

MATERIALE DIDATTICO DEL CORSO
“Dallo Scontro all’Incontro”
tenuto nell’ambito del progetto PON
Azione 7.1 – annualità 2005
presso l’Istituto d’Istruzione superiore
“M. Paglietti” – Porto Torres

Giugno 2006

Questa dispensa contiene un riepilogo dei principali argomenti trattati durante il corso, soprattutto quelli più strettamente inerenti i metodi di gestione costruttiva dei conflitti, e riporta i contenuti di alcuni degli esercizi e delle discussioni svolte con i corsisti. Contiene inoltre la maggior parte delle fotocopie e degli schemi esemplificativi distribuiti o illustrati durante le lezioni.

Per eventuali approfondimenti, si rimanda alla bibliografia consigliata.

La docente
Isabella Meloni

CAPITOLO I

Il conflitto

1. Cos'è il conflitto e come lo viviamo

Sono state date molte definizioni del conflitto; tra le più famose, quella di Glasl: "Il conflitto è un'interazione tra soggetti in cui almeno uno percepisce una incompatibilità con l'altro nel pensiero, nelle percezioni, nelle emozioni e nella volontà, incompatibilità tale che il suo pensiero, le sue emozioni o la sua volontà ne vengono ostacolati".

In questo corso siamo partiti però da quello che il conflitto significa per ciascuno di noi. Per alcuni l'idea del conflitto coincide con quella dello scontro, violento o quantomeno spiacevole; per altri rappresenta una possibilità di dialogo e confronto; altri ancora hanno evidenziato soprattutto le forti emozioni, in genere negative, che il conflitto può provocare (ansia, rabbia etc.).

Possiamo dire comunque che non c'è conflitto vero se non ci sono, in un rapporto, questi quattro elementi:

- ? **Divergenza** (di opinioni, convinzioni, volontà).
- ? **Ostacolo** (la volontà di uno ostacola quello dell'altro; il tuo modo di essere fa sì che io non possa esprimere liberamente il mio o viceversa).
- ? **Tempo** (un conflitto può durare anche pochi minuti, ma incidono sulle nostre vite solo i conflitti che si protraggono per un certo tempo, o che si ripetono nel tempo sempre uguali).
- ? **Sofferenza** (il conflitto causa stati d'animo pesanti o almeno spiacevoli; non è conflitto una discussione, anche accesa, tra persone che hanno idee opposte o tra avversari politici).

È poi importante riconoscere in che modo viviamo il conflitto. È vero che ci comportiamo in maniera diversa a seconda delle situazioni o delle persone che abbiamo davanti; ma è vero anche che ciascuno di noi elabora nella vita un suo modo di reagire, quello che più gli è congeniale o che meglio esprime il suo carattere, e c'è allora chi preferisce affrontare la situazione di petto, chi rimanda, chi tende ad imporsi, chi ha un atteggiamento accondiscendente...

Bisogna rendersi conto che nessuna scelta è sbagliata per principio,

e l'esigenza di agire subito e d'impulso è sensata quanto il bisogno di riflettere, ponderare, dormirci sopra. L'importante è saper rispettare sé stessi e l'altro e non fare niente che blocchi definitivamente la comunicazione.

Nel nostro gruppo sono emerse tre modalità con cui si vive il conflitto: l'**evitamento**, l'**analisi**, la tendenza ad **affrontare immediatamente** la situazione. Di ciascuna di queste modalità abbiamo esaminato vantaggi e svantaggi. Riconoscere in che modo normalmente viviamo un conflitto non è una cosa secondaria: probabilmente quella modalità la riporteremo (più o meno) in qualunque tipo di rapporto, anche quello con i nostri colleghi, con i nostri superiori, con i nostri studenti.

I PIÙ FREQUENTI MODI IN CUI CI SI RAPPORTA AL CONFLITTO:

- CONGELAMENTO.
Il conflitto permane per molto tempo, non viene affrontato, porta al congelamento dei rapporti.

- EVITAMENTO
C'è un conflitto latente che non viene espresso, per paura, amore del quieto vivere, etc.

