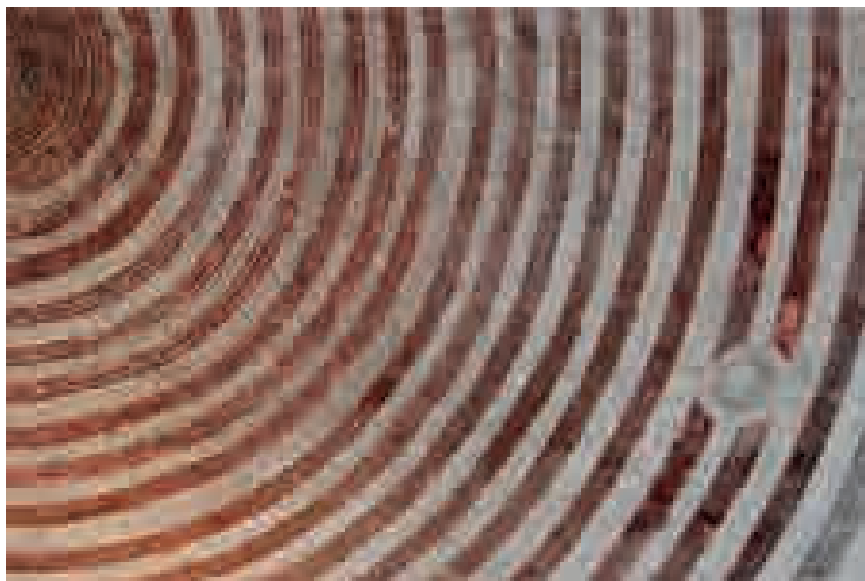


EDUCAZIONE, SOCIETÀ E CULTURE DI PACE

Alfredo Panerai e Anja Corinne Baukloh

Il dialogo e la mediazione dei conflitti nella scuola multiculturale

Manuale per insegnanti e formatori



edizioni junior
Gruppo SPAGGIARI

EDUCAZIONE, SOCIETÀ E CULTURE DI PACE
Collana diretta da Alfredo Panerai e Giovanni Scotto

Comitato scientifico:

Vincenza Bonsignore, Andrea Cozzo, Franco Farina, Giuseppe Faso,
Silvia Guetta, Antonio Lombardi, Raffaele Mantegazza,
Cesare Moreno, Alina Petrescu, Miguel Polo, Ludovica Scarpa,
Stefania Tirini, Andrea Valdambrini

La collana si propone di costruire e diffondere conoscenza sui problemi della società attuale, in particolare nella loro dimensione educativa. Intende promuovere nelle pratiche formative, e nelle relazioni sociali in generale, nuove culture di pace, di tutela e promozione dei diritti di tutti, e un'etica di partecipazione, di responsabilità e di solidarietà. In particolare vuole contribuire - attraverso la pubblicazione di studi sempre ancorati all'esperienza sul campo - alla definizione di un nuovo paradigma educativo, orientato alla formazione di cittadini disposti a prendersi cura della complessità delle connessioni che legano le persone tra loro e con tutti gli esseri viventi.

I volumi della collana sono sottoposti a referaggio doppio cieco.

Alfredo Panerai e Anja Corinne Baukloh

**Il dialogo e la mediazione
dei conflitti nella scuola multiculturale
Manuale per insegnanti e formatori**

Questa pubblicazione è finanziata con il contributo della Regione Toscana - PAR FAS 2007-2013 Linea di azione 1.1.a.3.



I contenuti della presente pubblicazione sono da attribuirsi ai soli autori.

ISBN 979-12-5635-260-9

© 2014 edizioni junior – Spaggiari edizioni srl

www.edizionijunior.com

In copertina: volta della cappella della Confraternita di San Galgano (Chiusdino, Siena), fotografia di Alfredo Panerai

Prima edizione: ottobre 2014

Edizioni 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
 2017 2016 2015 2014

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org

Indice

Introduzione 9

Parte prima

Una nuova via verso la scuola interculturale 15

Capitolo primo

Educazione alla pace per una scuola interculturale 19

1. Educazione alla pace e alla gestione dei conflitti per una scuola interculturale 19
2. Due approcci (e una sintesi) per il benessere della scuola 20
3. Un esempio: il “conflitto interculturale” 22
4. Una nuova proposta per la scuola 23
5. Educazione alla pace: il nostro contributo a una tradizione di lavoro educativo 25

Capitolo secondo

Conflitti, differenze, culture, dialogo 29

1. Conflitti e differenze 29
2. Scontri tra culture 31
3. Culture: entità o processi? 32
4. Piccolo glossario critico 34
5. Possibili critiche alla prospettiva dialogica 39

Capitolo terzo

In pratica: formare alla nonviolenza e alla mediazione nella scuola 43

1. Che cosa intendiamo per “nonviolenza” 43
2. Che cosa intendiamo per “mediazione” 46
3. Esperienze formative efficaci 48
4. Un esempio virtuoso dall'estero: la mediazione scolastica in Germania 55

Capitolo quarto

Dal vivo: nonviolenza e mediazione

in una scuola multiculturale, una storia verosimile 61

Parte seconda

Approfondimenti teorici e strumenti operativi 85

Capitolo quinto

Principi fondamentali della nonviolenza 89

1. Rifiutare la violenza e opporsi a essa 89
2. Rispettare l'avversario 90
3. Sapere che esistono più verità 91
4. Esprimere e accogliere interessi e bisogni 92
5. Usare il proprio potere 94
6. Essere coscienti che il fine non giustifica i mezzi 95
7. Muoversi con gradualità 96
8. Mirare ad accordi equi 97
9. Considerare le situazioni in modo complesso e non semplicistico 97
10. Assumersi le proprie responsabilità 99

Capitolo sesto

Analisi dei conflitti e strategie di composizione 101

1. Il conflitto sociale 102
2. Analisi e trasformazione del conflitto 105
3. Un modello di escalation dei conflitti 108

Capitolo settimo

Esplorare le profondità del conflitto:

l'iceberg e il processo di mediazione 115

1. Il modello dell'iceberg 116

2. Tra genitori e figli 121

Capitolo ottavo

Un modello per capire i processi comunicativi 123

1. L'importanza della chiarezza 123

2. Quattro messaggi in uno 124

3. Ascoltare con quattro orecchie 126

Capitolo nono

La comunicazione nonviolenta 131

1. Ascolto attivo 132

2. Messaggi in prima persona (o messaggi-io) 133

3. Ascolto attivo e messaggi-io nella quotidianità scolastica 134

4. «Sì, ma...» 137

5. «E tu...?» 138

6. Dal negativo al positivo 139

7. La comunicazione “spontanea” 142

Capitolo decimo

Facilitazione e gestione dei gruppi 145

1. I compiti del facilitatore 146

2. Il facilitatore e la regolazione della discussione 148

3. Rischi e problemi della comunicazione nei gruppi 152

4. Gestire irrequietezza e confusione 154

5. Prendere decisioni 157

6. Dichiarazione dei diritti di ogni partecipante al gruppo 161

Capitolo undicesimo

Breve guida alla mediazione 163

1. Il processo della mediazione 165

2. Compiti e caratteristiche del/i mediatore/i 167

3. Le fasi del processo di mediazione 170

4. La consulenza 177

Capitolo dodicesimo

Il Consiglio di Cooperazione 179

1. Alunni stranieri, BES e inclusione scolastica 179
2. Un luogo di confronto democratico e accogliente 182

Bibliografia 187

Introduzione

Parlare di scuola interculturale, oggi, significa parlare di scuola *tout court*. Non si dà accadere scolastico, infatti, che non sia ormai contraddistinto da un intrecciarsi di percorsi ed esperienze differenti, da un incontro (a volte vissuto come uno scontro) di persone di diversa provenienza. È questa la situazione normale, vissuta quotidianamente - ormai da diversi anni - da insegnanti e studenti, molti dei quali ormai non si accorgono quasi più della semplice evidenza che la scuola è una scuola interculturale.

A partire da ciò, il presente testo intende superare l'approccio emergenziale che mira a tappare le falle di un'inefficiente accoglienza dei bambini stranieri, così come non intende approfondire il tema dell'insegnamento della lingua come veicolo per l'inclusione: questo è un ambito ancora importantissimo di ricerca e di sperimentazione, e tuttavia si incentra su una fase che è solo di passaggio (per quanto spesso lunga e problematica).

Questo volume, invece, parte proprio dalla constatazione che da qui in poi il confronto tra diverse prospettive culturali, tra differenti concezioni valoriali, molto più che tra diversi usi e costumi (l'insistere sui quali non fa che banalizzare il problema), è il pane quotidiano di chi vive nella scuola. Pertanto riteniamo indispensabile che gli insegnanti, gli educatori, i mediatori culturali, i facilitatori linguistici acquistino competenze adeguate a gestire questo confronto, senza paura che esso apra conflitti e senza coltivare l'improbabile illusione di un'integrazione totale delle prospettive altre nella presunta normalità: non c'è più - e forse non c'è mai stata - una "normalità" omogenea in cui i nuovi arrivati "devono" inserirsi; la normalità è il confronto continuo tra prospettive diverse, il che implica talvolta che si inneschino dei conflitti.

Questi ultimi, all'interno della scuola, possono rivelarsi anche delle risorse preziose. Creano opportunità di cambiamento, di crescita personale, di trasformazione del sistema scuola o di scoperta di nuovi aspetti della personalità (propria e altrui) e della relazione.

Dire questo a una persona che vive sulla sua pelle ogni giorno la conflittualità all'interno della scuola con tutti i suoi effetti di fatica e/o disperazione può sembrare un affronto, una provocazione che ignora la sofferenza personale. Noi crediamo invece che si possa vivere bene la conflittualità quotidiana trasformandone l'energia in una fonte di creatività, riconoscimento reciproco e crescita, senza chiudere gli occhi davanti alla sofferenza delle parti in conflitto.

Non vogliamo qui produrci in una poco credibile esaltazione delle contese, quanto piuttosto presentarci come sostenitori dei metodi partecipativi e dialogici come i soli capaci di creare un reale cambiamento nei gruppi umani e nella scuola in particolare, farci promotori di una attitudine al "pensare positivo", della capacità di riappropriarsi delle nostre capacità e potenzialità, senza aver paura di affrontare i conflitti. Questi, oltre che a essere inevitabili, sono spesso uno snodo necessario per il miglioramento delle relazioni.

Le teorie e le pratiche della nonviolenza, in particolare quelle relative alla mediazione dei conflitti e al dialogo maieutico, offrono un insieme di atteggiamenti e tecniche che possono aiutare ognuno a trovare il modo giusto di stare meglio nel conflitto e di aumentare il benessere all'interno della scuola. Questo è vero anche in un momento di crisi come l'attuale, in cui il sistema scolastico si trova sotto pressione dall'esterno, con un forte rischio di implosione della scuola per mancanza di risorse e di esplosione della conflittualità latente o manifesta fra le sue varie componenti.

Con questo libro non proponiamo un pacchetto preconfezionato per la felicità personale e collettiva all'interno della scuola, né un'ideologia cui aderire. Semplicemente offriamo spunti di riflessione e pratiche di gestione del dialogo e dei conflitti che abbiamo sperimentato vincenti nell'ambito scolastico e anche in altri contesti.

Pertanto invitiamo i lettori a cambiare prospettiva: a dimenticare le proprie convinzioni (per esempio: «Non si può fare niente»; «Queste cose non cambieranno mai»; «Figuriamoci poi, in questo momento di crisi...»), a farsi sorprendere dalle tante possibilità di gestire situazioni di conflittualità in modo diverso e scoprire per se stessi e per la scuola una

nuova modalità di considerare le relazioni tra chi ci vive, che incentiva i comportamenti cooperativi e accoglie – quando necessario – il conflitto.

Favorire lo sviluppo di una cultura di questo tipo nella scuola è un contributo per la costruzione della pace. Riteniamo infatti che quello del dialogo e della mediazione dei conflitti sia l'unico possibile terreno di incontro costruttivo tra diversità che, altrimenti, rischiano di impattare con esiti nefasti.

Si è ormai sempre più diffusa una concezione dell'educazione alla pace come addestramento alla gestione efficace dei conflitti, ad esempio attraverso corsi di negoziazione, mediazione, facilitazione del dialogo. La teoria e la pratica della mediazione costruttiva dei conflitti hanno esordito nel sistema scolastico italiano ormai da una ventina di anni con corsi di formazione per singole classi e moduli formativi per insegnanti. Esistono - sia pur meno diffuse - anche esperienze miranti ad educare al dialogo e ad una gestione cooperativa delle decisioni nella classe. Purtroppo però, in Italia, la formazione alle competenze di gestione costruttiva dei conflitti ancora non fa parte del curriculum obbligatorio del profilo professionale degli insegnanti - come per esempio in Germania - e le scuole che hanno aperto al loro interno sportelli di mediazione gestiti dai propri studenti (*peer mediation* o mediazione fra pari) o da studenti e insegnanti insieme sono ancora un'eccezione e non la regola, diversamente da altri Paesi europei.

Inoltre, la mediazione viene spesso fraintesa come una semplice scatola di attrezzi che può aiutare gli insegnanti a far “funzionare” meglio gli alunni “disfunzionali” o a “portare la pace” nelle cosiddette “classi difficili”: un fraintendimento drammatico.

È vero che le varie competenze della mediazione dei conflitti si possono imparare singolarmente e senza sottoporsi a un percorso che comprenda una messa in discussione delle proprie modalità di stare nel conflitto, della percezione di se stessi e dell'altro, una riflessione critica sulle dinamiche prodotte da uno squilibrio di potere all'interno della scuola e di modalità comunicative distruttive per il singolo e per il sistema scolastico. Tuttavia, momenti di formazione alle tecniche di negoziazione, alla facilitazione del dialogo, alla comunicazione efficace o alla mediazione, che vengano offerti e frequentati senza la disponibilità della persona e del sistema scolastico ad aprirsi a un cambiamento più profondo, rischiano di creare effetti controproducenti: una volta che si sia tornati dal corso di

formazione nella quotidianità della vita scolastica, l'energia e l'entusiasmo dei partecipanti possono trasformarsi in frustrazione perché le modalità imparate nella formazione non reggono davanti alla realtà. La frammentazione delle tecniche imparate e l'isolamento del singolo partecipante del corso al ritorno nella sua realtà scolastica fanno sì che la tanto desiderata "cassetta degli attrezzi" sembri inefficace e venga velocemente archiviata nel dimenticatoio.

Con questo libro proponiamo un approccio integrato, che coinvolge tutti gli attori del sistema scolastico e li invita ad avventurarsi in un percorso di cambiamento. Si tratta di un approccio da noi utilizzato da tempo e che ultimamente ha trovato un'importante sperimentazione all'interno del progetto COIPRI (Conflitti identitari e pratiche delle istituzioni). Il progetto – che è stato realizzato negli anni 2011-2013 dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione (ora Scienze della Formazione e Psicologia) dell'Università di Firenze, in collaborazione con diversi partner - ha avuto come focus centrale i conflitti sociali e interculturali in due diverse aree urbane e territoriali della Regione Toscana (Firenze, Prato e le loro province), analizzati attraverso uno studio interdisciplinare che ha integrato indagini sociologiche, antropologiche e pedagogiche in alcuni campi sociali, quello dell'esclusione e dell'integrazione, e quello dei conflitti e della loro mediazione, con particolare riferimento alle politiche attuate nelle istituzioni educative e sanitarie.

Gli autori del presente volume hanno curato la sperimentazione di pratiche formative innovative all'interno di queste istituzioni con l'instaurazione di corsi, momenti di ascolto, supervisione e facilitazione dei processi decisionali, tagliati sulle esigenze che la ricerca (prevalentemente di tipo qualitativo-osservativo) via via metteva in luce. Il libro vuole essere una sorta di manuale che raccoglie le principali idee e le strategie didattiche più efficaci scaturite da tali sperimentazioni (specie di quelle condotte in ambito scolastico).

L'intero libro è da considerarsi frutto del lavoro congiunto dei due autori, tuttavia la più diretta responsabilità dei capitoli è da attribuirsi nel modo seguente: capp. 2, 3.1, 3.3, 5, 8, 9, 10 e 12 (Panerai); capp. 3.2, 3.4, 6, 7 e 11 (Baukloh); i capp. 1 e 4 sono stati invece scritti a quattro mani.

Nel primo capitolo presentiamo una prospettiva educativa chiara che, a partire dall'integrazione tra l'approccio più esplicitamente nonviolento e quelli specificamente orientati alla pratica della mediazione dei conflitti e alla facilitazione del dialogo, mira a costruire un progetto efficace per il cambiamento della scuola, rendendola davvero interculturale.

Segue - nel secondo capitolo - una riflessione sui concetti di "cultura", "intercultura" e "integrazione/inclusione", intorno ai quali ci è sembrato necessario fare chiarezza per meglio comprendere gli obiettivi e i mezzi che abbiamo scelto. Il terzo capitolo mostra invece una serie di esempi concreti di progetti formativi efficaci. La prima parte del libro si chiude offrendo un esempio - fantasioso, ma abbastanza verosimile - di come un intervento di formazione alla nonviolenza e alla mediazione potrebbe incidere sulla realtà scolastica. Un diavolino e un angioletto seguiranno la narrazione di una vicenda di conflitti e insoddisfazioni che si svolge all'interno di una scuola secondaria di primo grado: il loro ruolo sarà, rispettivamente, quello di sottolineare le difficoltà che emergono nel corso dello sviluppo della storia e di indicare gli strumenti che possono essere utilizzati per meglio comprendere questi problemi e per risolverli, portando così la comunità scolastica al sospirato "lieto fine".

Questi strumenti saranno presentati in dettaglio nella seconda e ultima parte del libro, in maniera da poter essere utilizzati da insegnanti o studenti desiderosi di lavorare per migliorare la vita all'interno della loro scuola e per costruire un mondo di pace. La cautela ci porta comunque a consigliare, almeno all'inizio, l'aiuto o la consulenza di un esperto.

Invitiamo i lettori a farsi ispirare e sorprendere e ci auguriamo che la lettura del libro sia anche divertente, così come è stata per noi la sua elaborazione e stesura. Non c'è niente di più potente, per gestire situazioni conflittuali e incentivare dei cambiamenti, che ridere insieme nel rispetto di se stessi e dell'altro.

Parte prima

Una nuova via verso la scuola interculturale

Nessuno chiama più la scuola secondaria di primo grado “scuola media unica”, né alcuno, riferendosi alla presenza nelle aule di femmine e maschi le une accanto agli altri, si sogna di parlare di “classi miste”: sono entrambe situazioni assodate, considerate normali, e rispetto ad esse i diversi attori dell’universo-scuola si sono da tempo attrezzati, modificando in parte strutture, impostazioni didattiche, regolamenti, e dotandosi anche di competenze adeguate per gestire al meglio situazioni che, dopo i cambiamenti epocali, sono diventate la norma.

Per le trasformazioni che riguardano la presenza di alunni di diversa nazionalità e con differenti scelte culturali, invece, ciò non è avvenuto. Si parla ancora di “scuola multiculturale” o, con espressione più infelice, di “classi multietniche”, che vengono stigmatizzate per distinguerle dalle scuole o dalle classi “normali”. Si ha l’impressione, cioè, che il grande cambiamento che interessa la scuola da almeno venti anni venga ancora gestito, nella maggior parte dei casi, con modalità emergenziali, senza che si sia prodotta una profonda consapevolezza che la scuola normale è già da tempo, e lo sarà sempre più, una scuola multiculturale. Il cambiamento più rilevante che è avvenuto sembra spesso essere quello di dover dedicare del tempo a reperire risorse per il corso di italiano L2 o a chiedersi come fare a invitare i genitori di origine straniera al colloquio. In molti casi gli allievi di origine straniera vengono ancora percepiti come un ostacolo a un andamento didattico regolare inducendo gli insegnanti più volenterosi a predisporre, incoraggiati anche da incerte direttive ministeriali, piani personalizzati capaci, nelle intenzioni, di integrare gli alunni diversi nella normalità.

La prima parte di questo libro vuole invece suggerire degli orizzonti culturali ed etici nuovi con cui guardare la “nuova normalità” della scuola di oggi: la nonviolenza e la mediazione dei conflitti possono essere le strade per trasformare un luogo di giustapposizione di culture in un luogo nel quale persone di diversa provenienza interagiscono e dialogano, senza necessariamente richiamare di continuo le diverse (spesso presunte) scelte culturali.

Capitolo primo

Educazione alla pace per una scuola interculturale

1. Educare alla pace e alla gestione dei conflitti per una scuola interculturale

Negli ultimi anni si è assistito a un proliferare di progetti di “interculturalità” rivolti alle scuole e spesso si sente anche parlare di educazione alla pace e alla gestione dei conflitti applicata al contesto scolastico.

A nostro avviso, sia l’educazione alla pace che la formazione alla gestione dei conflitti hanno molto da offrire per un cambiamento della scuola orientato al benessere dei suoi membri (qualunque sia la loro provenienza) e a una migliore qualità delle relazioni al suo interno, in una prospettiva realmente interculturale.

Ci è sembrato però interessante, anziché devolvere pedagogia interculturale e educazione alla pace a progetti paralleli, sviluppare un approccio integrato che cerchi di valorizzare gli aspetti migliori di ciascuna prospettiva formativa e insieme ne superi i limiti.

Sotto il nome di “educazione alla pace” spesso passano progetti che hanno i contenuti e le modalità più disparate: educazione alla legalità, allo sviluppo, educazione alla mondialità ecc. Proposte certo valide in sé, ma che forse rischiano di creare un calderone in cui ognuno versa un ingrediente senza però avere alcuna chiarezza sul piatto che ne sortirà, un piatto forse appetitoso ma probabilmente non adatto per una dieta equilibrata. La scuola riceve così mille proposte, anche attraenti, e spesso finisce per accogliere ora questa ora quella, senza che il dirigente, il collegio docenti o il consiglio di classe abbiano fatto un progetto o abbiano elaborato un’idea su che cosa si desidera veramente o dove si vuole arri-

vare; e magari provocando talora lamentele per la mancanza di tempo da dedicare alla “lezione normale”.

Se l'obiettivo è quello di diffondere all'interno del proprio istituto una cultura della pace e di promuovere una sana convivenza multiculturale, non è sufficiente limitarsi a parlare di buoni sentimenti o di quanto è necessario valorizzare le diversità, senza provare a fornire degli strumenti di lettura della realtà, capaci di creare un vero cambiamento.

2. Due approcci (e una sintesi) per il benessere della scuola

Crediamo che strumenti utili in questo senso possano derivare dalla tradizione, dalla filosofia e dalla pratica della nonviolenza e dalla mediazione costruttiva dei conflitti.

Entrambi gli approcci possono arricchirsi vicendevolmente: la mediazione può portare alla prospettiva nonviolenta una maggiore concretezza nel processo di analisi dei conflitti e delle dinamiche intra- e inter-personali, ma se applicata puramente come strumento e non assunta come atteggiamento nel vivere una situazione conflittuale rischia di incappare in un eccessivo tecnicismo. La nonviolenza può aiutare la mediazione a non cadere in un esasperato relativismo etico e permette di prestare maggiore attenzione a eventuali asimmetrie di potere. La pratica della mediazione presuppone che il mediatore mantenga una posizione equidistante, facilitando il dialogo tra le parti, che rimangono responsabili della soluzione del loro problema. In situazioni di grande asimmetria di potere questo approccio rischia di essere controproducente, ma gli stessi principi e strumenti della mediazione possono essere utilizzati per fare un lavoro di capacitazione rivolto alla parte più debole del conflitto, o addirittura un lavoro di advocacy, in virtù del quale il mediatore diventa il portavoce della causa del debole. È importante che si tratti di una scelta consapevole, assunta dalla persona che ha ricevuto questa formazione alla nonviolenza e alla mediazione.

La nonviolenza a sua volta non è certo priva di una sua concretezza, ma talvolta rischia di assumere un aspetto eccessivamente ideologico, che favorisce l'assunzione di atteggiamenti troppo giudicanti, fino a pervenire a un vero e proprio manicheismo.

Crediamo invece che la mediazione e la nonviolenza offrano insieme una serie di principi e strumenti importanti. La forma con cui vengono applicati non è univoca e automatica, ma richiede una lettura del contesto

e una scelta individuale o collettiva rispetto a quale tipo di cambiamento si vuole incentivare. Senza queste operazioni - lettura del contesto (cioè la considerazione dei fattori umani e ambientali concreti in cui si opera) e scelta (cioè l'assunzione di responsabilità e la disponibilità a mettersi in gioco) - anche il più specializzato intervento di educazione alla nonviolenza e alla mediazione rischia di fallire. In fin dei conti, è l'insegnante/alunno/dirigente/custode che, presa consapevolezza delle proprie capacità e considerate le concrete situazioni in cui si trova a vivere, diventa protagonista e decide di voler cambiare, non certo il formatore esterno alla scuola.

Riteniamo comunque che avvicinarsi alla mediazione e alla nonviolenza abbia un alto valore formativo per le persone, siano esse studenti, insegnanti, genitori o altro; e ciò indipendentemente dal fatto che diventino poi mediatori o intraprendano altre iniziative nel campo della pace.

Il lavoro che proponiamo alla scuola si caratterizza per un approccio integrato e sistemico, che intende fornire strumenti concreti per la gestione efficace di situazioni conflittuali, per esempio nelle classi, nel collegio dei docenti o nel colloquio con i genitori, partendo da una riflessione profonda sulle modalità individuali di stare nel conflitto. Se infatti vogliamo lavorare in una scuola interculturale è necessario imparare a comprendere e gestire i conflitti che il confronto tra diversità spesso implica (sia che ci si ponga in un atteggiamento "assimilazionista" sia che ci si disponga al dialogo).

La consapevolezza dei propri bisogni, emozioni, valori e aspetti identitari in gioco nelle situazioni di contrasto è fondamentale per poter uscire dai meccanismi automatici che portano all'escalation del conflitto. Spezzare l'automatismo dell'escalation richiede coraggio e la consapevolezza del potere che ciascuno di noi ha di trasformare situazioni conflittuali in momenti di crescita.

Vivere la nonviolenza nella scuola è innanzitutto una scelta individuale, che a sua volta contribuisce a un cambiamento collettivo. I principi e gli strumenti della nonviolenza e della mediazione offrono degli spunti concreti per poter vivere questa scelta nella quotidianità della scuola, non solo nelle situazioni conflittuali.

Più in generale infatti il diffondersi di una cultura della mediazione e della nonviolenza favorisce l'affermarsi di un clima caratterizzato da fiducia, responsabilità e ottimismo non ingenuo: in una parola, nella scuola va diffondendosi un maggior benessere individuale e collettivo.

3. Un esempio: il “conflitto interculturale”

Il malessere della scuola negli ultimi tempi è stato spesso identificato - oltre che con situazioni di carattere strutturale, relative ai progressivi disinvestimenti governativi nei confronti del settore - col fenomeno delle classi multiculturali, con la difficoltà cioè ad “integrare” nel gruppo classe e nel sistema scolastico italiano in generale gli alunni “appartenenti” ad altre culture.

È indubbio che molti bambini e ragazzi di origine straniera vivano situazioni di profondo disagio nella scuola e che gli alunni (ma ancor di più i loro insegnanti) spesso non sappiano come relazionarsi a loro. Da qui scaturiscono incomprensioni, paure e talvolta litigi ed episodi spiacevoli che spesso la stampa si affretta ad etichettare col nome di “razzismo” oppure, all'estremo opposto, prende a pretesto per emettere la sentenza di non-integrabilità del nuovo arrivato.

Noi crediamo che lo pseudo-razzismo scolastico non sia un fenomeno a sé stante, ma una forma di una più generale incapacità degli attori del sistema-scuola di gestire situazioni conflittuali e dinamiche comunicative complesse (al di là delle difficoltà linguistiche e comportamentali).

Considerare le difficoltà nel processo di inclusione scolastica degli alunni stranieri come un problema di incontro o scontro (a seconda della benevolenza di chi ne parla) tra culture è a nostro avviso fuorviante e anche pericoloso.¹ La cultura infatti non è uno stigma che caratterizza una persona, non è una “cosa” che appartiene a qualcuno, ma un insieme complesso e difficilmente definibile di costumi, credenze, abitudini, pratiche sociali ed espressive, di natura plurale e costantemente sottoposto ad evoluzione e a processi di ibridazione (Nederveen Pieterse, 2004). Le persone non sono “portatrici” di culture, semmai le attraversano, e in questi attraversamenti possono avvenire scontri, tanto più acuti quanto implicano questioni valoriali e identitarie. Ma a scontrarsi, appunto, sono persone, non culture (come si vedrà meglio nel capitolo secondo).

¹ Non è mancato chi (Rivera, 2001) ha fatto notare che la reificazione ed essenzializzazione della cultura come tratto inerente ad una persona hanno finito ormai per dare al termine “cultura” l'incarico di sostituire l'impronunciabile “razza”.

Ci sembra utile sottolineare come la presenza di episodi di intolleranza, di isolamento o di bullismo immigrato-fobico sia strettamente correlata al clima e alle dinamiche interne al gruppo e come sia opportuno quindi agire a livello di classe e di sistema scolastico nel suo complesso. In un'ottica di carattere "sistemico", il cosiddetto "scontro interculturale" a scuola nasce da un disagio del gruppo ed è quindi fondamentale valorizzare un tipo di intervento che sia maggiormente incentrato sui conflitti all'interno del gruppo classe e non soltanto sull'individuo (ad es., il bambino straniero neoarrivato). Va prevista una strategia che educi alle capacità dialogiche e alla gestione costruttiva dei conflitti come efficaci strumenti per la creazione di rapporti solidali, rispettosi e partecipativi, coinvolgendo anche gli insegnanti, fornendo strumenti specifici, che li valorizzino più come mediatori che come giudici, dando loro l'opportunità di trasformare queste situazioni conflittuali in opportunità educative per il miglioramento delle relazioni all'interno della classe, della scuola e della società.

In questa prospettiva la presenza di alunni di diversa origine non è concepita come un problema di esclusiva competenza dei mediatori linguistico-culturali, o come un'emergenza da tamponare in fretta. Piuttosto, la scuola multiculturale agli occhi del mediatore nonviolento è una sfida educativa che coinvolge l'intera comunità scolastica, la quale pertanto è chiamata a dotarsi di strumenti appropriati per affrontarla e per prevenire degenerazioni.

In una frase: se un insegnante, un dirigente, uno studente avrà fatto propri i principi della nonviolenza e le pratiche della mediazione, con ogni probabilità sarà in grado di contribuire a realizzare una sana convivenza interculturale nella propria scuola e gestire efficacemente i conflitti che inevitabilmente si presenteranno.

4. Una nuova proposta per la scuola

Con questo libro e con i concreti progetti formativi che da alcuni anni mettiamo in atto non intendiamo proporre alle scuole un pacchetto preconfezionato, ma piuttosto lavorare sulla capacitazione dei diversi attori del sistema-scuola perché acquisiscano competenze e si riappropriino del potere di immaginare una scuola diversa, autenticamente interculturale.

In sintesi, il nostro è un invito a ripensare la scuola, a sognarla non-violenta e rimboccarsi le maniche per mettere in pratica questo sogno, attraverso piccoli passi condivisi da tutte le componenti del sistema-scuola.

Un progetto così ambizioso - va da sé - non può essere limitato a questa o quella componente del sistema, ma deve coinvolgere in maniera parallela e integrata innanzitutto insegnanti, ragazzi e genitori, ma anche il personale ATA, eventuali educatori di sostegno e mediatori linguistico-culturali che operano nell'istituto e soprattutto la dirigenza.

Naturalmente, nella realtà è difficile trovare un istituto scolastico in cui tutti i docenti e il direttore siano pronti a investire tempo ed energie in un'impresa di tale portata; sappiamo bene che ogni scuola è costantemente alle prese coi piccoli e grandi problemi di ogni giorno. Così anche la nostra proposta segue un processo graduale, e crediamo che anche un intervento inizialmente limitato soltanto, ad esempio, a pochi insegnanti e ad alcune classi possa avere un suo significato, anche se non consente quell'iniezione di energia nuova per il cambiamento di cui la scuola ha spesso bisogno e che una buona formazione alla mediazione e alla nonviolenza potrebbe offrire.

Ma cerchiamo di chiarire meglio cosa intendiamo quando parliamo di approccio nonviolento o di mediazione nella scuola.

Sarà bene precisare che il nostro approccio integrato e la volontà di incidere a diversi livelli nel sistema-scuola comporta anche l'adozione di molteplici punti di riferimento teorici. Non c'è dunque da parte nostra l'arroccamento su una dottrina specifica o la difesa di una determinata scuola di pensiero, ma sono diversi i contributi di riflessione e le opere metodologiche che orientano il nostro operare, tutti accomunati dall'obiettivo di favorire la capacitazione dei soggetti e la loro cooperazione nelle dinamiche relazionali, in particolare quelle conflittuali. Una loro presentazione più dettagliata verrà data nella seconda parte del libro.

5. Educazione alla pace: il nostro contributo a una tradizione di lavoro educativo

Innanzitutto ci preme chiarire che con la nostra proposta intendiamo consapevolmente contribuire alla diffusione di una cultura di pace: nel cammino per la pace l'educazione riveste un ruolo a nostro avviso fondamentale.

Senz'altro la pedagogia della pace è un sapere ancora “caldo”, dai contorni sfumati e dall'epistemologia incerta; non esiste una disciplina con pratiche e teorie sedimentate; sicuramente però non si può dire che il tema dell'educazione alla pace non sia stato assolutamente affrontato - da pedagogisti e non - in passato.

Si può affermare che Maria Montessori negli anni Trenta sia stata tra le prime studiose a livello mondiale ad affermare la necessità di educare alla pace e a delinearne i punti fondamentali nel suo progetto di una scuola liberante e responsabilizzante per i bambini, ma è a partire dagli anni Cinquanta-Sessanta che nel nostro Paese si sono sviluppate le più interessanti esperienze educative miranti alla costruzione di una società più giusta e pacifica (non pacificata): pensiamo alle iniziative di Danilo Dolci (1974) in Sicilia, alla Scuola di Barbiana in Toscana (1967) e alle impostazioni educative di maestri come Mario Lodi (1983).

Fino agli anni Settanta, però, non si può dire ci sia stato un vero e proprio dibattito sull'educazione alla pace: se eccettuiamo qualche contatto avuto ad esempio da Lamberto Borghi (1993) con Danilo Dolci e Aldo Capitini (Borghi, 1987) e da quest'ultimo con don Milani e Dolci (Barone, Mazzi, 2008), i contributi alla creazione di un'educazione alla pace sono stati più che altro interventi isolati, esperienze originali o riflessioni di intellettuali che solo in parte si sono dedicati all'argomento. È solo dagli anni Ottanta che in Italia si cominceranno ad avviare concretamente iniziative formative esplicitamente dirette all'educazione alla pace e si organizzeranno convegni e seminari per creare un reale confronto sul tema.

Gli anni Ottanta del Novecento furono infatti un decennio segnato da forti preoccupazioni legate alla ripresa della corsa agli armamenti (in particolare col progetto degli euromissili), da allarmi ecologici rinforzati anche da disastri come quello di Chernobyl e dall'emergere della consapevolezza degli squilibri Nord-Sud del mondo, che richiamarono alle coscienze un'esigenza di maggiore giustizia e di una più decisa lotta alla disuguaglianza.

Se si aggiunge che sul finire del decennio si compì quell'opera di disgregazione del blocco sovietico simboleggiata dalla caduta del muro di Berlino, si comprende come gli anni Ottanta siano stati davvero un periodo che sottopose all'opinione pubblica, ma anche alla scuola, forti sollecitazioni rispetto ai temi della guerra e della pace.

A questo panorama corrispose un aumento dell'attenzione verso l'educazione alla pace, sentita ora come una necessità e non più come un - sia pur lodevole - ornamento della formazione complessiva dell'uomo. E allora l'educazione alla pace uscì dal campo dei buoni sentimenti, cessò di essere preoccupazione solo di eroici attivisti o di isolati studiosi, e invase il dibattito scientifico (pedagogico e non solo) dando vita a una vivace stagione di convegni, seminari, pubblicazioni, e alla nascita di organizzazioni finalizzate alla diffusione di una cultura di pace.

Una stagione che - dopo una fase di latenza - si è ravvivata nuovamente a partire dal 2001, come contraltare allo scenario di "scontro di civiltà" che appariva dominante. Quelli che hanno preceduto e accompagnato lo scoppio della guerra in Iraq infatti sono stati anche anni di fervente impegno pacifista (si ricordino le manifestazioni oceaniche e le bandiere arcobaleno ai balconi) e di riattivazione di esperienze e riflessioni sull'educazione alla pace.

Non si può dire che questa enorme mole di discussioni, proposte e confronti sia arrivata a produrre una definizione univoca dell'educazione alla pace o a elaborare un chiaro progetto formativo, e questo forse può essere un bene in quanto ne viene preservata la pluralità di spunti, metodi, esperienze; ma la varietà di posizioni emerse, spesso molto lontane tra loro, è tale da rendere difficile il tentativo di focalizzare chiaramente il progresso degli studi e delle esperienze nel campo.

In estrema sintesi, possiamo dire che gli ultimi trent'anni in Italia hanno visto proporre diversi modelli che sono passati sotto il nome di "educazione alla pace": inizialmente è sembrato prevalere (e non è ancora oggi del tutto scomparso) un approccio che punta a fare contro-informazione su temi-chiave come il disarmo, i problemi del sottosviluppo ecc. Collegato a questo filone si è sviluppato, ed è oggi molto fiorente, l'ambito delle "educazioni alla pace": esiste infatti una grande varietà di proposte di educazione alla mondialità, educazione alla legalità, educazione ai diritti umani ecc.² Rispetto agli anni Ottanta questo ambito si è progressivamente arric-

² La letteratura manualistica su questo ambito educativo è enorme: a puro titolo di esempio, possiamo citare Ferracin, Gioda, Loos, 1990 e Morozzi, Valer, 2001.

chito di approfondimenti sulle metodologie formative non più intese in senso esclusivamente trasmissivo.

Parallelamente, a partire dagli ambienti vicini alla *Peace Research* e all'IPRI,³ si è sviluppata la consapevolezza che per la costruzione della pace sia necessaria soprattutto un'opera di formazione alla nonviolenza, esplicitamente finalizzata a indurre processi di cambiamento nei gruppi e nella società. Questo filone di studi e di pratiche ha adottato per lo più la metodologia del training, basata sull'apprendimento dall'esperienza e sui metodi partecipativi, e si è affermato prevalentemente in ambienti extra-scolastici, quali i gruppi di azione sociale e, talvolta, nei contesti aziendali. A partire dagli ultimi anni del Novecento si è andata sempre più diffondendo la consapevolezza che, per educare alla pace, sia necessario formare a gestire costruttivamente i conflitti, attraverso corsi di negoziazione e mediazione: chi ha maggiormente contribuito a rendere popolare questo approccio in Italia è stato Daniele Novara (1991) e il Centro Psicopedagogico per la Pace da lui fondato.

È presente anche - un po' sottotraccia, ma in maniera costante - una tradizione di studi e di pratiche volte a sottolineare la specificità del contributo femminile alla costruzione della pace (Lanfranco, Di Rienzo, 2003)

Negli ultimi anni, anche in Italia, la preoccupazione per l'educazione alla pace nella scuola (anche se raramente con questo nome esplicito) si è rivolta da un lato alla prevenzione e al contenimento del fenomeno del bullismo (Novara, Regoliosi 2007; Menesini, 2000) dall'altro all'approntamento di strategie educative finalizzate all'accoglienza dei bambini stranieri e alla corretta convivenza nella scuola interculturale (Mantegazza, 2006; Zoletto, 2007).

In sintesi, oggi educare alla pace nella scuola significa superare la logica repressiva e sanzionatoria che punta ad un'improbabile situazione di "conflitti zero", e promuovere un nuovo modo di convivenza nonviolenta (basata - come vedremo - sul dialogo), capace di prevenire le contese inutili e affrontare costruttivamente quelle necessarie, interrogandosi in primo luogo su come considerare e approcciare le "diverse diversità" che si incontrano a scuola.

³ L'IPRI, l'Italian Peace Research Institute, è nato a Napoli nel 1978 per iniziativa di Mario Borrelli e ha tra i suoi esponenti di maggior rilievo Antonino Drago, Alberto L'Abate e Giovanni Salio.

Capitolo secondo

Conflitti, differenze, culture, dialogo

1. Conflitti e differenze

All'origine dei conflitti vi è quasi sempre una differenza; una differenza nei punti di vista (Consorti, 2009), nelle credenze (Arielli, Scotto, 2003), negli interessi, nelle opinioni o negli obiettivi (Deutsch, 1973), nelle preferenze (Pruitt, Carnevale, 1993), nelle percezioni (Glasl, 1999). Anzi, secondo Dudley Weeks (1994), il conflitto sarebbe «un prodotto naturale della diversità».

Da questo punto di vista i conflitti interculturali - che riguardano diversità legate all'origine geografica, alle scelte culturali, al credo religioso, ma soprattutto a diversi percorsi ed esperienze - possono essere considerati non come un oggetto di indagine e intervento a sé stante, ma pienamente compresi attraverso le teorie generali del conflitto e trattati secondo i modelli di gestione elaborati dagli esperti di negoziazione e mediazione delle dispute sociali e interpersonali. In fondo nei conflitti interculturali non sono delle essenze chiamate “culture” a scontrarsi, ma sono persone in carne ed ossa, che - come si vedrà poco oltre - non si identificano necessariamente ed univocamente con l'appartenenza ad una cultura o una religione (Sen, 2007).

È indubbio però che i conflitti interculturali presentano alcune caratteristiche particolari, che ne rendono delicata la gestione. Innanzitutto alcuni studiosi hanno rilevato che l'assenza di regole comuni cui entrambe le parti implicate nel conflitto possono far riferimento in modo inequivocabile: gli strumenti e le procedure di risoluzione di un conflitto sono normalmente prodotti in un dato

contesto sociale e ritenuti validi soltanto in esso; tale contesto di riferimento spesso non è il medesimo per le parti in causa, senza che - il più delle volte - esse ne siano consapevoli. Ciò vale sia per le regole implicite e informali di gestione delle contese, sia per quelle formali sancite dal diritto (Corradini, Broussard, 2002)¹.

In secondo luogo, va considerato che nei conflitti interculturali spesso entrano in gioco questioni riguardanti aspetti profondi della identità, come la dimensione dei cosiddetti “valori non negoziabili”: spesso a incontrarsi non sono solo tradizioni o stili di vita, ma le valutazioni sui valori etici,² e quindi anche sullo statuto della giustizia: ciascuno potrebbe giudicare giusto fare o non fare una cosa (al limite, anche violenze o violazioni dei diritti umani) secondo i propri parametri, senza più ricorrere a principi morali ritenuti universali.³ In questi casi l’emotività tende a dilagare, le posizioni delle parti a radicalizzarsi e irrigidirsi, e si verifica una minore disponibilità all’ascolto e al riconoscimento delle ragioni e dei bisogni dell’altro.

Il problema non è di poco conto e, a prima vista, sembra prevedere due soli possibili sbocchi: un relativismo esasperato, che considera incommensurabili i giudizi di valore (e quindi in teoria non giudicabile chi commette palesi ingiustizie), oppure la vittoria di un solo punto di vista mediante la forza o un atto di “violenza culturale”.

¹ Va rilevato, però, che anche tra persone appartenenti allo stesso gruppo socioculturale, o anche ad una medesima associazione, si possono verificare episodi di mancato riconoscimento di regole per la conduzione di una disputa.

² Per “etica” e “valori morali” intendiamo qui le mappe, le guide - spesso inconsapevoli - che ciascuno di noi utilizza per districarsi in quella che Bauman (2010) chiama “arte della vita” e che riguardano, più che il “come” fare una cosa, il “che” fare e il “perché” farlo. L’ambito del “come” è proprio della tecnica, mentre l’ambito del “che” e del “perché” è appannaggio dell’etica.

³ Per comprendere il rilievo della dimensione morale dello scontro culturale basta riflettere su come un problema come quello, ad esempio, del portare il velo islamico in un luogo pubblico sia certamente una questione politica e giurisprudenziale, la quale però *soggettivamente* si pone come un problema eminentemente etico, che riguarda i principi che guidano le scelte delle persone e che possono essere messi in discussione dalla legislazione di uno Stato o dall’opposizione di altre persone guidate da principi morali differenti.

2. Scontri tra culture

È molto diffusa la convinzione che i conflitti - e in special modo quelli che riguardano questioni etiche cruciali - debbano risolversi seguendo la logica della ragione/torto e pervenendo ad una conclusione vincitore/vinto. Questo atteggiamento è in buona misura riconducibile a una concezione "legalista" delle contese, che porta a vedere quest'ultime come questioni cui un riferimento giuridico certo è in grado di dare soluzione, in base a criteri "veri". Ma le cornici di riferimento non sono le medesime per tutti: questo è vero in generale, e lo è tanto più negli attuali contesti sociali dell'Occidente (tra cui la scuola), dove il pluralismo di valori, radici, storie, prospettive è riconosciuto come un dato di fatto da pressoché tutti gli attori. L'approccio legalista appare dunque del tutto inappropriato a gestire conflitti del genere che stiamo trattando, semplicemente perché non c'è una "legge" riconosciuta da tutti.⁴

Esso tuttavia continua ad essere molto in auge anche a causa di una lettura geopolitica che, teorizzata da alcuni studiosi e oggi perlopiù considerata obsoleta nell'ambito delle scienze socio-politiche, continua ad avere successo nel profondo della mentalità collettiva: ci riferiamo all'approccio che vede nel mondo post-guerra fredda uno «scontro di civiltà» (Huntington, 1997), generato dalle rivendicazioni delle culture non occidentali contro quella occidentale, considerata in declino. Questa tesi, veicolata anche da importanti saggisti autori di pamphlet di successo (Fallaci, 2001) e manipolata da partiti politici populistici, ha fatto breccia anche nel senso comune, trasformando le paure legate alla sicurezza in conflitti interculturali o interreligiosi o trasfigurando i contrasti legati al possesso di risorse o all'uso di servizi in rivendicazioni della supremazia dei valori occidentali. Ogni cultura (occidentale, islamica, cinese, africana) viene concepita come entità ben definita, dotata di caratteristiche chiare e

⁴ Lo stesso riferimento ai codici di leggi in vigore in un determinato Stato non è (più) sufficiente: «nella nostra esperienza occidentale conformarsi alla legge supera i confini di un comportamento giuridicamente doveroso per estendersi a una doverosità di tipo morale (ossia: rispettare la legge è bene) e diventa un valore assoluto. L'insistenza sul valore della legalità inteso in modo formale finisce però col mettere in subordine il prevalente rispetto di regole e valori spirituali (o religiosi) e rende necessario ridefinire il rapporto fra rispetto della legge e osservanza di altri codici etici o identitari» (Consorti, 2009, p. 23).

stabili, ognuna delle quali ben distinta dalle altre: i valori e gli atteggiamenti di cui ciascuna è indissolubilmente portatrice sono incompatibili con quelli di altre culture; pertanto, nel caso di un eccessivo avvicinamento - o, peggio, di una competizione - lo scontro è inevitabile; al più, si può scegliere la via dell'indifferenza, o quella di una benevola tolleranza (che concede la non eliminazione dell'altro pretendendone però la convergenza forzata verso il proprio modo di vivere).

In tutti i casi (scontro, indifferenza, tolleranza assimilatrice) il risultato è lo stesso: si nega qualsiasi valore all'altro e si evita il confronto; in poche parole: si produce violenza. L'individuo, reso incerto, timoroso della possibile perdita di autonomia, reagisce antagonisticamente al contatto con l'altro nella pretesa di costruire (o meglio, conservare) la propria identità in splendido isolamento, come se le più avanzate ricerche in campo psicologico e antropologico non avessero mostrato che ognuno si definisce nella relazione, che la propria autonomia si costruisce - paradossalmente - all'interno del rapporto con l'altro, in un processo di mutua trasformazione: l'individuazione, l'identificazione sono sempre avvenute elaborando l'alterità (Morelli, 2006).