- SOPRAFFAZIONE/ACCONDISCENDENZA
Anche se opposti, questi due atteggiamenti sono due facce della stessa medaglia e spesso si alternano nella stessa persona, che passa dal prendersi il potere all'interno del rapporto al cedere completamente all'altro.

- CONFRONTO
Si è disponibili ad ascoltare l'altro nonché determinati a farsi ascoltare. Si cerca insieme all'altro un superamento del problema.

- URGENZA
È l'atteggiamento opposto all'evitamento, quello di chi affronta immediatamente e d'impeto il conflitto, avendo l'urgenza di definirlo ed eliminarlo.

2. Gestione costruttiva dei conflitti

Si gestisce un conflitto in modo costruttivo quando si continua (o si riprende) a comunicare con l'altro, anche se lo sentiamo "avversario", anche nella tensione e nell'antipatia reciproca, e si vuole raggiungere una trasformazione del conflitto o un accordo che sia buono per entrambi.

È una grossa sfida (anche intellettuale) quella di aprirsi nei confronti di una persona che ci si sta contrapponendo e che non avremmo particolari ragioni per amare; ma non si tratta di bontà, è qualcosa che serve anche a noi.

Nella pagina seguente i principi-base per la gestione costruttiva dei conflitti.

PRINCIPI -BASE
PER LA GESTIONE COSTRUTTIVA DEI CONFLITTI

- **Il conflitto è un fenomeno normale, fa parte della vita. Non è una vergogna, non è patologico, non è un fallimento.**
- **Il conflitto può essere distruttivo o costruttivo, utile o inutile. Spetta a me la scelta.**
- **Il conflitto non è un problema solo mio né solo dell'altro, ma è un problema comune, anzi è qualcosa che ci accomuna.**
- **Dò all'altro la possibilità di mostrarmi le sue ragioni, le sue esigenze, la sua sofferenza.**
- **Do a me stesso la possibilità di mostrare le mie ragioni, le mie esigenze, la mia sofferenza.**
- **Sono disposto ad ammettere che la mia verità non è l'unica possibile.**

Non voglio essere vincitore né perdente; voglio trasformare una situazione che mi crea dolore.

La frase di Daniele Novara, “Nel conflitto c’è la pace”, (diverso dal dire “Se viviamo bene un conflitto otterremo la pace”) è a prima vista paradossale ma non assurda. Se c’è conflitto, infatti, significa che si sono potute manifestare delle differenze; che non c’è stato appiattimento, repressione; che c’è stata la possibilità di **esprimere** una **differenza**.

I SEI PASSI
PER AFFRONTARE BENE IL CONFLITTO

- 1) tieni a mente che il conflitto è un problema da gestire e non una guerra da combattere
- 2) conta fino a 10 prima di agire
- 3) non fare muro contro muro
- 4) rispetta i contenuti del conflitto
- 5) evita il giudizio stigmatizzante; sperimenta la critica costruttiva
- 6) sappi dire di no quando occorre

da: Daniele Novara, *l'alfabetizzazione al conflitto come educazione alla pace.*

3. L'ascolto

Ascoltare realmente (e farsi ascoltare) è uno dei modi migliori per prevenire il conflitto, soprattutto quello che nasce dal malinteso, dal pregiudizio, dalla chiusura, e per comunicare anche quando il conflitto c'è già.

Ovviamente per “ascoltare” qui non intendiamo il semplice tacere mentre l'altro parla (anche se questo è un presupposto necessario, e una regola che ormai si rispetta sempre meno) e registrare informazioni. Bisogna fare silenzio anche dentro di sé, non essere prevenuti, non prepararsi mentalmente tutte le argomentazioni per controbattere, non avere riserve mentali; partire dall'idea che ciò che dice l'altro è comunque importante, anche quando non condividiamo.

Si tratta non di un atto passivo, ma attivo: è necessario anche dare all'altro la sensazione di essere ascoltato, con tutti i segnali verbali e soprattutto non verbali che abbiamo a disposizione: guardare negli occhi, non allontanarsi fisicamente, annuire, non esprimere col volto noia o sufficienza... Non è necessario ricorrere a tecniche particolari, basta pensare a quali atteggiamenti fanno sentire noi accolti o rifiutati.

Questo non significa non poter esprimere, poi, il nostro disaccordo: solo che sarà un dissenso fondato, non basato sul disprezzo, e che l'altro si sentirà comunque capito.

Per quanto riguarda l'ascolto del bambino o dell'adolescente, Thomas Gordon ha individuato 12 atteggiamenti, estremamente comuni tra gli educatori e gli adulti in genere, che fanno sentire sminuiti, censurati ed alla fine bloccano la comunicazione.

LE 12 BARRIERE ALL'ASCOLTO secondo Thomas Gordon

Esempio: un ragazzo si mostra costantemente distratto, fatica a seguire le spiegazioni e sembra sempre immerso nei suoi pensieri. L'insegnante spesso interviene con una delle seguenti modalità:

- 1) Minacciare:
"Anche io sarò distratto quando si tratterà di discutere i tuoi voti".
- 2) Ordinare:
"Adesso mettiti da solo al primo banco e segui".
- 3) Fare la predica, rimproverare:
"Il tuo dovere qui è ascoltare. I problemi personali si lasciano a casa".
- 4) Argomentare logicamente:
"Guarda che ascoltare le spiegazioni è un vantaggio per te, così, quando studierai a casa, conosci già in parte l'argomento".
- 5) Giudicare, criticare:
"Non sei capace neanche di fare un piccolo sforzo di attenzione! Eppure non ti si richiede molto".
- 6) Etichettare:
"Evidentemente sei ancora un immaturo".
- 7) Interpretare:
"Forse col tuo atteggiamento vuoi dimostrare ai tuoi compagni quanto sei superiore".

- 8) Apprezzare:
"Un ragazzo intelligente come te otterrebbe risultati meravigliosi se approfittasse delle spiegazioni".
- 9) Rassicurare, mostrare comprensione:
"Capita a tutti di passare dei periodi in cui non si è in forma. Vedrai che li supererai".
- 10) Contestare, indagare:
"Sei così anche a casa ? E con gli amici ? Sì ? Ma, quando ti incontro fuori di qui, sembri vivacissimo ...".
- 11) Consigliare, dare soluzioni
"Se prendi un po' di ginseng ogni mattina avrai molta più energia"
- 12) Fare del sarcasmo
"E allora, come sta oggi il Bell'Addormentato ?"

Anche qui, si tratta di reazioni non “sbagliate” in assoluto: infatti può essere necessario per un insegnante imporre qualcosa con fermezza, invogliare un alunno attraverso la rassicurazione, fare domande o dare consigli. Ma ciò è produttivo solo quando il rapporto e la comunicazione sono distese (la cd. area non problematica). Se invece studente e docente sono già in conflitto, e questo conflitto ha la sua causa in un problema dello studente, è necessario il “linguaggio dell’accettazione” (vedi oltre).

4. Comunicazione nel conflitto

Quando si decide di affrontare fino in fondo una situazione conflittuale, è necessario “negoziare” con l’altro i modi in cui lo si fa: il **quando**, (decidiamo insieme se parlarne subito o aspettare, tenendo conto delle rispettive esigenze), il **cosa** (di cosa vogliamo veramente parlare?), il **come** (a me dà fastidio che tu alzi la voce, quindi ci accordiamo per non farlo, tu hai bisogno di molto tempo, quindi io ti dedico due ore anziché mezz’ora, etc.), lo scopo che vogliamo ottenere.

I POTESI PER UN CONFLITTO

IO FACCIO
DELL'ALTRO

Per affrontare il conflitto,
scelgo il momento secondo me
più adatto per me e per l'altro

circoscrivo i contenuti del conflitto

IO, NEI CONFRONTI

chiedo di rimandare e rispettare
la mia momentanea difficoltà; chiedo
un chiarimento che per me è urgente

chiedo che mi sia chiarito
quale è il problema

* **VERIFICA DI DATI E DI INFORMAZIONI** *

Evito:

- Sarcasmo
- Violenza
- pregiudizio
- rifiuto
- squalifica
- messaggi contraddittori
- cambio di argomento
- sottomissione
- indecisione
- insicurezza
- autosqualifica
- adeguamento/accondiscendenza
- self-fulfilling prophecy
- anticipare le reazioni dell'altro

non necessariamente

evito o nascondo:

- rabbia
- dolore
- delusione
- ironia/autoironia
- agitazione
- paura
- mostrarmi come sono

Evito aspettative,
posso cercare di trasfor-

la comunicazione

* NEGOZIAZIONE SULLE MODALITÀ CON LE QUALI *
* SI AFFRONTA IL CONFLITTO *

(es.: ci accordiamo sul fatto che si parla senza alzare mai la voce oppure che non si parla di una determinata persona assente).