3. Culture: entità o processi?

Se si considera la cultura come qualcosa di monolitico e statico, univocamente collegabile ad un determinato gruppo di persone e determinante l'identità degli individui che ne fanno parte, si capisce come i conflitti culturali spesso vengano vissuti come "conflitti per la vita o per la morte", in cui non sono possibili compromessi e tantomeno creative soluzioni "interculturali".

Occorre allora superare una «sociologia riduzionista della cultura» (Benhabib, 2002), convinta che le culture costituiscano totalità nettamente descrivibili e che sussista un rapporto di rispondenza tra esse e i gruppi di popolazione (dividi su base etnica o nazionale); essa corre il rischio di «essenzializzare l'idea di cultura» (Turner, 1993), che viene a essere come un oggetto che si possiede, come un'entità cui si appartiene o come un contenitore in cui si è inseriti. Si parla infatti di "bagaglio culturale", come se uno ricevesse alla nascita un'identità culturale ben definita che l'accompagna per tutta la vita e che viene trasmessa in modo immutato di generazione in generazione.

In realtà, il costruzionismo sociale ha mostrato che le forme culturali «nascono come prodotto della comunicazione, le quali, avendo successo, divengono in seguito orientamenti per la riproduzione della comunicazione» (Baraldi, 2003, p. 34). Le culture dunque, non sono degli oggetti, ma piuttosto delle pratiche sociali, «complesse pratiche di significazione e rappresentazione, organizzazione e attribuzione, frazionate al proprio interno da narrazioni in conflitto. [Inoltre] le culture si costituiscono attraverso complessi dialoghi con altre culture» (Benhabib, 2005, p. 9).

Dato il suo carattere processuale, quindi, la cultura non può essere vista come qualcosa che caratterizza distinti territori o popolazioni: è qualcosa che circola (Appadurai, 1996), non è un bagaglio di simboli e valori imposti, ma un insieme di idee e simboli disponibili per l'uso, una risorsa sociale, una sorta di cassetta degli attrezzi (Swidler, 1986).

Così, va riconosciuta la natura socialmente costruita anche delle differenze etniche, le quali vanno considerate come «l'esito di processi di autodefinizione ed eterodefinizione che stabiliscono i confini tra i vari gruppi» (Zanfrini, 2004, p. 14).

Sia che si vogliano privilegiare i processi di auto-definizione identitaria attraverso processi di scelta razionale (Sen, 2007), sia che si sottolinei come invece siano le società storicamente a costruire i criteri di categorizzazione dei gruppi e degli individui che ne fanno parte (Noiriel, 2001), siamo invitati a considerare come nei conflitti identitari non si scontrano differenze *naturalmente* incompatibili e distanti, ma persone con orientamenti simbolici e valoriali *costruiti*, e quindi potenzialmente passibili di essere oggetto di negoziazione e confronto.

Da questo punto di vista allora diventa importante non tanto cercare di individuare quali sono i paletti oltre cui non andare o quali possono essere improbabili contenuti universali che accomunano le culture, quanto capire in che modo mettere a confronto le differenze: «il problema di una società multiculturale non è quali presupposti culturali conservare, bensì come trattare tali presupposti nella comunicazione interculturale, trattando una diversità culturale che peraltro è in continua trasformazione» (Baraldi, 2003, p. 166).

Al centro dell'attenzione dello scienziato sociale (ma anche del politico e dell'insegnante) che si interessa di società multiculturali sono posti, dunque, i processi, non i contenuti, del confronto tra culture, ed in particolare i processi comunicativi, con speciale riguardo a quelli che entrano in gioco nelle situazioni conflittuali.

Prima però di entrare nell'analisi di tali processi, può essere utile chiarire qual è l'orizzonte - ideale ed epistemologico insieme - in cui ci si muove.

4. Piccolo glossario critico

La varietà terminologica con cui la sociologia, l'antropologia, le politiche sociali, ma anche il discorso comune, indicano i processi di cui ci stiamo occupando testimonia la molteplicità di forme che la società composta da individui con provenienze diverse può assumere e anche i diversi obiettivi di convivenza che ci si può porre. Si osserva incertezza e spesso mancanza di consapevolezza della differenza tra vari termini con cui si indicano i meccanismi di «regolazione delle differenze» (Pattaro, 2010, p. 8), cui corrisponde un'analogia incertezza sulle prospettive etiche e politiche da assumere.

Cesareo (2000) elenca tre modalità attraverso le quali è possibile la convivenza “multiethnica” (etichetta per la verità un po' problematica)⁵: il *monoculturalismo*, che si fonda su una cultura maggioritaria di presunta omogeneità che richiede a quelle minoritarie di uniformarsi ad essa; il *pluralismo culturale*, alla base del quale vi è un nucleo culturale che dev'essere accettato da tutti, contornato da culture diverse che vengono tollerate come libera espressione, ma solo nell'ambito privato; il *multiculturalismo*, che prevede la compresenza di culture diverse, riconosciute in modo paritario nella sfera pubblica e non soltanto in quella privata.

Il *monoculturalismo* è il frutto dell'assimilazione, un processo prospettato dai sociologi della scuola di Chicago (Park, Burgess, 1921) che prevedevano (e auspicavano) «la progressiva scomparsa dei marcatori etnici distintivi in conseguenza dell'interiorizzazione dei valori e degli stili di vita della società americana» (Zanfrini, 2004, p. 69). La realtà sociale si è evoluta in maniera differente rispetto a quanto teorizzato: le identificazioni e i raggruppamenti “etnici” non solo persistettero, ma anzi recuperarono forza e terreno: la sovrarappresentazione dei migranti negli

⁵ Anche il termine “etnia”, infatti, si presta a fraintendimenti simili a quelli del termine “cultura”, ai quali abbiamo accennato in una nota precedente.

strati sociali svantaggiati, la minore disponibilità di opportunità per le persone provenienti da Paesi stranieri ha favorito lo sviluppo di forme di rivendicazione collettiva su base nazionale, che ha rafforzato le identificazioni all'interno dei diversi gruppi di immigrati. Il modello monoculturale assimilazionista è stato dichiarato "morto" da Nathan Glazer nel 1993.

C'è chi ha visto un nuovo tentativo di imporre un monoculturalismo nei processi di «McDonaldizzazione», attraverso i quali il capitalismo starebbe procedendo ad una *omogeneizzazione* mondiale delle società, attraverso l'impatto delle aziende multinazionali (Ritzer, 1997); in realtà è stato osservato (Lowe, 1997) come il capitalismo è progredito non mediante l'omogeneizzazione globale, bensì attraverso la differenziazione dei mercati del lavoro, delle risorse materiali, dei mercati dei consumatori e delle operazioni di produzione. Il capitalismo multinazionale, quindi, incocchia nelle culture locali: «il rizoma del capitalismo si unisce quindi al rizoma della cultura, il che conduce all'ibridazione» (Nederveen Pieterse, 2004).

Per quanto riguarda il *pluralismo*, sono stati in letteratura abbondantemente sottolineati i suoi limiti: esso - sia come fenomeno di fatto che come dottrina sociopolitica - accoglie la diversità solo nella misura in cui essa è compatibile con un orizzonte culturale, emozionale, simbolico condiviso. Esso appare attrezzato a fronteggiare solamente le "normali" differenze individuali, non le "differenze diverse" rivendicate da determinate collettività (Armignacca, Morano Cinque, 2010).

Si può parlare anche di *pluralismo tollerante* (Pearce, 1989): la tolleranza indica che, nonostante vi sia una preferenza per il "Noi", si considera necessario garantire l'espressione della diversità (Cipolla, 1996). Questa garanzia sarebbe data da motivi di opportunità o di valori, ma non comporta né coinvolgimento, né comunicazione, né convinzione della positività e si dà per scontata l'impossibilità di fondere le diverse forme culturali, che vengono solo accostate come in un mosaico la cui tenuta è assicurata da una condivisione di alcuni principi generali di fondo; «la tolleranza, però, non appare in grado di impedire il sorgere di conflitti tra forme culturali drammaticamente diverse» (Baraldi, 2003, p. 116).

Il termine *multiculturalismo*, pur nella pluralità di significati particolari che gli vengono di volta in volta attribuiti, «si riferisce alla presenza, solitamente valutata positivamente, di differenze nelle abitudini culturali, nelle preferenze e nei valori di gruppi che convivono nel medesimo

spazio sociale. Tali differenze sono ritenute uno dei principali elementi costitutivi della identità individuale e collettiva» (Colombo, 2011, p. 22). Un multiculturalismo così definito si espone all'accusa di sottovalutare la questione dei diritti individuali, salvaguardando primariamente la diversità dei gruppi, aprendo in tal modo – paradossalmente – la strada a forme di intolleranza (Taguieff, 1987). Inoltre, il multiculturalismo pretende di fissare delle diversità culturali aprioristiche, che vengono proposte spesso senza che vengano riconosciute dai loro stessi presunti portatori, i quali non gradiscono l'etichetta di “diversi” loro imposta (Wieviorka, 2001). In terzo luogo, va notato come «una valutazione positiva delle differenze porta potenzialmente a un'esplosione delle differenze, a una proliferazione delle richieste di riconoscimento, a un aumento della conflittualità sociale e a una riduzione della solidarietà» (Colombo, 2011, p. 80). Insomma, se in Occidente⁶ la *società multiculturale* è un dato di fatto, il *multiculturalismo* appare un ideale difficilmente realizzabile: l'armoniosa convivenza di gruppi culturali differenti appare estremamente improbabile quando alcuni di questi gruppi rifiutano le forme culturali del gruppo dominante e/o quando mettono in discussione l'organizzazione stessa della società in cui sono ospitati.

È stato notato (Lukes, Joppke, 1999) che le politiche sociali per lo più tendono a confermare l'idea per cui i gruppi umani ben definiti possiedono un preciso tipo di cultura e che queste differenze è bene preservarle, se possibile separatamente l'una dall'altra, sia per evitare scontri (i conservatori) sia per non rischiare nuove forme di colonialismo (i progressisti).

La ricerca politologica e sociologica si è invece evoluta proponendo forme nuove e più convincenti di “regolazione delle diversità”. È il caso ad esempio del *multiculturalismo senza cultura* (Phillips, 2007), secondo il quale, piuttosto che preoccuparsi della distribuzione dei poteri e dell'autorità tra le diverse comunità culturali che compongono la società,

⁶ Il termine “Occidente” è molto generico e rischia di suggerire quell'essenzializzazione e omologazione che si è sopra criticata; la teoria dei sistemi sociali (Luhmann, Giorgi, 1992), più che tra Occidente/Oriente, civiltà cristiana/Islam o Nord/Sud, preferisce distinguere le società a seconda del loro particolare tipo di struttura: la forma sociale oggi dominante (e più diffusa in Occidente e nei Paesi economicamente più sviluppati) sarebbe quella della “differenziazione per funzioni”, alla quale si contrappone, principalmente, la società con struttura a “stratificazione gerarchica”.

si dovrebbe concentrare l'attenzione sulla difesa dei diritti individuali: garantire che ogni persona abbia diritto a vivere la propria vita in accordo con le proprie regole e convinzioni significa parallelamente garantire l'esistenza di gruppi, perché è solo al loro interno che i singoli possono definire le loro preferenze e agire con libertà. Anche Modood (2007) ritiene inutile (se non dannoso) l'obiettivo di conservare le identità tradizionali, e propone un *civic multiculturalism*: è necessario non enfatizzare né un'eguaglianza senza distinzioni, né una differenza senza sovrapposizioni, ma sostenere l'emergere di un'idea di cittadinanza che favorisca un'identificazione comune e riconosca la necessità di trovare accordi sulle modalità di gestione dello spazio pubblico senza pretendere omologazione.

Quest'ultimo punto è particolarmente rilevante: quali forme riescono a favorire questa ricerca di accordo? Quali processi garantiscono la partecipazione di tutti alla determinazione delle regole comuni? Ci viene ricordato che «il problema non è se e in che misura sono più rilevanti i diritti individuali o i diritti collettivi, bensì in che modo queste visioni vengono costruite nella comunicazione interculturale»; infatti «le separazioni e le convergenze tra forme culturali diverse si producono nella comunicazione» (Baraldi, 2003, p. 151).

Anche per Seyla Benhabib (2002) le culture sono narrazioni, che vengono continuamente trasformate e personalizzate; tali trasformazioni avvengono nelle interazioni con gli altri: essere e diventare un Sé significa inserirsi in reti di interlocuzione; per la filosofa politica, il multiculturalismo non dovrebbe preoccuparsi della difesa delle culture e delle identità, ma impegnarsi per promuovere una sfera pubblica caratterizzata da una discussione libera: più che arrivare al consenso, è importante promuovere il maggior numero possibile di voci e articolare i problemi. La cittadinanza assume qui il significato di “politica della partecipazione” che cerca di costruire i ponti tra maggioranza e minoranze, tra personale e collettivo.

La proposta di democrazia deliberativa di Benhabib costituisce un aggiornamento del tentativo di Apel (1973) e Habermas (1983) di delineare una morale razionale che guidi la condotta umana al di là di ogni vincolo culturale: *l'etica del discorso*. I due filosofi tedeschi – pur con differenti sfumature di posizioni – indicarono i presupposti trascendentali di ogni interazione: chiunque discuta intorno ad un problema, anche in maniera aggressiva e desideroso di far prevalere la

propria posizione, non può non presupporre il linguaggio, la situazione argomentativa, l'esistenza dei suoi interlocutori; chiunque argomenta, con qualsiasi contenuto e intenzione, deve implicitamente riconoscere la validità delle norme che rendono possibile l'argomentazione e cioè riconoscere anche le possibili pretese di tutti i membri della comunità della comunicazione che si possono giustificare mediante argomenti razionali, ed egli – implicitamente – si impegna al tempo stesso a giustificare mediante argomenti le proprie pretese nei confronti degli altri. L'etica del discorso non prescrive una precisa norma morale con contenuti determinati di valore universale, ma specifica quale sia il modo – questo sì universale – per generare etiche valide: «sono valide solo le norme d'azione che tutti i potenziali interessati potrebbero approvare partecipando a discorsi razionali» (Habermas, 1996, p. 181).

Come fondamenti della prassi discorsiva, Benhabib (1992) indica anche le norme del rispetto universale e della reciprocità egualitaria; in qualche forma esse devono essere presupposte, perché il discorso pratico sia possibile. «Si intraprendono discorsi con un bagaglio già acquisito e si suppone che le norme che ne discendono si applichino a tutti i partecipanti, mentre attraverso il discorso gli interlocutori sottopongono le interpretazioni dettate dal bagaglio acquisito alla validazione intersoggettiva» (Benhabib, 2002, p. 31); quanti partecipano al dialogo devono pervenire a un'interpretazione situata delle norme in questione: così i discorsi morali ed etici assumono anche una valenza politica e legislativa, con un valore vincolante per tutti.

Il multiculturalismo come salvaguardia dei particolarismi sembra così venir superato da una concezione universalistica: l'ideale dell'*universalismo* ha sempre esercitato fascino, sin dai tempi in cui Kant parlava di «cittadinanza cosmopolita», e recentemente è stato riproposto da autorevoli studiosi ora come richiamo a una comune «umanità» (Nussbaum, 1998), a un'identità «terrestre» (Morin, 2001) o «planetaria» (Balducci, 1990).

Tuttavia, Amartya Sen (1999) ritiene impossibile un «universalismo in senso ampio», che si illuda di trovare principi e regole valide per tutti, o pretenda di incarnarsi in qualche istituzione garante della “giustizia internazionale”; l'universalismo delle norme e dei principi scaturirebbe piuttosto dalla partecipazione più allargata possibile al dibattito pubblico. Discutendo l'idea di giustizia, uno dei temi che maggiormente entrano in gioco nei confronti interculturali, il filosofo economista indiano (Sen,

2009) avverte dell'impossibilità, dell'inefficacia e della pericolosità di postulare concetti di giustizia validi in assoluto, per tutti, in ogni luogo e in ogni tempo: è ben più utile impegnarsi in un *dialogo razionale* e informato, un dialogo aperto a punti di vista "altri", per decidere ciò che è "meno ingiusto" fare in una determinata situazione.

Si può parlare di un «*universalismo interattivo* [il quale] ammette che tutti gli esseri morali capaci di sentire, parlare e agire, siano potenziali interlocutori morali di una conversazione» (Benhabib, 2002, p. 34).

La *prospettiva dialogica* porta anche a superare termini come *assimilazione*, *adeguamento*, *inclusione*, propendendo piuttosto per *interazione* o *integrazione reciproca*. Nell'ambito del progetto COIPRI⁷ abbiamo concordato di usare semplicemente il termine "integrazione", con un'importante precisazione:

l'accezione di integrazione che si vuole promuovere è di tipo processuale e bilaterale; è infatti nostra convinzione che l'integrazione sia un processo che necessariamente debba coinvolgere i due soggetti sociali o gruppi culturali differenti [...] che si incontrano a seguito del movimento di uno dei due nel territorio dell'altro [...] e non necessariamente solo quello arrivato dall'esterno (Acocella 2011, p. 27).

5. Possibili critiche alla prospettiva dialogica

Le principali critiche a queste posizioni che propongono il dialogo come via per la gestione della convivenza nella società multiculturale possono essere ricondotte a tre punti:

- la proposta del dialogo non ha una sua solidità scientifica;
- mettere a dialogare persone portatrici di posizioni e "bagagli culturali" molto diversi finisce inevitabilmente per amplificare i conflitti;
- «il dialogo libero si traduce in una difesa dello status quo e nel riconoscimento di legittimità di parola per alcuni leader delle comunità – generalmente maschi – che tendono a presentare la loro posizione come condivisa da tutto il gruppo che dicono di rappresentare» (Colombo, 2011, p. 185).

⁷ Il progetto è brevemente descritto nel capitolo terzo, paragrafo 3.

La prima critica non sembra tenere per nulla in conto l'enorme mole di lavori scientifici ed esperienze che hanno ulteriormente elaborato il concetto di dialogo e ne hanno mostrato l'efficacia e l'ancor maggiore letteratura sulla mediazione dei conflitti.⁸

Riguardo all'osservazione relativa al rischio di moltiplicazione dei conflitti, essa può essere considerata una critica solo se si pensa al conflitto come un evento catastrofico e inevitabilmente dannoso: la letteratura ha invece da tempo sorpassato quest'ipotesi, mostrando le opportunità di cambiamento insite nei conflitti (Patfoort, Wehr, 2001; Cozzo, 2004; Novara, 2011) e indicando le vie opportune per una loro corretta gestione (Fisher *et al.*, 1982), con particolare riferimento alla pratica della mediazione (Scaparro, 2001; Bush, Folger, 2005).

La terza critica che indica il pericolo di stallo del dialogo e di una partecipazione limitata solo ad alcuni personaggi è valida se riferita a forme di dialogo non facilitato; da qualche decennio ormai la ricerca in campo psicologico (Lewin, 1948; Rogers, 1970), pedagogico (Gordon, 1991) e microsociologico (Rossi, 2011) e la sperimentazione sul campo (Romano, 2001; Tecchio, 2001; De sario, 2008) hanno elaborato la strategia della facilitazione esperta dei gruppi, via via precisando i saperi e i compiti del coordinatore del dialogo di gruppo: il facilitatore (Schwarz, 1994). Un dialogo opportunamente facilitato evita il rischio di stallo promuovendo energia e creatività e garantisce la partecipazione di tutti, favorendo l'*empowerment* di coloro che tendono a non aver voce in capitolo (Capitini, 1969; Mulligan, Griffin, 1992).

Esistono quindi una robusta tradizione scientifica e un'esperienza ormai corroborata che hanno trasformato l'ideale regolativo dell'etica del

⁸ Prima degli approfondimenti del prossimo paragrafo, ci limitiamo qui a citare il lavoro sulla comunicazione nonviolenta promosso dalla psicologia umanistica (Rogers, 2004; Rosenberg, 1999), le esperienze di auto-analisi popolare condotte da Danilo Dolci e la scoperta della "maieutica reciproca" (Dolci, 1996; Mangano, 1992), la riflessione teorica e le intuizioni tecnico-pratiche nell'ambito della "comunicazione ecologica" (Liss, 1998; De Sario, 2005), gli studi della sociologia delle interazioni (Goffman, 1969; Marcarino, 1988), spesso incontratasi con la sociolinguistica applicata (Baraldi 2007; Steier, 1995; Fele, Paoletti, 2003), nonché l'enorme filone del costruttivismo psicopedagogico (Pontecorvo *et al.*, 1995). Per il tema specifico dei conflitti e della loro mediazione, un testo che ben riassume l'ampilissimo dibattito scientifico sull'argomento è Arielli, Scotto (2003).

discorso in una prassi concretamente attuabile nei contesti multiculturali: è possibile un'efficace strutturazione e facilitazione del dialogo come forma di confronto tra diversi.

Tuttavia si constata un scarso passaggio di queste conoscenze e pratiche dal mondo scientifico e delle particolari esperienze sul campo a quello del quotidiano accadere scolastico.

Prima di descrivere le modalità grazie a cui a nostro avviso l'etica dialogica può diventare prassi educativa nella scuola, è necessario un ultimo chiarimento sui termini-chiave che caratterizzano la nostra proposta: nonviolenza e mediazione.

Capitolo terzo

In pratica: formare alla nonviolenza
e alla mediazione nella scuola

1. Che cosa intendiamo per “nonviolenza”

Non è certo possibile dar conto in poche pagine della ricchissima tradizione di esperienze, dottrine, pratiche, principi di cui la storia della nonviolenza è portatrice.¹ Ci limiteremo dunque ad accennare brevemente a quali implicazioni possa portare osservare la realtà scolastica nella prospettiva della nonviolenza.

Parlando di nonviolenza in ambito scolastico non si intende soltanto auspicare una scuola priva di violenza (non violenta, appunto): nel concetto di “nonviolenza” (scritto in un’unica parola, secondo il suggerimento di Aldo Capitini) è compreso anche l’invito al rispetto di ciascun essere umano, il riconoscimento del proprio e altrui potere, l’assunzione di responsabilità da parte di ciascuno, la capacità di comunicare in maniera costruttiva, la liberazione da ingiusti giochi, la ricerca continua della propria verità.

Si vede bene che questi principi (vissuti e predicati dai grandi testimoni della nonviolenza come Gandhi, Martin Luther King e altri) non sono facilmente raggiungibili in un contesto – come quello della scuola tradizionale – in cui la normalità consiste nell’obbedienza al superiore, cioè l’insegnante, o, per questi, il preside: bravo studente è

¹ Nel capitolo quinto sono comunque riportati in sintesi quelli che possono essere considerati i principi fondamentali della nonviolenza.

quello obbediente, che mostra di saper ben ripetere ciò che l'insegnante gli ha ordinato di imparare.

In teoria tutti siamo pronti a riconoscere che una personalità piena e matura sia quella responsabile, rispettata e capace di rispetto, portatrice di spirito critico; ma sembra quasi che il processo di insegnamento debba invece essere indissolubilmente contrassegnato da verticalità (squilibrio insegnante-allievo) e che l'obbedienza rigorosa sia indispensabile per non cadere nel caos.

In realtà, in una prospettiva nonviolenta, la classe scolastica migliore non è quella obbediente e silenziosa, ma neanche quella in cui regnano totale spontaneità e anarchia, quanto piuttosto quella "democratica", in cui l'insegnante chiede rispetto ma non rivendica per sé un potere arbitrario, riconosce la propria diversità dallo studente come maggior responsabilità e non come superiorità di valore, è chiaro nel comunicare agli allievi quali sono le sue prerogative e gli obblighi che derivano dal ruolo, ma è pronto a mettersi in discussione.

Non mancano i casi di efficaci sperimentazioni di modelli di insegnamento-apprendimento alternativi, realmente liberanti e responsabilizzanti. Tralasciando la lezione originata dagli autori della cosiddetta psicologia umanistica (Rogers, 1973; Gordon, 1991), ci piace qui ricordare l'opera svolta in Italia da Danilo Dolci (1974) e Lorenzo Milani (Scuola di Barbiana, 1967). Dell'immensa eredità pedagogica che ci hanno lasciato questi due maestri della nonviolenza vogliamo ricordare due aspetti.

Innanzitutto, va notato che la loro opera pedagogica si prefiggeva l'empowerment degli allievi, cioè la presa di coscienza del proprio valore e della capacità di cambiare situazioni di sofferenza, ignoranza o ingiustizia; si trattava cioè di insegnare a usare strumenti (che il maestro di Barbiana ad esempio considerava soprattutto linguistici) che rendessero i ragazzi delle persone libere, responsabili, assertive.

In secondo luogo, bisogna sottolineare l'uso della maieutica da parte del maestro, che tende a trasformarsi in un facilitatore dei processi di apprendimento e crescita; Danilo Dolci – il celebre educatore-sociologo attivo in Sicilia – praticò molto questa esperienza di dialogo e ascolto mirante a trarre dall'altro ciò che serve alla sua crescita e armonia. La maieutica reciproca dolciana si può tradurre nella scuola in due principi

di base: partire sempre da domande aperte e stimolare la comunicazione e la collaborazione tra gli alunni, invece che la competitività.²

Non si può certo dire che Dolci e Milani siano stati dei maestri poco rispettati e privi di un loro potere: ciò che fece la differenza fu però il loro concepire il passaggio da una forma di potere *sull'*altro a una di potere *con* l'altro.

Infine, ricordiamo anche che Gandhi soleva ripetere che i mezzi stanno al fine come il seme sta all'albero. Ci vuole coerenza: non è possibile educare alla pace utilizzando i medesimi strumenti e le medesime strutture che realizzano un'educazione all'odio, alla guerra, alla elaborazione violenta dei conflitti. A questo proposito sono note le ricerche di Tolstoj (1978) e poi di Foucault (2005), che sottolinearono come la struttura stessa della scuola, a partire dall'architettura fino alla disposizione degli arredi, e l'insegnamento nelle sue pratiche materiali, fossero di per sé oppressive dei corpi degli studenti e mirassero a instillare una disciplina dell'individualismo (non dell'individualità) e dell'obbedienza acritica.

Certo, l'insegnante pur volenteroso trova un'architettura e una cornice normativa già dati, ma va detto che egli ha la possibilità comunque da subito, senza infrangere alcuna circolare ministeriale, di attuare concretamente e immediatamente delle pratiche alternative, nonviolente e liberanti: sperimentare disposizioni a cerchio, a piccoli gruppi, organizzare attività cooperative, cambiare le modalità comunicative con gli allievi ecc. Alcuni esempi di queste pratiche saranno ampiamente illustrati nella seconda parte del libro.

Se volessimo riassumere in una sola frase, potremmo dire che l'assunzione di una prospettiva nonviolenta porta a un passaggio da un modello di insegnamento/apprendimento trasmissivo-repressivo a un modello comunicativo-responsabilizzante.³

² Un interessante esempio di applicazione della maieutica reciproca nella scuola superiore è offerto da Cappello (2011).

³ Chi forse ha maggiormente indagato le implicazioni oppressive di un'educazione "depositaria" e le potenzialità liberatrici di un'educazione "problematizzante" è stato Freire (1971).

2. Che cosa intendiamo per “mediazione”

I conflitti appartengono alla quotidianità della scuola come la campanella. Il modo in cui essi vengono affrontati e gestiti influenza in maniera determinante il clima scolastico. Il nostro punto di partenza è la comprensione della scuola come un ecosistema sociale, come una foresta che non va rinnovata abbattendo tutti gli alberi e piantandone di nuovi, ma che va accompagnata a svilupparsi in maniera organica. «Il ringiovanimento naturale viene inserito in uno sviluppo proficuo del patrimonio già esistente»: gli insegnanti prendono essi stessi parte allo sviluppo dei concetti-chiave per la trasformazione della quotidianità nella scuola e ampliano il proprio «spazio di manovra» pedagogico (Hagedorn, 2005, p. 15).

Per gestire meglio situazioni di criticità all'interno della scuola proponiamo un approccio graduale alla mediazione dei conflitti, che comprende lo sviluppo di competenze in diversi ambiti: l'analisi dei processi comunicativi e l'acquisizione di competenze di comunicazione nonviolenta e interculturale (Ceccatelli Gurrieri, 2003; Rosenberg, 1999; Scavi, 2003; Watzlawick, Beavin, Jackson, 1996; Watzlawick, Weakland, Fisch, 1992), l'analisi dei conflitti (Glasl, 2004), l'autoconsapevolezza del proprio stile di gestione dei conflitti e infine la capacità di intervento in situazioni conflittuali (Baukloh, 2008; Bush, Folger, 2009; Camino, Dogliotti, 2004; Fisher, Ury, Patton, 2005; Glasl, 1999, 2004; Hauk-Thorn, Thorn, 2002; Torrego Seijo, 2003).

Anche se l'istituzione scuola dispone da secoli di meccanismi di regolazione dei conflitti, nella maggior parte dei casi si tratta ancora di regole che rispecchiano lo squilibrio di potere tra insegnanti e studenti, piuttosto che un invito a gestire i conflitti stessi in modo creativo. Pur appartenendo alla quotidianità, i conflitti tra gli elementi del sistema scuola vengono repressi (tra insegnanti e studenti), diventano un tabù da non affrontare (nel collegio docenti) o un fenomeno temuto (tra insegnanti e genitori). Raramente i conflitti in ambito scolastico vengono visti come opportunità per una trasformazione in positivo del sistema scuola e delle relazioni tra gli individui che ne fanno parte.

Per aumentare il grado di benessere di tutti coloro che vivono nella scuola è centrale una gestione costruttiva del conflitto: nella scuola i conflitti negati, o repressi con le sanzioni, si stratificano nel tempo fino a formare muri. Insegnanti e studenti sembrano non essere più in grado di

riconoscersi reciprocamente come persone. Pare che a entrare in contatto siano i rappresentanti di ruoli ben codificati: l'insegnante severa, il pagliaccio della classe. Esseri umani etichettati con stereotipi (il bullo, la prima della classe, lo spaccone, la chiacchierona) parlano tra loro ma non riescono a comunicare. Uscire fuori dal proprio ruolo – quello che si è scelto o quello che altri hanno definito per noi – è una paura condivisa da insegnanti, genitori e studenti.

La mediazione situa il conflitto nel contesto più ampio della relazione tra le parti. Il conflitto non è un evento isolato che definisce l'intera relazione, ma un accadimento puntuale che può essere d'aiuto per chiarire la relazione stessa e costruire in futuro una relazione più sana.

Il conflitto è percepito come un'espressione di diversità piuttosto che come una distruzione dell'ordine, una possibilità di migliorare la relazione anziché un'esperienza puramente negativa che deve essere evitata a tutti i costi. Il conflitto non è una battaglia tra la ragione e il torto, ma un confronto tra differenze in alcuni aspetti di una relazione, una parte della relazione che può riguardare obiettivi, bisogni, interessi, valori, percezioni, potere e sentimenti delle parti coinvolte.

Compito dei mediatori non è esprimere un giudizio su chi ha ragione o torto. I mediatori ascoltano il punto di vista delle parti, le aiutano a esprimere le emozioni connesse al conflitto e a chiarire gli interessi e i bisogni che stanno alla base. Come una levatrice esperta, il mediatore si prende carico del processo di gestione del conflitto e non del suo contenuto. La responsabilità per la soluzione del problema rimane affidata alle parti. Questo semplice principio rappresenta uno scoglio che conduce molti tentativi di mediazione al fallimento. In questi casi, arriva automaticamente il consiglio dato "col cuore in mano"; le parti coinvolte vengono spinte con impazienza ad accettare una soluzione, prima ancora di avere l'opportunità di parlare dei loro interessi, bisogni ed emozioni, di esplorare ciò che le accomuna e sviluppare opzioni alternative di azione.

In sintesi, possiamo definire la mediazione come un processo in cui una figura terza, imparziale e accettata da tutte le parti coinvolte, agisce in modo che le parti stesse cerchino una soluzione accettata da tutti.

Crediamo che la cultura della mediazione nella scuola possa aiutare a non soffermarsi, come si fa d'abitudine, solo sugli aspetti negativi di un

problema, ma piuttosto a stimolare la creatività e a ripensare concetti come quello di “ruolo” e di “potere”⁴.

È evidente che un simile approccio è in grado di scardinare le modalità usuali di gestire le contese nella scuola tra insegnanti, allievi e genitori, superando la dimensione abituale del giudizio e del lamento per trovare forme autentiche di ascolto e modalità efficaci di espressione dei bisogni.

3. Esperienze formative efficaci

Questo libro nasce, oltre che dall'appassionato confronto tra gli autori, dalla riflessione su numerose esperienze formative tra banchi, aule e corridoi; esse hanno costituito da un lato un'applicazione di precedenti nostri studi sul campo, dall'altro ne hanno rappresentato ora la conferma ora la smentita, sempre comunque uno stimolo di ripensamento e miglioramento.

Abbiamo sviluppato negli anni percorsi formativi che combinano elementi di educazione alla nonviolenza con la formazione alla mediazione, e che invitano passo per passo a una riflessione sul proprio modo di pensare l'alterità e di agire il conflitto nonché sulla cultura del conflitto della propria scuola, inventando possibili alternative e sperimentandole nel quotidiano insieme con studenti, insegnanti e genitori, co-protagonisti del processo di cambiamento. Il nostro scopo è di fornire sostegno, facilitare l'emersione di risorse e idee in vista di un percorso di mutamento durevole dell'istituto scolastico. La qualità della comunicazione tra insegnanti, genitori e studenti migliora, vengono comprese meglio le cause alla base dei conflitti e le diverse forme in cui essi si manifestano, sviluppando modalità alternative per gestire le tensioni, latenti e acute, presenti nell'istituto.

Riteniamo utile descrivere qui brevemente alcuni progetti di ricerca-azione, con fasi di osservazione e ascolto e momenti formativi, che in questi anni abbiamo svolto con scuole di ogni ordine e grado del territorio toscano e non solo.

⁴ Che cosa sia più in particolare la mediazione, quali principi la sottendano e quale utilità possa avere in ambito scolastico, sono argomenti che saranno trattati più ampiamente nella seconda parte di questo libro.



*Lavoro di formazione
e supervisione con gli insegnanti*

a. Innanzitutto, ricordiamo il progetto COIPRI (CONflitti Identitari e PRatiche delle Istituzioni)⁵ che ha come finalità di fondo quella di aumentare il livello di conoscenza e di innovazione sui temi delle contrapposizioni identitarie e delle forme diffuse di intolleranza, di xenofobia e di razzismo, attraverso l'esplorazione e la reinterpretazione del sapere comune, dei dati statistici e delle fonti, della vita di relazione, degli interventi istituzionali pubblici, delle politiche locali, della produzione culturale e scientifica. La prima fase del progetto è stata caratterizzata da un'indagine volta a ricercare – dapprima nella letteratura scientifica, poi spulciando nei dati statistici – i diversi approcci della scuola toscana al tema dei “conflitti identitari”.

Sono state poi individuate alcune scuole disponibili a partecipare alla ricerca-azione: l'Istituto professionale “Sasseti-Peruzzi” (Firenze), la scuola primaria “Pazzino de' Pazzi” di Compiobbi (Fiesole), la scuola dell'infanzia “Gianni Rodari” (Molin del Piano, Pontassieve) e – tramite un partner locale – la scuola secondaria di primo grado dell'Istituto comprensivo “Vitaliano Brancati” di Agrigento.

In queste scuole sono state svolte delle osservazioni in parte di tipo etnografico (grazie all'aiuto di una collega antropologa), in parte di tipo psicosociale e micro-sociologico con videoriprese poi analizzate per costruire sociogrammi.⁶

Inoltre sono state condotte alcune interviste semi-strutturate ad insegnanti. In esse non vengono segnalati particolari conflitti riconducibili a “differenze identitarie” e in linea generale non sembra esserci particolare consapevolezza circa il significato di concetti come “pluralismo”, “multiculturalismo”, “integrazione”, “assimilazione” e “intercultura” e circa le diverse prospettive che essi prefigurano. Gli insegnanti – che paiono vivere una situazione di estrema frustrazione le cui motivazioni più profonde non sono state indagate, ma che appare aggravata dalle recenti riforme ministeriali – dichiarano di non possedere particolari competenze in ambito comunicativo, nel settore della mediazione dei conflitti e della gestione dei gruppi, né mostrano di immaginare che vi possano essere delle competenze specifiche in tale

⁵ www.progettocoipri.it.

⁶ Sul sociogramma è ancora valido il testo di Bastin (1963).

ambito; il principale problema relativo agli stranieri nella scuola, che a volte può generare incomprensioni e conflitti, pare essere quello della lingua.

Anche le osservazioni e le riprese sembrano mostrare che i fenomeni di integrazione ed esclusione non sono strettamente legati ad una particolare appartenenza identitaria, ma si generano attraverso specifiche pratiche comunicative. Queste ultime sono ancora in parte da precisare, ma le prime evidenze della ricerca paiono prefigurare, per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, la necessità di migliorare le capacità cooperative e dialogiche dei bambini in genere e – parallelamente – di orientare meglio gli interventi comunicativi delle insegnanti nel rinforzo dei comportamenti desiderati e nella strutturazione delle situazioni laboratoriali e di discussione. In maniera simile, le osservazioni compiute nella scuola primaria paiono configurare il bisogno di meglio gestire le situazioni di dialogo in classe e tra i bambini e i maestri, con particolare riferimento ai meccanismi di presa delle decisioni e di comunicazione dei giudizi. Per quel che riguarda l'osservazione condotta nell'Istituto professionale, le ragioni della mancata inclusione dei ragazzi di origine straniera (specie cinesi) vanno ricercate in parte effettivamente nelle difficoltà di carattere linguistico ma in parte probabilmente maggiore in problematiche di tipo organizzativo-strutturale, come le modalità di composizione delle classi, le procedure di ingresso dei nuovi alunni, le strategie di valutazione adottate, la mancanza di preparazione da parte di alcuni insegnanti relativamente a didattiche specifiche e ai principi della comunicazione efficace e la scarsa disponibilità di una parte di essi ad approfittare delle opportunità in tal senso offerte.

Sulla scorta di queste rilevazioni, abbiamo impostato programmi formativi specifici per i diversi gradi di scuola. Nella scuola dell'infanzia abbiamo organizzato una serie di incontri di formazione e confronto per insegnanti e genitori sulla gestione del dialogo di gruppo e sulla comunicazione nonviolenta; inoltre – in stretta collaborazione con le insegnanti – abbiamo condotto laboratori ludico-didattici per bambini sul tema del lavoro cooperativo (sperimentando diverse modalità di strutturazione dei gruppi, di comunicazione delle istruzioni, di distribuzione del materiale) e del dialogo di gruppo (proponendo con ausili grafici e cartacei metodi per il rispetto dei turni, per favorire la

partecipazione di tutti e contenere coloro che tendono a intervenire troppo spesso)⁷.

Nella scuola primaria è stato attivato un percorso laboratoriale per i bambini incentrato sulle abilità cooperative e sulla comunicazione assertiva e rispettosa, approdando infine alla sperimentazione del Consiglio di Cooperazione.⁸ Tale percorso ha coinvolto in prima persona gli insegnanti (come co-conduttori del Consiglio) ed è stato accompagnato da momenti informativi rivolti ai genitori.

Nell'Istituto professionale l'intervento è stato più articolato e ha tentato di coinvolgere insegnanti di diverse sezioni, studenti e famiglie di alunni di origine cinese; ha compreso momenti formativi per docenti sul tema della comunicazione interculturale e ha previsto un servizio di affiancamento alla didattica in classi con solo studenti stranieri, un corso di storia cinese in lingua cinese (con la collaborazione dei colleghi dell'associazione COSPE)⁹, l'attivazione di un collegamento con la rete di scuole secondarie di primo e secondo grado del territorio del Quartiere 5 di Firenze per la condivisione di percorsi interculturali e di collegamento verticale, miranti a costruire degli strumenti condivisi per il passaggio di informazioni e per migliorare le procedure di accoglienza e di valutazione.

b. Circa il tema del presente libro, va senz'altro menzionato anche il progetto UGU.ADI¹⁰ (UGUALi e DIversi), un'iniziativa della Regione Toscana che ha incaricato il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Firenze di strutturare una proposta in grado di promuovere la implementazione nelle scuole dei territori provinciali di Firenze, Prato, Pistoia di Piani di gestione delle diversità (PGD)¹¹.

⁷ Queste attività saranno ampiamente descritte in un testo in preparazione presso questo stesso editore che vede come autori Alfredo Panerai e Gloria Vitaoli, alla quale si deve la conduzione sul campo dei laboratori con i bambini della scuola dell'infanzia e primaria nel progetto COIPRI.

⁸ Vedi capitolo dodicesimo.

⁹ Cooperazione per lo Sviluppo dei Paesi Emergenti : www.cospe.it

¹⁰ www.progettouguadi.it

¹¹ Delibera della Giunta regionale toscana n. 530/2008: «in ogni classe ed in ogni scuola, alunni, insegnanti, ausiliari, dirigenti dedicheranno una giornata per la predisposizione del Piano di gestione delle diversità che dovrà identificare le criticità e gli obiettivi di

Il primo passo del progetto è consistito – oltre che in un’indagine sulle principali problematiche presenti negli istituti scolastici delle province di Firenze, Prato, Pistoia – in un’opera di formazione articolata e diffusa sui tre territori provinciali, mirante a diffondere nel corpo docente (ma anche negli ambiti dirigenziali e del personale ATA) la sensibilità, le conoscenze e le competenze necessarie per progettare e gestire dei PGD: ciò è avvenuto mediante l’attivazione di moduli formativi tematici e di un corso di perfezionamento universitario.

Il secondo passo ha invece comportato un diffuso lavoro di co-progettazione, consulenza, supervisione e sostegno, accanto ai docenti e ai dirigenti delle scuole che intendevano effettivamente implementare il PGD nei loro istituti, inserendolo nel POF.

Gli autori – coinvolti nel progetto – sono stati chiamati a riflettere e agire sui seguenti punti:

- la non facile e spesso contraddittoria dinamica fra uguaglianza e diversità nella declinazione dei diritti di cittadinanza e delle relazioni fra soggetti, gruppi e generazioni differenti, alla ricerca di un equilibrio tra riconoscimento di pari dignità e uguali opportunità da un lato (tra cui l’opportunità di rimanere “indifferenti”) e legittimità della differenza, dall’altro;
- l’attenzione ad ogni tipo di diversità: di provenienza, di scelte culturali, di abilità fisica e psichica, di genere e di orientamento sessuale, di età, di modi di vita e di stili di apprendimento, di classe sociale e di status economico, con identico impegno e senza gerarchie, per favorire il riconoscimento reciproco, il rispetto e il sostegno di ogni manifestazione dell’identità soggettiva;
- la centralità della scuola, e delle sue diverse componenti, in un disegno complessivo, incisivo e diffuso, di rifondazione e ricostruzione di valori condivisi, di relazioni positive fra le generazioni, di esperienze innovative di con-cittadinanza, di grande respiro culturale, civile ed etico.

sviluppo interculturale relativi al contesto scolastico e sociale in cui si opera; definire le modalità, le azioni ed i dispositivi da porre in essere per una gestione consapevole e intenzionale della ricchezza interculturale. Il Piano di gestione delle diversità deve contenere una valutazione dell’efficacia delle misure assunte nel periodo precedente, in riferimento ad eventuali fenomeni di intolleranza manifestatisi nella scuola».

c. Infine, tra i numerosi progetti formativi che hanno coinvolto gli autori, ci piace dire brevemente anche di quello denominato “Benessere e qualità delle relazioni nella scuola: la mediazione dei conflitti ed i suoi strumenti”¹², e attuato presso l'Istituto comprensivo statale “Giorgio La Pira” di San Donnino (Campi Bisenzio, Firenze). L'Istituto si connota per una alta percentuale di turnover di ragazzi di origine straniera, che frequentano per pochi mesi prima di trasferirsi con la famiglia in altre città. Partendo dall'analisi della situazione, il progetto utilizza gli strumenti della gestione costruttiva dei conflitti, della mediazione e della comunicazione assertiva al fine di rendere sereno ed efficace l'apprendimento, creando un clima di classe dove è possibile ascoltare, e in cui ogni soggetto si senta riconosciuto, accolto e valorizzato. Un obiettivo finale concreto di tale iniziativa è l'apertura nella scuola di uno sportello permanente di mediazione.

Il nostro intervento formativo, pur nella parziale diversità dei singoli progetti, si incentra sempre su alcuni punti di forza:

1. il tentativo di incidere sulle diverse “anime” dell'ambiente scolastico; intendendo con ciò sia i differenti piani di azione della scuola (strutturale, relazionale, didattico) sia soprattutto le differenti categorie di persone e professionisti che vi hanno a che fare (insegnanti, dirigenti, personale ATA, studenti, genitori); si ritiene importante avviare anche un contatto con altre figure “esterne” presenti nell'Istituto, come educatori o facilitatori linguistici;

2. l'obiettivo di conseguire risultati duraturi nel tempo, siano essi l'acquisizione di uno strumento comunicativo-relazionale nuovo o la strutturazione di innovativi dispositivi educativi o l'instaurazione di procedure riguardanti la gestione della didattica o del buon clima della classe o degli organi collegiali; il tutto fornendo spesso forme di documentazione originali, griglie, tabelle, suggerimenti per la costruzione di cartelloni speciali, “scatole dei messaggi”, blog dedicati ecc.;

3. la modalità maieutica e partecipata dei nostri incontri formativi, nei quali gli insegnanti e gli studenti diventano piano piano i protagonisti del

¹² Il progetto è gestito dal Laboratorio Forma-Mentis del Pin di Prato:

<http://www.poloprato.unifi.it/en/ricerca/laboratori/laboratorio-forma-mentis/home-lab.html>

progetto formativo: man mano che prendono consapevolezza del significato del nostro lavoro essi elaborano proposte, raccontano le loro esperienze e si confrontano su come arricchirle, fino a un vero e proprio confronto tra formatori e insegnanti su come organizzare il cambiamento educativo sperato.

La nostra offerta solitamente comprende anche incontri con genitori, ai quali proponiamo gli argomenti che nello stesso periodo stanno trattando i loro figli nei laboratori, insistendo su come possono offrire un contributo per una genitorialità efficace. Ciò permette loro di dialogare coi figli su questi temi fornendo l'opportunità di pensare a come utilizzare le nuove competenze all'interno della loro relazione.

Un approccio sistemico rivolto a tutte le componenti della scuola può essere completato da una offerta di consulenza indirizzata alla dirigenza scolastica, incentrata sul tema dello sviluppo organizzativo, sempre nell'ottica di fare della nonviolenza e della gestione costruttiva dei conflitti una parte integrante del sistema scuola e un motore per una progettazione del cambiamento nei vari ambiti organizzativi. Questa consulenza potrebbe fornire un importante contributo per far diventare la nonviolenza e la mediazione parti integranti della scuola ridefinendo, nel tempo, la *mission* della scuola, i criteri di valutazione della qualità, il Piano dell'offerta formativa, il regolamento d'istituto ecc.

Il successo che queste proposte hanno incontrato negli anni ci ha indotto a presentare nel prossimo capitolo un esempio – immaginario, ma verosimile – di come potrebbe essere vissuto in una scuola secondaria di primo grado un progetto formativo su nonviolenza e mediazione e a illustrare, nella seconda parte del libro, una serie di strumenti e approfondimenti teorici che riteniamo possano essere utili per gli insegnanti, i ricercatori e gli operatori alla lettura.

Prima però vogliamo portare un'ultima, articolata, testimonianza circa le enormi possibilità che proposte formative ispirate alla mediazione e alla nonviolenza portano con sé.

4. Un esempio virtuoso dall'estero: la mediazione scolastica in Germania

La mediazione è presente nelle scuole tedesche da vari decenni. Dagli anni Novanta la gestione dei conflitti fra alunni con le tecniche

della mediazione ha avuto un vero e proprio boom e le scuole hanno attivato al loro interno degli sportelli di mediazione fra pari (*peer mediation*). Questi servizi vengono gestiti dagli alunni con il supporto di uno o due insegnanti formati alla mediazione. Gli alunni-mediatori vengono formati nelle tecniche della gestione costruttiva dei conflitti e della comunicazione nonviolenta. Una volta diventati mediatori, gli alunni-mediatori intervengono nelle varie criticità che si presentano all'interno della scuola. Gli insegnanti hanno un ruolo di supporto e supervisione.

In alcune realtà la mediazione viene praticata anche per risolvere criticità comunicative e/o relazionali fra insegnanti e genitori e fra le varie componenti della scuola. In questi casi i mediatori sono a loro volta insegnanti formati come mediatori. Gli insegnanti-mediatori possono intervenire sia all'interno della loro stessa scuola sia in scuole vicine ed altre unità dei plessi scolastici. L'impegno di mediatori provenienti da un'altra scuola – o mediatori esterni – si è rivelato molto utile per gestire conflitti ad alto livello d'escalation o situazioni conflittuali molto complesse che coinvolgano vari componenti della scuola e rendono difficile trovare un mediatore interno che non sia coinvolto nel conflitto e possa avere un ruolo da terzo neutrale (Henrich, 2013, pp. 4-5).

Gli effetti positivi della presenza di persone formate sulla mediazione all'interno della scuola sono tanti.

Nel 2006 è stato effettuato uno studio rappresentativo con scuole di vario tipo nei *Länder* tedeschi che hanno un servizio di mediazione attivo al loro interno. Sono state contattate 1455 scuole. I progetti di mediazione presenti all'interno di queste scuole avevano una durata da tre a sette anni con la partecipazione di dodici alunni in media per progetto di mediazione, fra i quali due terzi erano costituiti da ragazze e un terzo da ragazzi. Dalle scuole contattate, 574 hanno partecipato allo studio, i cui risultati principali sono stati i seguenti (Behn, Kügler, 2006, pp. 3-8):

1. gli alunni che sono stati formati sulla mediazione ne hanno tratto grande giovamento. La loro capacità di gestire situazioni conflittuali ed in generale le loro competenze sociali e comunicative sono aumentate notevolmente;

2. questo ha avuto a sua volta un effetto positivo sull'intero clima sociale e comunicativo nella scuola, migliorando la qualità delle

interazioni fra gli alunni stessi e fra alunni e altri componenti del sistema scolastico;

3. gli insegnanti hanno dichiarato di sentirsi alleggeriti nello svolgimento del loro lavoro, non dovendo più dedicare una parte consistente del loro tempo in classe alla gestione dei conflitti;

4. la presenza di mediatori-alunni e la formazione degli insegnanti alle tecniche della mediazione e della comunicazione non violenta hanno avuto un effetto positivo anche in merito alla prevenzione di atti di violenza, bullismo e vandalismo all'interno della scuola. Anche se il mediatore “non ha la bacchetta magica”, il servizio di mediazione dà un notevole contributo alla prevenzione della violenza nella scuola attraverso il miglioramento della qualità dell'interazione comunicativa e relazionale e lo sviluppo di una cultura di gestione costruttiva dei conflitti all'interno della scuola (ivi, p. 3).

Quali sono i fattori indispensabili per il successo di un servizio di mediazione all'interno della scuola? Dalla letteratura possiamo sintetizzare le “lezioni” dell'esperienza tedesca nei seguenti punti (Behn, Kügler, 2006; Bundt, 2000):

- supporto e coinvolgimento attivo da parte della dirigenza;
- coinvolgimento di tutti i componenti della scuola;
- condivisione con loro degli obiettivi e della procedura prima dell'implementazione del servizio;
- pubblicizzazione del servizio e comunicazione continua dei risultati raggiunti.

Se questi fattori sono assicurati, il servizio di mediazione ha tutte le carte per vincere la partita contro la violenza e per un clima più sereno e costruttivo all'interno della scuola.

Per rendere ancora più usufruibile l'esperienza delle scuole che già hanno sperimentato la mediazione, è opportuno analizzare i fattori di successo sopra elencati nel dettaglio.

Che cosa significa avere il supporto della dirigenza nel concreto?

Alunni-mediatori e insegnanti che sono stati intervistati all'interno di un studio approfondito su tre scuole tedesche presso la città di Bonn hanno specificato che per loro è stato fondamentale avere sia il supporto “morale” da parte della dirigenza – grazie all'introduzione della mediazione come metodo privilegiato per la gestione dei momenti di criticità all'interno della scuola – sia quello materiale:

- una stanza per poter svolgere gli incontri di mediazione senza interferenza di nessuno;
- l'uso di alcune ore settimanali del "budget orario" degli insegnanti per svolgere un ruolo da mediatore e supervisore dei alunni-mediatori;
- la possibilità per gli alunni-mediatori di chiedere – quando necessario e soltanto in casi eccezionali – il permesso di assentarsi dalla attività didattiche in classe per poter svolgere la loro attività di mediazione.

Gli alunni-mediatori e gli insegnanti attribuiscono altresì un ruolo fondamentale all'informazione continua dei vari componenti della scuola in merito all'esistenza del servizio di mediazione ed ai suoi risultati positivi (le "storie di successo"). Soltanto se gli alunni sanno del servizio di mediazione si rivolgeranno ai mediatori nel caso di conflittualità. Alcuni mediatori-alunni sottolineano quanto per loro sia importante il supporto da parte degli insegnanti. I commenti ironici da parte di insegnanti in merito al servizio di mediazione e al ruolo dei mediatori-alunni vengano percepiti molto negativamente, non soltanto al livello personale, ma anche riguardo all'accettazione del servizio di mediazione da parte dei altri alunni. L'informazione e il coinvolgimento anche dei componenti della scuola che inizialmente non sono stati favorevoli all'inserimento della mediazione sono stati fondamentali per fare decollare il servizio di mediazione e convincere tutti che essa può dare un contributo importante all'aumento del benessere a scuola (Bundt, 2000, p. XXV).

Un aspetto importante dell'esperienza tedesca è che, nella maggioranza delle scuole che hanno attivato un servizio di mediazione, questa è stata inserita come parte integrante nella programmazione didattica della scuola. A partire dalla quinta classe, gli alunni vengono a conoscenza dei principi della comunicazione non violenta e della mediazione all'interno delle attività didattiche curricolari (ad es., nelle ore di insegnamento di religione o etica e nelle ore dedicate all'educazione civica). Vengano affrontati temi legati alle dinamiche nei gruppi e allo sviluppo di una "cultura del conflitto" orientata verso il dialogo e la non discriminazione. Dall'ottava classe gli alunni possono fare domanda per essere formati come mediatori e iniziare la loro attività all'interno del servizio di mediazione. La mediazione e la comunicazione nonviolenta sono parte integrante del lavoro della scuola sulle competenze sociali degli alunni e il lavoro dei mediatori del servizio avviene in

coordinamento con gli insegnanti e gli altri ruoli interessati, come ad esempio gli psicologi.¹³

Chi sono questi ragazzi che dedicano il loro tempo ed impegno al miglioramento delle interazioni comunicative e relazionali all'interno della loro scuola?

Nell'esperienza tedesca sono spesso giovani che fanno parte di associazioni (sportive e non) all'esterno della scuola e che dichiarano di voler dare un contributo alla prevenzione della violenza e alla gestione costruttiva dell'aggressività fra giovani. Hanno una forte motivazione e spesso sono molto orgogliosi dei successi ottenuti con il servizio di mediazione all'interno della loro scuola. Ritengono inoltre che la loro esperienza da mediatore e l'attestato consegnato dalla scuola potranno servire loro in futuro nel ambito lavorativo.

Un alunno-mediatore descrive la sua esperienza come segue:

All'inizio eravamo più insicuri. Ora sappiamo bene come gestire un incontro di mediazione, siamo più sciolti. Abbiamo sviluppato il nostro modello di co-mediazione; siamo in due, uno facilita ed uno scrive gli appunti e facciamo scegliere agli alunni che vengono nel servizio di mediazione quale mediatore lavora con loro. A volte ad esempio i maschietti vogliono un mediatore maschio e per noi questo va bene. Alle volte facciamo fatica a rimanere imparziali e a evitare di proporre una soluzione o dire la nostra sulla soluzione trovata dalle parti in conflitto, ma quasi sempre riusciamo. Sono loro che devono trovare la soluzione e la soluzione deve andare bene per loro, per i bambini che vengano da noi, non per noi mediatori (Bundt, 2000, p. XVIII).

Un altro mediatore-alunno dichiara:

A volte l'attività di mediatore diventa pesante. Dipende dalle cose che uno ascolta, dai conflitti con i quali gli alunni arrivano da noi. Mi capita che continuo a pensare ad una situazione, un racconto, anche dopo che la mediazione è finita. Per fortuna troviamo quasi sempre una soluzione. Sono molto orgoglioso del lavoro che facciamo all'interno della nostra scuola (ivi, p. XXVIII).

¹³ In Italia c'è da segnalare a questo proposito anche il coinvolgimento degli insegnanti di sostegno e dei mediatori linguistici-culturali, figure non presenti nella grande parte delle scuole tedesche, che possono dare un contributo fondamentale per lo sviluppo di una cultura del conflitto orientata al dialogo all'interno della scuola.

Possiamo quindi riassumere che cosa bisogna fare affinché il servizio di mediazione funzioni al meglio.

L'introduzione della mediazione all'interno della scuola funziona bene quando questa viene inserita nella programmazione didattica della scuola come parte integrante del lavoro sull'apprendimento sociale. C'è bisogno del supporto attivo da parte della dirigenza e di un coinvolgimento di tutti i componenti della scuola fin dall'inizio.

Gli insegnanti e gli alunni-mediatori devono essere formati alle tecniche della mediazione e alla comunicazione nonviolenta e hanno bisogno del supporto sia morale che materiale da parte della dirigenza (tempo e spazio dedicato all'attività di mediazione). L'informazione dei genitori, degli alunni, del corpo docente e di tutti gli altri membri del sistema scuola in merito agli obiettivi del nuovo servizio e alle sue modalità di svolgimento è fondamentale sia prima dell'introduzione della mediazione come metodo privilegiato per la gestione delle criticità comunicative e relazionali all'interno della scuola, sia nei mesi e negli anni che seguono.

Le storie di successo dei mediatori ed il loro effetto tangibile in termini di miglioramento del clima all'interno della scuola sono i migliori promotori del servizio di mediazione, nella sfida continua di convincere anche chi inizialmente prende le distanze da questo nuovo servizio. Il coordinamento con tutte le professionalità presenti all'interno della scuola ed interessate alla gestione delle interazioni comunicative e relazionali è fondamentale e permette un lavoro concertato fra insegnanti, alunni-mediatori, psicologi, insegnanti di sostegno, mediatori linguistico-culturali e mediatori esterni.

Per inserire un servizio di mediazione all'interno della scuola non sono indispensabili investimenti economici. Ci vuole certo un investimento in termini di energia e impegno per il periodo iniziale e un'attenzione agli aspetti informativi e di supporto e supervisione per i mesi e anni che seguono. Questo investimento viene ampiamente ripagato dalla diminuzione della conflittualità nella scuola in generale e nelle classi nello specifico, dall'alleggerimento del lavoro quotidiano degli insegnanti, dall'aumento della motivazione degli alunni e – aspetto non irrilevante – da una qualificazione in più che gli alunni potranno spendere successivamente nel mondo del lavoro. Le esperienze delle scuole tedesche in questo campo negli ultimi venti anni sono incoraggianti e ci fanno capire quanto questo cambiamento culturale sia a portata di mano: basta conoscerlo e mettere se stessi e la propria scuola alla prova.

Capitolo quarto

Dal vivo: nonviolenza e mediazione in una scuola multiculturale, una storia verosimile

Angioletto, l'entusiasta perfetto: Cari lettrici e lettori, andiamo a presentarvi i personaggi di questo racconto, protagonisti di una storia che si svolge in una scuola secondaria di I grado...

Diavolino, scettico un tantino: Sì, e come i protagonisti di un film non fanno che recitare una storia di finzione e fantasia, in cui non c'è nulla di vero!

Angioletto: Eh no, caro mio! È vero che la storia è fittizia, ma non sono d'accordo che non c'è nulla di vero: le situazioni descritte sono senz'altro plausibili e i problemi che esse richiamano, le emozioni e le idee che suscitano sono verissimi!

Diavolino: Mah... stiamo a sentire...

Ecco i personaggi:

Marco è un alunno della III B (scuola secondaria di primo grado), è il classico studente "difficile", spesso distratto e rumoroso, con risultati scolastici per nulla brillanti. È però un ragazzo alto e piacente, sportivo e alla moda, tanto che ha diversi ammiratori (e ammiratrici). Prende spesso di mira Giovanni. I suoi genitori sono operaio e casalinga.

Giovanni è il cosiddetto "secchione" della III B. È in genere apprezzato dai professori non perché sia particolarmente brillante, ma perché è molto studioso e non dà mai problemi di comportamento e disciplina. È mingherlino e veste in maniera molto classica, evidentemente influenzato dai genitori. Ha modi di fare molto pacati e, anche per questo, viene

spesso preso in giro da Marco. Suo padre è un dirigente d'azienda, mentre sua madre si dedica alla cura del giardino della loro villa.

Anila difende Marco (pur non essendone innamorata); anche a lei sta antipatico Giovanni, che ultimamente non le ha passato il compito dicendole: «è importante che studi di più degli altri per metterti alla pari, tu che sei immigrata». In effetti ha genitori albanesi. Anila è nata in Italia e la lingua la conosce bene. Parla bene pure l'inglese, anche perchè ha uno zio che vive in America e con il quale la famiglia è in stretto contatto.

Tiziana si sente tradita perché sospetta che Anila sia innamorata di Marco. Li ha visti insieme fuori dalla scuola e in quell'occasione le ha detto: «albanese traditrice!». Invece difende Giovanni perché le fa pena. I suoi genitori sono architetto e insegnante.

Federico Rossi insegna Matematica in III B. È un professore autoritario, abituato ad alzare la voce e a far uso di minacce e punizioni; nelle sue ore di lezione, in classe regna un timoroso silenzio. Non condivide i metodi educativi della collega Silvia.

Silvia Bianchi insegna Inglese in III B. È una docente motivata, ma spaventata dalle classi rumorose e dai ragazzi troppo irruenti, dai quali si fa spesso “mettere sotto”, non riuscendo a instaurare un dialogo. Nelle sue ore (che quest'anno capitano sempre dopo le ore di Matematica) regna sempre una grande confusione. Talvolta si lamenta con la collega Verdi dei metodi troppo rigidi del professor Rossi, che causano poi agitazione nei ragazzi, troppo a lungo repressi.

Francesca Verdi insegna Lettere in III B. Ha frequentato il corso di aggiornamento per insegnanti su “nonviolenza e mediazione”. È coordinatrice del Consiglio di classe della III B.

Valentina Vivoli è dirigente della secondaria di primo grado “Don Milani”.

Entriamo nel vivo...

Diavolino: Per Lucifero! che succede? Cos'è questo rumore?

Driiii! Suona la campanella, finisce l'ora di matematica e inizia l'ora di inglese: non appena il professor Rossi esce dalla classe, si scatena il finimondo.

L'ingresso della professoressa Bianchi non viene quasi notato dei ragazzi. In particolare Marco ne sta approfittando per prendere in giro Giovanni, che non reagisce in nessun modo. La prof prova a riportar l'ordine gridando ora a questo, ora a quello, finché si accorge che Giovanni ha una buccia di banana in testa: Marco ride e, a ruota, quasi tutto il resto della classe.

La prof chiede a Giovanni cosa è successo e lui, senza neanche aprire bocca, fa un cenno a indicare Marco (gli aveva tirato il cestino della spazzatura in testa), il quale allora si arrabbia e si muove come per lanciare una seggiola contro Giovanni: a questo punto Tiziana, che non aveva partecipato al riso collettivo, si frappone fisicamente tra Marco (di cui è segretamente innamorata) e Giovanni: «Dai, Marco, ora non esagerare!» e riabbassa la seggiola per terra.

Marco, sorpreso, domanda: «Che fai? Stai difendendo questo verme?»; comunque si calma un poco, ma aggiunge: «Che? Ora sei innamorata di lui?».

Diavolino: Pensi davvero che un intervento come quello di Tiziana possa essere così decisivo?

Angioletto: Si tratta di una modalità di intervento semplice, ma molto importante; confrontate il primo dei principi riportati nel capitolo quinto ("Rifiuta la violenza e opponiti a essa").

Nel frattempo la professoressa ha già preso le sue decisioni: «Ne ho abbastanza, Marco. Sei sempre il solito! Chiederò alla direttrice di convocare i tuoi genitori, anche se ho il sospetto che servirà a poco... guarda che educazione ti hanno dato!». E si mette a scrivere un rapporto sul registro di classe.

Diavolino: Bene, bene, c'è qualcuno che segue i miei consigli. Questa professoressa dicendo «sei sempre il solito» e chiamando in causa l'educazione generale impartita dai genitori mostra di non voler criticare solo il comportamento adottato da Marco, ma gli sferra un attacco che investe tutta la sua persona, percepita come incapace di cambiare!

Angioletto: Già, purtroppo capita che, irritati, gli insegnanti (ma in fondo tutte le persone) spesso non riescano a «separare le persone dal problema» (secondo principio della nonviolenza, cfr. capitolo quinto).

A questo punto Marco borbotta un'imprecazione contro la prof e torna al suo banco: per il resto della lezione se ne starà a dondolarsi sulla sedia ascoltando l'I-pod. Persino Giovanni, dopo essersi tolto la buccia di banana e aver guardato stupito Tiziana, si siede e rimane estraneo alla lezione.

La prof da quel momento li ignora, non trovando il coraggio di richiamarli o di dire loro più nulla.

A fine mattinata la prof Silvia Bianchi si incontra casualmente in sala insegnanti col collega Federico Rossi che, senza distogliere lo sguardo dalle sue carte, quasi parlando ad alta voce con se stesso esclama: «Oggi alla quarta ora in III B c'è stato un terremoto? Si è sentito in tutto il corridoio! Del resto ci sono delle insegnanti che preferiscono il caos... perché è creativo...» (e accenna a una risata).

Sentendosi punzecchiata, la prof Bianchi sbotta urlando: «Meglio il caos che il cimitero! Ma forse qualcuno crede di essere ancora nel Ventennio...». A quel punto, Federico Rossi si alza e uscendo dalla stanza dice al collega (maschio) che entrava in quel momento: «Attento che in questa stanza c'è un'isterica» e se ne va.

Diavolino: Bravo, prof Rossi: insulta senza assumerti responsabilità!

Angioletto: Quanto sarebbe stato meglio se invece i due avessero usato un "linguaggio di relazione"! (cfr., nel capitolo ottavo, il modello di Schultz von Thun).

Silvia Bianchi a quel punto cerca alleanze con alcune colleghe presenti in sala insegnanti e che avevano seguito distrattamente l'episodio. «Avete visto come si comporta in classe il collega Rossi? Un autentico dittatore che non sopporta nemmeno di vedere i gomiti appoggiati al banco... Per forza poi noi nelle altre ore dobbiamo gestire dei ragazzi agitatissimi!... e ci dà pure delle incompetenti!». Vedendo che una collega fa cenni di approvazione decide di rincarare la dose: «Avete poi notato che casualmente i voti migliori con lui li prendono le ragazzine più carine? Come mai?». A quel punto la collega: «Ah, persone che sembrano rispettabili poi fanno le cose peggiori... come quel pedofilo del telegiornale di ieri sera...». Interviene la terza collega: «Credete che anche lui..?! Oggigiorno succede di tutto... forse bisognerebbe parlarne con la direttrice...», la campanella interrompe la discussione.

Diavolino: Accidenti! Forse in questa storia ci sono alcuni elementi di esagerazione...non vorrei che poi i lettori non si sentissero coinvolti e pensassero "Io non sono così"! Invece è vero che talvolta gli insegnanti sono diabolici, ma in maniera più ipocrita e smussata...

Angioletto: Guarda che qui l'unico diavolo sei tu! Io voglio soltanto mostrare che gli insegnanti e gli studenti possono cadere in difficoltà di comunicazione, che qui sono volutamente esagerate per rendere più evidenti le dinamiche. Gli insegnanti-lettori sapranno poi adattare le considerazioni presentate alle proprie specifiche esperienze.

In quel momento Silvia si avvede che a Federico Rossi uscendo è caduto il compito corretto di un alunno, ne approfitta allora con un calcetto per buttarlo sotto l'armadio. «Ora mi sono vendicata! Il puntualissimo e precisissimo professor Rossi perde il compito di un alunno! Un po' di giustizia c'è in questo mondo!».

La mattina dopo l'insegnante di Matematica viene aggiornato da un collega su quello che la professoressa Bianchi ha detto alle colleghe e che lui ha ascoltato di sottocchi. Imbufalito, Federico Rossi si sfoga con gli allievi dicendo loro alla fine della sua ora: «Ragazzi, ora potete scatenarvi: vi lascio con la pazza isterica!». Ai ragazzi non sembra vero e cominciano a rincorrersi e a lanciarsi oggetti, Marco salta sulla cattedra e si mette a ballare.

La professoressa Bianchi entra: «Che succede?».«Ha detto il prof. che ci si poteva scatenare perché lei è isterica!». «Ah sì? Ora vi faccio vedere io – grida – fuori un foglio, si fa una verifica a sorpresa!». Pian piano la confusione si stempera e i ragazzi, tranne Marco, tornano al loro posto.

Alla pausa, in sala insegnanti, la professoressa vede il collega Rossi molto agitato che borbotta con un collega «Mannaggia: ho perso una verifica da riconsegnare a un alunno... ora che gli dico?», si mette a sollevare e spostare libri e fogli ammassati sul tavolo. «Che c'è, Federico – gli dice – un po' di caos creativo?». Lui non risponde e lei esce.

Diavolino: Perfetto! I due prof. stanno compiendo tutti i passi per produrre un aggravamento del conflitto!

Angioletto: Già, spostano ancora l'attenzione dal problema alla persona, parlano male alle spalle cercando alleati, mettono l'avversario di fronte a fatti

compiuti... la lettura del modello dell'escalation di Glasl (capitolo sesto, par. 2) avrebbe potuto avvertirli dei rischi che comporta compiere certi passi.

Nel frattempo, la nota disciplinare e la convocazione dei genitori non hanno certo placato il conflitto tra Marco e Giovanni; anzi, il padre di Marco gli ha dato degli schiaffi per i quali ora il ragazzo si vuole vendicare sul compagno.

Ha trovato un'alleata in Anila, la compagna di classe – amica di Tiziana – che è arrabbiata con Giovanni perché ultimamente non le ha passato il compito di grammatica dicendole: «È importante che tu studi di più degli altri per metterti alla pari, tu che sei immigrata».

Anche se ha i genitori albanesi, Anila è nata in Italia e la lingua la conosce bene; il suo problema era solo di essersi dimenticata di fare il compito; invece il commento di Giovanni l'ha fatta stare male, sentire esclusa; sensazione rinforzata dai genitori che quando lei ha raccontato l'episodio hanno reagito dicendole: «Effettivamente è così, siamo diversi, non ci vogliono accettare finché non dimostriamo di essere più bravi... Perciò oggi non esci e rimani a studiare la grammatica!».

Diavolino: Che esagerata, questa Anila! Se la prende proprio per poco!

Angioletto: Ma non capisci? È stata colpita proprio nel profondo, è stata messa in discussione non su faccende superficiali, ma sui fondamenti, su quello che riguarda la sua identità: è molto pericoloso discutere o litigare a questi livelli! Leggi nella seconda parte il capitolo settimo, quando si parla del modello dell'iceberg.

Durante l'intervallo Marco e Anila si appartano in un angolo per organizzare un bello scherzo da fare a Giovanni all'uscita della scuola; vedendoli insieme, Tiziana fa per avvicinarsi, ma Marco le volge le spalle e Anila non la degna di uno sguardo; pertanto Tiziana si allontana perplessa e un po' offesa.

Nelle ore successive, ingelosita, decide di incominciare uno scambio di biglietti con l'amica:

«Non me l'aspettavo da te»

«Di cosa stai parlando?» è la risposta di Anila.

«Non fare la finta tonta, albanese traditrice!»

«Smettila, ne parliamo all'uscita»

All'uscita, Tiziana ricorda all'amica l'impegno di chiarirsi.

«Aspetta un momento – le risponde la compagna – prima devo fare una cosa»

E corre da Marco, che sta riempiendo un secchio d'acqua da gettare dalla finestra su Giovanni che, già uscito dall'edificio, sta passando sotto in quel momento. Compiuta la bravata, i due urlano e si abbracciano.

A quel punto Tiziana prende Anila per un braccio e le dice: «Non ti voglio più come amica!» e corre via piangendo.

Il pomeriggio, come accade da tre settimane, si ritrovano a partecipare al laboratorio su “Nonviolenza e mediazione”, organizzato a scuola dall'Università. In particolare il tema del giorno è come comunicare il proprio disagio senza ferire l'altro, incentrandosi sul fatto che ha provocato emozioni negative, esprimendo le proprie ragioni senza offendere né giudicare l'altra persona. Viene presentata la modalità dei cosiddetti “Messaggi-io”: si tratta di una strategia comunicativa che permette di evitare incomprensioni, in modo che, quando qualcosa ci crea dei problemi, lo diciamo partendo da noi stessi e non lo scarichiamo su un'altra persona. Non parliamo perciò di come sono gli altri, ma di quanto ci tocca quello che fanno.

Diversi ragazzi vengono coinvolti e invitati a parlare di situazioni comunicative conflittuali vissute e assieme ai formatori provano a trasformarle in senso costruttivo. In particolare vengono invitati a posizionarsi sotto quattro diversi cartelli che riportano scritto, rispettivamente:

- «Quando tu/se tu...»;
- «Io.../A me...»;
- «Perché...»;
- «Vorrei.../Ti chiedo...».

Mettendosi progressivamente sotto i vari cartelli, i ragazzi esprimono i quattro momenti dei messaggi-io: quale situazione ci coinvolge, quale reazione, quali emozioni produce in noi questa situazione, perché quella situazione ci pare inaccettabile (effetto tangibile), o perché proviamo quel sentimento (motivo), infine quali sono le nostre esigenze, e quindi che appello rivolgiamo all'altro.

Diavolino: Mi sembra una faccenda molto complicata e troppo artificiale!

Angioletto: Certo, all'inizio apprendere a formulare i messaggi-Io richiede un po' di esercizio, che potrà far sembrare la cosa molto artefatta, ma pian piano diventerà uno stile comunicativo "automatico": sul contrasto artificiale/autentico vedi quanto riportato nel capitolo nono e guarda anche di seguito come Anila e Tiziana riescono a soddisfare le quattro esigenze del messaggio-io senza seguire pedissequamente uno schema rigido.

In breve, si crea nella classe che partecipa al laboratorio un clima di fiducia: diversi ragazzi si sentono davvero colpiti e partecipano con entusiasmo.

All'uscita Anila, vedendo Tiziana ancora molto triste, le si avvicina e le chiede:

«Ti va se proviamo a chiarirci un momentino?»

«Che coraggio hai a rivolgermi ancora la parola! Non so come funziona da voi in Albania, da noi se tu sei innamorata di un ragazzo l'amica non va a rubartelo!»

«Cosa c'entra l'Albania – ribatte Anila – dovete sempre farmi sentire diversal»

«Non era questo che volevo dire – comincia a piagnucolare Tiziana – non vedi che sto male?».

L'amica, cogliendo questa espressione di dolore, propone a Tiziana di discutere della questione usando i "messaggi-io" appena imparati. Continuando a piagnucolare fa comunque un cenno che significa "vabbè, proviamo..". Comincia il dialogo e Anila si sforza di formulare la frase secondo le modalità appena imparate:

«Se tu mi dici che non sono più tua amica senza darmi nessuna spiegazione, io mi sento tradita, perché per me le amicizie sono una cosa seria...»

«Ma non capisci cosa ho provato vedendo te e Marco abbracciati? – la interrompe Tiziana – tu sai che io sono innamorata di Marco...».

Anila prova a ribattere:

«Sì, ma...»

«Quando vi ho visti ho sentito un'agitazione dentro, un senso di angoscia, mi sono messa a piangere... Ora ho paura di rimanere senza amica e senza amore!»

«Non immaginavo che avresti reagito così: non ti farei mai una cosa simile... non potevi dirmelo subito?»

«In quel momento ero sconvolta, avrei forse avuto bisogno che tu dimostrassi che tenevi a me e quindi tentassi di trattenermi, o mi abbracciassi...»

«Ah, ora ti capisco... ma ti prego: tu non chiamarmi più albanese quando sei arrabbiata perché mi fa sentire diversa e lontana»

«Scusa, hai ragione... non so cosa mi è preso, io in realtà non ti vedo diversa e straniera... scusami davvero; però resta il fatto che mi devi spiegare cosa c'è ultimamente tra te e Marco». ¹

Anila ha ora l'occasione di chiarire la situazione:

«Guarda, io non ho nulla nei confronti di Marco, però tutti e due siamo arrabbiati con Giovanni: sai che quel deficiente non mi ha passato il compito e mi ha detto che devo studiare di più perché sono albanese? E che per colpa sua anche i miei genitori mi hanno messo in punizione?»

«Davvero?!... che strano... però, lasciamelo dire che io lo conosco abbastanza bene: credo che ti abbia detto quelle cose non perché ce l'abbia davvero con gli albanesi, ma solo perché per lui è molto importante l'aspetto dello studio...»

«Può essere... però ora sono molto arrabbiata con lui...»

«Domani in classe vi aiuto io a chiarirvi»

Effettivamente la mattina dopo a scuola si assiste a una stretta di mano tra Giovanni, che arrossendo chiede scusa per le sue parole, e Anila, che ammette lo sbaglio di aver partecipato allo scherzo della secchiata.

Anila e Tiziana a questo punto concordano sul fatto che è un peccato che l'inimicizia tra Giovanni e Marco causi grossi problemi anche al resto della classe, allora viene loro un'idea: perché non proporre ai formatori del laboratorio di mediazione di aiutarle a far riappacificare Marco e Giovanni? Anche Giovanni si mostra d'accordo, perché ha visto che l'intervento di una terza persona (nel suo caso, Tiziana) ha contribuito effettivamente a chiudere positivamente il conflitto tra lui e Anila.

¹ Si noti che nel corso di questo dialogo il messaggio-io da parte di Tiziana non viene esplicitato in maniera formale, tuttavia vi sono tutti gli elementi per un messaggio costruttivo e in prima persona: la precisazione del fatto concreto che disturba («Quando vi ho visti...»); l'esplicitazione della sensazione provata («Ho sentito un'agitazione... paura di rimanere senza amica e senza amore...»); la richiesta («Avrei avuto bisogno che mi mostrassi che ci tenevi...»); la spiegazione delle motivazioni («Perché lui non mi ha passato il compito...»).

I formatori del laboratorio dicono a Tiziana e Anila che, grazie al corso sulla nonviolenza dell'anno precedente, è stato già formato un gruppo di alunni-mediatori: è direttamente a loro che gli studenti possono rivolgersi per risolvere i loro contrasti.

Angioletto: Hai visto? Tu eri scettico l'anno scorso sull'efficacia del corso sulla nonviolenza, invece guarda un po': da quel corso sono usciti alcuni ragazzi pronti a fare i mediatori!

Diavolino: Mah, stiamo a vedere...

Vengono allora individuati i due giovani mediatori: Grazia e Luigi, studenti di altre classi della stessa scuola.

Questi ultimi dichiarano la loro disponibilità, ma segnalano che anche Marco dev'essere convinto di ricorrere alla mediazione senza esservi costretto.

Anila e Tiziana a questo punto vanno da Marco a proporgli l'idea:

«Io dovrei fare una mediazione con Giovanni? Mai e poi mai! Le prof. danno sempre ragione a lui!» è la prima, istintiva reazione del ragazzo.

«Ma qui non si tratta di dare ragione, si cerca solo di dare uno spazio perché ognuno dica la propria versione dei fatti e poi, semmai, cercare insieme una soluzione... E poi la mediazione non sarà condotta da un prof. ma da due ragazzi della scuola...»

«Ah, se è così le cose cambiano... almeno avrò la possibilità di dire la mia»

A questo punto Grazia e Luigi fissano con lui e con Giovanni l'appuntamento per incontrarsi allo sportello di mediazione (che è aperto all'interno della scuola).

La stanza viene preparata con le seggiole per Marco e Giovanni, equidistanti dai mediatori che si sono anche premurati di far trovare sul tavolo dei biscotti e un'aranciata per favorire un clima accogliente e rilassato. Tuttavia quando i due arrivano l'atmosfera appare un po' tesa, i due compagni di classe non si guardano negli occhi e si limitano a salutare i mediatori.

Marco ci tiene subito a precisare:

«Non crediate che io sia venuto per scusarmi; questo cretino...»

«Non ti preoccupare – lo interrompono i mediatori – avrai tra poco tutto il tuo tempo per esprimere il tuo punto di vista. Anzi, ora

vorremmo concordare con voi come gestire la mezz'ora che abbiamo da stare insieme... intanto, vi va bene stare mezz'ora?».

Giovanni risponde di sì e Marco fa solo un cenno di assenso.

«Bene – proseguono i mediatori – vi invitiamo per questo tempo a spegnere i cellulari. Ci teniamo a precisare poi che noi non siamo qui per dire chi ha ragione né per darvi dei consigli, ma solo per facilitare il vostro dialogo... per questo magari noi staremo attenti a dare la parola ora a uno ora a un altro, a controllare i tempi; il contenuto di quello che direte però lo decidete voi: tutto va bene...»

«Ah, meno male» interviene Marco.

«Attenzione, però: tutto va bene nel senso che noi non vi giudicheremo, però vi vogliamo invitare ad aspettare il vostro turno di parola e ad ascoltare bene quello che dice l'altro; non vi preoccupate, che vi daremo modo di ribattere. Inoltre, quello che direte rimarrà dentro quest'aula: ci impegniamo, e lo chiediamo anche a voi, a non riportare all'esterno quello che verrà detto qui dentro, semmai alla fine di questo nostro incontro possiamo concordare di che cosa invece possiamo parlare anche all'esterno»

«Ok», dice Marco.

«Va bene», risponde Giovanni.

Mentre Giovanni comincia a raccontare gli episodi del cestino della spazzatura e della secchiata d'acqua, Marco è sul punto di intervenire più volte, ma con dei semplici cenni i mediatori riescono a fargli aspettare il suo turno.

Marco nel suo racconto minimizza gli episodi.

Nei confronti di entrambi, i mediatori mettono in atto un ascolto empatico che permette ai due ragazzi di tirar fuori tutto ciò che volevano dire, ottenendo così un quadro più complesso della situazione.

I mediatori, per approfondire i vissuti legati al conflitto, propongono ai due ragazzi di immedesimarsi ciascuno nell'altro:

«Provate ora a fare gli attori, tu Marco proverai a far finta di essere Giovanni, non a farne la caricatura, ma prova a esprimere le sue emozioni, a usare i suoi gesti, le sue parole... Cambiatevi di posto, così sembrerà più vero!»

Marco sorride, Giovanni sembra pensieroso ma non contrario.

«Vuoi cominciare tu, Giovanni, a fingere di essere Marco che racconta quello che è successo, aggiungendo anche come ti sei sentito, cosa provavi in quei momenti. Va bene?»

«È difficile...»

«Dai, facciamo come fosse una prova per uno spettacolo teatrale»

«Allora... – comincia Giovanni – Marco quando ha preso il cestino pensava...»

«No, no – interrompono i mediatori – parla proprio come se tu fossi Marco, in prima persona!»

«Dunque... sono entrato in classe, ho preso il cestino della spazzatura e mi sono avvicinato a Giovanni, poi...»

«Come mai sei andato proprio verso Giovanni?»

«Perché... perché lui è un verme, è uno che si può schiacciare, che non vale niente, un secchione schifoso...»

Lo stesso Marco rimane stupito da queste espressioni:

«Ma scusate, non è proprio così... che esagerato!»

I mediatori però gli fanno cenno di aspettare il suo turno e chiedono a Giovanni finto-Marco:

«Come ti senti a gettare il cestino su Giovanni?»

«Mi diverto un sacco, perché tutti i compagni mi guardano e ridono, pensano che sono forte e simpatico... tutti mi amano»

«Bene, grazie – interviene la mediatrice Grazia – Marco, prima di immedesimarti tu nel ruolo di Giovanni, vuoi dirci se ti sei sentito rappresentato bene da lui? Da 0 a 100% quanto ti è sembrato somigliante a te?»

«Mah, direi 50%... È vero che mi piace essere al centro dell'attenzione, è normale, no? Però non è vero che penso che lui sia proprio un verme da schiacciare, lì ha esagerato, è solo che è uno che non reagisce e quindi... ne approfitto!»

«Dunque, Marco, racconta tu la situazione facendo finta di essere Giovanni»

«Boh...vabbè – Marco è un po' in difficoltà – non ho mai pensato che cosa lui sente o prova, non me lo sono mai chiesto – e per un istante guarda negli occhi Giovanni – vorrei chiederlo a lui come si sente in quei momenti»

«Non vale – risponde il compagno –, devi dirlo tu! Prova a immaginare: come ti sentiresti con un cestino della spazzatura in testa!»

Un po' titubante. Marco inizia:

«Mi sentirei imbarazzato, mi vergognerei tanto e mi arrabbierei molto... se però l'altro è più forte di me non saprei che fare... andrei a nascondermi e non mi farei vedere più... non so come fa Giovanni a continuare a venire a scuola dopo le brutte figure che ha fatto»

I mediatori intervengono per ricapitolare brevemente le varie cose che sono state dette e domandano se ora i due compagni vogliono dire qualcosa.

Marco, sempre più pensieroso, interviene:

«Io volevo dire che... non voglio chiedere scusa... però, insomma, mi sono reso conto che il mio scherzo è stato forse un po' pesante... e poi ho capito che lui in fondo è anche forte se ha resistito a tutto questo senza crollare»

«Va bene – risponde Giovanni – meno male che riconosci che gli scherzi sono pesanti, però puoi anche scusarti! E soprattutto prometti di non farlo più»

I due compagni esitano un attimo, incerti, e rivolgono uno sguardo interrogativo ai mediatori che però scelgono di rimanere in silenzio, pur mostrando un atteggiamento di accoglienza e incoraggiamento.

«Ok, ok, posso anche scusarmi, però qui si dà ragione solo a Giovanni! Sembra che io sono il cattivo e lui è un santo»

«Certo, Marco – risponde il mediatore Luigi – ora parleremo meglio di quello che tu vuoi ancora dire. Per il momento vorrei sapere se vuoi veramente scusarti e impegnarti a non continuare con questi scherzi e se Giovanni accetta»

Marco borbotta:

«Sì, va bene, scusami, cercherò di non farti più questi scherzi» e tende timidamente la mano verso Giovanni il quale la prende e accetta le scuse ma chiede ai mediatori: «Come faccio a fidarmi? E se lui lo fa di nuovo?»

«Ora finiamo di sentire quello che ancora voleva dire Marco, poi troveremo insieme un modo per vedere come potremo assicurarci che in futuro le cose vadano diversamente. Cosa volevi ancora dire, Marco?»

«Nulla... non volevo passare per quello cattivo che ha sempre la colpa di tutto. Io sono perseguitato dai prof. che per qualsiasi cosa accusano me; anche quando faccio qualcosa di buono non mi danno mai soddisfazione, come i miei genitori: se ne combino una mi danno uno schiaffo, se una volta vinco la coppa a calcio o prendo un voto decente a scuola non mi dicono nulla: io sono stufo!»

«Il tuo problema è che non ti senti riconosciuto da chi ti sta intorno?», prova a rimandare il mediatore.

Marco annuisce:

«Sì, anche Giovanni è di quelli che pensano che io sono il cattivo e basta»

Giovanni conferma:

«È vero che tante volte gli insegnanti ti accusano per cose che non hai fatto»

«Ma tu non mi hai mai difeso in quelle situazioni. Te che gli insegnanti ti ascoltano potresti testimoniare in mio favore in quei casi»

«Come faccio a difendere chi mi tira i secchi d'acqua addosso? Se tu ti impegnassi veramente a non farmi più questo genere di scherzi potrei prometterti di difenderti quando sei accusato ingiustamente»

«Ok, così potrebbe andare»

Marco e Giovanni passano dunque con l'aiuto dei mediatori a mettere per iscritto l'accordo e concordano di ritrovarsi dopo un mese per verificare se il patto ha funzionato; inoltre si accordano, da quel momento in poi, di dirsi subito quando qualcosa non va senza far degenerare il conflitto non esplicitato.

Uscendo dalla stanza, i due compagni per la prima volta si parlano tranquillamente.

«È andata bene, mi pare – dice Marco – mi immaginavo tutta un'altra cosa»

«Anch'io – confessa Giovanni – non avrei mai pensato che tu mi avresti veramente ascoltato»

Marco dà una pacca sulla spalla al compagno e rientrano nella loro classe.

Diavolino: Sì, sì... e tutti vissero felici e contenti! Chi vuoi che creda alla possibilità di un esito felice? Figurati se due chiacchiere riescono a far rappacificare due ragazzi che si odiano.

Angioletto: Il tuo scetticismo è proprio di chi non ha mai provato la mediazione. Effettivamente so di molti insegnanti che non hanno molta fiducia in questa pratica, che effettivamente comporta una novità rispetto alle abitudini consolidate, ma non vogliono nemmeno provare a sperimentarla nella loro scuola. In realtà, negli istituti in cui è stato aperto uno sportello, le percentuali di successo nella risoluzione di conflitti sono altissime! Considera inoltre che qui è stata riportata una sintesi semplificata di una mediazione; per conoscere per bene qual è il processo e le caratteristiche di un incontro di mediazione, guarda il capitolo undicesimo.

Diavolino: Tu fai tanto il saccente, ma non puoi pensare di proporre la mediazione per risolvere tutti i casi di bullismo.

Angioletto: Mmmh... forse hai ragione, Diavolino, oggi si parla tanto di bullismo, ma in realtà sono pochi i casi che possono essere definiti con questo nome. Per parlare di bullismo è necessario che la prepotenza sia intenzionale, orientata a creare un danno e continuativa nel tempo verso una stessa vittima, che la vittima sia palesemente più debole del bullo e cioè incapace di difendersi. Quanto al tipo di intervento, bisogna vedere anche a che punto dell'escalation si è arrivati, se non si possono usare altre strategie come l'empowerment delle vittime o approcci che coinvolgono tutta la comunità-scuola.

Nel frattempo il padre di Marco, che aveva sgridato e messo in punizione il figlio per l'episodio del cestino della spazzatura, convocato dalla direttrice se la prende con la professoressa Silvia Bianchi, incapace a suo dire di mantenere la disciplina in classe. Negli stessi giorni anche i genitori di Giovanni si rivolgono alla direttrice per protestare e chiedere maggior tutela per il loro figlio, che – così dicono – viene vessato soprattutto nelle ore di Inglese.

A questo punto, la direttrice chiede un colloquio alla professoressa Bianchi e, dopo avere sentito le sue accuse a Rossi, convoca anche quest'ultimo. Entrambi sono da lei invitati a chiarirsi usufruendo della mediatrice-insegnante. Infatti il corso di aggiornamento "Nonviolenza e mediazione" proposto l'anno precedente dai formatori dell'Università aveva creato anche le figure di alcuni insegnanti disponibili a svolgere interventi di mediazione.

I due insegnanti-mediatori incaricati di svolgere la mediazione chiedono supervisione ai formatori dell'Università prima di affrontare il loro difficile compito. I formatori propongono loro una supervisione "in acquario" che gli insegnanti troveranno molto utile: inizialmente i due insegnanti, seduti uno di fronte all'altro, discutono della strategia che intendono seguire nella mediazione ignorando i due supervisori che assistono al colloquio dall'esterno. In un secondo momento sono i supervisori a "entrare nell'acquario" e cominciano a discutere su quanto ascoltato in precedenza scambiandosi le impressioni avute, le incongruenze percepite ecc., mentre i due insegnanti osservano dall'esterno. A questo punto, i docenti-mediatori ricominciano a parlarsi commentando quanto ascoltato delle parole dei supervisori. Solo alla fine tutti i partecipanti si confrontano direttamente e prendono eventuali decisioni.

In questa occasione emerge il timore da parte di una delle insegnanti-mediatrici di non riuscire a essere del tutto imparziale come mediatrice,

in quanto si sente più vicina alle modalità di insegnamento del professor Rossi, che apprezza per il fatto di insistere sul rispetto delle regole.

I supervisori dunque propongono all'insegnante-mediatrice di dare voce alle diverse istanze che avverte dentro di sé: infatti lei aveva detto – in un momento della supervisione – che in alcuni momenti sentiva di parteggiare per il collega più severo, mentre in altri si rendeva conto che come mediatrice desiderava più distacco. Le chiedono allora di sedersi alternativamente su diverse sedie, ciascuna delle quali rappresenta un personaggio del proprio “team interiore”, rispettivamente il “personaggio-insegnante” e il “personaggio-mediatore”; una terza sedia rappresenta il leader di questo team interiore. La professoressa, sedendosi sulla prima delle seggiole, esprime come docente la propensione a parteggiare per il collega Rossi, che le sembra un baluardo dell'ordine all'interno di una scuola che va allo sbando, mentre sedendosi all'altro posto fa emergere il proprio senso del dovere di mediatrice, che deve essere vicina alle parti in maniera uguale. In seguito l'insegnante è invitata ad assumere anche il ruolo di coordinatrice di questo team cercando di scoprire quali sono le risorse e le paure insite in ciascun personaggio e come lei può riuscire a gestirle al meglio. Alla fine, la docente è invitata ad ascoltare se stessa e a ripercorrere le diverse fasi tipiche di un processo di mediazione: come in quel processo, anche qui si tratta di valorizzare al massimo le opposte parti in causa.

Al termine della supervisione, l'insegnante-mediatrice afferma di sentirsi molto più confortata e a suo agio:

«Mi sento sicura di poter svolgere il mio ruolo di mediatrice, ma sono contenta di aver potuto esprimere questo tema delle regole e dell'ordine che sembra quasi un tabù in questa scuola».

Diavolino: Ma che sono queste pratiche strane? Non penserai mica che si possano attuare in una scuola?

Angioletto: Effettivamente, quando dei formatori esterni propongono laboratori o incontri di supervisione che comportano un forte coinvolgimento personale dei partecipanti, trovano sempre molte resistenze; accade infatti che all'inizio partecipino poche persone che poi però, entusiaste, coinvolgono anche altri colleghi. Certo, spetta ai formatori utilizzare sempre e comunque modalità delicate e rispettose di coloro che hanno di fronte.

Prima della mediazione vera e propria gli insegnanti-mediatori svolgono un colloquio preliminare con ciascuno dei due colleghi coinvolti. In questi incontri i mediatori cercano di favorire una sorta di introduzione alla mediazione e promuovere una piena accettazione della stessa: se infatti essi si recassero all'appuntamento solo perché costretti dalla direttrice, la mediazione rischierebbe seriamente il fallimento.

In questi incontri i mediatori si fanno una prima idea del problema; i contendenti sperimentano piacevolmente ascolto e riconoscimento dei mediatori, hanno la possibilità di acquisire maggior autoconsapevolezza e, grazie a una serie di domande, di mettere ordine nei loro pensieri relativi al conflitto, nonché enucleare i punti centrali di cui si vorrebbe parlare e quelli sui quali si è disposti a venire incontro alla controparte. Ci si chiarisce cosa si vorrebbe dall'altro. In tal modo anche le posizioni più rigide cominciano a sciogliersi.

Diavolino: Non bastava l'appuntamento della mediazione! Ci vuole anche un incontro preliminare! Ma tu credi davvero che gli insegnanti siano disposti a perdere così tanto tempo?

Angioletto: Effettivamente, all'inizio dei progetti su nonviolenza e mediazione, molti professori sono stati restii a rimanere a scuola oltre il loro orario, ma tu che parli di perdita di tempo, dimmi un po': non credi che gli insegnanti perdano tantissimo tempo nei conflitti con i colleghi, si rodano il fegato per cattivi rapporti con la preside, sprechino ore in guerre con alcuni studenti insopportabili? Non pensi che aver competenze e strumenti per gestire queste situazioni possa produrre un risparmio di tempo, oltre che un notevole miglioramento del benessere?

Inoltre, sono convinto che, anche per le scuole che non sono poi disposte a aprire sportelli di mediazione, la diffusione al loro interno di una cultura della nonviolenza non possa fare che bene!

Alla fine, sia Federico Rossi che Silvia Bianchi accettano di svolgere un incontro di mediazione, per il quale concordano una data.

Finalmente arriva il giorno fissato: invitato a esprimere il suo punto di vista sulla situazione e in particolare i motivi del suo rancore per la collega, Federico Rossi riconosce che disprezza il metodo educativo di Silvia Bianchi ma piano piano, aiutato dai mediatori, prende consapevolezza che ciò non comporta il disprezzo della persona di Silvia.

La professoressa Bianchi, nel suo turno di parola, riconosce che in fondo invidia la capacità del collega di tenere sotto controllo la classe (anche se lei – dice – non vorrebbe farlo con lo stesso metodo); col procedere del confronto, si scusa per aver nascosto il compito e per aver sparato di lui, pur non avendo detto esplicitamente che lui era un pedofilo; poi, discutendo del problema concreto dei diversi stili di insegnamento e gestione della classe, i due docenti entrano nel merito. Lasciati alle spalle gli attacchi personali, provano nuove modalità di confronto, ad esempio facendo il gioco degli “avvocati difensori” dell’opposto approccio didattico, dopodiché dialogano su vantaggi e svantaggi di ogni prospettiva, mentre i mediatori scrivono alla lavagna. L’obiettivo è che ciascuno dei contendenti abbia più chiarezza sulle cose che hanno in comune, sulle cose che invece non condividono e sul fatto che, nonostante queste ultime, possono avere rispetto per la persona del collega.

A questo punto, il più è fatto e si può approdare alla fase finale dell’accordo: i mediatori invitano gli avversari ad assumersi un impegno di cambiamento. Entrambi si impegnano a scusarsi pubblicamente al successivo consiglio di classe; Silvia Bianchi si impegna a partecipare al prossimo corso su facilitazione e gestione della classe proposto dai formatori dell’università, e a provare inoltre la intervizione; a sua volta Federico Rossi, ammettendo di essere rigido in classe perché ha paura a fare altrimenti, si impegna a sperimentare innovazioni didattiche sulla Matematica di cui ha sentito parlare e che si ripromette ora di approfondire. Inoltre entrambi s’impegnano a confrontarsi periodicamente sull’andamento del loro rapporto professionale e dei loro reciproci impegni di cambiamento. I mediatori comunque stabiliscono di ritrovarsi dopo un mese per fare un bilancio della situazione e valutare se c’è bisogno di un altro incontro di mediazione.

Pochi giorni dopo, è fissato il Consiglio di classe della III B. Il tema è la situazione della classe e Francesca Verdi, insegnante di Lettere, ha il compito di coordinarlo. Ha frequentato il corso su “Nonviolenza e mediazione” e si propone quindi di utilizzare, nella riunione del consiglio, le metodologie della facilitazione dei processi comunicativi di gruppo.

Diavolino: Che? Ora c'è bisogno di un corso anche per coordinare un Consiglio di classe? I consigli si sono sempre fatti e ogni professore sa già come vanno... alcuni li fanno ormai da vent'anni!

Angioletto: Appunto! E tutti si lamentano! Pochi considerano che qualche accortezza comunicativa e alcune tecniche possono davvero cambiare la situazione, sia dal punto di vista dell'efficacia che del clima relazionale. A questo proposito, vedi il capitolo decimo.

La coordinatrice Verdi si rende conto però che non sarà un incontro di consiglio facile: per questo, incoraggiata anche dai colleghi mediatori che avevano già fatto l'esperienza positiva, decide di chiedere suggerimenti ai formatori-supervisor dell'Università, perché ha un po' paura e vuole che la aiutino a strutturare la riunione.

Quando infine giunge il pomeriggio del Consiglio di classe, Francesca Verdi accoglie tutti i colleghi e ricorda loro il tema all'ordine del giorno e l'impegno a esaurire la discussione nei tempi previsti, senza tralasciare o trattare frettolosamente nulla. Gli insegnanti Rossi e Bianchi chiedono però di fare preliminarmente una breve dichiarazione; la coordinatrice lo concede, perché intuisce che può essere qualcosa capace di "sciogliere dei nodi". Infatti, le scuse pubbliche dei due insegnanti per il fatto che il loro conflitto può aver disturbato anche i colleghi provocano sorpresa, ma anche una piacevole sensazione negli altri docenti: un disagio latente viene esplicitato frenando rancori e spiacevoli dinamiche come sparlare, coltivare sospetti, ecc. «Il lato umano non è bandito dal consiglio – devono inoltre aver pensato alcuni di loro – si può smettere di tanto in tanto la corazza scomoda che ci portiamo addosso».

La professoressa Verdi, dopo aver sottolineato il buon clima creatosi, invita a parlare degli alunni in modo nuovo: l'analisi della situazione della classe – è la sua proposta – non sarà fatta come al solito con una sequela di lamentele e di accuse agli studenti indisciplinati o pigri, ma cercando di individuare per ciascun alunno i punti di debolezza, ma anche gli elementi di forza, sforzandosi anche di formulare delle proposte per un cambiamento. Questo modo di procedere risulta strano ai professori, abituati ad affibbiare etichette agli alunni: è difficile per molti trovare criticità nell'alunno modello o lati positivi nel "bullo". Tuttavia, nel buon clima creatosi, tutti accettano di sperimentare questa modalità. Alla fine, Francesca Verdi chiede ai colleghi come è sembrata loro la discussione: qualche insegnante si accorge di aver scoperto cose nuove dei suoi

studenti e si compiace con i colleghi per il fatto che non sono caduti nella spirale del lamento e dell'autocommisurazione. Insomma, nessuno si lamenta del fatto che si è sforato di sette minuti l'orario previsto!

Nei giorni successivi è in calendario anche un'intervisione, una sorta di supervisione "orizzontale" alla pari, che alcuni docenti hanno deciso periodicamente di svolgere (dietro suggerimento dei formatori dell'Università). Silvia, tenendo fede all'impegno preso in sede di mediazione, partecipa all'incontro e sente una collega lamentarsi del fatto che le nuove modalità relazionali apprese nel corso, quando ha provato a utilizzare in classe, non hanno funzionato.

Diavolino: Ah, vedi? Te l'avevo detto!

Angioletto: Calma, io non ho mai affermato che le proposte della formazione alla nonviolenza siano delle ricette magiche automaticamente efficaci. Innanzitutto alcune tecniche vanno sorrette da una seria convinzione e da una progressiva presa di consapevolezza che porti a una "metabolizzazione" di atteggiamenti e pratiche che pian piano diventano naturali e con immediatezza vengono recepiti anche da chi ci sta di fronte. Insomma, è necessario che ciascuno faccia propri i principi della nonviolenza e trovi un personale modo di attuarli, rispetto al quale le tecniche suggerite costituiscono solo un aiuto.

Inoltre, va detto che spesso alcuni sono convinti di comportarsi in un modo e poi magari non si rendono conto delle frasi che effettivamente dicono o del tono che usano. È infine da tener sempre presente la differenza che può esserci tra ciò che dico e ciò che recepisce l'altro. Vedi cosa dice a tal proposito Schultz von Thun nel capitolo ottavo.

Comunque, continuiamo a seguire la supervisione-intervisione...

Per fortuna, invitati dalla docente facilitatrice di turno, non ci si ferma al lamento ma ci si prova a chiedere: Quali sono in concreto gli ostacoli? Cosa si può fare di diverso?

Da questo punto in poi, il momento di intervizione comincia a essere più strutturato: viene proposto che la professoressa che sosteneva l'inefficacia degli strumenti appresi al corso, aiutata da domande della facilitatrice, esponga meglio il problema, terminando con una domanda specifica da offrire alla discussione, come ad esempio: «Come posso utilizzare i messaggi-io davanti alla classe senza perdere la faccia?». Dopo questa fase, viene invitata a farsi leggermente da parte, mentre gli altri in

cerchio discutono del problema esprimendo anche percezioni personali sulla questione («Forse la collega non è tanto convinta dell'efficacia dei messaggi-io», «Se lei si sente in imbarazzo anche la classe lo percepisce», «Forse dipende anche dal fatto che in quella classe ci sono delle dinamiche particolari su cui bisogna intervenire in maniera più specifica»). Alla fine cercano di precisare l'analisi del problema e avanzano qualche proposta.

La collega è invitata a tornare nel cerchio e ora è il suo turno: le viene chiesto di dire cosa le è sembrato interessante della discussione dei colleghi, cosa «si porta via» di ciò che ha ascoltato e prova ad accennare un impegno (ad es.: «Proverò prima a usare i messaggi in prima persona in famiglia, per esercitarmi») o comunque a esplicitare considerazioni, per esempio: «È vero che nella mia classe ci sono dinamiche particolari, ma non le avevo mai collegate a queste mie difficoltà; inoltre, ho sempre pensato che avrebbe dovuto intervenire la collega di lettere che ha più ore, non io che ne ho solo due».

Nel corso di questa discussione, tra le altre cose, emerge la proposta di organizzare una formazione alla facilitazione per classi o perlomeno per i loro rappresentanti: in tal modo, infatti, gli alunni possono imparare a condurre discussioni tra loro e/o con gli insegnanti in maniera più costruttiva e rispettosa.

Una professoressa partecipante all'intervisione cita un colloquio tra una docente della scuola e una collega di un altro istituto: quest'ultima aveva sollevato il tema della perdita di tempo che comporta la partecipazione a questi corsi, supervisioni ecc. Lei racconta di essere intervenuta osservando che in realtà grazie a questo tipo di formazione alla fine si perde molto meno tempo a rincorrere soluzioni di conflitti, problemi con colleghi, ecc. e ci si può dedicare maggiormente all'attività didattica. Un collega aggiunge anche che migliora la qualità della vita all'interno della scuola, nel senso che si percepisce maggiore serenità.

«Certo – aveva ribattuto la collega dell'altra scuola – è importante che la direzione sia coinvolta e che ci sia anche riconoscimento di ore retribuite per i docenti». Nel gruppo tutti concordano che è stata una buona idea raccogliere i minuti avanzati dall'aver programmato ore di lezione di 55 minuti per permettere agli insegnanti di partecipare ai corsi o di svolgere le attività di mediazione e intervizione; inoltre si riconosce che sia stato utile aver nominato docenti referenti per questo ambito e che poi siano stati loro a coinvolgere piano piano gli altri colleghi. Infine, viene detto in

conclusione dell'incontro, si deve ringraziare l'amministrazione comunale per aver dato un sostegno economico alle iniziative.

Davanti alla stanza del ricevimento della professoressa Silvia Bianchi si incontrano la madre di Giovanni e la madre di Tiziana (genitore potenzialmente in empatia con la professoressa perché insegnante lei stessa): la mamma di Giovanni si lamenta che la prof. Bianchi non ha saputo difendere il figlio e perché – dice il marito – non insegna bene l'inglese, che invece è importante nelle aziende. La mamma di Tiziana dentro di sé comincia a elaborare giudizi sulla persona che ha di fronte, che tenderebbe a etichettare come snob e arrivista, e vorrebbe subito dire qualcosa in difesa della professoressa. All'improvviso, però, la situazione gliene ricorda una simile raccontata dalla figlia, che nel percorso di formazione "Nonviolenza e mediazione" aveva sperimentato la difficoltà ma anche la bellezza di ascoltare senza giudicare una persona che ha un punto di vista molto diverso dal proprio.

Diavolino: Capirai... che ci vuole ad ascoltare una persona?

Angioletto: Credo che ti sbagli, un ascolto autentico è tanto fondamentale nelle relazioni quanto difficile! Guarda a proposito il paragrafo sull'ascolto attivo nel capitolo nono.

Piano piano, aiutata dalla disponibilità incontrata, la mamma di Giovanni si apre e si dice preoccupata del figlio isolato che non ha amici. Lei e la mamma di Tiziana convengono che questo delle cattive relazioni e della scarsa collaborazione tra ragazzi è un problema diffuso e che sarebbe necessario facessero più cose cooperativamente.

Il colloquio della madre di Giovanni con la prof. Bianchi si svolge poi in maniera tranquilla e regolare.

Mentre aspetta fuori, la mamma di Tiziana si dice stupita di aver conosciuto una persona molto diversa da quello che si aspettava e con la quale – chissà – avrebbe anche potuto avere cose in comune.

Successivamente le due mamme parlano ai figli del loro dialogo e di come concordano che sarebbe bello se nella loro classe facessero più cose in modo cooperativo.

Così Tiziana, Giovanni, Anila...

Diavolino: Aspetta, aspetta, non vorrai dirmi che i figli, per il semplice fatto che le madri hanno fatto un'osservazione, si sono organizzati per lavorare cooperativamente?!

Angioletto: Eh... mi sa che stavolta hai ragione tu; sono stato un po' superficiale nella narrazione. Nei preadolescenti spesso il consiglio di un adulto diventa automaticamente una cosa da non fare. Molto meglio puntare sulla loro voglia di protagonismo, sul loro volersi sentire grandi. Facciamo allora che genitori e insegnanti si sono limitati (ma in realtà non è una cosa facile!) a trasmettere fiducia ai ragazzi che, galvanizzati anche dai loro recenti successi "relazionali", si sentono ora trascinatori della classe, e così...

Tiziana, Giovanni, Anila e Marco propongono ai compagni di partecipare all'iniziativa cui la direttrice ha invitato le classi terze: i laboratori di "Cittadinanza attiva" negli ultimi mesi di scuola e che sfociano a giugno in proposte concrete per la scuola e il territorio. Ogni classe è invitata ad approfondire in vari modi un argomento che riguarda l'attualità sociale e a elaborare progetti di intervento che saranno presentati a compagni di altre classi, insegnanti e genitori nell'ultima settimana di scuola.

Mentre altre classi affrontano i temi dell'ecologia, della sicurezza, del traffico, la III B sceglie il commercio equo e solidale.

Diavolino: Ma che c'entra tutto questo con la nonviolenza e la mediazione?

Angioletto: C'entra eccome! Un percorso di sensibilizzazione sulla nonviolenza non può non portare a una riflessione sull'importanza di assumersi responsabilità e sull'esercitare le proprie potenzialità (cfr. i principi presentati nel capitolo quinto). Va detto che nonviolenza e mediazione hanno in sé un potenziale trasformativo molto forte. Nella loro ottica la pace non è il tranquillo mantenimento dello status quo ma al contrario un processo dinamico di cambiamento verso una migliore qualità di vita. E ciò sia a livello individuale, che interpersonale e sociale.

Nel corso del lavoro Anila mette a frutto la sua conoscenza dell'inglese nella ricerca fatte con Giovanni e inoltre fa introdurre nel negozio dei genitori qualche prodotto proveniente dal mercato equo e solidale. Marco, assiduo frequentatore della macchinetta distributrice presente a scuola, fa presente che si potrebbe proporre che anche quella

potrebbe essere fornita di prodotti ecologicamente e socialmente etici. Tiziana cura l'allestimento di una serie di cartelloni, che vengono preparati un po' da tutta la classe.

Alla fine, tutti i genitori hanno la possibilità di riconoscere un valore ai genitori di Anila e ai ragazzi, il padre di Giovanni viene sensibilizzato sul tema e pensa di poter introdurre nella sua azienda almeno il caffè del commercio equo.

La madre di Giovanni, in occasione della giornata della Cittadinanza attiva, parlando con altre madri, si dichiara contenta per il fatto che, dopo l'attività di mediazione fatta dai figli la situazione sia migliorata e anche i genitori di Marco concordano.

La madre di Tiziana si inserisce nella discussione:

«Sapete che c'è anche la possibilità di fare un seminario sui temi della mediazione e della nonviolenza con i genitori?»

«È vero – commentano alcuni altri genitori – la comunicazione coi figli non è sempre facile... se ci potessero dare un aiuto».

Così, piano piano, la cultura della nonviolenza comincia a diffondersi in tutto il sistema scuola, il quale progressivamente smette di funzionare in maniera disarticolata, e tutte le sue parti iniziano a condividere un'impostazione educativa di base.

Diavolino: Devo dire che hai saputo ribattere a tutte le mie obiezioni e quasi quasi mi avevi convinto, ma questo finale non ti sembra un po' troppo ottimistico?

Angioletto: Sì, effettivamente lo è. Ho pensato però che fosse importante iniettare un po' di ottimismo: il saper passare dal negativo al positivo è un principio importante della comunicazione nonviolenta (cfr. il paragrafo 6 del capitolo nono).

Lancio così un appello finale soprattutto agli insegnanti che leggono queste pagine: non lasciatevi scoraggiare dai problemi o dalla monotonia di un tran tran scolastico poco soddisfacente: cambiare si può!

Parte seconda

Approfondimenti teorici e strumenti operativi

In questa parte del libro ci prefiggiamo lo scopo di passare in rassegna i diversi temi e argomenti che sono al centro del nostro lavoro di formazione e che sono stati toccati dalla vicenda narrata nel quarto capitolo.

Innanzitutto, saranno esposti i principi che stanno alla base della tradizione nonviolenta e della pratica della mediazione, per poi passare a presentare alcuni elementi di analisi dei conflitti e della loro composizione e un modello di comprensione dei processi comunicativi; si passerà quindi alla descrizione di una serie di strumenti operativi che riteniamo utili per la scuola. Per concludere, saranno illustrati tre importanti ambiti di applicazione: la facilitazione esperta dei gruppi, il processo della mediazione e il Consiglio di Cooperazione.

Non possiamo che concordare con chi sostiene che «la condivisione e l'assimilazione delle teorie e delle concezioni pedagogiche che stanno alla base delle metodologie innovative sono molto più importanti che l'adozione pura e semplice di uno o più metodi» (D'Alò, Mastro, Persano, 2005, p. 46). Spesso, infatti, si assiste alla riproduzione esteriore di una pratica innovativa, magari con aspettative esagerate riguardo ai risultati, mentre ciò che veramente può condurre a esiti produttivi è la comprensione e l'accoglimento delle ragioni profonde che stanno alla base delle novità didattico-metodologiche. Potremmo dire che è un atteggiamento magico-superstizioso, quello di aspettarsi risultati da un rituale, eseguito fedelmente in ogni dettaglio, invece di lasciarsi mettere in gioco da un modo diverso di praticare la relazione educativa; se quest'ultimo verrà accettato in profondo, sarà possibile trovare anche da soli un mucchio di applicazioni pratiche.

Essere insegnanti o educatori nella scuola interculturale non è una faccenda di tecnica, ma è una questione di atteggiamento: quella che è in gioco è una nuova etica civile, aperta e dialogante.

L'etica che proponiamo è quella nonviolenta, un'etica autenticamente interculturale, laica e universale. "Universale" nel senso che può essere potenzialmente accolta da chiunque: essa infatti non prescrive comportamenti particolari, culturalmente, politicamente o religiosamente connotati, ma si limita ad indicare nel rispetto dell'altro (anche dell'avversario) e della vita in generale il principio-guida, e nel dialogo la via maestra per approdare a situazioni più giuste

Per comprendere meglio questo invito, cominciamo pertanto col proporre quelli che abbiamo chiamato i "principi fondamentali della nonviolenza".

Capitolo quinto

Principi fondamentali della nonviolenza

1. Rifiutare la violenza e opporsi a essa

Il termine “nonviolenza” (tutta in un’unica parola)¹ indica un insieme di elementi propositivi che di seguito saranno riassunti; prima di tutto però, il nonviolento è non-violento, cioè rifiuta atti, atteggiamenti, parole che possono danneggiare gravemente l’avversario. Chi mette in pratica la nonviolenza è forte ma, proprio per questo, si astiene dal praticare la violenza. Si intende qui per “violenza” l’uso intenzionale della forza fisica o del potere, minacciato o reale, contro se stessi, contro altre persone o contro un gruppo o una comunità, da cui hanno un’alta probabilità di sortire danni fisici e/o psicologici.

Tuttavia la nonviolenza chiede non solo di astenersi, ma anche di agire affinché avvengano meno violenze possibili: in una fase di conflitto aperto che rischia di degenerare (o è già degenerato) in violenza è possibile intervenire per ridurre il livello, se necessario anche interponendosi fisicamente. In questo fraporsi tra le parti, laddove sia presente un’evidente disparità di forze, il nonviolento non potrà cercare una asettica neutralità: sarebbe come confermare il sopruso del più potente. Sua cura sarà invece quella di favorire una capacitazione della parte più debo-

¹ «Si è cominciato a scrivere nonviolenza in una sola parola, sicché si è attenuato il significato negativo che c’era nello scrivere non staccato da violenza, per cui qualcuno poteva domandare: “va bene, togliamo la violenza, ma non c’è altro”. Se si scrive in una sola parola, si prepara l’interpretazione della nonviolenza come qualcosa di organico e dunque, come vedremo, di positivo» (Capitini, 1967, p. 9).

le (vedi principio 5), non perché a sua volta diventi capace di rispondere all'attacco, ma perché sia in grado di negoziare alla pari (Patfoort 2000, 2001). Insomma, come è stato osservato (Scaparro, 2001), in quest'opera di interposizione si tratta non di essere equidistanti, ma "equivicini", mostrando quindi un'attenzione particolare a chi del sopruso è vittima, ma anche (sia pure, eventualmente, in forme diverse) verso chi ne è responsabile.

Comunque, solo favorendo prima il "cessate il fuoco" (reale o simbolico) sarà possibile aprire il cammino del dialogo e della riconciliazione.

Pertanto, trasferendo il ragionamento dal piano generale al concreto della quotidiana esperienza scolastica, si possono considerare coerenti con questo principio le maestre che vedendo i loro alunni prendersi a botte non si avvicinano con dolcezza chiedendo "qual è il problema?", ma piuttosto intervengono con decisione per dividerli fisicamente, valutando in un secondo momento come poter impostare un discorso teso alla comprensione reciproca e alla riconciliazione.

2. Rispettare l'avversario

Lo consideriamo il principio-cardine della nonviolenza. Nel linguaggio della mediazione esso potrebbe essere formulato anche così: «Separare le persone dai problemi» (Fisher, Ury, Patton, 2008, p. 33); impegnare le proprie energie intorno al problema, scaricare eventualmente rabbia su di esso, ma evitare accuse (anche implicite) al nostro avversario, verso la cui persona va mostrato rispetto e riconoscimento della sua possibilità di essere interlocutore nella ricerca della soluzione.

È evidente come l'applicazione di questo principio sarebbe in grado di rivoluzionare anche le dinamiche conflittuali che agiscono nella scuola, soprattutto quelle relative alle relazioni insegnante-studente. In queste infatti accade spessissimo che il dispiacere o la rabbia per una determinata situazione si trasformino in un attacco frontale all'avversario, aprendo così una spirale negativa che ingenera sentimenti di sfiducia, disistima e, spesso, processi di escalation.

La citazione più opportuna per illustrare questo principio in atto non ci viene dalla letteratura di pedagogia scolastica, ma da un testo del giudice Giovanni Falcone (2004, pp. 67-69):

Perché questi uomini d'onore hanno mostrato di fidarsi di me? Credo perché sanno quale rispetto io abbia per i loro tormenti, perché sono sicuri che non li inganno, che non interpreto la mia parte di magistrato in modo burocratico, e che non provo nessun timore reverenziale nei confronti di nessuno. [...] Provate a mettervi al loro posto: erano uomini d'onore [...] che all'improvviso si trovano a doversi confrontare con uno Stato indifferente, da una parte, e con un'organizzazione inferocita per il tradimento, dall'altra. Io ho cercato di immedesimarmi nel loro dramma umano e prima di passare agli interrogatori veri e propri, mi sono sforzato sempre di comprendere i problemi personali di ognuno e di collocarli in un contesto preciso. Scegliendo argomenti che possono confortare il pentito nella sua ansia di parlare. Ma non ingannandolo mai sulle difficoltà che lo attendono per il semplice fatto di collaborare con la giustizia. Non gli ho mai dato del tu, al contrario di tanti altri; non l'ho mai insultato, come alcuni credono di essere autorizzati a fare.

3. Sapere che esistono più verità²

Ossia, la mia, la tua, la sua e forse mille altre ancora.³ Si tratta di comprendere, mediante domande adeguate e la pratica di un ascolto reale, come su uno stesso conflitto e sulle sue possibili soluzioni esistano diverse interpretazioni, diverse percezioni: tutto ciò non ha niente a che vedere con il relativismo assoluto o con la rinuncia alle proprie convinzioni.

Nella mediazione è importante creare uno spazio dove queste diverse "verità" possano coesistere senza che vengano sepolte da accuse o giudizi pesanti. In questo modo è possibile conoscere il mondo dell'altro, i

² L'inserimento dei principi 3, 4, 5 e 8 ci è stato suggerito dalla lettura del manoscritto (inedito e utilizzato nell'ambito di incontri di formazione) *Gestione costruttiva dei conflitti e mediazione: principi e strumenti* del professor Giovanni Scotto (2008), cui va il nostro sentito ringraziamento.

³ Questo punto, ben affrontato anche da Sclavi (2003), è al centro della riflessione e dell'opera di Gandhi che ha spesso accostato "forza della verità" (*satyagraha*) e "nonviolenza" (*ahimsa*). Sul pensiero del Mahatma vedi soprattutto Gandhi (1996), con l'ampio saggio introduttivo di Giuliano Pontara.

suoi valori, i suoi desideri, il suo modo di pensare, e ciò può aiutare a vedere il conflitto stesso da altri punti di vista e a immaginare soluzioni creative.

Quando invece è una verità fattuale a essere discordante, è importante capire come mai le parti danno differenti versioni dei fatti, per impedire che si crei un corto circuito tra chi continua a sostenere un'affermazione e chi si ostina a considerarla falsa. Spesso infatti si vede che tra le parti in conflitto si scatena un'escalation in cui diventa più importante dimostrare che la propria versione dei fatti è quella corretta, piuttosto che cercare di trovare una via d'uscita al problema.

In questi casi è utile invitare le parti a esprimere qual è il reale messaggio che vogliono trasmettere all'interlocutore, al di là del particolare dettaglio su cui non concordano.

Possiamo ad esempio immaginare un insegnante in una seduta di mediazione mentre racconta di quando si è irritato nei confronti di uno studente: «Ho richiamato cinque volte la tua attenzione, alla fine ho perso la pazienza». Può darsi che, durante la mediazione, l'alunno controbatterà: «Non è vero, erano tre volte e già alla terza volta lei mi ha sgridato»; di nuovo il professore, ora più aggressivo: «Non dire scemenze: ti avrò richiamato almeno cinque volte, forse più».

In questo esempio, qual è il “vero” messaggio che l'insegnante e l'alunno vogliono rispettivamente esprimere? Possiamo immaginare, da parte dell'insegnante: «Vorrei che tu prestassi più attenzione durante le mie lezioni»; da parte dell'alunno: «Mi sento trattato ingiustamente e perseguitato». Per proseguire una mediazione costruttiva conviene parlare di questo, non di quanti sono stati esattamente i richiami prima che il prof. si arrabbiasse.

4. Esprimere e accogliere interessi e bisogni⁴

Spesso in situazioni di contrasto e litigio tendiamo ad arroccarci su posizioni irremovibili: «È così e basta!», «Si fa in questo modo o niente!». È esperienza di tutti che discutere impuntandosi sulla propria posizione

⁴ Questo punto, come gli altri direttamente inerenti la gestione dei conflitti, è ampiamente affrontato in Fisher, Ury, Patton (2008).

non porta a nulla, se non a soluzioni che comportano prepotenza e/o frustrazione.

Per arrivare a esiti soddisfacenti, invece, la negoziazione deve vertere sui reali bisogni e desideri che stanno “dietro” le posizioni: perché lui sostiene quella tesi? Cos’è veramente che interessa a me quando pretendo una certa cosa? Si tratta cioè di comprendere, al di là delle dichiarazioni esplicite iniziali, quali sono le reali esigenze dei due contendenti. Forse si scoprirà che ci sono bisogni e interessi comuni, o che certi desideri profondi possono essere soddisfatti anche spostandosi dalla posizione assunta inizialmente.

Proponiamo un esempio forse banale, ma crediamo abbastanza chiaro.

Mamma: «Sabato andiamo in campagna dai nonni».

Figlio: «No, sabato c’è la festa di compleanno di Laura».

Mamma: «Non mi interessa, ormai abbiamo deciso: sabato si va dai nonni e basta! ».

Figlio: «No, non ci vengo affatto! Vado alla festa e non se ne parla più».

Mamma: «Stasera quando arriva babbo, vedrai».

Si vede bene come entrambi, fissandosi sulle proprie posizioni («Voglio andare alla festa» vs «Voglio che andiamo dai nonni») hanno prodotto una situazione di blocco della discussione che non può avere alcuna soluzione, se non esiti poco soddisfacenti ottenuti con le minacce («Stasera, quando arriva babbo, vedrai»).

Possiamo immaginare che dietro le posizioni dei due contendenti ci fossero, ad esempio, desideri che anche il figlio mostrasse affetto per i nonni, o che la madre considerasse importanti le attività del figlio. L’accoglimento delle esigenze altrui avrebbe notevolmente migliorato il clima relazionale e favorito la ricerca di un accordo: la madre, rassicurata del fatto che il figlio vuol bene ai nonni, forse non avrebbe insistito perché proprio quel sabato della festa si andasse da loro; oppure il figlio, contento che la madre capisse il suo bisogno di far festa con gli amici, probabilmente avrebbe avuto meno livore nel sostenere la sua causa.

Perché avvenga questo accoglimento reciproco di bisogni e interessi, è importante anche che ciascuno riesca a riconoscere ed esprimere i propri. Allora sarebbero bastate frasi di questo tipo per cambiare la situazione: «Mamma, capisco che ritieni importante andare dai nonni, gli voglio bene anch’io..., ma ci tengo tanto a questa festa perché Laura è la mia

migliore amica e poi ho paura di rimanere escluso...i miei compagni ci vanno tutti! »; oppure, da parte della mamma: «Hum, a dire il vero ci terrei tu venissi dai nonni, ma... quanto è importante per te andare a quella festa? ».

Per permettere il passaggio a questa fase, la presenza di un mediatore si rivelerebbe estremamente utile.

5. Usare il proprio potere

Spesso siamo abituati a dare al concetto di “potere” una connotazione negativa; invece, dal punto di vista della nonviolenza, il potere è la capacità di raggiungere i propri obiettivi e non di prevaricare o punire gli altri.⁵

Normalmente i conflitti sono vissuti come “giochi a somma zero”, in cui uno riesce ad affermare il proprio potere sull'altro, a scapito dell'altro: con la mediazione invece si propone di usare il proprio potere *con* l'altro.

Nelle situazioni in cui apparentemente c'è un grosso squilibrio di potere (ad es., tra insegnante e alunno, o tra direttore e impiegato) sembrerebbe più facile trovare la soluzione ai contrasti mediante un'imposizione; in realtà, in questi casi si verifica che il conflitto tende a ripresentarsi, cronicizzarsi, finendo col danneggiare sia la relazione sia l'aspetto “produttivo”, legato ai risultati concreti che si vogliono raggiungere.

Attraverso la mediazione la parte più debole può essere capacitata, aiutata a riconoscere il proprio potere e le proprie risorse, in modo da poter contribuire alla ricerca di soluzioni che saranno più soddisfacenti e durature nel tempo. E la parte più forte, a sua volta, sperimenta nella seduta di mediazione un incontro a livello paritario con l'avversario e ha un'occasione per immedesimarsi nella controparte uscendo dal suo ruolo usuale di “prepotente”.

Nella scuola spesso non è chiaro se si intende il potere come controllo totale o invece come responsabilità: questa seconda concezione mantiene lo spazio per una parziale condivisione del potere, ad esempio da

⁵ Una bella riflessione sul potere è rintracciabile in Patfoort (2000), in relazione al modello dell'equivalenza; per quanto riguarda invece la riappropriazione collettiva del potere in vista della trasformazione sociale e politica, un punto di riferimento è senz'altro Capitini (1999).

parte dell'insegnante nei confronti di studenti o genitori, e allo stesso tempo gli permette di rimanere un punto di riferimento autorevole e rispettato, non autoritario e temuto.

6. Essere coscienti che il fine non giustifica i mezzi

È importante la congruenza tra gli scopi che ci prefiggiamo e i mezzi che adoperiamo per raggiungerli. Se voglio ottenere che la fiera delle armi di Brescia chiuda i battenti, non è certo opportuno che io mi metta a sparare contro i vetri del capannone che la ospita!

Attenzione: non usare mezzi inadeguati non significa lasciar perdere, anzi a volte può essere opportuno anche far aumentare la “temperatura” del conflitto, alzare la voce o mettere in atto azioni clamorose. Si vuole però sottolineare che i mezzi adottati devono rispettare la persona del nostro avversario.⁶

Come vedremo meglio nel capitolo nono, il fine della mediazione è che i due contendenti trovino un accordo: quali mezzi userà a questo scopo il mediatore? È importante gettare luce su tutte le regioni interessate dal conflitto e sugli impulsi che ne nutrono l'esistenza. Ma è anche essenziale prestare attenzione sul grado di profondità a cui le parti si sentono di arrivare e rispettare i loro limiti, così come i propri limiti di mediatore. È importante che il mediatore non violi forzatamente l'intimità delle persone che ha di fronte. Dopo la mediazione tutte le parti in conflitto devono essere in grado di guardarsi negli occhi e riprendere la loro vita quotidiana. È ancora una volta una questione di potere: il mediatore sappia gestire responsabilmente il proprio ruolo.

Possiamo anche immaginare un insegnante che si ponga come fine di fermare uno studente che tende a prevaricare i compagni; riteniamo importante che ciò sia fatto senza usare mezzi offensivi, che possono urtare i delicati processi di costruzione di identità tipici degli adolescenti.

⁶ A questo proposito, può essere utile un approfondimento intorno agli scopi e alle pratiche dell'azione diretta nonviolenta (cfr. Euli, Forlani 2002).

7. Muoversi con gradualità

L'armonia mezzi-fini richiede che ci si muova per gradi, senza pretendere tutto subito ed essendo disposti a compromessi che non ledano i bisogni e i valori fondamentali in gioco.

Sulla scala dei macro-conflitti è importante che l'attore nonviolento adotti i diversi metodi del suo "arsenale" con gradualità fino ad arrivare alla disobbedienza civile.

Innanzitutto, prima di passare al conflitto in campo aperto, vanno esauriti tutti i mezzi istituzionali a disposizione: petizioni, appelli alle autorità, procedure della democrazia formale, negoziati. In un secondo momento si può passare al repertorio classico delle proteste: dai gesti di testimonianza alle manifestazioni pubbliche. Il gradino successivo di questa escalazione non-violenta è dato dalla non-collaborazione (Arielli, Scotto 2003, p. 189).

Anche il processo di introduzione della cultura della mediazione nella scuola necessita di una sua gradualità: come abbiamo visto, la scuola può essere considerata un po' come un ecosistema sociale, una foresta che non va rinnovata abbattendo tutti gli alberi e piantandone di nuovi, ma che va accompagnata a svilupparsi in maniera organica. Bisogna che insegnanti, studenti e genitori facciano gradualmente proprie le nuove competenze e i nuovi punti di vista, passando dalla comprensione intellettuale allo sperimentarsi e infine all'applicazione nella propria realtà scolastica. Gradualmente possono venire coinvolte sempre più componenti del sistema scuola.

Si può parlare di gradualità non solo riguardo al processo ma anche rispetto agli obiettivi: troppe volte le persone, i gruppi, le istituzioni non hanno fiducia nell'intraprendere alcune imprese perché giudicano irraggiungibili gli obiettivi. È più incoraggiante pensare a un obiettivo suddiviso in varie tappe e organizzarsi per raggiungerle ciascuna singolarmente, gioendo poi per questo traguardo, come il camminatore che sulla strada per la vetta si dà come obiettivi di volta in volta un certo rifugio, un punto panoramico, una sorgente ecc.

Un'insegnante che per esempio ha perso la fiducia nella propria classe giudicata troppo indisciplinata sarebbe invitata da un mediatore a valutare, insieme alla classe, quali sono i gradini, le piccole mete che sente raggiungibili per la ricostruzione di questa relazione danneggiata. Verrebbe

accettato e rispettato l'attuale sentimento di perdita di fiducia della docente, ma senza soffermarsi eccessivamente su questo, esplorando piuttosto e valorizzando le pur minime disponibilità di trasformazione. Il conseguente raggiungimento anche di piccole modifiche può innescare la dinamica di deescalazione del conflitto e di cambiamento costruttivo.

8. Mirare ad accordi equi

È importante che l'esito di un conflitto sia costituito da accordi che portano un mutuo beneficio e siano caratterizzati da principi di dignità e rispetto.

È fondamentale che tali accordi soddisfino i bisogni profondi di entrambe le parti coinvolte, ovviamente non a spese di terzi: anche se le posizioni e le richieste iniziali sono differenti, è possibile trovare creativamente soluzioni che corrispondano alle esigenze di tutti i contendenti.

È importante anche che gli accordi finali siano sostenibili e non troppo generici, ma facciano riferimento ad azioni concrete e siano verificabili.

Un esempio per chiarire. Un genitore e un insegnante hanno avuto un violento battibecco dovuto a opposte valutazioni sul comportamento di un ragazzo; all'interno di una mediazione, col rasserenarsi del clima, affermano di volersi impegnare – da quel momento in poi – “a collaborare meglio”.

Rimanendo così sul vago, quasi certamente il conflitto tornerà a presentarsi: è fondamentale che i due si chiariscano su cosa intendono con “collaborare meglio”, quali passi concreti vogliono fare (ad es.: incontrarsi una volta al mese), come possono misurare il grado di soddisfazione di entrambi, e accordarsi su che cosa fare se la cosa non funziona.

9. Considerare le situazioni in modo complesso e non semplicistico

Una certa logica di tipo matematico ci porta a credere che se un certo oggetto A colpisce un oggetto B e questo si muove, la causa del movimento di B è precisamente il colpo ricevuto da A; punto e basta.

È una logica, questa, che potremmo definire di “causalità lineare”.

In realtà la fisica – e più ancora la biologia e l'ecologia – già da tempo ci hanno spiegato che il mondo è ben più complesso di quanto certe spiega-

zioni lineari – che appunto “non fanno una piega” – sembrano farci credere. La natura infatti è un’entità complessa, formata da parti tutte strutturalmente interdipendenti.

La relazione tra i vari elementi non è lineare, di causa-effetto, ma di interazione circolare: uno stesso effetto ha infatti svariate cause in rapporto tra loro, ed esso a sua volta provoca anche diverse retroazioni: insomma, tra cause ed effetti c’è reciprocità.⁷

Insomma, se il mondo fisico è complesso e interconnesso, tanto più lo è quello delle relazioni sociali.⁸ Sulla carta siamo tutti disposti a ritenere che un comportamento umano è determinato da una miriade di cause diverse ed è anche nostra esperienza personale aver rilevato come ogni nostra azione dipende da tante altre azioni o parole di altri, e che a nostra volta il nostro atto provoca nelle altre persone numerose conseguenze. Eppure, quando siamo travolti dalle emozioni, siamo irati oppure invidiosi, tendiamo a semplificare il nostro pensiero e a fare affermazioni perentorie per cui, ad esempio, quella tale persona si è comportata in quel dato modo sicuramente per farci un torto. In questo modo si dimentica la complessità propria di tutte le situazioni e facilmente si comincia a pensare in termini di “amici” e “nemici”, perdendo di vista le molteplici cause e le varie responsabilità relative all’una e all’altra parte. Un approccio sistemico porta a vedere le cose non semplicemente bianche o nere, ma a vedere un’infinità di sfumature, a valutare le situazioni non in termini di ragione o torto, ma di diverse responsabilità, a non giudicare le idee, le proposte, le azioni buone o cattive, ma a evidenziarne vantaggi e svantaggi.

È abbastanza evidente come un simile approccio fatto proprio da chi vive e lavora nella scuola sarebbe capace di ridurre la violenza di molte situazioni conflittuali.

La scuola stessa – come qualsiasi altra realtà sociale – può essere considerata un sistema interconnesso. Se la scuola decide di trasformare in

⁷ Per sottolineare questa interdipendenza tra gli elementi naturali è stata utilizzata un’immagine suggestiva, secondo cui «un battito d’ali di farfalla nel Texas può provocare un uragano in Giappone».

⁸ Tra coloro che hanno approfondito maggiormente le implicazioni epistemologiche ed educative del “paradigma della complessità” citiamo Morin (2001) mentre, tra gli studiosi che ne hanno rilevato i risvolti sociali, spesso sottolineandone le problematiche, rinviamo a Bauman (2003, 2007).

maniera radicale la propria cultura del conflitto, tutte le componenti del sistema scuola vengono influenzate dal processo. Questo tipo di trasformazione deve trovare le proprie motivazioni nel sistema stesso, deve basarsi sulla partecipazione delle persone coinvolte e ha bisogno, in determinate fasi, di un sostegno professionale dall'esterno, limitato e con un mandato chiaro. La trasformazione diventa un processo permanente, in cui fasi di cambiamento si alternano a momenti di consolidamento, e in cui la via e la meta devono corrispondere agli stessi principi.

10. Assumersi le proprie responsabilità

Chiunque compia un'azione nonviolenta (azioni di protesta, di non collaborazione, di interposizione o atti di un processo di negoziazione) si assume in prima persona la responsabilità di ciò che fa, pronto ad assumerne le conseguenze. Ciò è tanto più importante quando ci si riferisce a contesti complessi. È Lorenzo Milani ad averci consegnato la spiegazione più chiara e incisiva di questo concetto:

A dar retta ai teorici dell'obbedienza e a certi tribunali tedeschi, dell'assassinio di sei milioni di ebrei risponderà solo Hitler. Ma Hitler era irresponsabile perché pazzo. Dunque quel delitto non è mai avvenuto perché non ha autore. C'è un solo modo per uscire da questo macabro gioco di parole. Avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di farsene scudo né davanti agli uomini, né davanti a Dio, che bisogna che si sentano ognuno responsabile di tutto. A questo patto l'umanità potrà dire di aver avuto in questo secolo un progresso morale parallelo e proporzionale al suo progresso tecnico (Milani, 2003, p. 51).

Anche nei contesti di discussione di gruppo (riunioni, assemblee, incontri vari) si assiste spesso a una riluttanza ad assumersi la responsabilità di ciò che si dice, tendendo ad attribuire il proprio pensiero, la propria idea, il proprio desiderio a un soggetto impersonale o a vincolarlo a presunte norme esterne. Sono trappole della comunicazione nei gruppi che con Liss (1992) potremmo chiamare *dogmatismo* e *moralismo*.

Si può parlare di dogmatismo quando una persona presenta nella discussione le proprie opinioni come verità assolute. Ovviamente non accade spesso che uno dica esplicitamente: «Io ho ragione e voi no!»; tutta-

via, quando si esprimono opinioni o giudizi formulandoli in terza persona, si rischia di provocare risentimenti piuttosto che riflessioni o dialogo.

Ad esempio, quando uno dice: «Questo modo di ragionare è inaccettabile», oppure: «È chiaro che questa cosa non va bene», è come se spingesse gli altri a pensarla nello stesso modo: chi la pensa diversamente rischia di sentirsi escluso, offeso o arrabbiato.

Anziché dire: «Si sa che i rapporti sul registro non servono a niente», si potrebbe asserire: «Io penso che i rapporti sul registro non servano a nulla». Oppure, invece di: «Sono intollerabili le dichiarazioni di...», sarebbe meglio dire: «Io fatico a tollerare le dichiarazioni di...».

Nelle formulazioni suggerite chi parla si assume in prima persona la responsabilità di quanto va dicendo.

Un problema del tutto analogo si verifica quando qualcuno tenta di imporre la propria moralità agli altri facendola passare come giusta in assoluto e non prendendosi la responsabilità di sostenere certe posizioni. Dire: «Non è giusto che gli insegnanti assecondino le richieste dei genitori» può indurre il docente che invece aveva agito in tal senso a percepirsi moralmente o professionalmente inadeguato, oppure risentito con colui che aveva proferito la frase. Meglio allora asserire: «Io preferisco non assecondare le richieste dei genitori»⁹.

⁹ Si badi che qui non si intende assolutamente dare indicazioni su come ci si debba comportare rispetto alle richieste dei genitori; si sta solo segnalando che, qualunque sia la tesi sostenuta, è opportuno esporla esprimendosi in prima persona.

Capitolo sesto

Analisi dei conflitti e strategie di composizione

Non è sufficiente avere consapevolezza dei principi etici alla base di un approccio nonviolento alla gestione dei conflitti; è necessario dotarsi anche di adeguati strumenti di analisi e di intervento.

Il repertorio delle metodologie di composizione dei conflitti è assai ricco. Gli interventi di maggior successo avvengono nell'ambito di una strategia complessiva di sviluppo organizzativo, cosa che tuttavia nella pratica accade ancora di rado. Su questo punto le organizzazioni scolastiche non si differenziano da altri sistemi, come le imprese private: si tende a richiedere spesso e volentieri interventi *ad hoc* in momenti di crisi, o singoli eventi formativi nell'ambito dell'aggiornamento professionale. Questo tipo di interventi richiede in genere un basso investimento in termini di risorse e – nel caso degli interventi “di emergenza” – produce un effetto immediato di alleggerimento del problema, ma in genere non riesce a mettere in discussione modalità di azione e abitudini comunicative che sono alla radice dei problemi. C'è grande paura di fronte alla forza trasformatrice dei conflitti: essi vengono di solito associati a guerra, distruzione, dolore e perdita, e non si riconosce l'effetto positivo, liberatorio, di una loro gestione aperta e costruttiva (Baukloh, 2008a, b; Valdambrini, 2008).

Cambiando prospettiva, l'energia trasformativa del conflitto viene accolta e un episodio di scontro potrà essere contestualizzato in maniera costruttiva all'interno dell'organizzazione, favorendo così lo sviluppo del singolo e dell'organizzazione stessa.

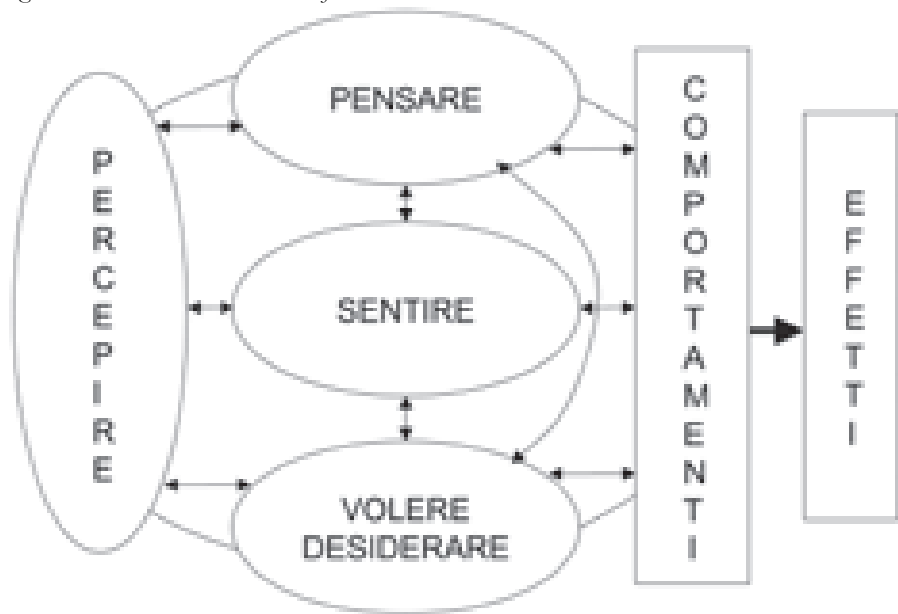
Proviamo qui a delineare alcune chiavi di lettura e comprensione alla base di una nuova cultura del conflitto.

1. Il conflitto sociale

La trasformazione costruttiva di una situazione conflittuale inizia con il suo riconoscimento. Il modello di analisi dei conflitti sociali che presentiamo qui offre un orientamento utile, che permette di decodificare, in una situazione di conflitto, le proprie dinamiche interne e i comportamenti della controparte; il conflitto viene così collocato in modo appropriato nel contesto della nostra interazione.

Parliamo di una situazione di conflitto sociale quando almeno un attore (individui, gruppi, organizzazioni ecc.) si sente ostacolato da un altro attore nella realizzazione dei propri pensieri, emozioni, intenzioni e azioni (Glasl, 2004, p. 24). Quindi in ambito scolastico possiamo parlare di conflitto sociale molto prima che diventino dei litigi a voce alta o dei sabotaggi e ritorsioni a sangue freddo.

Figura 1. Dinamica interiore nel conflitto sociale



La Figura 1 rappresenta la dinamica interiore di un confliggente (Glasl, 1999, p. 18). I piani della percezione dell'altro, del pensiero, dell'emozione e della volontà sono collegati tra loro e trovano un'espressione nelle azioni dell'attore A, che a loro volta provocano delle reazioni del confliggente B.

Gli impulsi all'azione provengono da tutti i piani del nostro essere; idealmente siamo consapevoli di ciò e le nostre azioni sono il risultato di un processo di "mediazione interiore". In una situazione di conflitto tale processo interiore viene spesso abbreviato, o può accadere che singoli impulsi all'azione si manifestino all'esterno provocando le note reazioni di "corto circuito". Nei nostri scoppi d'ira, nei piccoli atti di sabotaggio o nei lapsus manifestiamo spesso noi stessi più di quanto vorremmo, e preferiremmo stendervi sopra un fitto velo di silenzio. Un'importante strategia di gestione del conflitto consiste nel risalire all'indietro dai comportamenti osservati agli impulsi ad agire. Il complesso mondo interiore dei confliggenti diviene visibile e se ne può iniziare a parlare. Le singole azioni non rimangono isolate, ma possono essere ricondotte al contesto da cui sono emerse.

Allo stesso tempo, la figura rende anche manifesto il fatto che, in una situazione conflittuale, un'azione non nasce solo da una complessa dinamica interiore. Anche la controparte è un individuo complesso e interpreterà a suo modo il messaggio rappresentato dall'azione. Gli eventi del conflitto possono essere compresi solo se ogni azione viene osservata a partire dalle reazioni che ha prodotto nella controparte: come è stato percepito il comportamento di A da parte di B? Quali emozioni ha provocato, quali schemi di pensiero ha attivato? Possiamo facilmente immaginare che diventi ancora più difficile rispondere a queste domande quando la nostra controparte nel conflitto ha un cosiddetto "bagaglio culturale" molto diverso dal nostro o professa una religione diversa dalla nostra.

Ricordare la complessità della dinamica interiore nostra e della nostra controparte nel conflitto è il primo passaggio per un approccio meno conflittuale e più orientato alla reciproca comprensione. Se l'obiettivo è quello di disinnescare il conflitto e di comprendere meglio le forze che lo muovono, dovrebbe essere evidente che rispondere a questa domanda non significa cercare attribuzioni di colpa o condanne dell'altro. Tutti sappiamo quanto è difficile, in una situazione di conflitto, riuscire a stare a sentire l'altro senza giudicare. Avere gli strumenti per poter capire meglio quello che succede dentro di noi stessi e saper leggere quale dinamica sta vivendo la nostra controparte è di grande aiuto nella gestione di situazioni critiche, anche nei contesti interculturali.

Nel capitolo nono descriveremo alcune tecniche che possono dare un sostegno alla comunicazione nel conflitto. Qui vogliamo sottolineare un

altro aspetto per noi molto importante: se l'altro si sente provocato, offeso, discriminato o emarginato a causa del mio comportamento esiste una situazione di conflitto, anche se io stesso non la percepisco tale. Ciò non deve necessariamente significare che "mi sono comportato male" (anche qui vale il principio dell'ascoltare senza giudicare o condannare). Significa tuttavia che il mio comportamento ha contribuito alla nascita o al peggioramento di una situazione conflittuale e che pertanto diventa oggetto della gestione del conflitto, anche se io stesso credo di non avere fatto nulla che giustifichi l'interpretazione conflittuale del mio comportamento e la successiva reazione della mia controparte.

Per chiarire una situazione di conflitto devo provare a comprendere il mondo interiore dell'altro, i suoi pensieri, percezioni, emozioni e volontà, o meglio devo intraprendere con curiosità un viaggio di scoperta, anche se non condivido le sue opinioni (si veda a questo proposito il capitolo quinto).

Ciò significa ad esempio che il mio disagio in una situazione lavorativa tra colleghi, la mia percezione di essere trattata come diversa e di non riuscire a entrare nel gruppo delle colleghe insegnanti, perché sono nuova e proveniente dal profondo Meridione, non sono problemi soggettivi che devo risolvere a casa o con l'aiuto di uno psicologo, ma costituiscono elementi di una situazione conflittuale sul posto di lavoro che può essere affrontata in una modalità costruttiva con gli strumenti della mediazione e che, se ben gestita, indurrà una evoluzione in senso positivo del nostro lavoro come team. Allo stesso tempo, situare i comportamenti nel contesto delle percezioni, del pensare, sentire, volere e desiderare non soltanto mio, ma anche della mia controparte, amplifica le possibilità di capire me stesso e l'altro.

Per fare un altro esempio, la discussione nel Consiglio di classe su un (presunto o effettivo) errore nel rapporto con un alunno non è limitata all'attribuzione di colpa o alla negazione dell'accaduto. L'approccio della gestione costruttiva di situazioni di criticità rende possibile una discussione sugli errori nello stile di quella che viene chiamata con un termine inglese *no-blame culture*, che non rimane confinata alla prospettiva limitata di un'attribuzione di colpa, ma rende possibile l'apprendimento da errori e quasi-errori, contestualizzando l'accaduto senza negare la responsabilità dei singoli. Si tratta di principi ampiamente noti e sperimentati per svi-

luppare l'efficacia del lavoro in ambito sanitario (Amalberti, Auroy, Barach, 2005).

In una discussione condotta in modo costruttivo nel senso appena spiegato c'è lo spazio per parlare della mia percezione della situazione, che ha portato alla mia azione, così come di schemi di pensiero non adeguati o cortocircuiti emozionali in situazione di stress. Parlare di questi temi porta senza dubbio a una migliore comprensione della situazione da parte del gruppo di lavoro e rende possibile effettuare un'accurata analisi dell'errore e formulare strategie per il futuro sostenibili e adeguate alla complessità della situazione di lavoro in ambito scolastico.

Riconoscere le proprie percezioni, emozioni e bisogni e parlarne non è sempre facile ed è un'importante competenza, utile alla trasformazione del conflitto ma spesso sottovalutata: generalmente partiamo dall'idea di conoscere a sufficienza i nostri modelli di percezione e comportamento e di interpretare gli altri in maniera adeguata.

Gli elementi della definizione di "conflitto sociale" che abbiamo presentato sopra possono fungere anche da orientamento nell'incontro tra insegnante e alunno per individuare difficoltà comunicative. In molte interazioni tra docenti e studenti non viene neppure riconosciuta l'esistenza di un problema comunicativo. Se un ragazzo non rispetta le consegne o assume atteggiamenti provocatori, tale comportamento può essere attribuito a un disturbo nella relazione tra insegnante e allievo.

Distinguere le diverse dimensioni – percezione, pensiero, emozioni, volontà e azione – in noi e nella nostra controparte può risultare assai utile: si tratta di un'osservazione di sé e dell'altro che può aiutare a riconoscere molto presto difficoltà comunicative e incoraggia domande del tipo: qual è la percezione che il mio studente ha di questa situazione? Come sono state interpretate le mie parole? Quali sono le emozioni in gioco? Quello che finora rimaneva celato in una zona grigia può diventare oggetto di discussione non appena si è abbandonata l'idea che parlare di una difficoltà comunicativa sia imbarazzante, superfluo o inappropriato.

2. Analisi e trasformazione del conflitto

Presentiamo adesso un'altra strategia di gestione del conflitto: una comprensione più approfondita della dinamica di escalation dei conflitti.

Com'è noto, i conflitti sviluppano una propria dinamica, attraversano fasi di escalation aperte o sotterranee, "calde" o "fredde", saltano magari inaspettatamente da una fase a quella successiva. Tutti conoscono per esperienza diretta la spirale dell'escalation, in cui le parti in conflitto rimangono sempre più impigliate nel conflitto, senza riuscire a districarsene.

Anche se tutti ne abbiamo fatto esperienza, spesso tendiamo a ignorare i rischi connessi alla rimozione del conflitto. Spesso sembriamo indifesi di fronte alla dinamica autonoma che il conflitto assume: quanto più un conflitto attraversa un'escalation, tanto più ci sentiamo sue vittime impotenti. Si tratta di una dinamica pericolosa: essa fa sì che non impieghiamo i mezzi che pure sono a nostra disposizione per "de-escalare", perché assumiamo che l'altro non possa essere fermato nella sua furia distruttiva.

Allo stesso tempo, siamo molto meno propensi ad assumerci la nostra responsabilità per i danni materiali e psicologici che causiamo. Da un lato non ce ne sentiamo responsabili, perché non era nostra intenzione infliggerli («non volevo che si arrivasse a questo»): in tal modo contribuiamo alla creazione di una zona grigia del conflitto, costituita da "danni collaterali" per i quali nessuna delle parti intende assumere responsabilità, ma che funge da scintilla per futuri episodi di escalation (si tratta di una dinamica molto nota nel campo della politica internazionale e della guerra). D'altra parte la nostra fiducia di poter fare qualcosa per fermare l'escalation diminuisce costantemente a mano a mano che essa progredisce. Volenti o nolenti, le parti in conflitto si abbandonano alla dinamica distruttiva, in un misto di senso di impotenza e irresponsabilità.

L'attenzione si allontana da quello che era stato il problema concreto all'origine del dissidio. Le motivazioni della nostra controparte diventano sempre più incomprensibili ai nostri occhi, le sue azioni ci appaiono sospette, il conflitto si allarga ad altri temi e nuove persone vengono coinvolte. La parola d'ordine, nei confronti ad esempio degli altri colleghi, diventa "o con me o contro di me". L'altra parte si trova di fronte a fatti compiuti, si formulano ultimatum, si arriva a piccoli atti di sabotaggio, sognando a occhi aperti una "soluzione finale".

Se queste dinamiche di escalation non vengono fermate, si può anche arrivare all'attacco fisico. Le persone coinvolte mettono da parte considerazioni razionali e norme morali, compiendo atti che a loro stessi, nell'ardore della lotta, sembrano inevitabili, ma che le persone esterne fanno fatica a comprendere, arrivando a dubitare della sanità mentale delle persone coinvolte e non sapendo più che pesci prendere. Quanto

più è alto il livello di escalation, tanto più diventa complesso l'intervento, e tanto più quindi diventa importante coinvolgere una parte esterna (Glasl, 1999).

La velocità di un'escalation del conflitto dipende da molti fattori, tra cui il background culturale dei confliggenti (qual è il modello di escalation prevalente nella loro cultura?), il contesto organizzativo (ci sono altre possibilità di esprimere critiche? hanno conseguenze e effetti tangibili?), le alternative di azione percepite a livello individuale (quali possibilità ho di raggiungere il mio scopo con altri mezzi?) e la rilevanza emotiva del conflitto per le parti.

La conoscenza delle dinamiche di escalation conflittuale può trovare diverse forme di impiego proficuo: riconoscere a quale livello di escalation si trova un conflitto e decidere con quali mezzi è possibile intervenire; evitare le trappole dell'escalation per se stessi; non cadere nella contrapposizione frontale che le parti sviluppano durante la loro "guerra di posizione", ma riconoscerle come prodotto dell'escalation, e quindi interrogare e interrogarsi su quali sono gli interessi, bisogni ed emozioni che le stanno dietro.

Uno sguardo allenato aiuta a riportare al centro dell'attenzione il punto di partenza del conflitto, il problema originario e decostruire insieme le immagini del nemico e le paure associate al conflitto stesso. Nella maggior parte dei casi non è l'altro il problema, anche se i confliggenti, a partire da un certo grado di escalation, ne sono convinti, ma esistono bensì conflitti di interessi, di valori e di bisogni in contrasto, procedure di lavoro male organizzate, obiettivi delle politiche scolastiche, essi stessi generatori di conflitti.

L'escalation conflittuale termina non appena i confliggenti riescono a percepire i problemi presenti come distinti dalla persona dell'altro e diventano in grado di affrontarli insieme, secondo il motto: "morbidi con le persone, duri con i problemi" (Fisher, Ury, Patton, 2005).

Chi lavora in una scuola "difficile" vive quotidianamente situazioni di grande tensione. Una base solida nell'affrontare stress ed emozioni forti e un'alta competenza comunicativa e di gestione del conflitto costituiscono gli strumenti essenziali per lavorare bene in questo tipo di contesti e hanno un effetto a lungo termine più efficace dei tradizionali provvedimenti disciplinari.

Quando vengono espresse emozioni forti e le persone coinvolte non sono preparate a sufficienza, la dinamica conflittuale si acutizza e non

trova più freni: rabbia, frustrazione, sofferenza e senso di impotenza ne sono il risultato. Spesso questo tipo di situazione avrebbe potuto essere disinnescata facendo uso della conoscenza delle dinamiche di escalation conflittuale. Per interrompere il processo di aggravamento del conflitto c'è bisogno di strumenti comunicativi appropriati, analoghi a quelli illustrati nel capitolo nono. Inoltre, la consapevolezza delle tipiche dinamiche dell'escalation può portare i protagonisti del conflitto a evitare, ad esempio, di oltrepassare le "soglie" della minaccia o del fatto compiuto. Il modello di escalation elaborato da Glasl (1999) può aiutare a fare chiarezza.

3. Un modello di escalation dei conflitti

Sulla base di molti anni di esperienza scientifica, educativa e pratica, Friedrich Glasl è arrivato a distinguere nove stadi dell'escalation, che deriverebbero da un circolo vizioso di azione e reazione. Essendo ogni reazione più aggressiva e intensa dell'azione che la precede, ogni ritorsione o azione difensiva provoca una fase ulteriore.

1. *Irrigidimento*: le differenti opinioni si cristallizzano in punti di vista contrapposti. Gradualmente la percezione diventa selettiva, favorendo la formazione di due entità distinte e avverse. Le parti sviluppano una reciproca conflittualità, generata dalla mancata soddisfazione di un bisogno che viene negata dall'azione dell'altro. Ci troviamo di fronte a una divergenza, dove le parti in causa bramano la soddisfazione di un bisogno, avendo però letture di risoluzione completamente contrapposte.

Tuttavia c'è ancora fiducia che le tensioni possano essere risolte parlando. L'inasprimento del conflitto può avvenire a causa della mancanza di capacità di cooperare.

2. *Dibattito e polarizzazione*: la capacità delle parti di comunicare è sempre più debole; si genera un senso di frustrazione per l'incapacità di raggiungere il proprio obiettivo. La distanza fra le parti si rafforza, introducendo meccanismi non più volti al raggiungimento dell'obiettivo prefissato, ma al conseguimento di un margine di sicurezza, di supremazia, attaccando aspetti secondari della posizione della controparte. In questa

seconda fase il conflitto si trasforma per la tendenza delle parti a rendere le rispettive posizioni antagoniste e inconciliabili.

Il tono è talvolta ancora amichevole, ma in realtà i messaggi che i contendenti lanciano sono spesso minacce sottintese. In questa fase le parole hanno una grande importanza e nei contesti di conflittualità interculturale la padronanza della lingua dominante nel contesto (ad es., l'italiano in Italia) o di un certo tipo di linguaggio (ad es., quello giuridico) diventa un'arma nel conflitto. I configgenti vivono fortemente un senso di frustrazione per il fatto di non sentirsi compresi della controparte. L'appartenenza a cornici linguistiche diverse diventa un elemento di ulteriore aggravamento e fonte di frustrazione, e può portare a una accelerazione nell'escalation conflittuale: spinto dalla rabbia e dalla frustrazione perché l'altro non mi comprende, assumo che lui/lei non mi comprenderà neanche in futuro, perché non parla bene la mia lingua, e mi sento legittimato a passare dalle parole ai fatti, dando una nuova qualità – negativa – all'escalation conflittuale.

3. *La tattica del fatto compiuto*: con questo passaggio, il conflitto fa un notevole salto di qualità. A un certo punto, quando i contendenti sono ancora lontani dall'aver trovato un accordo, uno di essi compie unilateralmente un'azione nella direzione dei propri obiettivi e contraria a quelli dell'avversario. Colui che compie quest'azione spera di creare un "dato di fatto" che pensa lo porterà a partire da un gradino più avanzato quando ci sarà un'eventuale negoziazione imposta da terzi: «Ormai questo è fatto, discutiamo del futuro». Da questo momento in poi, tra i contendenti scompare completamente l'empatia e comincia una fase di sospetto per tutto quello che l'altro potrebbe fare. La percezione della gravità di questo passaggio, "dal dire al fare", dipende molto dalla personalità e dal contesto socioculturale dei configgenti. In alcuni contesti culturali ed estrazioni sociali il conflitto viene espresso prevalentemente con le parole ed il passaggio ai fatti viene percepito come un forte segnale di escalation e di degrado della interazione fra le parti. Da altre persone invece questo passaggio viene percepito meno drammaticamente, come un semplice gesto di mettere in atto quello che è stato detto e discusso da tempo. Proprio per questo, per poter interrompere l'escalation conflittuale è fondamentale che le parti in conflitto parlino della loro percezione dei vari passaggi avvenuti nella loro interazione conflittuale.

4. *Preoccupazione per l'immagine e ricerca di alleati*: si crea e si afferma la logica del “gioco a somma zero”: d'ora in poi non si può che vincere o perdere, l'accordo non è più possibile. A questo punto comincia a prodursi l'immagine dell'altro come nemico e lo si presenta anche a terzi in maniera negativa: si diffondono dicerie, immagini stereotipate ecc. Infatti in questo momento diventa importante la ricerca di alleati ai quali le posizioni dell'avversario vengono presentate in maniera del tutto negativa. Nell'interazione interculturale questo è spesso il momento della attivazione di stereotipi e pregiudizi, sia nella comunicazione tra le parti stesse sia come strumenti per attivare la solidarietà degli altri e la formazione e fortificazione del proprio gruppo dei sostenitori.

5. *La perdita della faccia*: durante questa fase, vengono intaccati i bisogni fondamentali della dignità e del riconoscimento. Il conflitto viene totalizzato: è la controparte in quanto tale a costituire il problema a tutti gli effetti. Gli avversari si lanciano ora attacchi diretti e personali, non preoccupandosi più di mantenere una certa integrità morale. Lo scontro si trasforma anche in un conflitto di valori, principi, ideologia. L'appartenenza¹ a culture o religioni diverse viene percepita in questa fase dell'escalation come una barriera non superabile. L'altro è diventato il nemico assoluto, la personificazione del male e ogni mezzo per ostacolare la controparte sembra buono per raggiungere il proprio obiettivo: smascherare la controparte e affermare la propria ragione e la legittimità delle proprie azioni. Comportamenti che alla luce del ragionamento lucido ci sembrerebbero inaccettabili per l'immagine che abbiamo di noi stessi e che non corrispondono ai nostri valori e alla nostra etica, ci sembrano giustificati come *extrema ratio*, unici mezzi appropriati per poter difendere la nostra persona e la “giusta causa” per la quale stiamo combattendo. La dinamica dei conflitti identitari ed interculturali subisce in questa fase una accelerazione pericolosa, perché il nostro autocontrollo, che comunque è già molto indebolito dalla dinamica conflittuale, è ancora più debole davanti alla persona da noi percepita come “diversa”.

¹ Nel capitolo secondo abbiamo mostrato come non sia corretto parlare di “appartenenze” culturali; tuttavia, è proprio questo il modo con cui spesso i configgenti leggono le reciproche diversità.

6. *La strategia della minaccia*: è un altro scalino che provoca un'accelerazione del conflitto. Parte una spirale di minacce e contro-minacce: la versione estrema della minaccia è l'ultimatum, che mette le parti di fronte a un aut-aut, e impone la scelta entro un limite preciso di tempo. I tempi per assumere le decisioni sono strettissimi, cosicché le capacità di scegliere razionalmente sono fortemente limitate. Le parti si trovano coinvolte in una dinamica in cui di fatto perdono la capacità di iniziativa autonoma. Di conseguenza aumenta il livello di stress. La minaccia è un'arma a doppio taglio, che non porta ad un risultato soddisfacente al 100%. Anche nel caso che la minaccia funzioni e la controparte ceda, la relazione fra le parti è stata danneggiata e chi ha ceduto davanti alla forza della minaccia cercherà a sua volta un momento di rivincita in futuro. L'interazione conflittuale continua, spostandosi spesso su altri temi. Inoltre, c'è la possibilità che la minaccia porti ad un congelamento del conflitto: nessuno dei configgenti vuole rischiare le conseguenze di un'ulteriore escalation conflittuale – e per questo motivo l'interazione conflittuale viene interrotta – ma allo stesso tempo il conflitto rimane. Non è stato risolto nulla, l'interazione fra le parti rimane intrappolata a un altissimo livello di tensione e alla prima occasione la conflittualità riesplode, spesso saltando dei gradini della dinamica d'escalation, e riprendendo il filo conduttore della interazione precedente che è stata interrotta con la minaccia. Interazioni conflittuali fra persone appartenenti a livelli gerarchici molto diversi, livelli di potere fortemente squilibrati, spesso vengono congelati con la minaccia della parte più forte. Quando queste dinamiche conflittuali si rimettono in moto, il rischio di un'esplosione condotta dalla parte più debole è molto grande ed il conflitto acquisisce una forza distruttiva non più controllabile.

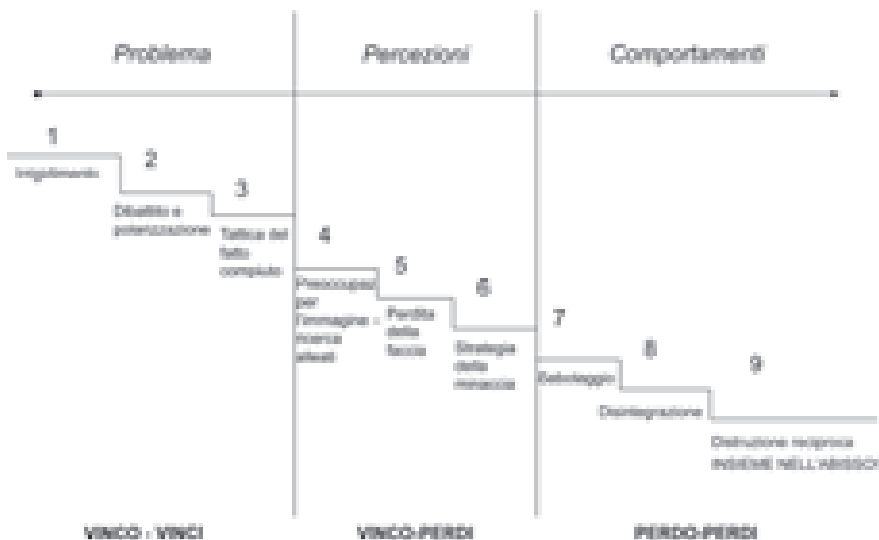
7. *Distruzione limitata*: “la miglior difesa è l'attacco”. A questo punto, non ci si fa più remore a compiere atti di violenza, anche se il suo impiego si limita a colpire la capacità coercitiva dell'avversario tramite atti di sabotaggio. Le parti mettono in conto di subire esse stesse delle perdite pur di infliggere sofferenze all'avversario: i danni inflitti all'avversario vengono considerati come un proprio beneficio.

8. *Disintegrazione*: l'obiettivo è l'eliminazione dell'esistenza stessa dell'avversario. Si attacca direttamente l'avversario nel corpo, nell'anima, nello spirito.

Gli attori cercheranno di distruggere a vicenda la base di consenso e di potere, le risorse a disposizione, la base di legittimazione dell'altro.

9. *Distruzione reciproca: insieme nell'abisso.* Si è ormai allo scontro totale, in cui è del tutto preclusa ogni via di ritorno: si punta alla distruzione del nemico anche a costo della propria autodistruzione. In quest'ultima fase dell'escalation conflittuale le parti hanno perso completamente il controllo. È la dinamica dell'escalation che determina i ritmi nell'interazione; un susseguirsi di attacchi e contrattacchi. I confliggenti sono completamente assorbiti dal conflitto; tutta la loro vita ruota intorno al loro conflitto e non vedono più nessuna via di uscita che non sia la distruzione dell'altro anche al prezzo della distruzione di se stessi.

Figura 2. Il modello a nove stadi dell'escalation dei conflitti, elaborato da Glasl (traduzione nostra)



La Figura 2 illustra come il focus di attenzione delle parti in conflitto cambi ogni tre stadi di escalation: durante i primi tre stadi, le parti confliggono in relazione a un problema. Nella seconda fase (stadi da 4 a 6) è la percezione dell'altro e di se stessi il centro dell'attenzione dei confliggenti e dei loro alleati; il problema iniziale spesso non viene più neanche ricordato. Nell'ultima fase (stadi da 7 a 9) tutta l'energia conflittuale è concentrata nei comportamenti distruttivi reciproci; l'essere umano che

c'è dietro l'azione conflittuale non viene più considerato e non c'è più nessuna barriera etica per impedire la distruzione reciproca.

Nel processo della mediazione le parti in conflitto percorrono queste fasi al contrario: nel loro racconto dell'accaduto, nell'espressione dei loro sentimenti e del loro vissuto essi partono dall'ultimo gradino conflittuale al quale sono arrivati durante l'escalation. Il lavoro condiviso durante la mediazione consiste in un accompagnamento sensibile e professionale alla de-escalation gradino per gradino, con sofferenza emotiva, nuovi momenti di escalation e molta pazienza da parte di tutti. La percezione delle parti che in questo conflitto possano soltanto perdere tutti (*io perdo-tu perdi*) piano piano cambia. Quando l'impulso "forse posso prendere qualcosa io da questa mediazione" (*io vinco-tu perdi*) dà spazio al riconoscimento reciproco dei bisogni dell'altra persona e della sua dignità, il nodo è sciolto e si apre un orizzonte quasi indefinito di possibili soluzioni del problema che fanno vincere tutte le parti coinvolte nel conflitto (*io vinco-tu vinci*).

Saper riconoscere il livello di escalation di una situazione conflittuale non è soltanto d'aiuto per le persone che vi sono coinvolte, ma è fondamentale per il mediatore stesso.

Inoltre, prima d'intervenire in una situazione conflittuale, devo essere consapevole delle mie risorse e dei miei limiti (caratteriali, professionali e/o di esperienza acquisita) per evitare di intervenire quando non ho le risorse necessarie a disposizione. È importante che il sostegno che il mediatore è in grado di offrire corrisponda alla gravità del conflitto. Non c'è bisogno di vergognarsi se si deve chiedere aiuto a un collega o a un altro ente.

Spostiamo ora lo sguardo sulle cause più profonde che soggiacciono alle dinamiche conflittuali, fornendo un originale modello di analisi che è allo stesso tempo strumento di intervento nel processo della mediazione.

Capitolo settimo

Esplorare le profondità del conflitto: l'iceberg e il processo di mediazione

I conflitti appartengono alla nostra quotidianità e il modo in cui essi vengono affrontati e gestiti influenza in maniera determinante il nostro benessere personale, organizzativo e sociale.

La mediazione fornisce delle tecniche che possono aiutare ad affrontare meglio le varie situazioni di conflitto. Alla base di queste nuove modalità di comunicazione e ascolto c'è la convinzione che i conflitti sono un'opportunità di sviluppo, un'occasione da non perdere per approfondire la conoscenza di noi stessi e degli altri. Per far diventare le situazioni di conflitto momenti di crescita è necessario, e spesso sufficiente, cambiare prospettiva.

Di seguito proponiamo uno strumento di analisi e orientamento, l'iceberg: le sue regioni nascoste nella profondità dell'oceano si offrono come un'utile metafora del processo di mediazione. Questo strumento è stato sviluppato nel corso del lavoro di Anja Baukloh con studenti, genitori e insegnanti di numerosi istituti scolastici di Firenze e dintorni, durante incontri di mediazione e formazione, e per interventi in diversi ambiti (scuola, forze dell'ordine, sanità, settore privato). Il modello è stato rielaborato e consolidato all'interno del master in "Mediazione dei conflitti sociali e interculturali" tenutosi presso l'Università di Firenze, che è successivamente diventato "Gestione dei conflitti e mediazione", offerto dalle Università di Pisa e di Firenze.

Il modello dell'iceberg che viene presentato qui rappresenta solo uno degli strumenti che possono essere impiegati nel lavoro di analisi e gestione dei conflitti e coglie soltanto un aspetto della complessità del fenomeno. Dimensioni come il contesto in cui un conflitto si svolge, la di-

namica dell'escalation, i processi comunicativi, ecc., andranno esaminati e analizzati impiegando altre modalità e attrezzi conoscitivi, presentati negli altri capitoli della seconda parte di questo libro.

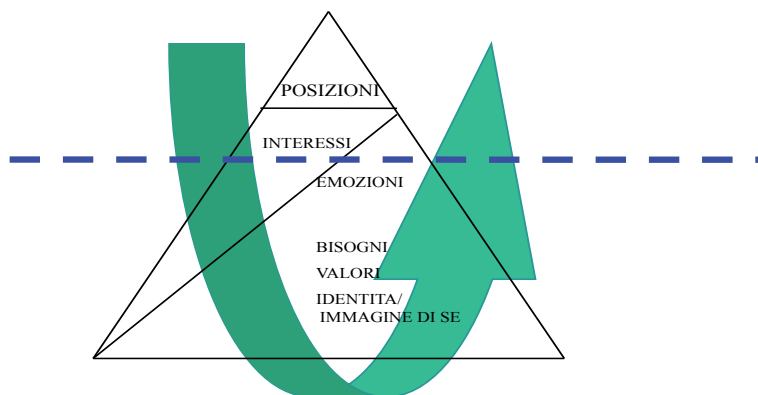
La metafora dell'iceberg porta a rappresentare in forma diversa il processo della mediazione, che, come vedremo nel capitolo nono, viene descritto di solito come una sequenza di fasi, e ci permette in tal modo di portare l'attenzione su un aspetto specifico del processo: il *viaggio di scoperta* che le parti intraprendono, accompagnate e sostenute dal mediatore.

1. Il modello dell'iceberg

Quando ci troviamo in una situazione conflittuale, la nostra percezione dell'altro e di noi stessi cambia: più il conflitto va avanti, meno siamo in grado di vedere gli aspetti positivi della personalità del nostro avversario o di riconoscere il nostro contributo all'escalation. Il contesto del conflitto, le cause più profonde, i bisogni dell'altra persona non vengono più percepiti. Anche la percezione di noi stessi, dei nostri bisogni, emozioni e interessi viene filtrata dallo sguardo conflittuale (Glasl, 2004). Pertanto, in un conflitto, la sfida comunicativa è duplice: se dobbiamo attrezzarci per comprendere meglio l'altro, allo stesso tempo è necessario recuperare attenzione e sensibilità nei confronti di noi stessi. Chi si trova ad assumere il ruolo di mediatore dovrà quindi mettere ciascuna parte in condizione di entrare in contatto con se stessa e con l'altra. Il "motore" di questo doppio processo è la comunicazione.

Il nostro modello dell'iceberg (Fig. 3) ci fornisce allo stesso tempo una mappa schematica delle regioni da esplorare nella gestione costruttiva dei conflitti e un insieme di indicazioni specifiche riguardo alla direzione da prendere per chi si trova a dover gestire il processo di mediazione. La rappresentazione delle fasi della mediazione come un processo di immersione nelle profondità del mare invita a rallentare e a esplorare sia le proprie regioni nascoste che i bisogni, le emozioni, i valori, l'identità, l'immagine di sé e del proprio interlocutore.

L'iceberg è una metafora assai diffusa tra i mediatori e i teorici della gestione dei conflitti. Nel modello che presentiamo è innovativa la combinazione di tre elementi: la rappresentazione del processo di mediazione, i suoi strumenti più importanti e le componenti della personalità delle parti (cfr. Baukloh, 2008a).

Figura 3. Il modello dell'iceberg

Le parti in conflitto si incontrano come degli iceberg nel mare delle loro relazioni sociali. La chiarezza con cui possono vedere le regioni sommerse dell'altro iceberg dipende dalla trasparenza dell'acqua (delle modalità relazionali), da quanto è acuto il loro sguardo e dal loro grado di familiarità con la struttura dell'iceberg (della personalità), propria e altrui.

Nel caso in cui il livello dell'acqua sia alto e la vista annebbiata, le parti coinvolte in un conflitto riconoscono solo la propria posizione. Nel corso del conflitto le parti ricevono numerose informazioni distorte sulle possibili emozioni ed esigenze dell'altro. Esse iniziano a fare ogni genere di supposizioni; nella loro fantasia si formano montagne di proporzioni mostruose e un avvicinamento appare sempre più pericoloso. Nell'interazione fra persone provenienti da Paesi diversi, queste fantasie negative possono essere potenziate da stereotipi e pregiudizi che sfruttano le attribuzioni reciproche di appartenenze ascrivite; in tal modo, una soluzione condivisa del problema sembra sempre meno possibile. Se non si arriva a un'interruzione dell'escalation, si annebbia sempre più anche lo sguardo verso il proprio stato. Le proprie motivazioni appaiono esclusivamente nobili, i propri interessi legittimi, i valori sembrano intrinsecamente superiori a quelli dell'avversario, mentre a essere minacciate sono la propria identità e l'immagine di sé. In poche parole, bisogna subito iniziare una battaglia di autodifesa, giusta e legittima, con tutti i mezzi a disposizione.

Nella mediazione le parti in conflitto hanno l'opportunità di intraprendere un'immersione nelle profondità del mare. Accompagnati da un sub esperto, esplorano gli strati più profondi degli iceberg. Il grado di profondità al quale si giunge dipenderà dal tipo di conflitto, dalla disponibilità delle parti e dal tipo di aiuto offerto dal mediatore. È importante gettare luce su tutte le regioni interessate dal conflitto e sugli impulsi che ne nutrono l'esistenza. Ma è anche essenziale prestare attenzione al grado di profondità a cui le parti si sentono di arrivare e rispettare i loro limiti, così come i limiti propri del mediatore. Dopo l'emersione, tutte le parti in conflitto devono essere in grado di guardarsi negli occhi e riprendere la loro vita quotidiana.

Questa immersione conduce le persone coinvolte, dal passato, attraverso il presente, al futuro; dai loro interessi e bisogni individuali al riconoscimento di interessi e bisogni comuni. L'equipaggiamento subacqueo consiste in una bombola, che il mediatore provvede a riempire regolarmente di empatia e riconoscimento.

Nella sua azione, il mediatore si trova in perpetuo movimento: oscilla tra la vicinanza alle parti e la distanza critica, osserva il complesso degli eventi e i dettagli, ciò che unisce e ciò che divide le parti. L'ascolto attivo e l'esempio pratico di comunicazione nonviolenta dato dal mediatore, così come l'impiego di metodi per una ricerca creativa della soluzione, sono importanti strumenti da utilizzare e possono essere a loro volta integrati con numerosi strumenti specifici della gestione costruttiva dei conflitti.

Nella preparazione il mediatore deve conoscere bene gli strumenti che ha a disposizione. In particolare è necessario avere dimestichezza con l'espressione di emozioni. Senza una buona capacità di sostare nel conflitto, di riconoscere e accettare le emozioni, il mediatore farà meglio a non avventurarsi in acqua.

Mentre l'esplorazione in profondità rende possibile lavorare anche sulle regole non scritte della relazione, sui meccanismi di comportamento automatizzati e su parti rimosse di sé, la riemersione graduale serve alla trasformazione di ciò che le parti hanno appreso in passi concreti da effettuare per la soluzione del conflitto, a partire da quella sulla relazione.

Se si riemerge troppo in fretta, si rischia che le parti in conflitto reagiscano entro la fine della mediazione rimettendo sul tavolo questioni che sembravano già superate da un pezzo. Per il mediatore si tratta di un segnale del fatto che un'importante regione degli iceberg non è stata esplo-

rata a sufficienza, ed è un invito ad approfondire nuovamente tale aspetto. È talvolta il momento in cui i mediatori giungono ai propri limiti psicofisici: in momenti come questi prenderebbero volentieri le parti per il collo («ce l'avevamo quasi fatta, come puoi venirtene con una cosa del genere?»)!

L'uso dell'iceberg come modello aiuta a comprendere il fenomeno del conflitto e il processo di mediazione sotto diversi aspetti. Se ci troviamo a essere parti in un conflitto, il modello ci riporta all'idea di potere (o dovere) andare anche alla scoperta di noi stessi, perché non abbiamo la stessa capacità di accedere a tutte le regioni presenti in noi, ma di solito ne mostriamo alcune e ne nascondiamo altre. Nel corso di un conflitto la nostra controparte potrà toccare regioni di noi stessi che si trovano a grande profondità: in questo caso reagiamo in modo emotivo, “di pancia”, o ci sentiamo vittime di un “colpo basso”, di solito senza chiederci se proprio questa era l'intenzione del nostro avversario. Dal punto di vista della nostra interazione con l'altro, il modello rimanda al fatto che tra due iceberg possono esserci, in profondità, punti di vicinanza e di contatto che non sono immediatamente visibili, ma che giocano un ruolo importante per il conflitto: ad esempio, bisogni condivisi, valori comuni, medesime convinzioni etico-religiose. Scendere in profondità può portare tutto ciò alla luce, creando delle comunanze tra le parti in conflitto. Il conflitto stesso diventa più facilmente risolvibile.

Possono anche esserci cause profonde che alimentano il conflitto e che vanno riportate alla luce, per far sì che la soluzione sia sostenibile nel tempo. Ad esempio, può darsi che una parte consideri il comportamento dell'altra offensivo dei propri valori o delle proprie credenze religiose. Se durante la mediazione non si lavora a questo aspetto, la soluzione del conflitto sarà destinata a non funzionare.

Il rifiuto dell'altro (o le proprie ferite) emergeranno continuamente dalle profondità dell'acqua per sabotare la ricerca di una soluzione. In questo modo i conflitti possono trasferirsi su altri piani: si litiga su qualcos'altro, i temi si intrecciano e diventa sempre più difficile identificare le cause del conflitto stesso, la regione dell'iceberg dalla quale esso trae energia. Un esempio dall'ambito sanitario: se in ospedale viene data a pranzo, a un paziente musulmano, della carne di maiale, questo episodio può essere interpretato da lui come una grave mancanza di rispetto della sua identità e delle sue pratiche religiose. Se il conflitto non viene affrontato, esso può avere gravi conseguenze sul rapporto tra il paziente e il

personale ospedaliero, influenzando negativamente la percezione da parte del paziente delle cure a lui prestate. In un'altra situazione conflittuale, il paziente potrà sfogarsi accusando il personale di dare agli italiani un trattamento più favorevole, ferendo in tal modo gli infermieri che vedranno ingiustamente giudicata la loro professionalità e la loro applicazione degli standard etici.

L'immagine dell'iceberg ci aiuta qui perché rende evidente che le regioni nascoste, anche se non visibili, possono avere un effetto sul conflitto e non scompaiono solo perché non prestiamo loro attenzione: al contrario, il loro effetto sarà improvviso e ci coglierà di sorpresa – conosciamo tutti l'esempio del *Titanic*. L'immersione alla scoperta dell'iceberg come immagine del processo di mediazione rende inoltre chiaro che è importante riemergere: le persone vogliono soluzioni per il loro conflitto! Anche se consideriamo i conflitti come una possibilità di trasformazione, ciò non significa che amiamo viverci dentro. Durante la fase dell'immersione e della comprensione reciproca si crea un'energia peculiare, che va investita nel cambiamento. L'emersione attraverso le diverse regioni dell'iceberg rende possibile un avvicinamento graduale a concrete modalità di soluzione della situazione conflittuale.

È importante ricordare che non tutti i conflitti sono immediatamente risolvibili. Nella fase di riemersione si possono identificare delle contraddizioni, forse importanti attori del conflitto non sono presenti durante il processo di mediazione. Ancora, le parti possono riconoscere che per loro la soluzione del conflitto consiste nella separazione. Se questo passo viene compiuto dopo un'immersione comune e dopo il riconoscimento reciproco di emozioni, bisogni, valori personali, convinzioni e identità, la mediazione ha dato un importante contributo al chiarimento, evitando ulteriori escalation, minacce e profonde sofferenze.

Il processo della mediazione come viaggio di scoperta si basa su un atteggiamento comunicativo aperto, in grado di riconoscere se stessi e l'altro, che porta di per sé un'importante trasformazione qualitativa della situazione conflittuale (per il tema della comunicazione si vedano i capitoli sesto e settimo).

Di seguito, diamo un esempio tratto dal nostro lavoro formativo. In questo caso il processo di mediazione e il modello dell'iceberg sono stati presentati nel contesto di un percorso formativo sulla comunicazione nella scuola, e i partecipanti si esercitano a esprimere le regioni delle

emozioni e dei bisogni del proprio iceberg (con l'uso dei "messaggi-io") e di ascoltare senza giudicare nei giochi di ruolo.

2. Tra genitori e figli

In una classe di seconda media parliamo di comunicazione nonviolenta, dell'uso dei messaggi-io, e di come questo tipo di comunicazione può contribuire a evitare incomprensioni ed equivoci (vedi capitolo settimo). Negli angoli dell'aula sono appesi quattro cartelli con le scritte: «quando io...», «mi sento...», «perché...», e «vorrei che tu...». Chi vuole parla di un conflitto che ha vissuto e prova a riformulare i propri messaggi. I ragazzi ridono e si divertono.

Improvvisamente una ragazza inizia a piangere. L'insegnante vorrebbe portarla fuori dall'aula, ma le formatrici pregano gli altri ragazzi di aiutare la loro amica a sentirsi a proprio agio in modo da poter rimanere. Con coraggio la ragazza racconta la sua storia: piange perché sta vivendo un conflitto con sua madre, non riesce a spiegarle di essere diventata grande. Ogni giorno la madre bussa alla porta del bagno e le chiede di sbrigarsi, e non capisce il suo bisogno di potersi prendere più tempo per sé e per la cura del proprio aspetto. I suoi compagni di classe cercano ora di formulare messaggi-io al posto di lei, inventano e mettono in scena soluzioni possibili. Alla fine la ragazza sorride, sollevata, e dice che metterà in pratica a casa quello che ha imparato oggi.

Qualche giorno dopo, abbiamo un incontro con i genitori sullo stesso tema. Sono venute nove madri. Proprio come nella classe di seconda media presentiamo la forma comunicativa dei messaggi-io, e ci serviamo del modello dell'iceberg per dare un'occhiata a ciò che si nasconde dietro le posizioni assunte dalle parti in un conflitto. Insieme sviluppiamo delle domande che possano aiutare le parti in conflitto a parlare di aspetti nascosti del problema.

In un caso di conflitto da noi proposto tra una figlia adolescente e sua madre, quattro partecipanti hanno la possibilità di sperimentarsi come "terza parte" in un gioco di ruolo: ciascuna rappresenta una distinta regione dell'iceberg e pone domande a entrambe le parti in conflitto focalizzandosi solo su questa regione. Le madri rimangono sorprese dall'efficacia di questo modo di porre le domande. L'escalation conflit-

tuale si ferma immediatamente e gli interessi e le emozioni nascosti emergono in superficie.

Questa trasformazione costruttiva del clima del colloquio viene bruscamente interrotta quando è il turno della “rappresentante” dell’area dei bisogni: invece di fare domande, offre una sua interpretazione dei bisogni delle parti e un suggerimento su come risolvere il conflitto. Chi nel gioco riveste il ruolo della figlia adolescente si chiude in difesa: “questa soluzione non l’accetterò mai!”. C’è bisogno di un nuovo giro di domande per riportare il processo comunicativo su un binario costruttivo.

Nella valutazione successiva, questa madre coglie l’occasione per chiedere alle due persone che avevano il ruolo delle parti in conflitto che cosa abbiano provato in quel momento critico e perché il suo suggerimento sia stato rifiutato: la madre racconta di vivere questa situazione con sua figlia quasi ogni giorno e chiede consiglio alle altre madri. Rimaniamo tutte molto toccate quando, al termine del lavoro, ci dice che il gioco di ruolo di oggi le è servito per capire cosa succede tra lei e sua figlia, ad esempio negli scontri alla porta del bagno, la mattina, e che in futuro intende ascoltare sua figlia di più e in modo nuovo. La madre e la figlia hanno preso la stessa decisione.

Per riassumere, l’immagine dell’esplorazione delle regioni nascoste dell’iceberg come metafora per il processo di mediazione è un invito a percepire la gestione costruttiva dei conflitti come un viaggio, un percorso alla scoperta di nuovi paesaggi. Esplorando regioni del nostro paesaggio interiore che non ci erano familiari, scopriremo l’altro e faremo di una situazione di conflitto un’occasione per aprirci all’energia costruttiva e alla creatività. Le tecniche della mediazione possono diventare strumenti per una nuova cultura del conflitto nel momento in cui le persone se ne appropriano e le applicano alla loro vita professionale e quotidiana, creando degli spazi di trasformazione in cui l’energia necessaria al cambiamento non provenga solo da un disagio (“allontaniamoci da...”), ma anche da un’esperienza personale positiva con la comunicazione nonviolenta e la mediazione (“andiamo verso...”). Come questo possa accadere all’interno di un processo di mediazione lo vedremo nel capitolo undicesimo; prima, però, è necessario affrontare il tema dell’analisi dei processi comunicativi e della loro trasformazione secondo un orientamento nonviolento.

Capitolo ottavo

Un modello per capire i processi comunicativi

1. L'importanza della chiarezza

La maggioranza della gente è convinta che il miglioramento della comunicazione sia una questione di gradevole confezionamento del messaggio, per cui ad esempio sarebbe sufficiente cambiare l'espressione: «Che cavolo stai combinando!?» con qualcosa del tipo: «Forse stai facendo confusione con queste cose».

In realtà, questo atteggiamento può forse essere utile per creare meno attrito in alcune situazioni di contatto superficiale, ma spesso rischia di non essere realmente efficace. Limitarsi a addolcire il tono e a rigirare le parole può significare un blocco della reale espressione di noi stessi: non diciamo cioè quello che veramente sentiamo. Inoltre, in questo modo si rischia di non far emergere i veri motivi di un eventuale conflitto e si amplifica l'incomprensione tra i due comunicanti. Colui che mi sta di fronte potrebbe non capire, ad esempio, che il “fare confusione con queste cose” è qualcosa che mi dà veramente fastidio per motivi seri, oppure può non cogliere quello che io vorrei realmente da lui, oppure ancora potrebbe farsi idee sbagliate su di me o sulla nostra relazione.

Allora ci si può porre come obiettivo per una comunicazione più efficace la “chiarezza”, intesa come armonia (o congruenza) tra la mia comunicazione e la mia disposizione d'animo interiore, i miei scopi e i miei valori, ma anche con lo stato d'animo di chi mi sta di fronte e con le condizioni reali della situazione circostante.

Si delinea dunque una situazione complessa, per comprendere la quale ci può essere d'aiuto il lavoro dello psicologo tedesco Schulz von Thun (1997): egli infatti propone un modello di comprensione dei processi comunicativi tanto semplice quanto utile.

2. Quattro messaggi in uno

Un medesimo atto comunicativo contiene allo stesso tempo più messaggi. Quando ad esempio un'insegnante dice a una studentessa: «Ieri mattina ti ho vista in giro in centro», emette un messaggio che può (consapevolmente o meno) nascondere qualcosa al ricevente, il quale può ricavarne diverse interpretazioni.

Più in particolare ogni messaggio veicola quattro differenti tipi di informazioni:

- *Contenuto* (ovvero: su cosa verte il mio messaggio): è l'argomento del messaggio stesso, ciò su cui esso "oggettivamente" verte; nell'esempio di prima il contenuto è il fatto stesso di avere visto l'altra persona in centro.

- *Rivelazione di sé* (ovvero: che cosa comunico di me stesso): in ogni comunicazione, dietro al contenuto si celano informazioni sul mittente: chi è, come si comporta, cosa prova in quel momento ecc. La professoressa dell'esempio mostra innanzitutto di parlare italiano, di essere vedente e di essere stata in centro la mattina precedente; poi potrebbe mostrarsi arrabbiata o stupita, potrebbe dare l'impressione di essere un'antipatica ficcanaso o al contrario una persona "leggera" che va a fare shopping, oppure ancora una professoressa aperta che vuole parlare con i ragazzi ecc.

- *Relazione* (ovvero: che cosa penso di te e come ci consideriamo l'un l'altro): da ogni messaggio emerge come il mittente consideri il destinatario; ciò può avvenire attraverso il tipo di formulazione scelta, il tono di voce o anche altri segnali non verbali. Il destinatario, come vedremo nel paragrafo seguente, mostra di solito una spiccata sensibilità per questo aspetto, perché è quello attraverso cui si sente trattato (o maltrattato) come persona. Nel nostro esempio, possiamo immaginare che l'insegnante veicolasse come messaggi di relazione qualcosa come: «sei disonesta perché non sei venuta a scuola!», oppure «sei una fannullona gironzolona», o ancora: «sei una persona simpatica e per me interessante; a entrambe piace fare shopping in centro» o infine: «tra noi c'è un rapporto di controllo e ubbidienza». L'aspetto di relazione dunque fa emergere come il mittente considera il destinatario, come lo vede, come lo giudica. Viene inoltre reso esplicito come il mittente consideri il rapporto che intercorre tra sé e il destinatario, che tipo di relazione li lega: formale, amichevole ecc.

- *Appello* (ovvero: che cosa vorrei indurti a fare): solo raramente le cose vengono dette senza alcuno scopo preciso. Spesso i nostri messaggi servono

anche a esercitare un'influenza sul destinatario, a indurlo a fare, non fare, o semplicemente sentire o pensare certe cose. Forse la professoressa del nostro esempio voleva anche dire alla studentessa: «sentiti in colpa e giustificati» oppure: «evita di saltare le lezioni un'altra volta» o invece: «puoi considerarmi come una persona amica che si interessa di quello che fai» ecc.

Lo stesso Schulz von Thun esprime un appello ai suoi lettori: «Cercate, in situazioni comunicative critiche, di esprimere direttamente i messaggi silenziosi di rivelazione di sé, di relazione e di appello, vale a dire cercate di ottenere una chiarezza quadrata» (1997, p. 23). Nella Figura 4, viene illustrato il “quadrato della comunicazione”.

Figura 4. Il “quadrato della comunicazione” di Schulz von Thun



Questo invito alla chiarezza si riferisce all'opportunità di esprimere in maniera autentica quanto realmente sentiamo, viviamo, pensiamo dentro di noi e non va affatto inteso come lo sbattere in faccia agli altri sempre e comunque i propri pensieri, giudizi o pretese. A tal proposito, richiamiamo l'importanza del riferimento ai principi della nonviolenza e tra essi al rispetto dell'altro e alla distinzione tra persona e problema (vedi capitolo quinto).

Chiarito questo, il modello di Schulz von Thun si rivela come un formidabile strumento per capire quello che noi realmente vogliamo dire, quello che di fatto comunichiamo, quello che il ricevente può comprendere.

Con questa consapevolezza sarà più facile emettere messaggi chiari e al tempo stesso rispettosi, cercando di evitare anche i casi di messaggi incongruenti. “Incongruenti” sono quelle situazioni comunicative in cui, ad esempio, dico una cosa ma con l'espressione ne faccio intendere un'altra,

oppure quando faccio affermazioni di un certo tipo, ma poi mi comporto in maniera da mandare un messaggio opposto (un caso molto frequente è quello dei genitori o degli insegnanti che chiedono autonomia ai loro ragazzi, ma di fatto cercano di darne loro il meno possibile)¹.

C'è dunque un invito a esprimere con chiarezza ciò che realmente si pensa e si sente, piuttosto che agire direttamente secondo le nostre incerte interpretazioni. Questa modalità, che deve comunque tener conto della situazione e dello stato d'animo di chi mi sta di fronte, può trovare una sua applicazione mediante la tecnica dei "messaggi-io", trattata nel prossimo capitolo.

Continuiamo a tener presente il modello di Schulz von Thun, rivolgendo ora la nostra attenzione non tanto a chi formula il messaggio, ma a chi lo riceve.

3. Ascoltare con quattro orecchie

Bisogna aver presente che i quattro aspetti del messaggio sono sempre contemporaneamente attivi; ciò è molto importante perché, ad esempio, è poco utile "aver ragione" dal punto di vista del contenuto espresso, quando dal punto di vista della relazione c'è malessere, oppure è parimenti poco utile fare una bella figura dal punto di vista della rivelazione di sé ed essere incomprensibili a livello dei contenuti espressi.

Accade che il destinatario presti attenzione ora all'uno ora all'altro aspetto del messaggio, privilegiando una delle sue "quattro orecchie" (un orecchio per ogni lato del quadrato della comunicazione). «A seconda di quale delle quattro orecchie il destinatario predispone all'ascolto, la conversazione prende un andamento del tutto diverso. Spesso il destinatario non è affatto cosciente di avere escluso qualcuna delle sue orecchie» (ivi, p. 35).

¹ Watzlawick (2004, p. 96) è stato tra i primi a notare che «importanza concreta ha un'intera classe di esortazioni comportamentali che hanno come comune denominatore il paradosso del tipo *sii spontaneo!* L'essenza di questa forma di paradosso consiste nel fatto che in una situazione interpersonale uno dei partner esige o presuppone da parte dell'altro un comportamento che per sua natura può verificarsi solo spontaneamente da sé, e non certo quando viene richiesto: la richiesta rende impossibile ciò che è stato richiesto».

Per esempio, di fronte a un'affermazione da parte di un ragazzo: «Oggi ti trovo carina», una ragazza può “scegliere” a quale aspetto del messaggio prestare ascolto e di conseguenza come reagire; per cui:

- reagendo al contenuto oggettivo potrà sorridere mostrando di aver capito o chiedere ulteriori informazioni («Come mai? In cosa ti sembra più carina?!»);

- reagendo alla rivelazione di sé del ragazzo, potrà dire: «Che? Ti piaccio, per caso?» oppure: «Come sei gentile»;

- reagendo all'aspetto di relazione, esclamerà: «Mi fa piacere tu me lo dica» oppure «Come ti permetti? Non son mica la tua ragazza!»;

- reagendo invece al contenuto d'appello della comunicazione, forse direbbe: «Vuoi uscire con me stasera?» oppure: «Tanto non te lo dò un bacio!».

Le abitudini di ricezione parziale (cioè l'ostinarsi a reagire solo a uno dei quattro aspetti del messaggio) possono provocare seri inconvenienti alla comunicazione.

Alcuni, ad esempio, tendono ad affrontare l'aspetto contenutistico dell'informazione e a rifugiarsi in una discussione sui fatti, evitando di affrontare il cuore di un problema che magari si situa a livello relazionale. Se uno dicesse: «Maleducato! Arrivi sempre in ritardo!», forse sarebbe abbastanza inutile rispondere: «No, due giorni fa sono arrivato in orario», in quanto probabilmente ciò che fa arrabbiare il mittente del messaggio non è semplicemente il fatto di vedere arrivare l'altro in ritardo, ma forse un aspetto del loro rapporto o quelli che egli considera elementi del “carattere” dell'altro...

Similmente è molto diffuso l'abuso dell'“orecchio di relazione”: alcuni destinatari nei messaggi leggono sempre un giudizio nei confronti della loro persona.

Mettono ogni cosa in relazione a sé, prendono tutto in maniera personale, si sentono facilmente aggrediti, offesi. Se qualcuno è arrabbiato, tendono a sentirsi in colpa; se qualcun altro ride, si sentono presi in giro; se qualcun altro ancora li guarda, queste persone distolgono lo sguardo perché si sentono esaminate criticamente, o se qualcuno distoglie lo sguardo si sentono trascurati o rifiutati (ivi, p. 41).

È chiaro che, in presenza di questo meccanismo reattivo, possono crearsi facilmente disfunzioni nella comunicazione.

Animato dal desiderio di comportarsi bene e di corrispondere alle aspettative inesprese del prossimo, qualche destinatario, col tempo, ha sviluppato in maniera eccessiva l'orecchio dell'appello. [...] Un destinatario con questo orecchio eccessivamente sviluppato non è mai attento alle proprie esigenze, non ha antenne per ciò che egli stesso vuole e prova (ivi, p. 48).

Una persona simile di fronte a un'espressione del tipo: «Oggi sono assonnato!», probabilmente risponderà: «Vado subito a farti un caffè!».

L'utilizzo dell'«orecchio della rivelazione di sé», infine, permette di riconoscere i sentimenti degli altri senza procurarci grandi ansie rispetto ai nostri errori e mancanze, aiutandoci ad ascoltare meglio gli altri e capire cosa realmente accade; tuttavia è facile intuire come un abuso di questo tipo di ricezione porti da un lato a emettere diagnosi e giudizi sulle altre persone, dall'altro a non mettersi mai in discussione. La miscela di queste esasperazioni può portare a far sì che, di fronte a un'osservazione che ci viene fatta, noi rispondiamo: «Che razza di persona è quella da farsi un giudizio tale su di me, senza preoccuparsi di entrare nel merito della questione!».

Riassumendo, è importante avere consapevolezza del fatto che le nostre reazioni a messaggi altrui non sono necessariamente «sintonizzate» correttamente su quello che il mittente intende esprimere; è necessario rendersi conto che non sempre le nostre interpretazioni sull'altro, su quello che ci viene detto o fatto, su ciò che accade intorno a noi in generale, sono «giuste» o «vere».

Anzi, è stato notato che «il significato, il messaggio, quello che ci arriva dalla comunicazione è, definitivamente, in gran parte opera nostra» (Scarpa, 2004, p. 153).

Questi problemi di «sintonizzazione» possono verificarsi ancor più facilmente tra persone provenienti da contesti culturali diversi. Chi scrive non condivide l'impostazione di alcuni studiosi secondo i quali, ad esempio, dire una cosa a un cinese viene senz'altro interpretata in un modo, o un gesto di un francese significa sicuramente una cosa, o accavallare le gambe viene certamente accolto come una mancanza di rispetto da un maghrebino.

Tuttavia, certi studi di «comunicazione interculturale» hanno il merito di farci riflettere su come non ci si può illudere che basti sapere l'inglese per poter comunicare con persone di tutto il mondo invitando a considerare che ciascuno nell'interazione conserva i propri «occhiali

culturali” (il limite, semmai, di questi libri sta nel considerare tutti gli abitanti di un certo Paese o di una certa area come dotati degli stessi identici occhiali).

Preso con gli accorgimenti segnalati, di qualche utilità può essere un testo di Paolo Balboni (2007), che ci segnala le aree più “sensibili”, quelle in cui più facilmente si possono creare incomprensioni e problemi a livello comunicativo; tra queste:

- il concetto di pubblico e privato (“questa cosa è di tutti quindi è anche mia” *versus* “questa cosa è di tutti quindi non è di nessuno”);
- la gerarchia, lo status, il rispetto (l’importanza dell’età o del merito, la possibilità o meno di permeabilità tra livelli ecc.);
- il concetto di famiglia (estensione dell’idea di famiglia, sua importanza, valore della permanenza in essa ecc.);
- il concetto di onestà, lealtà, *fai rplay* (legalità o fedeltà? è legale o non è legale? se è legale, è etico?);
- il mondo metaforico (metafore belliche, metafore *verticaliste* *versus* metafore *orizzontaliste* ecc.)

Un ulteriore dimensione di cui – come ci segnala sempre Balboni – bisogna tener conto per ridurre gli episodi di “incomprensione comunicativa interculturale” è quella della comunicazione non verbale:

- la prossemica (stare vicini o lontani, baciarsi o no, toccarsi o no ecc.);
- le espressioni del viso (espressività o impassibilità?);
- i silenzi (chi tace acconsente?);
- gli occhi (guardarsi o meno? i superiori si possono fissare negli occhi?);
- le mani (identici gesti delle mani hanno i significati più diversi nella varie parti del mondo).

Non è qui possibile approfondire ulteriormente il tema – importante e delicato – della cosiddetta comunicazione interculturale, pertanto rimandiamo a testi introduttivi come quelli di Giaccardi (2005) e Quassoli (2006).

Uno strumento efficace per meglio sintonizzarci sulle reali intenzioni del partner nella comunicazione è quello denominato “ascolto attivo”, che sarà presentato nel prossimo capitolo.

Capitolo nono

La comunicazione nonviolenta

Dopo aver passato in rassegna diversi modelli utili per interpretare le situazioni di relazione interpersonale, è giunto il momento di presentare alcuni strumenti operativi per interazioni comunicative efficaci.

Chiunque può constatare come nelle situazioni sociali, siano esse conflittuali o cooperative, la comunicazione rivesta un ruolo fondamentale. Essa in particolare è un elemento cruciale nell'ambito della gestione dei conflitti: sia perché un conflitto può avere origine da una comunicazione distorta, sia perché una buona comunicazione (una comunicazione non-violenta) può far risolvere positivamente un conflitto reale, cogliendone le basi e trovando soluzioni soddisfacenti per le parti.

Dunque la comunicazione nonviolenta sarà quella capace, per un verso, di evitare le incomprensioni che poi generano conflitti e di aumentare il livello di autoconoscenza e per l'altro verso – laddove invece la contesa si accenda – di aprirsi al rispetto e all'ascolto dell'altro.

Le sue caratteristiche saranno pertanto chiarezza, autenticità e assertività, ma anche comprensione e accoglienza.

In questa sede dobbiamo limitarci a un'esposizione sintetica delle tecniche di comunicazione nonviolenta e delle loro potenzialità rinviando, per maggiori approfondimenti, ad alcuni importanti autori che si sono cimentati sul tema, e in particolare a Marshall Rosenberg (1999), il quale ha fatto addirittura registrare il marchio "Comunicazione nonviolenta", a Thomas Gordon (1991), che ha applicato un modello di questo tipo al mondo della scuola e al contesto delle relazioni genitori-figli, a Jerome Liss (1998, 2004), che si è occupato di comunicazione nei gruppi trattando in particolare il tema dell'ascolto profondo, e a Marianella Sclavi (2003), la quale ha incentrato il suo lavoro sull'importanza di superare le nostre "cornici" di riferimento per aprirci a un autentico ascolto dell'altro.

1. Ascolto attivo

È la tecnica più potente, interessante e utile per mediare in qualsiasi conflitto. Si tratta di ascoltare con l'obiettivo di comprendere a fondo il punto di vista dell'altro. Comprendere, tuttavia, non significa adottare il modo di vedere dell'altra persona. Se una persona ha la possibilità di parlare fino in fondo e si sente compresa, è anche meglio disposta ad ascoltare con attenzione gli altri e a mostrare comprensione. Come dice Carl Rogers (2004, p. 18), ci si deve dare il permesso di comprendere l'altra persona, perché comprendere l'altro comporta un rischio: se comprendo veramente l'altro, potrei cambiare in seguito a questa comprensione.

L'ascolto attivo è il risultato delle seguenti azioni:

- *mostrare interesse*: si può mostrare interesse in modo non verbale (per es., annuendo affermativamente) o verbale, utilizzando parole neutre che non mostrino né disapprovazione né approvazione verso ciò che l'altra persona sta dicendo, per esempio: «Puoi raccontarmi di più su questo?»¹;

- *chiarirsi*: l'ascoltatore cerca di rendere più comprensibile un messaggio. Serve a ottenere l'informazione necessaria a capire meglio il problema o ciò che l'altra persona sta dicendo. «E tu, che hai fatto in quel momento?», «Da quando litigate?», avendo molta cura di non trasformare l'ascolto in un interrogatorio! Si utilizzano domande aperte;

- *riassumere*: fare una sintesi di ciò che abbiamo ascoltato dall'altro. Offre a chi parla l'opportunità di correggere o aggiungere qualcosa a quanto ha già detto: «Dunque, se non ho capito male...»;

- *parafrasare*: ripetere con parole proprie le idee principali o il concetto espresso da chi parla: «Da quanto mi ha detto, mi sembra di capire che...»;

- *rispecchiare*: dire con parole proprie i sentimenti che sono alla base di ciò che l'altro ha espresso: «Per te è frustrante che...», «Ti offende quando...».

¹ Naturalmente l'interesse è una disposizione interiore; si può mostrare solo se veramente siamo disposti ad ascoltare l'altro, altrimenti diamo una risposta comunicativa incongruente (come mostrato nel capitolo precedente); quello che si vuole qui sottolineare è che a volte può non bastare avere soltanto questa disposizione interiore, ma che può essere utile e bello per il nostro interlocutore anche che noi mostriamo esteriormente il nostro interesse.

Per verificare se si è capito bene ciò che ci è stato detto, si può ripetere di tanto in tanto quello che si è sentito usando parole proprie e chiedendo conferma sulla precisione del riassunto.

In questo modo, si può far capire alla persona che racconta che la si sta ascoltando davvero. In punti decisivi della conversazione si possono anche esortare i confliggenti a “parafrasare” reciprocamente. Così facendo, li si induce ad ascoltarsi attentamente e a comprendere le cose essenziali.

Vale la pena di sottolineare che queste tecniche possono essere molto efficaci in contesti interculturali, forse ancor più di certi suggerimenti proposti esplicitamente con l’etichetta di “comunicazione interculturale” i quali – come accennato nel capitolo precedente – possono anche rischiare di dare un’immagine stereotipizzata della persona concreta con cui si comunica, la quale invece – per essere conosciuta – ha da essere soprattutto ascoltata.

2. Messaggi in prima persona (o messaggi-io)

Proponendo questa modalità comunicativa, per esempio, in una mediazione si guidano le parti coinvolte a parlare delle proprie esperienze e dei propri sentimenti e a non nascondersi dietro luoghi comuni. I messaggi in prima persona possono essere utilizzati durante il processo di mediazione sia da coloro che sono direttamente coinvolti nel conflitto sia dai mediatori. Nei messaggi-io si esprime ciò che si osserva (o si è osservato), le emozioni che ciò ha suscitato, i propri bisogni e desideri.

Di solito, quando qualcosa ci infastidisce, ci serviamo di messaggi in seconda persona: «Pina, sei una ladra, mi hai rubato il panino dalle mani!». Questo genere di messaggio solitamente produce un insulto. I messaggi in seconda persona (messaggi-tu) inaspriscono i conflitti.

Con l’uso del messaggio-io, invece, si comunica lo stato d’animo della persona che lo emette e non una valutazione negativa di colui o colei che lo riceve.

I messaggi-io completi possiedono quattro elementi:

- *descrizione del problema*: legato a un determinato comportamento (non ci dev’essere né biasimo né giudizio), per es.: «Quando/se non riesco a trovare le cose che ho lasciato sul tavolo...»;

- *effetto causato dal problema/comportamento*: per es.: «Quando non chiudi la porta a chiave (descrizione non valutativa), qualche volta è successo che mi sono sparite delle cose (effetto tangibile o concreto)»;

- *sentimento/emozione provato a causa di un comportamento*: (eventualmente accompagnato dal motivo per cui si vive quella emozione), per es.: «Se metti i piedi fuori dal banco, in mezzo al passaggio (descrizione del comportamento), posso inciampare (effetto tangibile) e ho paura di cadere e farmi male (sentimento e motivo)»;

- *richiesta/bisogno*: «Se prendi la macchina senza avvertirmi (descrizione), io rischio di rimanere senza quando mi serve (effetto) ed entro in ansia (sentimento), ti chiedo di concordare per tempo con me quando hai bisogno dell'auto (richiesta esplicita)».

I messaggi in prima persona assolvono tre funzioni principali:

- riducono al minimo la valutazione negativa dell'altro;
- possono con molta probabilità sollecitare la volontà di cambiamento;
- non pregiudicano il rapporto.

3. Ascolto attivo e messaggi-io nella quotidianità scolastica

Gli strumenti comunicativi sopra descritti non sono strategie utili solo nell'ambito della mediazione, ma costituiscono un'ottima opportunità per migliorare le proprie relazioni quotidiane. Possono infatti essere utilizzati in ogni situazione che si può incontrare durante la giornata, anche e soprattutto a scuola. Vediamo un esempio di messaggio-io pronunciabile da un'insegnante: «Quando arrivo in classe e vedo tutti in piedi a vociare (situazione), mi sento scoraggiata (reazione, sentimento), perché ve l'ho già detto molte volte di farvi trovare seduti (motivo); avrei bisogno di cominciare la lezione in un clima di maggior silenzio (esigenza)».



*Ragazzi di scuola secondaria
si esercitano sui messaggi-io*

Diverse persone – soprattutto insegnanti – ci hanno comunicato la loro difficoltà a “scoprirsi” e a farsi vedere fragili di fronte ad altre persone manifestando i propri sentimenti. Si può rispondere che non si tratta necessariamente di mettere a nudo la propria intimità, quanto di apparire sinceri e soprattutto di garantire il rispetto della persona che ci sta di fronte, al di là di ciò che sta combinando. Questo accorgimento è fondamentale per evitare processi di escalation del conflitto.

Purtroppo, invece, tendiamo “in automatico” a puntare il dito, a giudicare e talvolta a offendere (direttamente o indirettamente, volontariamente o no) la persona che ci sta di fronte.

Esaminiamo invece come i nostri abituali messaggi-tu siano trasformabili in messaggi in prima persona: «Perché non porti mai i compiti di algebra fatti? Un ragazzo di quarta liceo scientifico dovrebbe dare più importanza alla matematica!».

In questo esempio è evidente come il disappunto si è trasformato in un giudizio di inadeguatezza rivolto all'alunno. La frase avrebbe potuto essere formulata nella maniera seguente: «Quando non porti i compiti di algebra svolti, mi preoccupa perché penso sia importante studiare bene questa materia per terminare il liceo». Si noti che si è evitato di dire che i compiti non vengono fatti “mai”, ma ci si è limitati a dire che una situazione concreta è fonte di preoccupazione per l'insegnante.

Un altro modo di reagire, a seconda di ciò che realmente turbava l'insegnante dell'esempio, avrebbe potuto essere: «Quando non fai i compiti di algebra (situazione) a me dispiace (reazione, sentimento), perché mi sembra che non ti importi nulla della mia materia (motivo); ti chiedo in futuro di cercare di svolgerli o, quando proprio non ce la fai, di avvertirmi all'inizio della lezione (richiesta)».

Similmente, la reazione dell'insegnante costretta a interrompersi perché un ragazzo parla col compagno: «Smettila di interrompermi, non ti sopporto più», potrebbe essere riformulata nel modo seguente: «Se, quando sto spiegando una cosa, tu parli col tuo compagno (situazione precisa), a me dispiace (reazione, sentimento) perché sembra che non ti interessi nulla di ciò che io dico (motivo); vorrei tu ascoltassi o perlomeno non impedissi al compagno di ascoltare (richiesta)».

È importante però anche che la comunicazione sia breve, chiara, concreta, incisiva, altrimenti rischia di non sortire l'effetto desiderato ma di apparire come l'"ennesima predica noiosa della prof."; se sono importanti le parole, infatti, è altrettanto importante l'energia: l'insegnante comunichi presenza e autenticità, anche a costo di pronunciare solo alcune parti del "messaggio-io" o di comunicarlo in più momenti. Ad esempio (sempre riferendoci all'esempio di prima):

- «Ancora mentre spiego ti metti a parlare col compagno!» (detto con forza, non aggressività);

- dopo qualche istante in cui l'insegnante ha fatto mente locale: «Sono dispiaciuto, davvero...» (comunicando anche con la postura e l'espressione del viso il proprio sentimento);

- qualche altro secondo permette all'alunno di accogliere il messaggio e al docente di trovare le parole adatte: «Mi sento come se non ti interessasse nulla di quello che dico!»;

- «Per piacere (in atteggiamento di apertura ma non di preghiera, magari avvicinandosi al ragazzo), puoi ascoltare?... oppure vorrei almeno che non impedissi al tuo compagno di farlo».

L'invito ad usare frasi brevi, chiare, concrete è tanto più importante con ragazzi che ancora stanno imparando l'italiano; in una nostra ricerca abbiamo osservato ad esempio che, parlando a uno studente cinese, a volte l'insegnante si esprimeva con frasi troppo lunghe, che il ragazzo provava a capire, ma poi si perdeva; ugualmente i ragazzi di quella classe erano messi in difficoltà dal fatto che l'insegnante lasciasse a metà molte frasi («facciamo così, tanto...») rendendo ancora più difficile la compren-

sione da parte dei ragazzi non italofofoni, che poi venivano accusati di essere distratti.

Sicuramente in taluni momenti in classe è veramente difficile prestare molta attenzione alle proprie modalità di comunicazione; spesso la confusione, la perdita della pazienza portano a sbottare e a usare le espressioni che l'“istinto” ci suggerisce più immediatamente. In merito a questo problema – del tutto comprensibile – si possono chiarire due cose.

Innanzitutto, anche il cosiddetto “istinto” – che potremmo chiamare più propriamente “abitudine” a comunicare in un certo modo – è una dimensione che può essere educata: un allenamento, inizialmente artificioso, a utilizzare i messaggi in prima persona può trasformarsi piano piano in un'attitudine consolidata, e viceversa una progressiva sedimentazione nel profondo dei principi della nonviolenza (cfr. capitolo quinto) porterà facilmente a esprimersi con naturalezza in un certo modo.

In secondo luogo, non vanno dimenticate le potenzialità della meta-comunicazione, la possibilità cioè di prendersi un “secondo tempo” in cui discutere di ciò che ci si è detti nel primo: cioè, ad esempio, dopo aver urlato cose poco carine, si può riprendere con calma (l'ora successiva, all'intervallo, all'uscita...) la situazione con l'alunno in questione e spiegarsi nei termini sopra suggeriti: «Mi dispiace se prima ho dovuto dirti quelle cose, il fatto è che...» e si formula il messaggio-io.

La considerazione sull'“allenamento” che permette di far sedimentare alcune strategie particolari nelle nostre abitudini comunicative è valida anche per l'ascolto attivo.

Naturalmente per le normali situazioni quotidiane – in classe o altrove – non avrebbe senso prescrivere una sequenza di fasi dell'ascolto (parafrasare, rispecchiare ecc.), ma può rivelarsi comunque utilissimo nel momento dell'ascolto aver presente l'idea che la cosa più importante è far sentire l'altra persona capita e accolta, e che a tale scopo noi possiamo consapevolmente decidere di dire o fare determinate cose.

4. «Sì, ma...»

Nell'attesa di impraticarsi con le tecniche di comunicazione sopra descritte, è possibile cominciare a utilizzare un'altra modalità comunicativa, apparentemente molto semplice, ma sotto la quale si cela un principio

molto importante: la possibilità di essere in disaccordo con quello che dice o fa un'altra persona può essere coniugata con la volontà di mantenere comunque aperto il dialogo con essa.

Se si accetta questo presupposto, si può provare – nelle discussioni con altre persone – a mandare un messaggio di accettazione dell'altro proprio nel momento in cui ci stiamo dichiarando in disaccordo con essa. Possiamo ad esempio comunicarle che apprezziamo qualche aspetto di lei, di quello che dice, o di come lo dice, anche se poi le diremo che su altri aspetti la pensiamo diversamente. Un esempio forse potrà chiarire:

Alunno: «Non è giusto! Voi prof. sbagliate a dare le punizioni a tutta la classe, quando invece qualcuno non se le merita!».

Insegnante: «È vero che spesso anche noi sbagliamo (segnale di accoglienza per l'altro), però ti invito a considerare che in certe situazioni la confusione è tale che per noi è impossibile individuare quelle due-tre persone che invece sono tranquille».

Chi ha ragione? Arriveranno a un accordo? Non si sa: è certo però che se entrambe le persone, o anche solo una continuerà a comunicare accettazione dell'altra, non verranno eretti “muri” e il dialogo potrà continuare, e se permarrà il disaccordo almeno non ci saranno strascichi di rancori e risentimenti, perché le persone comunque sono state rispettate.

Sul piano pratico, l'invito è a formulare frasi che contengano un aspetto «Sì», anche se moriamo dalla voglia di dire il nostro «Ma» rispetto a quello che fa o dice l'altro; per cui potranno essere pronunciate frasi del tipo: «È vero che...», «Capisco che...», «Apprezzo che...» ecc., seguite da: «Ma...», «Però...», «Io invece...».

5. «E tu...?»

Sempre con l'intento di mantenere aperto un dialogo, in linea con la volontà di non imporre i propri punti di vista, col desiderio di “passare la palla” all'interlocutore, riconosciuto come persona valida e capace di dare il suo contributo, si consiglia di lanciare – al termine di una frase – un segnale di apertura:

«E tu...?», «Che ne dici?», «Siete d'accordo?». Per es.: «Io ho pensato di iniziare un lavoro nuovo adesso, vi torna?».

Questo accorgimento può essere utilizzato molto proficuamente anche nei messaggi telematici: infatti, spesso le email (o forme simili di co-

municazione non accompagnata da interazione visuale né vocale) si prestano ai peggiori fraintendimenti. Ecco che usare lo strumento «E tu...?» può, dando la parola all'altro, offrire possibilità di chiarimento. Per es.: (in una email): «Domani, alla riunione col preside, interverrò io per prima. Ok? O qualcun'altra sente di poter introdurre meglio l'argomento?».

6. Dal negativo al positivo

Nel capitolo sulla facilitazione e sulla conduzione dei gruppi toccheremo questo tema, tuttavia ci sembra importante considerarlo a se stante, come specifica tecnica di comunicazione. Più precisamente, si tratta di diverse tecniche che tendono all'obiettivo, non di far finta che non esista la negatività, ma di sottolineare maggiormente l'alternativa desiderata, evitando che il negativo dilaghi e faccia naufragare la relazione interpersonale, o il clima del gruppo.

a. Vantaggi/svantaggi

Invece di giudicare in maniera decisamente negativa la proposta o l'azione di un'altra persona, possiamo provare a mettere in campo un pensiero e un'analisi multifattoriale,² facendo emergere i possibili vantaggi e svantaggi.

Esempio di rigida negatività: «Quest'idea è veramente assurda!».

Esempio di pensiero aperto: «In questa idea vedo il vantaggio di..., ma vedo lo svantaggio che...».

O, se proprio non riesco a veder vantaggi, potrò dire: «Proprio fatico a vedere vantaggi in questa idea...».

Sarà sempre meglio di un giudizio negativo netto e inappellabile.

b. Il potenziale positivo

Se dite a un bambino “non cadere” [...] avete comunque presentato al bambino l'idea di cadere. La mente conscia ode solamente la parola “cadere”. [...] il termine negativo non esiste nell'inconscio. La frase migliore ri-

² Vedi, tra i principi fondamentali della nonviolenza (capitolo quinto), il n. 9.

guarda ciò che è positivo, il potenziale positivo: “Sta’ saldo sulle gambe” (Liss 1992, p. 26).

Esempi di potenziale negativo: «Stai zitto!», «Hai fatto un pasticcio!».

Esempio di potenziale positivo: «È importante ascoltare». «Potevi essere più ordinato».

c. Dinamizzare-costruire

Una frase negativa può ridestare l’energia di una situazione, sempre che sia chiara e breve: provate a notare l’effetto di risveglio dell’attenzione che provoca in una classe annoiata e distratta il semplice rivolgersi dell’insegnante ad un alunno per criticarlo, o anche il solo dare un giudizio negativo su qualcosa di cui si sta parlando.

Tuttavia, dinamizzata la situazione, occorre inserire frasi positive. È come se la negatività dinamica (breve, chiara) scavasse una buca e la positività piantasse l’albero in questa buca. Per es.: «Non penso che possiamo continuare a perfezionare il disegno mentre il tempo passa...» (introduzione negativa chiara, breve, dinamizzante), propongo che ci mettiamo a colorarlo tutto e alla fine, solo se avanza tempo, perfezioniamo i contorni (conclusione positiva)».

d. Sostare nella negatività

In contraddizione solo apparente con quanto appena esposto, va considerato il caso in cui la negatività è sintomo di un problema importante, che conviene affrontare col tempo necessario. Certo, il problema provoca fastidio, disagio, sofferenza e pertanto di solito si cerca di rimuoverlo e cancellarlo; tuttavia, quella negatività, se cancellata in fretta, crea di solito i presupposti per soluzioni superficiali e imprecise, e quindi per altre possibili negatività.

Occorre quindi sviluppare una «capacità negativa» (De Sario, 2008), la capacità di non agire immediatamente ma di saper sostare dentro le difficoltà, evitando l’istinto a minimizzare e fuggire o – nel caso in cui siamo noi stessi oggetto della critica – la reazione automatica di frettolosa autodifesa. Ci si può prendere qualche istante per

“incassare” la negatività, e poi esplorare – non giudicare, né occultare – la negatività.

Esempi: «Hai detto che è inutile ciò che è stato proposto... in che senso?», «Il lavoro non è andato per il verso giusto... che cosa non ha funzionato?», «Hai detto che sei molto giù (è importante usare le stesse parole che sono state dette)... in che cosa in particolare ti senti giù?».

Successivamente va tentata la “risalita” dalle profondità esplorate, verso la soluzione. Per es.: «Ho capito bene il problema... Cosa proponi in merito?... Forse questo? O quest'altro?... Quali passi concreti si possono fare?».

e. La critica costruttiva

È possibile criticare senza distruggere, mantenere la scabrosità della critica ma acquistare qualche possibilità in più circa la canalizzazione della stessa e il mantenimento di una buona relazione.

Esempio (suddiviso in cinque passi):

- Scegliere il momento opportuno, per sicurezza chiedere il permesso: «Posso farti un'osservazione?» oppure «Avrei da farti una critica...» (attendere qualche istante prima di continuare).

- Mirare la critica:

- «La tua assenza alla riunione di ieri...».

- Dire come ci si sente:

- «... mi ha dato noia e fatto sentire poco considerata».

- Andare verso passi di soluzione:

- «La prossima volta vorrei mi avvisassi per tempo se non puoi venire...».

- Ri-motivazione finale:

- «... così saremo entrambe più serene e potremo lavorare meglio».

È possibile esprimere in una tabella come quella che segue la differenza tra i due tipi di critica:

Critiche distruttive	Critiche costruttive
<i>Critica generale e assoluta</i> «Non va mai bene!»	<i>Critica mirata e situata</i> «Non mi va bene che tu sia assente senza avvertire»
<i>Critica sulla persona</i> «Sei inaffidabile»	<i>Critica sul comportamento</i> «Le tue assenze mi preoccupano»
<i>Chiudere, non lasciare spazio</i> «Basta. Ora lascio perdere tutto, come andrà, andrà...»	<i>Tenere aperto per un possibile nuovo accordo</i> «Queste assenze vorrei finissero; bisogna che troviamo subito una soluzione...»
<i>Agire emozioni senza controllo</i> (gettare oggetti a terra, sbattere porte...)	<i>Provare ad agire emozioni con qualche controllo</i> (corpo tonico, sgranare gli occhi, respiro profondo)

7. La comunicazione “spontanea”

In conclusione del capitolo, ci pare importante sottolineare ancora una volta l'importanza della congruenza tra le nostre reali intenzioni e disposizioni interiori e i messaggi che comunichiamo: ascolto attivo, messaggi-io, dialogo-sì/ma, trasformazione negativo/positivo hanno senso, funzionano, soltanto se veramente si vuole ascoltare l'altra persona, si desidera rispettarla (al di là della cosa spiacevole che ci ha fatto o detto) e se si trova qualche elemento di apprezzamento in ciò che dice.

È importante però fare una precisazione fondamentale. Ci è capitato, con gruppi in formazione sui temi della comunicazione, che qualcuno protestasse rispetto al fatto di essere invitato a imparare modalità comunicative particolari: «In questo modo non sono più me stessa!» o anche: «Così non sono spontanea!» oppure ancora: «Io preferisco la comunicazione come viene, con naturalezza».

Vogliamo a questo proposito invitare a una riflessione: quando facciamo uscire spontaneamente dalla bocca quello che naturalmente ci viene da dire, siamo sicuri di esprimere veramente e autenticamente noi stessi? La nostra presunta “spontaneità” non è forse il frutto di tutta una serie di condizionamenti, di anni di imposizioni culturali ed educative? Ciò che chiamiamo “naturale” non è forse il risultato di abitudini che artificialmente ci siamo creati?

Non è affatto nostro intento demonizzare la spontaneità o la comunicazione impulsiva,³ quanto piuttosto invitare a considerare se l'espressione dei propri bisogni (elemento fondamentale della comunicazione nonviolenta) non costituisca un fattore di maggiore autenticità rispetto alla comunicazione cosiddetta "naturale".

Quando siamo arrabbiati con qualcuno possiamo dire: «Sei uno stupido!» (comunicazione spontanea), oppure «Sono arrabbiato!»; quale delle due espressioni vi sembra maggiormente autentica?

La nonviolenza ci invita dunque a liberarci da abitudini aggressive imparate nei contesti sociali ed educativi in cui siamo cresciuti e a provare ad esprimere la nostra realtà autentica, tentando di cogliere anche questa "verità" nelle altre.

³ Nel paragrafo 3 di questo capitolo abbiamo ad esempio evidenziato come sia del tutto comprensibile uno sfogo in certe situazioni, e che – presi dalla rabbia – si usino espressioni anche offensive: l'importante è, in questi casi, riuscire poi a "recuperare" mediante la metacomunicazione, attraverso cioè dei momenti di chiarimento sulla precedente cattiva comunicazione avvenuta: «Scusa se prima ho usato quelle parole; in realtà io volevo dire che...».

Capitolo decimo

Facilitazione e gestione dei gruppi

Dopo aver illustrato i principi che sono alla base del nostro lavoro e aver passato in rassegna modelli di analisi e strumenti operativi, possiamo ora presentare tre fondamentali ambiti della loro applicazione: il processo della mediazione dei conflitti (capitolo undicesimo), il Consiglio di Cooperazione (capitolo dodicesimo) e la facilitazione.

Rendere la comunicazione più fluida e rispettosa tra le persone appartenenti a un gruppo, adoperarsi perché esso riesca concretamente a raggiungere i propri obiettivi: non sono questi gli aspetti che cambierebbero notevolmente la qualità delle nostre esperienze collettive (sul lavoro e in tutti gli ambiti della vita sociale)?

Nel mondo della scuola, come peraltro in molti altri settori, non c'è sufficiente consapevolezza della rivoluzione che il diffondersi di pratiche di facilitazione della comunicazione nei gruppi potrebbe provocare: una rivoluzione portatrice di benessere, ma anche di efficacia.

Il dibattito e il dialogo attraverso cui è possibile chiarire questioni e ragionare con elevato spirito critico hanno indubbiamente un alto valore educativo, in quanto permettono ai singoli e al gruppo di approfondire attivamente gli argomenti, di affinare le capacità critiche e, al tempo stesso, di conoscersi meglio come persone.

Tuttavia, quando la discussione non è regolata da un facilitatore (o da una auto-facilitazione da parte dei membri del gruppo), può accadere che essa finisca per acuire semplicemente alcuni contrasti, che sia inconcludente, che porti a esprimere soltanto i più intraprendenti o aggressivi, o che nei casi peggiori generi risentimenti e altri effetti indesiderati.

Fa parte dell'esperienza di molti insegnanti la frustrazione vissuta in certi consigli di classe inconcludenti, in collegi che si trasformano in battaglie, in discussioni caotiche col gruppo-classe.

Un insegnante, un preside, un genitore, anche uno studente può allora assumere il ruolo di facilitatore, una persona che aiuta nella discussione e nella decisione in modo efficace; nelle fasi in cui svolge questa funzione, si limita a individuare e a far verificare i punti di consenso raggiunti dal gruppo, moderando tempi e modi degli interventi. Si serve spesso di cartelloni e di varie tecniche, alcune delle quali saranno esposte nelle prossime pagine.

Più ancora che alle singole tecniche da utilizzare, l'attenzione del facilitatore dovrà essere rivolta alle dinamiche presenti nel gruppo. Situazioni conflittuali sotterranee, sentimenti di sfiducia, ansie serpeggianti possono far fallire anche l'incontro o la riunione meglio preparati del mondo. Così pure egli dovrà vigilare su quanto avviene passo passo e raccogliere, ad esempio, richieste d'aiuto o manifestazioni di stanchezza.

La facilitazione è attualmente utilizzata – sia pure in modo marginale – in alcune situazioni di supervisione aziendale o in alcuni gruppi di “cambiamento sociale” (associazioni e movimenti), con diverse sfumature, prefigurando ad esempio un'attenzione alle tecniche miranti alla produttività di un'assemblea oppure inclinando a volte verso forme di promozione del benessere di gruppo soprattutto attraverso atteggiamenti empatici.

In queste pagine vogliamo proporre un approccio sincretico alla facilitazione dei gruppi, che trae spunto dalle proposte emerse in ambito rogersiano (Rogers, 1976; Gordon, 1991) così come quelle sviluppate in prospettiva biosistemica (Liss, 1998), valorizzando la grande esperienza maturata da Dolci e collaboratori (Dolci, 1974, 1996), ma facendo tesoro anche delle interessanti pratiche e riflessioni elaborate all'interno dei movimenti per la pace e la giustizia sociale degli ultimi anni (Tecchio, 2001).

1. I compiti del facilitatore

Compito del facilitatore è promuovere e coordinare il flusso degli scambi comunicativi del gruppo avendo come scopo da un lato il raggiungimento degli obiettivi concreti del gruppo, dall'altro il soddisfacimento dei bisogni dei suoi membri.

Si tratta di un equilibrio molto impegnativo da raggiungere, ma senza il quale i gruppi funzionano male. Si pensi alle esperienze di partecipazione a riunioni in cui si lavora e si decide molto, ma in cui le scelte vengono fatte sempre dai soliti; tempi e modi vengono decisi da altri e l'opinione dei singoli non viene tenuta in considerazione: spesso in gruppi di questo tipo ben presto si diffonde un senso di insoddisfazione, ci si sente inutili e – ove possibile – si finisce per abbandonare il gruppo. Viceversa, ci sono delle situazioni in cui si chiacchiera molto amichevolmente, ci si sorride e ci si abbraccia, si è sempre pronti a scusare tutti e si fa di tutto per far sentire a proprio agio chi partecipa, ma... alla fine della riunione non si è concluso niente, non sono state prese decisioni importanti, molte questioni sono rimaste sospese per aria, non c'è chiarezza su cosa succederà o come ci si dovrà muovere nei giorni successivi: anche in questi gruppi ben presto si diffonde un senso di frustrazione e di disagio.

In queste situazioni può aiutare molto la presenza di una persona che contribuisca a evitare tanto le eccessive dispersioni quanto le derive decisionistiche ed efficientistiche.

Il facilitatore può essere esterno al gruppo oppure un suo membro, ma è importante che nel momento in cui svolge questo ruolo si astenga dall'entrare nel merito delle questioni che sono in discussione, impegnandosi esclusivamente a curare gli aspetti comunicativi del dibattito: egli non deve essere percepito dai membri né come un giudice né come una parte in causa che possa cercare di far pendere il piatto della bilancia da una parte piuttosto che dall'altra. Perciò può essere utile che in un gruppo si decida di svolgere a turno le funzioni di facilitatore, in modo da permettere a tutti prima o poi di partecipare attivamente alla discussione.

Il facilitatore è come un vigile, nel senso che regola il flusso degli scambi comunicativi nel gruppo e controlla che si rispetti l'ordine del giorno ed eventuali altre norme. Ma egli è “vigile” anche nel senso che è attento alle dinamiche che si possono scatenare nel gruppo e pronto a cogliere le emozioni inattese espresse (o invece celate) dei suoi membri: laddove emergano situazioni problematiche il facilitatore è pronto a fermare il normale svolgimento della riunione e a soffermarsi sul “nodo” che rischia di inceppare i compiti di lavoro del gruppo così come di rovinare le relazioni tra i suoi membri.

Di seguito, proponiamo un breve elenco dei compiti del facilitatore:

1. chiarire il problema e lo scopo della riunione;

2. offrire sommari brevi che chiariscano il punto a cui è giunta la discussione;
3. utilizzare una lavagna, un cartellone o – se il contesto non lo consente – un foglio di carta visibile in cui indicare ordine del giorno, parole-chiave emerse, proposte, divisione dei compiti, scadenze;
4. stimolare l'attenzione e la motivazione;
5. far progredire ogni tema dalla negatività (critica) alla positività (proposta);
6. far approfondire ogni proposta dall'astrazione alla concretezza;
7. mostrare un comportamento verbale e non verbale che sia rispettoso e che stimoli la fiducia;
8. fare – e invitare a fare – interventi brevi;
9. parlare in prima persona («Io...», «A me...») e invitare i membri del gruppo a fare altrettanto.¹
10. Differenziare le interpretazioni dalle osservazioni e incoraggiare il gruppo a fare lo stesso.

2. Il facilitatore e la regolazione della discussione

Il facilitatore cerca di garantire che ogni individuo abbia il proprio spazio nel gruppo, possa esprimersi e sia ascoltato: per questo richiama sempre l'attenzione del gruppo su chi parla. Al tempo stesso, è importante evitare che alcuni individui tendano a monopolizzare la discussione, prendendosi troppo tempo per parlare o intervenendo continuamente; in caso contrario, altri membri del gruppo potranno sentirsi delusi per non aver potuto esprimere la propria opinione oppure si diffonderà una sensazione generale di mancanza di tempo o talvolta addirittura di rabbia. Il tempo è una risorsa preziosa e pertanto va amministrato in maniera equa e saggia.

Il monopolizzatore si rivela particolarmente dannoso nei momenti in cui si devono prendere decisioni: a questo proposito il “metodo del consenso”, presentato più avanti, si rivela uno strumento complesso ma utile.

¹ L'importanza di questo aspetto è stata già sottolineata nel capitolo nono, a proposito dei conflitti tra due persone.

In generale, comunque, per evitare i rischi di monopolizzazione spesso è sufficiente che (possibilmente presto, prima che si sia già guastato il clima) qualcuno dica: «Possiamo parlare ciascuno per un periodo limitato di tempo»; altre volte è fondamentale il ruolo del facilitatore. Un monopolizzatore potrebbe giustificarsi, dicendo: «Io sto solo riempiendo uno spazio vuoto, gli altri sono troppo passivi». La risposta potrebbe essere: «Comunicate alle persone passive questa percezione. Affrontatele direttamente». La risposta passiva è spesso dovuta alla sensazione che si debba lottare per prendere la parola.

Certe persone hanno bisogno di un momento di silenzio, di una breve pausa prima di sentirsi liberi di intervenire. Il facilitatore può rallentare un ritmo frenetico in cui diverse persone lottano per riuscire a parlare e creare un ritmo più lento che consenta la partecipazione di un gruppo diverso di persone (Liss, 1998, p. 18).

Altre volte il facilitatore può dire frasi tipo: «Le questioni che stai sollevando sono importanti; è possibile fermarsi a questo punto in modo da discuterle con gli altri?»; oppure dare un feedback come: «Ok, è chiaro: stai sostenendo che...», in maniera che la persona che tende a dilungarsi non sia portato a ripetere tre o quattro volte lo stesso concetto.

È bene che l'animatore stesso dia l'esempio di un parlare semplice e conciso, possibilmente articolato in punti precisi, raffigurabili magari anche su un cartellone. Inoltre, come abbiamo già accennato, è importante incoraggiare i partecipanti a esprimersi in maniera chiara e concreta, arrivando subito al sodo, magari con l'aiuto di esempi.

È anche importante che il gruppo si dia regole per la discussione che possono prevedere il metodo dell'alzata di mano, ma anche quello di dare la priorità a chi non si è ancora espresso. Oppure si può decidere a un certo punto di dare spazio, ad esempio, a due soli interventi a favore della proposta in discussione e a due interventi contrari prima di prendere una decisione.

È chiaro che l'aspetto più importante che il facilitatore terrà presente nella sua funzione di regolare la discussione è la cura dell'ascolto (un

ascolto attivo, empatico, che fornisce rimandi alle persone) e della comunicazione assertiva e rispettosa (messaggi-io)².

Presentiamo ora una serie di tecniche che il facilitatore può usare, anche se probabilmente non sono facilmente applicabili in tutti i contesti; consigliamo però di sperimentarle in situazioni come discussioni in classe o in altri ambiti non istituzionali: per i consigli di classe, i collegi docenti ecc. suggeriamo comunque di provare a introdurre alcuni singoli aspetti che caratterizzano le modalità sotto esposte.

- *Acquario*: chiamata spesso nell'originale inglese *fishbowl*, è una forma speciale di discussione nei gruppi. Alcuni membri che rappresentano punti di vista diversi si riuniscono in un circolo interno per discutere il punto, mentre tutti gli altri formano un circolo esterno e ascoltano. Alla fine di un periodo predeterminato, l'intero gruppo si riunisce e valuta la discussione avvenuta nel *fishbowl*. Si può anche organizzare l'acquario in modo che i sostenitori di una determinata posizione, o i membri di un certo sottogruppo, si schierino alle spalle del loro portavoce e abbiano la facoltà di comunicargli suggerimenti, oppure di convocare un time out in cui il portavoce si riunisce e si confronta col suo sottogruppo. Il portavoce stesso può essere sostituito. Una variazione interessante può essere anche quella che consiste nel mettere prima tutti gli uomini nel *fishbowl*, poi tutte le donne, facendoli discutere sugli stessi argomenti.

- *Brainstorming*: si raccolgono idee in modo creativo, elencando senza censure tutte le proposte; le più adatte vengono impiegate per procedere nel lavoro. Il tema da sviluppare viene descritto, nel modo più specifico possibile, in modo che gli interventi non si allontanino troppo dall'argomento in esame. I presenti (possono essere i partecipanti a una mediazione, ma la metodologia è applicabile a qualsiasi tipo di riunione) vengono invitati a dire ad alta voce le proprie idee in poche parole, il più vivacemente possibile. Il mediatore (o l'animatore-facilitatore, se si tratta di un gruppo) deve annotare (eventualmente su un cartellone) le idee con chiarezza, cura e velocità, cercando di sintetizzarle in non più di quattro o cinque parole.

Le idee vanno espresse e scritte senza paura di essere criticati o derisi: perciò non si devono assolutamente fare commenti né ci devono essere mormorii o risatine sommesse. Si può fissare un limite di tempo, oppure

² Ascolto attivo e messaggi-io sono stati presentati nel capitolo nono.

valutare quando le idee si sono esaurite; alla fine si esaminano le voci scritte, dandosi un tempo adeguato per decidere di scartarne alcune, di adattarne altre, di approfondirne altre ancora ecc.

- *Elenco*: per aiutare lo scorrere fluido della discussione, quelli che vogliono parlare possono fare un segnale silenzioso al facilitatore, il quale aggiungerà il nome della persona alla lista di quelli che desiderano parlare, e li chiamerà secondo quell'ordine.

- *Monetine*: succede che, in alcuni gruppi, alcune persone tendano a prendere continuamente la parola e altre non riescano a trovare il tempo o il coraggio di intervenire. Si può proporre il seguente espediente che – nella sua artificiosità forse non adottabile in tutti i contesti – aiuta in una discussione a rendere ciascuno consapevole del proprio contributo e a incoraggiare l'atteggiamento di ascolto. A ciascuno viene dato un eguale numero di monetine (o fiammiferi o noccioline o sassolini o fotocopie di banconote), in pratica alcuni gettoni, ciascuno corrispondente a un intervento, ad esempio, di un minuto. Chi parla, deve buttare una moneta al centro. Si può anche stabilire che chi parla per due minuti debba gettare due monetine. Chi ha finito i gettoni non può più parlare.

In questo modo, chi vuole intervenire è portato a valutare il suo contributo e decidere se vale la pena prendere la parola. Sapendo che chi parla ha fatto questa valutazione, gli altri sono anche più disposti ad ascoltare. I più timidi, peraltro, vengono sollevati dalla paura di non trovare il tempo per dire la propria opinione.

- *Pennarello*: quando in un gruppo abbastanza numeroso accade che molti vogliano prender la parola e le frasi finiscono per accavallarsi l'una all'altra senza consentire un reale ascolto, si può utilizzare un pennarello per regolare la discussione. Solo chi ha in mano il pennarello può parlare, chi vuole intervenire deve richiederlo e aspettare che gli venga passato. Superfluo dire che qualsiasi oggetto va bene, anche se oggetti "pennarello-formi" possono creare il divertente effetto-microfono.

- *Piccoli gruppi*: dividersi in gruppi più piccoli (anche coppie o triadi) si rivela spesso molto utile; grazie a questa suddivisione, in un periodo di tempo relativamente breve tutti i partecipanti avranno l'opportunità di scambiarsi i loro punti di vista, favorendo anche l'espressione da parte dei più timidi. È importante accertarsi che all'interno di ciascun gruppo ci sia qualcuno che prende appunti e qualcuno disposto a esporre a tutti, quando ci si ritrova poi nel gruppo più grande, i punti più importanti, le idee avanzate e i problemi emersi.

3. Rischi e problemi della comunicazione nei gruppi

Tra le cosiddette “trappole della comunicazione” ve ne sono due, tanto diffuse quanto poco riconosciute, e soprattutto dannose per un proficuo scambio relazionale e un sereno clima di gruppo.

Alcune volte, sentendo parlare qualcuno, ci sentiamo un po' invasi, pressati, addirittura schiacciati; oppure semplicemente siamo portati a provare antipatia per l'interlocutore, senza capirne il motivo.

Questo avviene quando una persona parla con *dogmatismo*, quando cioè presenta le proprie opinioni come verità assolute. Ovviamente non accade spesso che uno dica esplicitamente: «Io ho ragione e voi no!»; tuttavia, quando una persona esprime giudizi od opinioni formulandoli in terza persona, questo rischia di provocare risentimenti piuttosto che riflessioni o dialogo.

Ad esempio, quando uno dice: «Questo modo di ragionare è inaccettabile», oppure «È chiaro che questa cosa non va bene», è come se spingesse gli altri a pensarla nello stesso modo: chi la pensa diversamente rischia di sentirsi escluso, offeso o arrabbiato.

Perché, anziché dire: «Si sa che le petizioni non servono a niente», non si dice «Io penso che le petizioni non servano a nulla»?

Oppure invece di «Sono intollerabili le dichiarazioni di...», sarebbe meglio dire: «Io fatico a tollerare le dichiarazioni di...».

Similmente, alcuni pensano che la propria moralità debba necessariamente applicarsi agli altri e usando *espressioni moralistiche* («Si deve...») rischiano di mettere gli ascoltatori in posizione di inferiorità.

Spesso espressioni come: «Tu dovresti...» o: «Noi dovremmo assolutamente...» servono soltanto a dare più forza ed effetto ai nostri desideri circa ciò che vorremmo che gli altri facessero, non facessero o dicessero: in realtà spesso creano un effetto negativo, perché l'ascoltatore potrebbe essere portato a ribellarsi o a covare risentimento per la mancanza di rispetto che gli si è mostrata come persona adulta, capace di autonomi giudizi e scelte morali.

E allora, piuttosto che dire: «Dovete riconoscere che avete sbagliato a non accettare le mie proposte», si può più efficacemente – e forse più onestamente – dire: «Sono rimasto deluso dal fatto che le mie proposte non sono state accettate, mi piacerebbe che ci pensaste su». Oppure, in-

vece di: «Si deve lasciare una pausa per la sigaretta», potrebbe essere più opportuno dire: «Avrei bisogno di una pausa per fumare, vi spiace?»³.

Di fronte a moralismo e dogmatismo, entrambi caratterizzati da una perentorietà di giudizio, è preferibile parlare in termini di vantaggi e svantaggi: ad esempio, «In quello che tu dici vedo il vantaggio di..., ma vedo lo svantaggio di...», o nel peggiore dei casi: «Non riesco proprio a vedere i vantaggi di questa iniziativa»: anche in quest'ultimo caso si tratta pur sempre di una valutazione nel merito di una affermazione, e non si assiste allo svilimento o addirittura all'offesa di una persona che si sente dire: «Non serve a niente!» o: «È assurdo...».

Il facilitatore può orientare un uso maggiormente nonviolento della comunicazione attraverso un sapiente uso dei feedback; di fronte ad esempio a un membro del gruppo che dice «È inutile, questa proposta!», potrà rimandare: «Vuoi dire che non condividi quello che è stato detto?».

Altro rischio per la comunicazione nei gruppi è il diffondersi di *negatività* e *pessimismo*, per cui pare opportuno, piuttosto che evidenziare continuamente aspetti critici, da un lato parlare in termini di vantaggi/svantaggi (come accennato sopra), dall'altro cercare di portare in luce i suggerimenti che potrebbero favorire un superamento dell'aspetto critico.

Quando il facilitatore percepisce negatività nel gruppo, può invitare a rovesciare le critiche dal negativo al positivo, invitando – piuttosto che a esprimere lamentele – a dare suggerimenti. Ovviamente, il facilitatore dev'essere il primo a comportarsi così: se ad esempio un membro del gruppo interrompe sempre gli altri, è più efficace dirgli: «Vorrei che lasciassi finire di parlare Pietro», piuttosto che: «Per piacere, non interrompere». Se la situazione però è tale da creare un forte disagio nel facilitatore o in qualche membro del gruppo, lo si può esplicitare con un messaggio-io: «Mi dà fastidio che è già la terza volta che interrompi un altro che sta parlando, mi sento in difficoltà perché non riesco a far esprimere tutti; ti chiedo per piacere – e lo chiedo a tutti – di lasciar finire gli altri quando stanno parlando».

Per comprendere quanto sia centrale la questione della negatività in ambito scolastico, pensiamo a quanto spesso vengono pronunciate, spes-

³ Si tratta in definitiva di esprimere autenticamente i propri bisogni, aspetto della cui importanza si è già trattato nel capitolo nono, presentando i “messaggi-io”. Vedi per questo aspetto anche il “modello dell'iceberg” esposto nel capitolo settimo.

so dirette ad alunni, frasi di questo tipo: «Non sai niente! », «Sei un incapace», «Devi stare zitto!», «Si vede che te ne freggi di tutto...».

Esse potrebbero facilmente essere trasformate in linguaggio positivo, con effetti molto più efficaci riguardo alla reazione del destinatario: «Puoi imparare», «Sviluppa (o valorizza) le tue capacità», «È importante ascoltare», «Possiamo far crescere la fiducia insieme?».

È delicato il momento in cui è il facilitatore stesso a essere fatto oggetto di critiche negative dirette («Ci stai facendo perdere tempo») o indirette («Perché ci fai fare queste cose?»). In estrema sintesi, i facilitatori con approccio “ecologico” (cfr. De Sario, 2005, pp. 145-152) hanno sperimentato che una gestione efficace della negatività potrebbe essere la seguente:

- *parola-chiave*: il facilitatore ripete la parola detta dal partecipante che più gli risuona come critica (ad es., “perdere tempo”);

- *qualche istante di silenzio*: il facilitatore si dà il tempo per frenare l'istinto automatico all'autodifesa (spesso attuata con goffe giustificazioni) e incassa; nel frattempo (come è stato confermato dagli studi di neurofisiologia) permette al gruppo di riattivarsi, ridestare l'attenzione e l'energia, grazie al “pathos drammatico” creatosi;

- *frase direzionale*: il facilitatore rilancia per approfondire nel merito la discussione; ad esempio, può chiedere all'interlocutore: «In che senso perdere tempo?», «Dove, quando, come ti sembra abbia fatto perdere tempo?» oppure può rimandare al resto del gruppo: «Qualcun altro condivide questa affermazione?».

4. Gestire irrequietezza e confusione

Autentico spauracchio di insegnanti e animatori di gruppi giovanili, il ragazzo scatenato e rumoroso è spesso considerato da costoro “il” problema per antonomasia.

In effetti, il ragazzino agitato e a volte irrispettoso provoca frequentemente nell'adulto disagio o addirittura rabbia. A volte questo può essere esplicitato: «Se tu urla e ridi mentre io parlo, a me dispiace, perché mi sembra di star dicendo sciocchezze poco interessanti; ti chiederei per piacere, se ora non riesci a stare attento, almeno di non vociare».

Tuttavia, normalmente è preferibile proporre interventi di questo tipo dopo un certo tempo; è meglio trasmettere all'inizio una sensazione di

fiducia, energia positiva e ottimismo: questo stato d'animo è spesso contagioso.

Altre volte, quando ci pare che il comportamento “inadeguato” non sia sintomo di qualcosa di più grave, è consigliabile semplicemente ignorare il disturbo, stando pronti invece a rinforzare, lodare, sostenere ogni apparire di comportamenti costruttivi.

Possiamo qui riportare in maniera molto sintetica quanto alcuni studi di psicologia cognitivo-comportamentale (Skinner, 2006; Vacca, Molinari, Leonetti, 2006) suggeriscono al riguardo:

- ognuno di noi manifesta un certo comportamento se ottiene con esso dei “premi” (lodi, oggetti...) che lo fanno star bene. Il rinforzo è un qualsiasi oggetto, comportamento o situazione che favorisce la ricomparsa di un'azione alla quale il rinforzo stesso sia seguito come conseguenza;

- utilizzando correttamente i rinforzi, è possibile favorire la messa in atto da parte del bambino di comportamenti che gli adulti ritengono positivi e quindi desiderabili. È importante rinforzare, cioè premiare, i comportamenti positivi, sia quelli che già sono presenti abitualmente, sia quelli che si presentano solo raramente e che sarebbe utile diventassero più frequenti;

- per quanto riguarda i comportamenti negativi sembra essere una buona scelta quella di ignorarli. Spesso il bambino assume questi comportamenti per attirare l'attenzione del genitore, sia al fine di ottenere una cosa specifica sia col semplice scopo di fare in modo che l'adulto si occupi di lui per un periodo di tempo, anche se questo può voler dire per lui subire una sgridata se non una punizione;

- se il ragazzino vede che comportandosi in una certa maniera non ottiene nessuna attenzione da parte dell'adulto, sarà portato, dopo un iniziale acuirsi di tale comportamento, a estinguerlo del tutto;

- le “conseguenze negative” (punizioni, rimproveri ecc.) vanno invece impartite quando i comportamenti negativi superano una certa soglia di tollerabilità (ad es., quando c'è il rischio che qualcosa o qualcuno venga danneggiato) e soprattutto quando c'è il rischio che un comportamento inappropriato produca al ragazzino una conseguenza positiva (ad es., il furto di un giocattolo può invece creare soddisfazione nel bambino, col rischio di rinforzare positivamente un comportamento considerato invece non desiderabile dall'adulto);

- in ogni caso, il rimprovero andrebbe fatto descrivendo chiaramente qual è il comportamento indesiderabile, indicando i motivi dell'indesiderabilità e

suggerendo un comportamento alternativo, prospettando anche i vantaggi che ne deriverebbero;

- infine, bisogna segnalare alcuni errori ricorrenti nella gestione dei comportamenti: eccessivi divieti, eccessive minacce cui l'alunno si assuefa, moniti o promesse non mantenute, incoerenza del singolo insegnante-educatore o tra i diversi adulti che hanno a che fare col ragazzo.

Quest'alternanza tra mancanza pianificata di considerazione e rinforzo incoraggiante è una tecnica meramente comportamentistica, ma piuttosto efficace. All'interno di una prospettiva nonviolenta, però, ci pare indispensabile inserirla in un contesto di rispetto della persona del ragazzo.

A questo proposito è opportuno considerare attentamente anche i consigli che ci vengono dall'ambito della psicologia dinamica:

La "preadolescenza" o "prima adolescenza", tra i dieci e i quattordici anni circa, è la prima fase dell'adolescenza, il periodo in cui il cambiamento fisico, sociale e mentale è più rapido. È in questo periodo che il gruppo dei compagni assume una funzione centrale. Una certa presa di distanza dalla scuola e una diminuzione della motivazione a imparare è frequente a questa età. La preadolescenza è un periodo di disorganizzazione e di scoperta [...]. Il problema della verità riguarda in primo luogo la verità su se stessi e sulle proprie relazioni con gli altri [...]. Ciò porta ad attribuire grande importanza al giudizio altrui, come aiuto a una costruzione positiva di sé. Il desiderio di successo si basa quindi su spinte evolutive ben specifiche ed è alla ricerca di soggetti sociali valorizzanti che sostituiscano la famiglia come fonte di auto-stima: gli insegnanti, i compagni e l'altro sesso. L'adolescente è alla ricerca di una figura con tratti paterni, che ne valorizzi le capacità, più che materni, che ne comprenda i bisogni.

Se la scuola [e qualsiasi altra persona o agenzia formativa] assume questa funzione di valorizzazione si allea con un'esigenza evolutiva specifica, che è invece minacciata se assume un atteggiamento svalutante, che non riconosce le potenzialità evolutive, emancipanti, dei nuovi aspetti della personalità (Maggiolini, 1994, pp. 83-85).

Ci preme aggiungere che non sempre il sostegno o il rinforzo del ragazzo deve avvenire platealmente. A volte l'immagine o il ruolo che il ragazzo si è creato nel gruppo (ad es., "il bullo", "lo sfrontato", "quello che non studia mai") è talmente forte, e tale è la paura di veder sgretolata l'identità che egli si sta costruendo nei confronti dei compagni, che si può verificare una reazione negativa a un complimento esternato di fronte a tutti. In questi casi è preferibile una strizzata d'occhio, una pacca sul-

la spalla, una frase sussurrata *en passant* al suo orecchio: «Ganzo, mi piacciono i tipi svegli come te!».

Spesso il nostro “pierino” è così abituato a essere stigmatizzato o escluso, che rimarrà piacevolmente stupito anche dal semplice esser trattato come gli altri, dall’essere interpellato, dall’affidargli dei compiti (ma dei compiti “normali”, non quelli “speciali” adatti ai bambini difficili), dal non essere visto come “il mostro” nella formazione di eventuali gruppi ecc.

Va ribadita l’importanza della “normalizzazione” soprattutto in riferimento agli alunni di origine straniera: essi hanno diritto all’indifferenza! Come tutti i bambini che sono a scuola, il bambino cinese o marocchino ha tutto il diritto ad essere – quando vuole – invisibile, a non essere fatto oggetto di attenzioni speciali, o – se si preferisce – ha diritto a quelle attenzioni speciali di cui godono tutti gli altri bambini. Se poi sarà interessato da problemi particolari, l’insegnante rivolgerà l’attenzione a questi, ma non al suo essere cinese o marocchino.

Quando è tutto il gruppo che comincia a mostrare irrequietezza, a volte può esser sufficiente far alzare un istante, stirarsi, sbadigliare. Oppure proporre un cambiamento di posti o un lavoro in gruppi. Oppure – soprattutto con adulti – chiedere esplicitamente i motivi della crescente distrazione osservata e concordare un’azione conseguente (fare una pausa, un gioco, cambiare argomento, aggiornare la riunione ecc.).

5. Prendere decisioni

Se il gruppo deve fare una scelta («Cosa fare la prossima volta?», «Come procediamo ora?», «Di fronte a questo problema venuto fuori, come ci muoviamo?») può essere utile conoscere e sperimentare il metodo del consenso.

Si tratta di un procedimento, usato da diversi gruppi di “azione sociale” che si ispirano alla nonviolenza, che si svolge in varie fasi e in cui si usano diverse tecniche di discussione, analisi e confronto, mediante il quale un gruppo arriva a prendere le sue decisioni assumendosi tutto il potere e la responsabilità, senza fare scelte per sfinimento, né sottomettersi a un’autorità o delegare una minoranza.

È un metodo a volte faticoso, ma di solito molto soddisfacente perché, se ben condotto, permette a tutte le parti in gioco di esprimersi compiutamente; i singoli o le minoranze sono rispettate senza che il gruppo perda la sua forza, fondata essenzialmente sulla fiducia. Anzi, questo metodo conferma ogni volta al gruppo che c'è consenso sulla volontà di continuare a camminare insieme, a sperimentarsi insieme, anche in mezzo alle difficoltà.



*Un collegio docenti
facilitato con metodi partecipativi*

“Consenso” indica che si è d'accordo su qualcosa, ma non significa necessariamente accordo pieno di tutti su tutto, cioè unanimità. L'unanimità può anche arrivare, ma non è certo un obiettivo: il consenso punta a far convivere le differenze, non a eliminarle.

Perciò in una decisione consensuale vi possono essere diversi gradi di accordo e molte sfumature riguardo agli impegni che i diversi membri si assumono rispetto a una determinata decisione; però il tutto avviene in modo esplicito e globalmente accettato.

Ovviamente, l'adozione del metodo del consenso da parte di un gruppo può avvenire solo su base consensuale.

Esistono delle interpretazioni più radicali del metodo e altre più sfumate. Noi preferiamo in questa sede proporre una versione che potremmo definire “realista”, nel senso che è quella che ci appare forse più effettivamente praticabile in gruppi di lavoro scolastici.

Proviamo a vedere il metodo in azione:

1. vanno *raccolte* tutte le *informazioni* che possono aiutare a formulare proposte plausibili;

2. va favorito l'*emergere* di quante più *proposte* possibile (eventualmente mediante brainstorming);

3. dopo aver raccolto tutte le proposte, una persona del gruppo (in genere il facilitatore) proverà a fare sintesi e a *formulare in maniera chiara e precisa una proposta* di decisione da prendere: in mancanza di questa chiara formulazione, i rischi di confusione e conflitti sono alti;

4. dopo qualche eventuale aggiustamento della formulazione (può aiutare il fatto di scrivere su un cartellone), viene chiesto il consenso: non «Siamo tutti d'accordo?», bensì: «Ci sono ancora dei problemi?» o: «*C'è qualcuno che non è d'accordo?*». In questo modo, infatti, le persone che hanno qualche perplessità sono incoraggiate a manifestarle, mentre chiedendo: «Siete tutti d'accordo?», qualcuno si può sentire intimidito dall'apparente forte supporto del gruppo alla proposta;

5. è bene che il facilitatore osservi in questa fase anche i *comportamenti non verbali* o i *silenzi*. Può accadere infatti che nessuno abbia sollevato esplicitamente dei problemi, ma che in alcuni si avverta un'inquietudine; l'animatore può allora domandare: «Luisa, hai forse qualche osservazione da fare?»;

6. vi possono essere *osservazioni che puntano a dei miglioramenti* oppure dei *dubbi* e delle *riserve*. In entrambi questi casi, una discussione più approfondita (magari con tecniche particolari, preferibilmente a tempo) può essere sufficiente per giungere a un accordo consensuale;

7. se nessun problema viene sollevato, viene dichiarato il *raggiungimento del consenso* e la decisione è da considerarsi definitivamente presa;

8. la perplessità però può anche rivelarsi come un *vero disaccordo* verso la proposta; in questo caso, la persona o la minoranza in disaccordo ha spazio per motivare la propria opinione. In particolare, potrà evidenziare che la decisione che si sta per prendere è dannosa per il gruppo o per qualche suo membro, oppure che contrasta con i principi che il gruppo stesso si è dato;

9. se queste osservazioni vengono ritenute valide, si *blocca la decisione*. Si può scegliere (consensualmente) di rinviare la decisione a un altro appuntamento, oppure si può riaprire la discussione (con una buona facilitazione e con un controllo dei tempi, per evitare che poi non si riescano a prendere eventuali altre decisioni su altri punti). Qui sono tanto importanti la fantasia, la creatività, l'intelligenza, quanto la capacità di reggere la stanchezza e di non cadere nella frustrazione: se il contesto lo consente, il facilitatore può proporre piccoli esercizi di attivazione energetica, scioglimento muscolare, o anche semplici cambiamenti di posto, o una piccola pausa per poter poi ravvivare l'attenzione.

Può accadere però che il gruppo non sia convinto delle obiezioni avanzate dalla minoranza ("problema non legittimato") né che esso sia riuscito, con un supplemento di dibattito, a convincere la parte avversa. A questo punto, dunque, il gruppo è legittimato a procedere nella decisione che intendeva prendere inizialmente (eventualmente con qualche modifica scaturita dalla nuova discussione), lasciando agli "oppositori" la decisione su che cosa fare, chiedendo però di esplicitare questa scelta: potrebbe venir anche dichiarata la scelta di non supportare la particolare decisione che il gruppo sta prendendo, ma senza arrivare mai a boicottare la decisione del gruppo di cui ci si continua a sentir parte.⁴

Bisogna sottolineare che nell'esplicitazione delle obiezioni e nell'analisi della loro legittimità (punti 8 e 9) *va considerato sia il piano dei contenuti sia quello relazionale*. «Non sono d'accordo con questa proposta perché penso che metterebbe troppo a disagio alcuni membri del gruppo oppure «Non mi trovo d'accordo con la decisione, tuttavia non voglio porre il blocco, perché in questo momento mi pare più importante che il gruppo si senta unito e non venga demoralizzato da un ennesimo arresto delle decisioni».

⁴ Esistono modi di obiettare senza bloccare il consenso: non-sostegno («Non vedo la necessità di ciò, ma andrò avanti a collaborare con voi, sia pur marginalmente»), riserve («Penso che la decisione presa sia un errore, però potrei convincermi del contrario»), astensione («Personalmente non lo voglio fare e non lo farò, ma non voglio impedire agli altri di farlo»), ritiro dalla riunione («Preferisco prendermi una pausa e poi ritorno più tardi o la prossima volta, voi procedete comunque»). Va comunque considerata anche l'eventualità che chi aveva sollevato l'obiezione decida di abbandonare il gruppo: queste difficoltà sono naturali e talvolta possono anche, se ben elaborate, divenire occasioni di crescita per il gruppo stesso.

Più in generale, tutta la metodologia presentata deve intendersi come fattibile ed efficace esclusivamente all'interno di una cornice di *rispetto e fiducia* tra le persone, il che non significa evitare di attaccare i problemi o le idee differenti. Gli stessi problemi o le divergenze di proposte vanno affrontati cercando di non fissarsi sulle prese di posizione ma cercando di esprimere e di ascoltare i bisogni e le convinzioni sottostanti.

In taluni, rari casi (ad es., quando ci si accorge che, a causa del perdurare di una fase di blocchi e di stallo, il gruppo stesso sia troppo stanco e stia per perdere fiducia nelle proprie prospettive) può accadere che il gruppo scelga – ove possibile – di aggiornarsi in un secondo momento, o di costituire seduta stante dei “mediatori” tra le posizioni opposte, oppure scelga di portare avanti comunque la decisione presa lasciando che chi non è d'accordo appoggi pur senza partecipare.

Tuttavia molti gruppi, e forse potrebbe essere il caso di situazioni come quelle dei consigli di classe in cui ci sono vincoli di scadenze e orari, dopo aver compiuto tutti i passi sopra esposti del metodo ed essere arrivati a un blocco non facilmente sormontabile, scelgono – consensualmente – di passare a una votazione per scegliere la proposta finale. Anche in questi casi comunque si può constatare che il fatto di aver prestato ascolto e dato importanza a tutti i partecipanti (anche a quelli in minoranza) migliora notevolmente il clima del gruppo.

6. Dichiarazione dei diritti di ogni partecipante al gruppo

Ci piace concludere riportando il breve elenco di principi che Roberto Tecchio⁵ ha indicato come necessari per poter sperimentare la facilitazione e la comunicazione nonviolenta all'interno dei gruppi:

1. io ho il diritto di essere trattato con rispetto. Così gli altri;
2. io ho il diritto di avere ed esprimere opinioni e sentimenti. Così gli altri;
3. io ho il diritto di essere ascoltato e preso seriamente. Così gli altri;
4. io ho il diritto di dire “no” senza sentirmi in colpa. Così gli altri;
5. io ho il diritto di chiedere ciò di cui ho bisogno. Così gli altri;
6. io ho il diritto di cambiare opinione. Così gli altri.

⁵ Il testo completo è rintracciabile in internet, ad esempio su http://www.autistici.org/azione/consenso/consenso_tecchio.txt.

I medesimi diritti sono da considerarsi un presupposto anche per i partecipanti a una seduta di mediazione. Nel prossimo capitolo vedremo finalmente più da vicino gli aspetti fondamentali che costituiscono la pratica della mediazione.

Capitolo undicesimo

Breve guida alla mediazione

Da sempre esistono figure esterne chiamate a dirimere le controversie, in veste di giudice o arbitro: la peculiarità della mediazione è quella di lasciare alle parti in conflitto il compito di stabilire i termini della soluzione. La mediazione contemporanea è nata nel secondo dopoguerra negli Stati Uniti per dirimere le controversie nei luoghi di lavoro e come alternativa alle cause civili. Nel corso dei decenni essa è stata adottata come strumento di intervento in molti Paesi e contesti differenti, a partire dai conflitti familiari e dalla separazione coniugale, dai conflitti scolastici, di vicinato e di quartiere, dai conflitti sui luoghi di lavoro, dalle controversie fra imprese e fra cittadini e strutture pubbliche (per es., aziende sanitarie o amministrazioni locali), dagli interventi di riconciliazione in ambito penale, fino ad arrivare ai processi negoziali per porre fine alle guerre e ai conflitti internazionali.

Con il D. lgs. n. 28/2010, il legislatore italiano ha introdotto la mediazione come strumento privilegiato per la gestione delle controversie civili e commerciali in vari ambiti, aprendo uno spazio nuovo per la gestione costruttiva dei conflitti come alternativa alle vie giudiziali.

Esistono numerosi approcci alla mediazione, che definiscono i propri scopi e strumenti in modo differente. La mediazione orientata alla soluzione del problema (*problem solving*) ridefinisce il conflitto come un problema che le parti hanno in comune, e ha lo scopo di giungere a un accordo concreto attraverso una serie di fasi (Fisher, Ury, Patton, 2005). È l'approccio più conosciuto ed esportato dagli Stati Uniti in tutto il mondo, e a sua volta è stato contestato con il rilievo di trascurare l'aspetto relazionale nella gestione dei conflitti. Una critica che ha portato

alla nascita – anche questa in America – della *mediazione trasformativa*: un approccio alla mediazione orientato al processo che focalizza la propria attenzione sul “qui e ora” del colloquio tra le parti, in cui il mediatore interviene soltanto per promuovere l’empowerment e il riconoscimento delle parti in conflitto e non indirizza la loro attenzione al raggiungimento di un accordo sul problema concreto, mettendoli in tal modo in condizione di decidere loro stessi il percorso e l’esito del colloquio (Bush, Folger, 2009).

Empowerment e *recognition* sono le due parole-chiave che riassumono l’approccio della mediazione trasformativa alla gestione dei conflitti. L’empowerment è inteso come un processo di capacitazione dell’individuo: si tratta di essere capaci di esprimere le proprie emozioni e bisogni e di immaginare soluzioni creative per il proprio conflitto, invece di lasciarsi prendere dalle dinamiche conflittuali distruttive e abbandonare il proprio destino all’escalation conflittuale. Il riconoscimento è inteso come un processo dualistico: si tratta del riconoscimento dei propri bisogni ed emozioni e del riconoscimento della legittimità del bisogno, delle emozioni, dei desideri dell’altro, non soltanto fra amici, ma anche in un contesto conflittuale e nel confronto con persone con le quali non sentiamo un’affinità ma, al contrario, ci vediamo in contrapposizione: è evidente che in un contesto interculturale il riconoscimento è un passo ancor più decisivo.

Un altro approccio, molto conosciuto in Italia e applicato in particolare nell’ambito penale, che viene a sua volta non dall’America ma dalla Francia, è la mediazione “riconciliativa” o umanistica, che mira a provocare una catarsi interiore delle parti e giungere in tal modo a un riconoscimento reciproco profondo e alla riconciliazione (Morineau, 2004).

Nell’ambito del lavoro con organizzazioni e micro-sistemi sociali (scuola, vicinato, lavoro, sanità ecc.) uno dei più utilizzati in Europa è l’approccio di Friedrich Glasl, mediatore austriaco e consulente per lo sviluppo organizzativo. Esso indirizza l’attenzione del mediatore all’analisi del contesto conflittuale e delle dinamiche di escalation e offre una metodologia differenziata per lavorare sia al livello individuale che di gruppo e del sistema nel suo complesso (Glasl, 1999, 2004; Glasl, Kalcher, Piber, 2004).

L’approccio alla mediazione che presentiamo qui è basato prevalentemente sul modello di Friedrich Glasl, e integra tecniche ed approcci teorici che sono anche alla base del problem solving, della mediazione

trasformativa o della riconciliazione (Baukloh, 2008a, b). Una grande fonte di ispirazione è costituita inoltre dalla psicologia della comunicazione (Schulz von Thun, 1997; Sclavi, 2003) e dalla comunicazione non-violenta (Rosenberg, 1999).

Di seguito presentiamo il processo della mediazione come noi lo praticiamo. È evidente che non si tratta di regole rigide a cui attenersi, ma piuttosto di un orientamento generale: una mediazione può svilupparsi anche in modo molto diverso da come viene descritto qui. Giocano un ruolo non secondario in questo senso il contesto – stiamo mediando un conflitto nel collegio dei docenti, nel vicinato o all'interno di una grande impresa? – ma anche la personalità, il radicamento sociale e culturale dei confliggenti e del mediatore.

Riteniamo nondimeno che una presentazione generale come quella che forniamo nelle prossime pagine possa risultare molto utile, sia per i giovani mediatori che potranno trovare diversi suggerimenti importanti per la loro attività, sia per il dirigente scolastico che dovrà decidere se la mediazione può risultare un'alternativa interessante al modo attuale di gestire i problemi nella scuola di cui è responsabile, sia infine per insegnanti, genitori e alunni che vogliano effettuare una formazione alla mediazione o che stanno per partecipare a una seduta di mediazione e intendono farsi un'idea di ciò che li aspetta.

1. Il processo della mediazione

Nella mediazione una figura “terza”, imparziale e accettata da tutte le parti coinvolte nel conflitto, interviene per aiutare le parti stesse a cercare una soluzione che soddisfi tutti.

La mediazione situa il conflitto nel contesto più ampio della relazione tra le parti, che possiede generalmente anche degli aspetti positivi, cooperativi, su cui si può costruire in futuro una relazione più sana. Pur riconoscendone gli aspetti portatori di sofferenza, vede il conflitto come un'espressione di diversità piuttosto che una distruzione dell'ordine, una possibilità di migliorare la relazione anziché un'esperienza puramente negativa che va evitata a tutti i costi.

Compito del mediatore/della mediatrice non è esprimere un giudizio su chi ha ragione o torto. I mediatori ascoltano il punto di vista delle parti, le aiutano a esprimere le emozioni connesse al conflitto e a chiarire gli

interessi e i bisogni che ne sono alla base. Sta alle parti stesse giungere a una soluzione del problema che possa far “vincere” tutti.

Questo approccio risulta a prima vista antitetico alla logica, frequente nella scuola, del “giusto” o “sbagliato”, della lode o della punizione. Se insegnanti, genitori e alunni intendono diventare mediatori, dovranno tener fermi due principi fondamentali: non giudicare e non proporre soluzioni. In questa prospettiva lo stress della quotidianità scolastica e familiare e la necessità di trovare soluzioni immediate, per poi passare ad altro, lasciano il passo a una gestione del tempo che non si orienta a vincoli esterni, come la campanella alla fine della pausa, ma solo ai bisogni delle parti in conflitto.

Nella dimensione concreta della realtà scolastica, ciò significa che l'assenza degli alunni dalle ore di lezione per presenziare a sedute di mediazione deve risultare giustificata. Costringere la gestione dei conflitti all'interno di una pausa tra un'ora di lezione e l'altra non rende giustizia a questo tipo di lavoro: la forza trasformativa della mediazione non potrà svilupparsi, un dialogo vero, un incontro reale tra i confliggenti difficilmente potrà avere luogo: i mediatori correrebbero il rischio di diventare dei “controllori” incaricati di mantenere la quiete a scuola per conto degli insegnanti. Ma non c'è da preoccuparsi: una seduta di mediazione riesce a trasformare rapidamente anche situazioni assai complesse; raramente ci vorrà più di un'ora.

Gli strumenti della mediazione trovano ambiti di applicazione che vanno assai oltre il lavoro dei mediatori in senso stretto: le competenze alla gestione costruttiva dei conflitti possono costituire un'aggiunta di grande importanza per una serie di figure professionali, in particolare nel campo delle relazioni di aiuto. Inoltre, questi strumenti contribuiscono ad aumentare la capacità degli individui di gestire efficacemente i propri conflitti, e in tal modo fanno sì che le organizzazioni nelle quali lavorano possano funzionare meglio. Infine, avere una conoscenza approfondita di tali strumenti e competenze permette di intervenire in una situazione conflittuale anche senza assumere il ruolo di un vero e proprio mediatore, e di contribuire a interrompere l'escalation conflittuale nei casi in cui ci si trova a essere parte in conflitto in prima persona. Insegnanti e genitori traggono profitto da una formazione alla mediazione non solo per una migliore capacità di svolgere il loro ruolo, ma per affrontare le situazioni quotidiane di conflittualità.

Considerando in particolare il tema della gestione dei conflitti a sfondo interculturale nella scuola, vogliamo sottolineare che questo insieme di pratiche si è sviluppato negli ultimi decenni a livello internazionale nel lavoro sui conflitti sociali e interculturali e contiene in sé aspetti specificamente utili per le situazioni in cui si incontrano (e scontrano) individui di diversa provenienza. Tuttavia, la loro efficacia prescinde dalla natura specifica del conflitto: la dimensione interculturale, in questa prospettiva, è solo una specificazione del fenomeno del conflitto, un aumento della sua complessità. Una formazione alla mediazione, o la presenza di insegnanti e alunni formati alla mediazione, rendono più semplice il dialogo quotidiano tra individui di diversa origine e dotati di diversi modelli culturali all'interno della scuola. L'efficacia dell'intervento viene raggiunta valutando meglio la "cornice" interpretativa: al posto del conflitto tra rappresentanti di culture diverse, o di una richiesta di adeguamento alla cultura dominante, è la singola persona a essere al centro dell'interesse. Si crea uno spazio in cui alunni, genitori e insegnanti con abitudini e persino sistemi valoriali diversi possono incontrarsi in modo paritario, ciascuno con i propri bisogni, interessi ed emozioni.

2. Compiti e caratteristiche del/i mediatore/i

- La persona del mediatore/mediatrice deve essere accettata e rispettata da tutte le parti in conflitto;
- i mediatori non devono avere un interesse personale a un particolare esito del conflitto. In questo senso, devono essere imparziali. Si impegnano però per gli interessi e le esigenze di tutte le parti in conflitto. In questo senso, sono "dalla parte di tutti";
- i mediatori non valutano e non giudicano;
- i mediatori sono responsabili dell'andamento del colloquio di mediazione, le parti del contenuto. Le soluzioni non vengono elaborate dai mediatori, bensì dalle parti coinvolte;
- i mediatori aiutano le parti coinvolte a chiarirsi i propri interessi, bisogni, emozioni, valori e la loro immagine di sé/identità e a esprimerli in modo comprensibile;
- i mediatori fanno in modo di bilanciare squilibri di potere, oppure di impedire che questi condizionino il processo di mediazione;
- i mediatori sanno trattare con riservatezza quello che hanno sentito.

Per una scuola, ciò significa che la formazione di un numero consistente di mediatori è di particolare importanza, in modo che in un conflitto non sia un compagno di classe a dover intervenire (rendendo difficile rispettare sia il criterio dell'equivicinanza che quello della riservatezza).

Il principio della riservatezza comporta per il dirigente scolastico un compito importante: la mediazione non può diventare un modo per procurarsi informazioni in maniera surrettizia. Al contrario, i mediatori sottostanno all'obbligo di mantenere il segreto su ciò che viene detto in una mediazione. Se la riservatezza in merito ai contenuti della mediazione – anche nei confronti degli insegnanti e del dirigente scolastico – non viene garantita, lo si verrà a sapere ben presto, minando alla base le possibilità di riuscita della mediazione. Se ciò accade, dopo un po' nessuno vorrà rivolgersi ai mediatori per trovare una soluzione ai problemi veri, e gli sportelli di mediazione si limiteranno tutt'al più a gestire piccoli litigi di cortile. Comprendere questo dato di fatto e limitare il proprio potere – e la propria curiosità – è espressione di autorevolezza da parte di chi riveste ruoli di dirigenza o insegnamento.

In sintesi, creare uno spazio per la mediazione dei conflitti all'interno di una scuola significa anzitutto un atto di fiducia nella capacità degli altri e di noi stessi di gestire situazioni di conflittualità con una modalità non-violenta e creativa, senza dover ricorrere ai meccanismi dell'autorità e dell'obbedienza, del giudizio e della sanzione. Sono le persone coinvolte a dover valutare preliminarmente se un determinato conflitto possa essere risolto con la mediazione o vada gestito attraverso le modalità tradizionali di funzionamento della scuola. Se un "caso" viene affidato alla mediazione, non c'è più spazio per differenze gerarchiche, minacce e condanne.

Nel processo di mediazione tutte le persone coinvolte contribuiscono a produrre uno spazio libero, che va inteso come "spazio non giudicante" nel senso dato al concetto da Carl R. Rogers (2004), come elemento fondamentale che promuove la crescita personale dei singoli. Il mediatore è allo stesso tempo parte di questo processo e facilitatore di questa diversa modalità di percezione di sé e dell'altro, di questa nuova qualità della relazione tra le parti: potrà svolgere tale ruolo solo se possiede una misura sufficiente di riflessività, curiosità nei confronti degli altri e fiducia nella loro capacità di svilupparsi.

Ci si può ritrovare a essere parte terza in una situazione conflittuale in ogni momento anche al di fuori di una seduta di mediazione. Le tecniche

di comunicazione e le fasi del processo di mediazione che presentiamo qui sono strumenti utili, ma non possono sostituirsi a un “atteggiamento mediativo di base” nella persona del mediatore. Empatia e stima nei confronti degli altri, autenticità nell’espressione e un convincimento vissuto che le situazioni di conflitto rappresentano delle occasioni di miglioramento delle relazioni con gli altri e con noi stessi: queste caratteristiche costituiscono il fondamento dell’atteggiamento mediativo e rendono possibile trasformare una situazione inizialmente percepita come distruttiva e senza uscita in un’occasione di empowerment (rafforzamento di sé e dell’altro) e riconoscimento (apertura e rispetto nei confronti dell’altro), per usare i termini della mediazione trasformativa di Bush e Folger (2009).

Per il mondo della scuola, questo significa trasformare situazioni percepite come negative e moleste in un’occasione di crescita e trasformazione. Il messaggio “rivoluzionario” della mediazione per la scuola è questo: la categoria percepita in negativo dell’“elemento di disturbo” viene abolita. Nel linguaggio dell’economia, si potrebbe dire che l’alunno “disturbatore”, spesso messo in un angolo, costituisce in realtà un *change agent*, una persona che con il suo comportamento sfida lo status quo e incoraggia il cambiamento. Le tecniche da noi descritte possono aiutare a realizzare in modo costruttivo e creativo il cambiamento, sia nella dimensione limitata dell’incontro quotidiano, sia all’interno della gestione di una situazione conflittuale.

La mediazione viene preferibilmente effettuata da due mediatori. Il team dei mediatori dovrebbe essere per quanto possibile eterogeneo dal punto di vista del genere e delle provenienze. Nell’approccio della *peer mediation*, sono gli studenti a mediare i conflitti tra i loro coetanei, mentre insegnanti formati alla mediazione intervengono nei conflitti all’interno del collegio dei docenti. Inoltre c’è la possibilità che la scuola stabilisca una cooperazione con mediatori esperti esterni per poter gestire al meglio i conflitti all’interno del corpo docente e fra docenti e direzione scolastica. Per quanto ne sappiamo, fino a oggi sono ancora molto rari gli esempi di gruppi di mediatori misti formati da insegnanti e alunni, anche nei Paesi in cui la mediazione scolastica viene praticata da molti anni ed è parte del percorso formativo degli insegnanti: sembra rimettere in discussione in modo troppo radicale la tradizionale definizione dei ruoli all’interno della scuola.

Da parte nostra, intendiamo proporre questa (coraggiosa) innovazione e nella nostra pratica di intervento sono compresi la formazione, il supporto e la supervisione di gruppi misti di insegnanti, genitori e studenti, come peraltro l'intervento diretto come mediatore esterno. Lo spazio protetto della mediazione rende possibile ai diversi componenti del sistema scuola di fare esperienza di se stessi e degli altri in una modalità nuova, rafforzando in tal modo a lungo termine la convivenza nella scuola.

3. Le fasi del processo di mediazione

Generalmente, un processo di mediazione si articola in una serie di fasi. Questa successione non costituisce una regola ferrea, ma piuttosto un sistema di orientamento per i mediatori e le parti in conflitto. In particolare per mediatori che non hanno ancora molta dimestichezza: a mano a mano che si acquisisce esperienza, si svilupperà uno stile personale e la griglia di riferimento iniziale diventerà gradualmente superflua.

Un'articolazione chiara della seduta di mediazione è utile anche per le parti in conflitto, che devono anch'esse familiarizzarsi con questa modalità inconsueta di affrontare i conflitti.

In linea di principio, lo svolgimento della mediazione è un processo dinamico. Le fasi sono come località segnate su una mappa che i partecipanti a una seduta di mediazione intendono visitare. Quando questi faranno visita a un posto determinato e per quanto tempo vi si tratterranno, si stabilirà via via. Si potrà scoprire un luogo di speciale rilevanza, e le parti vi faranno ritorno più volte nel corso del processo; forse le parti si muoveranno in circolo intorno a un tema particolarmente importante, ma molto difficile da trattare; forse vi saranno dei punti sulla mappa che verranno visitati di sfuggita. Sono tutte possibilità pienamente accettabili che rientrano nella filosofia di fondo del processo di mediazione. Sono le parti a decidere in che direzione va il viaggio.

Fase preliminare. Affinché la mediazione abbia luogo, le parti in conflitto devono accettare di sedersi intorno a un tavolo. Raramente sono entrambe le parti a rivolgersi ai mediatori. Generalmente è una di esse ad assumere l'iniziativa. L'iniziativa può venire anche da terzi o dagli stessi mediatori: quest'ultima possibilità si verifica spesso nelle organizzazioni

dove esistono strutture gerarchiche che devono reagire a situazioni di conflitto interne (quindi anche – potenzialmente – nella scuola). I mediatori allora contattano tutte le parti coinvolte nel conflitto e propongono un colloquio di mediazione. Vengono effettuati colloqui individuali con le singole parti e i mediatori si preparano usando le metodologie dell'analisi dei conflitti. Quest'analisi aiuterà a scegliere la strategia adeguata per la mediazione e incoraggerà le parti coinvolte nel colloquio a iniziare un processo di cambiamento positivo.

3.1. L'incontro di mediazione

Introduzione. I mediatori fanno in modo che il colloquio possa aver luogo in un'atmosfera piacevole, aperta e che ispiri fiducia. Il luogo deve essere scelto con cura, la disposizione dei posti a sedere deve rendere possibile una comunicazione paritaria e le parole di introduzione devono creare un clima di accettazione e fiducia. Il mediatore inizia con il benvenuto, informa i partecipanti sulle diverse tappe del processo di mediazione (perché siamo qui, che cosa succederà, quanto durerà questo processo) e sul ruolo dei mediatori.

Prima di entrare nel vivo, il mediatore invita le parti a valutare la possibilità di concordare regole che ritengano essere d'aiuto per una comunicazione efficace (ad es.: non interrompersi, non usare linguaggio offensivo ecc.). I mediatori possono anche decidere di iniziare la seduta senza concordare regole specifiche, e portare il tema successivamente. La richiesta pressante da parte del mediatore di attenersi a specifiche regole nella comunicazione può ostacolare le parti nell'espressione delle proprie emozioni e in tal modo limitare l'efficacia del processo. In questo caso si richiede ai mediatori un alto grado di autoconsapevolezza e osservazione: propongo alle parti regole molto stringenti per la comunicazione perché ho paura delle espressioni emotive? O sono le parti a desiderare nuove regole, più cooperative, per non ricadere nel solito modello di comportamento a base di urla e accuse reciproche?

In questa fase è inoltre importante che il mediatore chiarisca il grado di confidenzialità del processo di mediazione che le parti stesse ritengono necessario.

Infine, il mediatore richiede il consenso esplicito delle parti a seguire le regole e il procedimento concordato.

Ruolo dei mediatori: occorre chiarire che i mediatori sono responsabili del processo (e interverranno laddove necessario), mentre le parti rimangono responsabili dei contenuti della comunicazione e di eventuali accordi.

La prospettiva delle singole parti in conflitto. Ognuna delle parti ha la possibilità di raccontare il conflitto dal proprio punto di vista. A questo scopo viene dato loro il tempo necessario per dire tutto quello che ha a che fare con la questione. I mediatori ascoltano in modo attivo, eventualmente pongono delle domande e riepilogano ciò che hanno sentito. Per incoraggiare un ascolto reciproco, è consigliabile che le parti si limitino ad ascoltarsi a vicenda, rimandando le loro repliche al momento in cui arriva il proprio turno di parlare. Possono per esempio prendere appunti per non “esplodere” e per tenere a mente le proprie obiezioni.

Per il mediatore, la sfida consiste nel creare uno spazio per l'espressione delle parti in conflitto e per l'ascolto reciproco, anche se i confliggenti in genere in questa fase hanno poca voglia di dare all'altro il tempo per esprimersi e ancor meno interesse ad ascoltarsi reciprocamente.

In alcune sedute di mediazione questa fase ricorda involontariamente l'ingresso in pista delle belve feroci e il mediatore deve ricordare che non è suo compito agitare la frusta del domatore, ma che deve investire le sue energie nell'ascolto empatico e che la sua autorità nasce e si rafforza con l'astensione dal giudizio.

Ruolo dei mediatori: sostenere le parti nella descrizione del proprio punto di vista, ponendo domande su eventuali punti poco chiari; costruire una relazione di fiducia con le parti e manifestare accettazione nei loro confronti.

Metodologia utilizzata: comunicazione diretta tra mediatori e parti, empatia, ascolto attivo.

Domande-chiave: che cosa è successo? Quale è l'oggetto del conflitto? Quali sono le attuali posizioni e interessi delle parti? In che maniera avete comunicato il vostro punto di vista?

Chiarimento e approfondimento del conflitto. In questa fase vanno esplorate le emozioni collegate al conflitto e compresi gli interessi e i bisogni che stanno realmente a cuore alle parti coinvolte. Si deve parlare di tutto ciò che è d'importanza basilare e che fa da sfondo al contrasto, dando spazio, se necessario, anche all'espressione di valori e all'identità/immagine

di sé delle singole parti. I mediatori aiutano a chiarire il conflitto ponendo domande appropriate.

Gli obiettivi di questa fase sono: incoraggiare le parti alla comprensione reciproca dei propri punti di vista; dare spazio all'espressione delle emozioni, speranze, delusioni, e a eventuali scuse; chiarire le differenze negli interessi e identificare interessi e bisogni condivisi. È importante che emergano esempi concreti e dettagliati del problema. Allo stesso tempo, i mediatori portano l'attenzione dei partecipanti al contesto più ampio in cui si situa il conflitto e alla struttura delle relazioni tra le parti coinvolte.

Ruolo dei mediatori: in questa fase i mediatori alternano vicinanza alle parti (ascolto empatico) e distanza (riflessione critica), mettendo in chiaro le differenze esistenti, e allo stesso momento sottolineando i punti di comunanza a partire dal racconto delle singole parti (costruire ponti: *bridge building*). È ora giunto il momento, per il mediatore, di ritirarsi gradualmente dietro le quinte: mentre nella prima fase della mediazione si trovava al centro dell'attenzione delle parti, che continuavano a rivolgersi a lui/lei per spiegare il proprio punto di vista, adesso diventa importante incoraggiare le parti a parlare direttamente tra loro. Migliore comprensione ed empatia sono possibili solo se ci si guarda negli occhi.

L'esempio concreto di rispetto, ascolto empatico e apertura verso l'altro manifestato dal mediatore aiutano le parti in conflitto a rivolgersi direttamente alla controparte e a prendere gradualmente nelle proprie mani la gestione del conflitto.

Lo scopo del mediatore è di diventare superfluo nella comunicazione tra le parti e nella gestione del loro conflitto.

Metodologia utilizzata: ascolto attivo, incoraggiamento a utilizzare messaggi-io, incoraggiamento delle parti a comunicare direttamente tra loro, raccolta e visualizzazione degli interessi e bisogni.

Per il bridge building: identificare, attraverso domande appropriate, interessi e bisogni comuni; far emergere gli aspetti positivi del comportamento delle parti; sottolineare i momenti in cui una parte esprime comprensione nei confronti dell'altra; sottolineare eventuali mutamenti positivi delle percezioni dell'altro ed eventuali "dichiarazioni di intenti" rispetto al comportamento futuro delle parti; creare uno spazio in cui le parti possono scusarsi per il loro passato comportamento.

Nel corso di questa fase il mediatore diventa meno attivo e le parti assumono la "regia" del colloquio.

Domande-chiave: quali sono stati i momenti-chiave nello sviluppo del conflitto? Quali sono gli interessi più importanti per voi? Quali sono i vostri bisogni fondamentali e perché? Esistono bisogni condivisi? Quali sono a vostro avviso le cause del conflitto? In che senso questo conflitto riguarda i vostri valori e la vostra identità? Che cosa provate nei confronti dell'altra parte? Quali sono le vostre speranze per il futuro? Ci sono cose del passato che oggi fareste in modo diverso?

Per approfondire la conoscenza reciproca, il/la mediatore/trice può anche chiedere alle parti di scambiarsi i ruoli. Le parti si scambiano di posto e raccontano la storia del conflitto in prima persona assumendo la prospettiva dell'altro. Questa modalità di “mettersi nei panni dell'altro” suscita in genere una certa resistenza iniziale, perché si ritiene imbarazzante “fare gli attori” e perché in genere si vuol avere a che fare il meno possibile con l'altro, e meno che mai raccontarne il punto di vista sul conflitto. Se le parti accolgono la richiesta, lo scambio di ruoli può diventare uno strumento potente per chiarire fraintendimenti in merito alle rispettive percezioni del conflitto e incoraggiare empatia reciproca. Anche in questo caso la volontarietà assume un carattere centrale (non si può costringere all'empatia) e può risultare utile un approccio leggero.

Verso la soluzione del problema: raccogliere e sviluppare possibilità di soluzione. Se con la fase precedente si è giunti a una miglior comprensione reciproca, ora le parti coinvolte possono lavorare insieme a definire un esito positivo. Il “conflitto” è diventato un “problema” della cui soluzione tutte le parti coinvolte hanno la responsabilità. In questa fase ogni parte identifica gli aspetti essenziali di un possibile accordo. Con metodi idonei (per es., brainstorming) si raccolgono gli spunti creativi e se ne elaborano i più interessanti affinché diventino proposte concrete e verificabili di soluzione.

Ruolo dei mediatori: incoraggiano la ricerca creativa di soluzioni e la verifica della loro concretezza e fattibilità pratica; verificano che le soluzioni possibili rispondano ai valori, bisogni, emozioni e interessi identificati in precedenza; i mediatori assumono un ruolo di facilitazione del dialogo tra le parti. Idealmente, le parti in conflitto hanno preso completamente in carico la mediazione, definendo il processo comunicativo, formulando nuove idee per una soluzione possibile, e ciò che prima era impensabile diventa una proposta fattibile per la soluzione del problema comune. Il mediatore aiuta adesso soltanto a prendere nota delle proposte e delle idee.

Metodologia utilizzata: brainstorming.

Domande-chiave: quali sono gli interessi più importanti in gioco per voi (mappatura degli interessi e bisogni)? Quali potrebbero essere possibili soluzioni al problema? Questa concreta proposta corrisponde ai vostri valori, emozioni e bisogni? Su quali punti siete disposti ad andare incontro all'altro? Quali potrebbero essere in futuro forme più adeguate di comunicazione tra voi?

Accordo. Le parti in conflitto si accordano sulle proposte di soluzione che ritengono migliori. Definiscono tutte le questioni connesse con la verifica e con un'eventuale revisione dell'accordo. Il tutto viene messo per iscritto e firmato dagli interessati.

Ruolo dei mediatori: scrivono l'accordo; la formulazione precisa viene lasciata alle parti. Oltre alla soluzione dei problemi sul tappeto, vanno previste forme di comunicazione costruttiva tra le parti, nel caso in cui il problema si dovesse ripresentare. Si possono prevedere incontri di verifica per controllare se gli accordi presi abbiano effettivamente risolto il problema. Se necessario, verranno decise consensualmente delle correzioni agli accordi. I mediatori hanno il compito di verificare con le parti la realizzabilità delle soluzioni appena definite, quali ostacoli potrebbero presentarsi nella fase della messa in pratica, se esistono attori importanti che non erano presenti al tavolo di mediazione ma che sono essenziali per la realizzazione della soluzione.

In determinati casi, i partecipanti alla mediazione possono aver bisogno di sostegno nel presentare i risultati del processo ad altri: ciò si verifica ad esempio in conflitti che coinvolgono gruppi, dove non tutti i membri hanno partecipato alla mediazione (ad es., baby gang nelle scuole), ma anche nel comunicare gli esiti della mediazione a insegnanti e genitori. L'entusiasmo momentaneo per aver trovato una soluzione al problema non può sostituirsi a una fase di realizzazione ben pianificata. Le parti in conflitto non vanno lasciate sole in questo momento, perché la nuova esperienza positiva associata a una forma di comunicazione empatica e basata sul rispetto può rivelarsi momentanea e isolata, impossibile da tradurre nella vita quotidiana. In questo caso, l'energia positiva può trasformarsi in delusione e i passi concordati non essere messi in pratica: il conflitto originario può ritornare in forma ulteriormente esacerbata, perché ai motivi di partenza si somma adesso l'esperienza della delusione per non aver visto la controparte attenersi all'accordo raggiunto.

3.2. Fase di attuazione

Verifica ed eventuale modifica dell'accordo. I mediatori stabiliscono con le parti in conflitto una scadenza entro la quale l'accordo raggiunto va verificato. Le domande da porre in occasione di una verifica possono essere: le parti si sono attenute agli accordi stabiliti? Sono emersi nuovi problemi? Vanno coinvolte altre persone nella definizione di un nuovo accordo? Quali sono i successi che le parti hanno raggiunto insieme? In quale misura la comunicazione e la relazione tra le parti nel suo complesso è migliorata? Hanno intenzione adesso di affrontare eventuali temi che non erano stati posti all'ordine del giorno della seduta di mediazione precedente perché ritenuti troppo difficili, troppo personali o non mediabili? Se le parti lo desiderano, i mediatori possono stabilire un nuovo incontro e il processo di mediazione inizia daccapo: sulla base delle esperienze raccolte con la prima mediazione e la successiva messa in pratica degli accordi, si traccia una nuova "carta stradale" del viaggio da intraprendere e si dà inizio a un nuovo processo.

3.3. Colloqui individuali

In situazioni difficili i mediatori possono ricorrere a colloqui individuali con le parti in conflitto; durante questi colloqui, le singole parti possono chiarire i problemi emersi senza sentirsi sotto pressione per il fatto che la parte avversa sta ascoltando. In questo modo le parti possono anche comunicare ai mediatori proposte che non vogliono esprimere apertamente di fronte alla controparte. I mediatori possono effettuare questi incontri individuali più volte, sia nella fase preliminare alla mediazione sia durante la seduta di mediazione vera e propria. È importante che anche in questo caso valga la regola della confidenzialità: quello che viene detto negli incontri separati non può essere semplicemente riferito a proprio piacimento dai mediatori durante la sessione plenaria. Sono sempre le parti a decidere se e quali informazioni fornite nei colloqui individuali potranno essere riportate anche in presenza della controparte. I colloqui individuali sono pertanto una medaglia a due facce: da un lato, facilitano un lavoro in profondità dei mediatori con le parti e, dall'altro, possono interrompere il flusso della mediazione, e può risultare difficile tornare alla conversazione comune e a un senso di empatia reciproca. Ai mediatori viene richiesta una padronanza delle tecniche comunicative e

una notevole sensibilità: l'interruzione della seduta congiunta è una decisione da ponderare con attenzione.

4. La consulenza

Il processo di consulenza si orienta secondo le fasi della mediazione. Anche il ruolo dei mediatori corrisponde a quello praticato nella mediazione (alternanza tra empatia e distanza). In alcuni momenti il mediatore deve svolgere il ruolo di “avvocato del diavolo”.

Nel colloquio individuale l'obiettivo è duplice: da un lato, si tratta di individuare passi concreti attraverso i quali la singola parte può contribuire a un miglioramento del conflitto (trasformazione unilaterale del conflitto); dall'altro, il processo di consulenza chiarisce la possibilità e le condizioni necessarie per lo svolgimento di una mediazione.

Domande-chiave: su che cosa verte veramente il conflitto? Quali possono essere le ragioni dell'altra parte? Come ho espresso le mie lamentele all'altra parte e come ha reagito quest'ultima? Mi sento compreso dalla mia controparte? Che cosa è più importante per me, che cosa deve per forza cambiare e che cosa posso invece tollerare? Qual è il tipo di relazione che desidero avere con l'altra parte? Di che cosa ho bisogno affinché questa relazione sia sana? Di che cosa sento di avere bisogno per risolvere questo conflitto? Che cosa provo nei confronti dell'altra parte? Come potrò comportarmi in futuro nella stessa situazione, in modo tale da non inasprire il conflitto ma sostenendo comunque le mie ragioni?

La consulenza individuale è uno strumento importante, in particolare nelle situazioni in cui solo una parte in conflitto è disposta a esplorare questo nuovo approccio al problema. Anziché capitolare di fronte alla resistenza della controparte, la consulenza offre alla parte in conflitto disposta al dialogo e alla trasformazione uno spazio in cui questa può esplorare il proprio punto di vista, ritrovare potere ed esplorare le possibilità per una trasformazione unilaterale dell'interazione conflittuale.

Con il mediatore è possibile esplorare in piccole simulazioni nuove modalità di comportamento e comunicazione. Il senso di paralisi e delusione che spesso si accompagna all'esperienza di un conflitto percepito come irrisolvibile («non si può fare niente», «lui non è disposto a parlare», «mi trovo davanti a un muro»...) viene spesso superato, liberando nuove energie.

Capitolo dodicesimo

Il Consiglio di Cooperazione

1. Alunni stranieri, BES e inclusione scolastica

Recentemente abbiamo notato diverse scuole in affanno per tentare di ottemperare alle richieste della circolare n. 8 del MIUR del marzo 2013, “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica. Indicazioni operative”. La circolare (che fa seguito ad una direttiva del 27 dicembre 2012)

ridefinisce e completa il tradizionale approccio all’integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all’intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), comprendente: “svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse”.

In particolare, la parte del documento che ha messo in difficoltà le scuole è quella che chiede di individuare gli alunni con bisogni speciali (tra questi, gli allievi che non conoscono la cultura e la lingua italiana o che appartengono a culture diverse) e predisporre per essi dei Piani didattici personalizzati; si chiede cioè di certificare – sia pure in modo non diagnostico – che certi singoli alunni hanno dei problemi specifici a causa dei quali è necessario elaborare delle misure didattiche compensative e/o dispensative e di attuare progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita.

Abbiamo già visto in altre parti del libro¹ i rischi connessi a considerare, ad esempio, l'esistenza di una "cultura italiana" o di classificare le persone come "appartenenti" a questa o a quella cultura; qui però ci preme richiamare un altro aspetto – sia pure forse connesso a questa logica pericolosamente rigida – che riteniamo inadeguato.

L'allargamento delle "certificazioni" a un sempre maggior numero di alunni aumenta il numero delle persone bollate come "diverse". L'effetto-stigma è testimoniato dal fatto che le insegnanti parlano di BES come se fossero persone, non di "alunni *con* BES (bisogni educativi speciali)" ma di "alunni-BES"².

Inoltre, c'è un problema anche pratico; come mi attestano molti insegnanti nella maggior parte delle classi, sarebbero di più i ragazzi "certificati" di quelli con programma normale: come è possibile organizzare, gestire, monitorare, valutare tanti programmi individualizzati?

Queste considerazioni suggeriscono che sarebbe preferibile applicare un approccio diverso, cauto e complesso.³

La circolare del marzo 2013 presenta però anche due aspetti che condividiamo:

1. il considerare il BES come una situazione momentanea: pensiamo al bambino appena arrivato dall'estero e che non conosce l'italiano; la possibilità di progettare per lui un piano momentaneamente personalizzato (che magari comprende anche provvisori cambiamenti nell'organizzazione della classe tutta) individuando obiettivi minimi permetterebbe di evitare l'umiliazione delle prime pagelle piene di "4" o "non classificabile".

2. nella seconda parte della circolare – dopo tutta la lunga raccomandazione sui piani individualizzati – si fa cenno a un Piano dell'Inclusione come piano di cambiamento dello sfondo educativo

¹ In particolare nel capitolo secondo.

² Lo stesso problema, del resto, si riscontra già da tempo con "i bambini-DSA" e non "i bambini con DSA", quasi che la loro identità di bambini si risolvesse nel disturbo specifico di apprendimento.

³ Il suggerimento sembra essere stato in parte accolto dai successivi pronunciamenti ministeriali. Infatti, ad esempio, la nota del novembre 2013 riconsidera la questione dell'inclusione degli alunni stranieri nel novero degli allievi con BES, assumendo una prospettiva meno deterministica e ridimensionando la centralità dell'"appartenenza culturale".

intero, molto più in linea con la nostra concezione di integrazione scolastica, laddove si raccomanda di esplicitare nel POF

un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie.

Infatti, è nostra convinzione – corroborata da numerosi studi ed esperienze sul campo – che la scuola è veramente accogliente non quando dispone – pur necessarie – pratiche speciali per l'ingresso di persone “diverse”, ma quando è capace di cambiare la propria cultura dell'accoglienza e di modificare le proprie routine: l'inclusione degli alunni di origine straniera (o con qualsiasi “bisogno educativo speciale”) all'interno delle classi scolastiche avviene compiutamente quando queste ultime sono pronte a riorganizzarsi e reindirizzarsi verso la costituzione di “sfondi integratori” (Zanelli, 1986), cornici didattiche e contesti relazionali nuovi, “contenitori” tali da garantire l'integrazione reciproca di tutti i membri del gruppo.

Lo *sfondo integratore* si configura come una struttura che integra le singole azioni, gli spazi, i tempi in un tutto connesso che accoglie e riconosce ciascuno come soggetto attivo del processo di apprendimento. Lo sfondo integratore è un momento di vita collettiva, una organizzazione di attività fatta di azioni tra loro coordinate in cui si ampliano le opportunità di esprimere e realizzare le diverse identità, le diverse originalità di cui ognuno di noi può essere portatore, perché:

- dà la possibilità agli allievi di assumere un ruolo di protagonista;
- permette di riconoscere le competenze e le conoscenze degli alunni di diversa provenienza e di diverse abilità: ciascuno ha la possibilità di utilizzare i propri saperi;
- dà modo a ciascuno degli allievi di raccordare l'esperienza scolastica alle esperienze passate e presenti vissute altrove, in famiglia, nel territorio di appartenenza, nei Paesi di origine;
- mette in luce non solo abilità e competenze relative al piano cognitivo, ma anche capacità che riguardano altre dimensioni della persona: quelle espressive e motorie, quelle relative alla sfera affettiva;

- costruisce trame di relazioni che favoriscono la cooperazione tra allievi, lo scambio di esperienze tra alunni, tra classi, che aiutano a sostenere le perturbazioni suscitate da esperienze che comportano non solo il coinvolgimento cognitivo ma anche di tutte le dimensioni della persona;

- crea connessioni significative tra diverse attività, tra diverse esperienze che altrimenti resterebbero disperse e frantumate, dando loro un senso che le motiva; consente di cogliere i nessi esistenti tra i diversi saperi, tra le diverse discipline, dando loro il senso della continuità e dei reciproci rapporti.

Di seguito, presentiamo un contenitore siffatto, una forma strutturata di gestione delle relazioni, della comunicazione e dei conflitti della classe che, senza incentrarsi su un problema specifico (come ad es. le difficoltà di inserimento di un nuovo bambino figlio di persone immigrate) li affronta tutti, permettendone l'elaborazione e la soluzione in un clima di rispetto e riconoscimento.

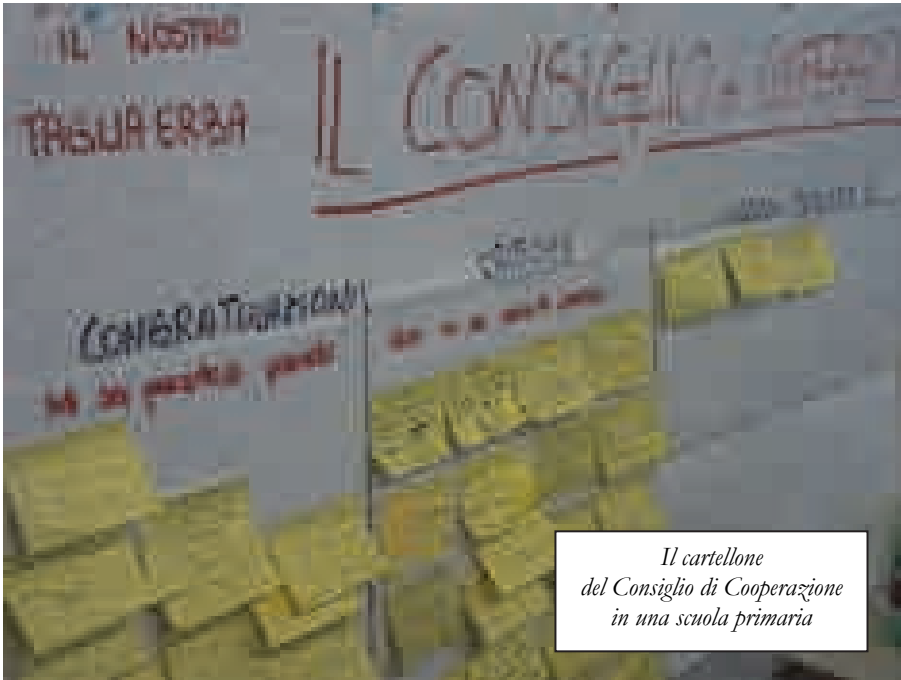
2. Un luogo di confronto democratico e accogliente

Un modello interessante con cui confrontarsi è quello del Consiglio di Cooperazione (Jasmin, 2002), una metodologia sperimentata soprattutto nei Paesi francofoni, nel Canton Ticino⁴ e in Germania.⁵

Solitamente, contro gli episodi di razzismo, intolleranza, emarginazione si fa appello ai valori democratici di cooperazione, solidarietà, uguaglianza, rispetto, responsabilità; è evidente però che tali valori (pienamente coerenti – tra l'altro – con le indicazioni per l'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”) non possono essere insegnati soltanto con bei discorsi o leggendo storie edificanti. Il Consiglio di Cooperazione si presenta come il contesto in cui tali valori possono essere sperimentati e vissuti. Si tratta di una riunione di tutti i bambini della classe con l'insegnante (o con più insegnanti) strutturata in modo da coinvolgere tutti contemporaneamente. Seduti in cerchio, ci si confronta sulla vita della classe, quello che funziona bene e quello che non va, cioè l'organizzazione di

⁴ <http://smbreg.aspti.ch/consigliocoop.htm>

⁵ www.derklassenrat.de



*Il cartellone
del Consiglio di Cooperazione
in una scuola primaria*

vari momenti in classe, del lavoro, delle responsabilità, dei giochi, le relazioni interpersonali, i progetti.

È un luogo in cui si apprende ad analizzare, a comprendere i punti di vista degli altri, a pianificare, a decidere, a proporre soluzioni, a valutare. È un luogo in cui ogni bambino viene riconosciuto nel suo valore, con le sue forze e le sue debolezze e accettato con la sua personalità e la sua cultura. È un luogo in cui si accorda la stessa importanza al gruppo e all'individuo, e non accade che uno venga sacrificato a vantaggio dell'altro. I bambini constatano rapidamente che esistono dei diritti collettivi e dei diritti individuali, ma apprendono anche che questi diritti comportano delle responsabilità e dei doveri.

Il Consiglio di Cooperazione assomiglia per certi versi al *circle time*, ma a differenza di questo, che viene utilizzato occasionalmente come una sorta di jolly quando l'insegnante non trova altri modi per dare soluzione ad un problema, il Consiglio dovrebbe far parte dell'attività normale della classe e avere una scansione precisa (possibilmente sempre nello stesso giorno della settimana), ciclica (una volta alla settimana o ogni due); solo così può divenire – dopo un po' di rodaggio – uno strumento veramente efficace per gli alunni: “la ciclicità del lavoro, la ritualità del suo svolgimento hanno un

carattere simbolico molto profondo. I bambini abituati a trovarsi in una giornata precisa a discutere e a raccontarsi le loro faccende sentono decisamente la mancanza quando il consiglio viene fatto slittare” (Cosolo Marangon, 2007, p. 75).

Gli allievi, disposti in cerchio e coordinati dalla maestra, prendono in esame, nell'ordine, le congratulazioni, le critiche e i suggerimenti di argomenti da affrontare o le riflessioni esposti sul giornale murale nel corso di un intervallo tra un Consiglio di Cooperazione e l'altro.

Il giornale murale è una sorta di bacheca (di sughero, di cartone, legno) esclusivamente dedicata a comunicazioni relative al Consiglio: gli alunni vi attaccano le proprie considerazioni scritte su un bigliettino (o post-it). È diviso in tre parti: “Congratulazioni”, “Critiche”, “Argomenti”⁶.

Dunque, prima di tutto al Consiglio verranno lette le “congratulazioni” che precedentemente sono state scritte sul giornale murale: si inizia un percorso di riconoscimento degli elementi che fanno star bene la classe, è anche un bel momento per sviluppare la stima di sé nei bambini; è stato inoltre notato che alcuni bambini considerati “difficili” ricevendo qualche saltuaria congratulazione hanno migliorato il loro comportamento.

Si affrontano poi le “critiche” (precedentemente esposte nella seconda colonna del giornale murale): è un momento delicato, ma capace di trasformare in profondità la classe. Innanzitutto, i bambini, quando ritengono di aver subito un'offesa, invece di reagire violentemente, dicono: «Ti criticherò in Consiglio!». Sarebbe bene che le critiche poi scritte sul giornale murale fossero prese in considerazione solo se formulate alla maniera dei messaggi-Io.⁷ I bambini imparano a trovare gli elementi che guastano la serenità della vita di classe e a evidenziarli senza paura.

Il momento di discussione delle critiche non è un tribunale in cui si stabiliscono punizioni, ma una situazione di chiarimento in cui poi trovare insieme delle soluzioni soddisfacenti. La logica del giudizio (purtroppo così diffusa nella scuola, anche per via della sua struttura di fondo) viene

⁶ Nelle nostre sperimentazioni abbiamo trovato utile in ognuna di queste tre parti del giornale murale scrivere anche un esempio di come potrebbe cominciare la frase da mettere sul bigliettino: «Mi sei piaciuta quando...» (congratulazioni), «Non mi sei piaciuto quando...» (critiche), «Vorrei parlare di...» (argomenti).

⁷ Vedi capitolo nono.

scardinata dalla modalità della critica costruttiva. Il “criticato” comunque in questo momento va sostenuto affettivamente.

C'è poi la parte delle proposte pratiche che può riguardare l'organizzazione di un evento o dei problemi insorti nella normale vita della classe: si raccolgono proposte e su qualcuna di queste si cerca l'unanimità e – dove non è possibile – si vota. Le decisioni prese, con tanto di incarichi e responsabilità, vengono scritte. Si dovrà per esempio decidere tutti assieme se stipulare o meno delle regole di vita all'interno della classe. In alcuni casi la discussione può invece essere su aspetti molto pratici riguardanti, ad esempio, l'organizzazione di una festa. In un caso e nell'altro i bambini si spartiscono impegni – segnati sul Registro del Consiglio – che vengono poi verificati all'inizio del consiglio successivo. È bene che la maestra eviti che si creino fraintendimenti: ci sono delle regole che sono fissate dall'Istituto o addirittura dal Ministero; oppure, in altri casi urgenti o gravi, la maestra ritiene di dover usare la propria responsabilità e prendere decisioni da sola. I bambini hanno anche bisogno di percepire che comunque il timone è in mano alla maestra per sentirsi sicuri.

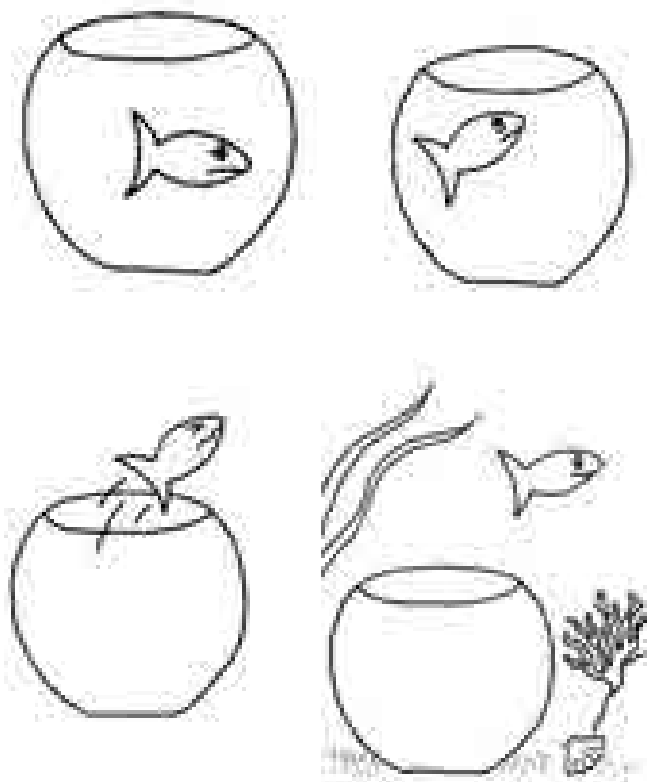
Se fatto una volta alla settimana, per il Consiglio possono bastare trenta minuti, ma in ogni caso è bene non duri più di un'ora (sia perché sia sostenibile la sua programmazione nell'ambito della normale attività curricolare, sia per non sovraccaricare emotivamente gli alunni).

Evidentemente alcune modalità specifiche dell'incontro del Consiglio possono variare col tempo e secondo la personalità dell'insegnante, l'età e le caratteristiche degli alunni: la versione appena presentata si configura come ideale per la scuola primaria (qualsiasi livello di classe), ma il nostro gruppo di lavoro ha già sviluppato esperienze efficaci nella scuola dell'infanzia e sta attualmente sperimentando forme adatte alla scuola secondaria di primo grado.⁸

Abbiamo voluto presentare la facilitazione dei gruppi, la mediazione dei conflitti, le impostazioni dialogico-cooperative nei loro aspetti più concreti, con l'intento di suscitare nei lettori il desiderio di sperimentare realmente queste pratiche nei loro contesti di vita e lavoro, in special modo nella scuola.

⁸ Queste esperienze saranno ampiamente descritte in un testo in preparazione presso questo stesso editore, specificamente dedicato al Consiglio di Cooperazione e alle pratiche dialogiche nelle classi.

Siamo giunti alla fine della seconda parte di questo libro avendo passato in rassegna principi, modelli, strumenti e gli ambiti delle loro applicazioni pratiche. Sta ora al lettore raccogliere questi materiali, idee, proposte, “metabolizzarli”, farli propri e trovare una propria – personale – via per contribuire alla costruzione di una cultura di pace e di una scuola accogliente, per tutti. Infatti, c’è sempre una soluzione alla quale non avevi pensato... basta ampliare l’orizzonte!⁹



⁹ L'illustrazione è tratta da *FORMA MENTIS - Trasformazione dei Conflitti e Apprendimento Sistemico* (Laboratorio del PIN - Polo Universitario della Città di Prato, Università di Firenze):

<http://www.poloprato.unifi.it/it/ricerca/laboratori/laboratorio-forma-mentis/home-lab.html>

Bibliografia

- Acocella I. (2011), *Figli dell'immigrazione a scuola. Approcci di ricerca e strategie didattiche*, Bonanno, Acireale-Roma.
- Amalberti R., Auroy Y., Barach P. (2005), "Five system barriers to achieving ultrasafe health care", in *Annals of internal medicine*, 142, pp. 756-764.
- Apel K.O. (1973), *Transformation der philosophie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Appadurai A. (1996), *Modernity at Large: cultural dimensions of globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis (tr. it. *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2001).
- Arielli E., Scotto G. (2003), *Conflitti e mediazione*, B. Mondadori, Milano.
- Armignacca N., Morano Cinque E. (2010), *Diritto dell'integrazione tra identità e diversità. Multiculturalismo e multilinguismo nella scuola italiana*, G. Martino, Reggio Calabria.
- Balboni P. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Balducci E. (1990), *L'uomo planetario*, Edizioni Cultura della pace, Fiesole.
- Baraldi C. (2003), *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma.
- Baraldi C. (2007), *Dialogare in classe: la relazione tra insegnanti e studenti*, Donzelli, Roma.
- Barone G., Mazzi S. (a cura di) (2008), *Aldo Capitini-Danilo Dolci, Lettere 1952-1968*, Carocci, Roma.
- Baukloh A.C. (2008a), "Il processo della mediazione", in S. Spinsanti (a cura di), *Impariamo a litigare*, I quaderni di *Janus*, Zadig, Roma, pp. 91-110.
- Baukloh A.C. (2008b), "Per una cultura del conflitto", in *Janus*, 32, pp. 39-44.
- Bauman Z. (2003), *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z. (2007), *Modus vivendi*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z. (2010), *L'etica in un mondo di consumatori*, Laterza, Roma-Bari.
- Beckmann F. (2013), "Klassenrat. Dialog-und konfliktfähigkeit in die breite bringen", in *Spektrum der Mediation*, 49, 1, pp. 33-36.
- Behn S., Kügler N. (2006), *Evaluation von mediationsprogrammen an schulen*, Mainz, Hamburg-Berlin.
- Benhabib S. (1992), *Situating the self: gender, community, and postmodernism in contemporary ethics*, Polity Press, Oxford.

- Benhabib S. (2002), *The claims of culture. Equality and diversity in the global era*, Princeton University Press, Princeton (tr. it. *La rivendicazione dell'identità culturale*, Il Mulino, Bologna 2005).
- Borghi L. (1987), *Presente e futuro nell'educazione del nostro tempo*, Liguori, Napoli.
- Borghi L. (1993), "Contributo", in D. Dolci, *Comunicare legge della vita*, Lacaita, Manduria-Roma.
- Bundt M. (2000), *Entwurf zu einer implementierung des Streit-Schlichter-Modells in der sek I am Bodelschwingh-Gymnasium-Herchen*, Bonn-Siegburg.
- Bush R.A.B., Folger J.P. (2009), *La promessa della mediazione*, Vallecchi, Firenze.
- Camino E., Dogliotti Marasso A. (a cura di) (2004), *Il conflitto: rischio e opportunità. Riflessioni e percorsi didattici, dal personale al globale*, Qualevita, Torre dei Nolfi.
- Capitini A. (1967), *Le tecniche della nonviolenza*, Feltrinelli, Milano.
- Capitini A. (1969), *Il potere di tutti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ceccatelli Guerrieri G. (2003), *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e intervento*, Carocci, Roma.
- Cesareo V. (2000), *Società multietniche e multiculturalismi*, Vita e Pensiero, Milano.
- Cipolla C. (1996), *Sul letto di Procuste: introduzione alla sociologia della sessualità*, F. Angeli, Milano.
- Colombo E. (2011), *Le società multiculturali*, Carocci, Roma.
- Consorti P. (2009), "Hanno ragione tutti". *Profili di gestione dei conflitti interculturali e interreligiosi*, Edizioni Plus, Pisa.
- Corradini D., Broussard H. (2002), *Diritto e conflitto*, TEP, Pisa.
- Cosolo Marangon P. (2007), "Il consiglio di cooperazione", in D. Novara, L. Regoliosi, *I bulli non sanno litigare*, Carocci, Roma, pp. 73-78.
- Cozzo A. (2004) *Conflittualità nonviolenta: filosofia e pratica di lotta comunicativa*, Mimesis, Gemona del Friuli.
- D'Alò E., Mastro A., Persano L. (2005), *La mediazione scolastica*, Armando, Roma.
- De Sario P. (2005), *Professione facilitatore*, F. Angeli, Milano.
- De Sario P. (2008), *Il facilitatore dei gruppi*, F. Angeli, Milano.
- Deutsch M. (1973), *The resolution of conflict: constructive and destructive processes*, Yale University Press, New Haven.
- Dolci D. (1974), *Esperienze e riflessioni*, Laterza, Bari,
- Dolci D. (1996), *La struttura maieutica e l'evolervi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Drago A. (1985), "Pace ed educazione alla pace", in G. Milanese (a cura di), *Educazione alla pace*, Sei, Torino.
- Euli E., Forlani M. (2002), *Guida all'azione diretta nonviolenta*, Berti, Piacenza.
- Fallaci O. (2001), *La rabbia e l'orgoglio*, BUR, Milano.
- Falcone G. (2004), *Cose di Cosa Nostra*, Rizzoli, Milano.
- Fele G., Paoletti I. (2003), *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna.
- Ferracin L., Gioda P., Loos S. (1990), *Giochi di simulazione per l'educazione allo sviluppo e alla mondialità*, Elle Di Ci, Leumann.
- Fisher R., Ury W., Patton B. (2005), *Getting to yes: the secret to successful negotiation*, Penguin Books, New York.

- Fisher R., Ury W., Patton B. (2008), *L'arte del negoziato*, Mondadori, Milano.
- Foucault M. (2005), *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino.
- Gandhi M. (1996), *Teoria e pratica della non-violenza*, Einaudi, Torino.
- Giaccardi C. (2005), *La comunicazione interculturale*, Il Mulino, Bologna,
- Glasl F. (2004), *Konfliktmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart.
- Glasl F., Kalcher T., Piber H. (2004), *Professionelle prozessberatung*, Haupt Verlag, Bern.
- Glasl F. (1999), *Confronting conflict: a first aid kit for handling conflict*, Hawthorn Press, Lansdown.
- Glazer N. (1993), "Is assimilation dead?", in *Annals of the American academy of political and social science*, Vol. 530, "Interminority affairs in the U.S.: pluralism at the crossroads", pp. 122-136.
- Goffman E. (1969), *Strategic interaction*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Gordon T. (1991), *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze.
- Habermas J. (1983), *Moralbewusstsein und kommunikatives handeln*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Hagedorn O. (2005), *Mediation – durch konflikte lotsen*, Klett Schulbuchverlag, Leipzig.
- Hauk-Thorn D., Hauk D. (2002), *Streitschlichtung in schule und jugendarbeit: das trainingshandbuch für die mediationsausbildung*, M. Grünewald Verlag, Mainz.
- Henrich C. (2013), "Schulmediation=mediation in der schule?", in *Spektrum der Mediation*, 49, 1, pp. 4-5.
- Huntington S.P. (1997), *The clash of civilizations and the remaking of world order*, Simon and Schuster, New York (tr. it. *Lo scontro di civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano 1997).
- Jasmine D. (2000), *Il Consiglio di Cooperazione*, La meridiana, Molfetta.
- L'Abate A. (a cura di) (2001), *Giovani e pace. Ricerche e formazione per un futuro meno violento*, Pangea, Torino.
- Lanfranco M., Di Rienzo M.G. (a cura di) (2003), *Donne disarmanti. Storie e testimonianze su nonviolenza e femminismi*, Intra Moenia, Napoli.
- Lewin K. (1948), *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*, Harper, Oxford.
- Liss J. (1998), *La comunicazione ecologica*, La meridiana, Molfetta.
- Liss J. (2004), *L'ascolto profondo*, La meridiana, Molfetta.
- Lodi M. (1983), "I bambini e la pace", in AA.VV., *La scuola e i diritti del bambino*, Einaudi, Torino.
- Lowe L. (1997), *The politics of culture in the shadow of capital*, Duke University Press, Durham.
- Luhmann N., Giorgi R.D. (1992), *Teoria della società*, F. Angeli, Milano.
- Lukes S., Joppke C. (1999), *Multicultural questions*, Oxford University Press, Oxford.
- Maggiolini A. (1994), *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Unicopli, Milano.

- Mangano A. (1992), *Danilo Dolci educatore. Un nuovo modo di pensare e di essere nell'era atomica*, Edizioni Cultura della pace, Fiesole.
- Mantegazza R. (2006), *Manuale di pedagogia interculturale*, F. Angeli, Milano.
- Marcarino A. (1988), *Sociologia dell'azione comunicativa*, Guida, Napoli.
- Menesini E. (2000), *Bullismo, che fare?*, Giunti, Firenze.
- Milani L. (2003), *L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici*, Stampa alternativa, Roma.
- Modood T. (2007), *Multiculturalism: a civic idea*, Polity, Cambridge.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, R. Cortina, Milano.
- Morineau J. (2004), *Lo spirito della mediazione*, F. Angeli, Milano.
- Morozzi M., Valer A. (2001), *L'economia giocata*, Emi, Bologna.
- Mulligan J., Griffin C. (1992), *Empowerment through experiential learning: explorations of good practice*, Taylor and Francis, Bristol.
- Nederveen Pieterse J. (2004), *Globalization and culture: global mélange*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- Noiriel G. (2001), *État, nation et immigration: vers une histoire du pouvoir*, Belin, Paris.
- Novara D. (1991), *Scegliere la pace. Guida metodologica*, Gruppo Abele, Torino.
- Novara D., Regoliosi L. (2007), *I bulli non sanno litigare. L'intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità*, Carocci, Roma.
- Novara D. (2011), *La grammatica dei conflitti*, Sonda, Casale Monferrato.
- Nussbaum M.C. (1998), *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*, Harvard University Press, Harvard (tr. it. *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 2006).
- Park R.E., Burgess E.W. (1921), *Introduction to the science of sociology*, University of Chicago Press, Chicago.
- Patfoort P. (2000), *Costruire la nonviolenza*, La meridiana, Molfetta.
- Patfoort P. (2001), *Io voglio, tu non vuoi. Manuale di educazione nonviolenta*, Gruppo Abele, Torino.
- Pattaro C. (2010), *Scuola & migranti: generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione formale*, F. Angeli, Milano.
- Pearce W.B. (1989), *Communication and the human condition*, SIU Press, Carbondale.
- Phillips A. (2007), *Multiculturalism without culture*, Princeton University Press, Princeton.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1995), *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma.
- Pruitt D.G., Carnevale P.J. (1993), *Negotiation in social conflict*, Thomson Brooks/Cole Publishing Co, Belmont.
- Quassoli F. (2006), *Riconoscersi*, R. Cortina, Milano.
- Ritzer G. (1997), *The McDonaldisation thesis: explorations and extensions*, Sage, London (tr. it. *Il mondo alla McDonald's*, Il Mulino, Bologna 1997).
- Rivera A. (2001), "Cultura", in R. Gallissot, M. Kilani, A. Rivera, *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*, Dedalo, Bari.
- Rogers C.R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze.

- Rogers C.R. (1976), *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma.
- Rogers C.R. (2004), *On becoming a person*, Constable & Robinson, London.
- Romano C. (2001), *Comunicare e co-evolvere in strutture maieutiche. Un percorso con adulti in formazione*, F. Angeli, Milano.
- Rosenberg M.B. (1999), *La comunicazione nonviolenta*, Esserci, Reggio Emilia.
- Rossi E. (2011), *La mediazione in classi multiculturali*, Bonanno, Acireale.
- Salio G. (1983), "Educazione alla pace come educazione alla nonviolenza", in *Scuola e città*, 9, pp. 395-400.
- Scaparro F. (a cura di) (2001), *Il coraggio di mediare*, Guerini, Milano.
- Scarpa L. (2004), *Strumenti mentali*, Cafoscarina, Venezia.
- Schulz von Thun F. (1997), *Parlare insieme*, Tea, Milano.
- Schwarz R.M. (1994), *The skilled facilitator: practical wisdom for developing effective groups*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Slavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, B. Mondadori, Milano.
- Scotto G. (2008), *Gestione costruttiva dei conflitti e mediazione: principi e strumenti* (manoscritto inedito).
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.
- Sen A. (2007), *Identity and violence: the illusion of destiny*, Penguin, Harmondsworth (tr. it. *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari, 2006).
- Skinner F. (2006), *Difesa del comportamentismo*, Armando, Roma.
- Steier F. (1995), "Reflexivity, interpersonal communication, and interpersonal communication research", in W. Leeds-Hurwitz (a cura di), *Social approaches to communication*, Guilford, New York.
- Swidler A. (1986), "Culture in action: symbols and strategies", in *American sociological review*, 51, 2, pp. 273-286.
- Taguieff P.-A. (1987), *La force du préjugé: essais sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, Paris (tr. it. *La forza del pregiudizio*, Il Mulino, Bologna 1994).
- Tecchio R. (2001), "Il metodo del consenso nella teoria e nella pratica", in A. L'Abate (a cura di), *Giovani e pace. Ricerche e formazione per un futuro meno violento*, Pangea, Torino.
- Tolstoj L. (1978), *Quale scuola?*, Mondadori, Milano.
- Torrego Seijo J.C. (a cura di) (2003), *Vinco vinci. Manuale per la mediazione dei conflitti nei gruppi educativi*, La meridiana, Molfetta.
- Turner T. (1993), "Anthropology and multiculturalism: what is anthropology that multiculturalists should be mindful of?", in *Cultural Anthropology*, 8, 4, pp. 411-429.
- Vacca G., Molinari C., Legnetti A. (2006), *Siediti & stai attento! Il disturbo di attenzione con iperattività tra i comportamenti-problema nella scuola*, Aracne, Roma.
- Valdambrini A. (2008), *La gestione dei conflitti in ambito sanitario*, Il pensiero scientifico, Roma.
- Watzlawick P., Weakland J.H., Fisch R. (1992), *Lösungen: zur theorie und praxis menschlichen wandels*, Huber, Bern.

- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1996), *Menschliche kommunikation. Formen, störungen, paradoxien*, Huber, Bern.
- Watzlawick P. (2004), *Il linguaggio del cambiamento*, Feltrinelli, Milano.
- Weeks D. (1994), *The eight essential steps to conflict resolution: preserving relationships at work, at home and in the community*, G.P. Putman's sons, New York.
- Wieviorka M. (2001), *La différence*, Balland, Paris.
- Zanelli P. (1986), *Uno sfondo per integrare*, Cappelli, Bologna.
- Zanfrini L. (2004), *Sociologia della convivenza interetnica*, Laterza, Roma-Bari.
- Zoletto D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, R. Cortina, Milano.

EDUCAZIONE, SOCIETÀ E CULTURE DI PACE

Il libro si basa sulla pluriennale esperienza degli autori come formatori in progetti di prevenzione del disagio scolastico e dell'abbandono e si rivolge prevalentemente a insegnanti e educatori, presentando una prospettiva teorica che propone di coniugare le pratiche della mediazione dei conflitti con i principi e l'etica della nonviolenza. A partire da ciò, il testo espone un'ampia serie di tecniche e strategie – tra le quali gli incontri di mediazione, la facilitazione della comunicazione in gruppo, il Consiglio di Cooperazione – atte a promuovere una comunicazione costruttiva nella classe e tra colleghi, lo sviluppo di competenze nella gestione dei conflitti, la capacità di coordinare i gruppi, con una particolare attenzione alla dimensione interculturale assunta dalla scuola italiana.

Nel momento in cui gli insegnanti subiscono pressioni di ogni tipo e in cui direttive come quelle relative ai BES rischiano di creare confusione e inutile aggravio di lavoro, diventa importante che essi acquisiscano competenze capaci di rendere la scuola un contesto realmente inclusivo, un ambiente in cui si sta bene. Tutti.

Alfredo Panerai, da molti anni formatore di insegnanti sui temi della comunicazione efficace e della gestione dei gruppi, è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze, dove coordina il Laboratorio permanente per l'Educazione alla Pace (labeledupace.wordpress.com). Inoltre è autore di numerose pubblicazioni sui temi della nonviolenza e delle metodologie educative partecipative.

Anja Corinne Baukloh, mediatrice sociale e civile, è autrice di diverse pubblicazioni sul tema della mediazione dei conflitti a indirizzo trasformativo, consulente e docente presso le Università di Firenze, Pisa e Sassari. È responsabile operativo del Laboratorio Forma Mentis - Trasformazione dei Conflitti e Apprendimento Sistemico, presso il PIN, Polo Universitario della Città di Prato.

ISBN 979-12-5635-260-9