* VERIFICA DELLE RISPETTIVE PERCEZIONI *

(es.: verifichiamo che per me è importante parlare guardandosi negli occhi, mentre tu puoi continuare a fare altre cose anche mentre discuti. Troviamo un compromesso tra queste diverse esigenze).

IO FACCI O	IO, NEI CONFRONTI DELL'ALTRO
Parlo del problema e non della persona	chiedo che si parli del problema e non della mia persona; altrimenti chiedo di ridefinire l'oggetto del conflitto
ascolto l'altro	faccio il possibile per farmi ascoltare
uso i messaggi-io (es.: "io mi sento aggredita" e non "tu sei aggressivo")	Decodifico i messaggi-tu (es.: "tu sei troppo egoista" diventa "io mi sento poco considerato")
passo dagli argomenti ai FONDAMENTI	chiedo all'altro i suoi fondamenti
cerco un ACCORDO e faccio proposte anche concrete che possano soddisfare sia me sia l'altro	verifico se c'è la disponibilità a raggiungere un accordo soddisfacente per entrambi
mi chiedo: cosa succederebbe se non raggiungessimo un accordo/se lo raggiungessimo? cos'è prioritario per me? posso ottenere ciò che voglio in diverso modo e a prescindere dall'altro?	
non lascio punti in sospeso o non chiariti	chiedo chiarimenti su ciò che non ho capito

* USO DEL TEMPO *

(darsi tempo per capire meglio se stessi e l'altro, per far sbollire la rabbia, per trovare nuove soluzioni, per trasformare il conflitto).

CAPITOLO II

Trasformare il conflitto

1. Passaggio dalle posizioni agli interessi e ai fondamenti

Quando un conflitto ha inizio o viene esplicitato, in genere i due confliggenti hanno ognuno una posizione precisa e contrastante con quella dell'altro (io voglio fare un determinato acquisto, io invece ritengo che non sia necessario; io voglio seguire questo metodo di lavoro, io no, etc.).

Perché si possa trasformare il conflitto è necessario non arroccarsi sulle proprie posizioni e scoprire invece gli interessi che danno origine alla posizione. A volte sul terreno degli interessi si può trovare una convergenza che sul piano della posizioni sarebbe impossibile.

DALLE POSIZIONI AGLI INTERESSI

POSIZIONE = ciò che si vuole, ciò che si intende ottenere.

INTERESSE = ciò che "sta dietro" la posizione; le esigenze, i desideri, i sogni, gli ideali, le necessità.

Per gestire un conflitto in maniera costruttiva è sempre necessario non fermarsi alla posizione, ma andare oltre e mettere in luce gli interessi propri e dell'altro.

A questo proposito è famoso l'aneddoto di Fisher e Ury (Scuola di Harvard):

- due sorelle si contendono un'arancia. Ciascuna la vuole intera; a nessuna basterebbe la metà. Le due posizioni, in questi termini, sono inconciliabili: se una delle due vince l'altra perde. Non è più così se si svelano gli interessi: una delle due vuole la polpa dell'arancia per farne un succo, l'altra vuole la buccia per farne una torta. A queste condizioni il conflitto è componibile con piena soddisfazione di entrambe.

Quando anche gli interessi sono divergenti si devono scoprire i propri fondamenti (P. Patfoort, in *Io voglio tu non vuoi*, EGA).

I fondamenti sono la ragione più profonda del nostro agire e volere; sono le nostre paure, i desideri nascosti, le nostre esigenze più sentite e meno razionali.

Mettere a confronto i propri fondamenti non significa automaticamente trovare una soluzione al conflitto; serve però a conoscere sé stessi e a comprendere l'altro. Si potrebbe scoprire così che dietro posizioni diverse ci sono fondamenti uguali. La Patfoort porta l'esempio di una coppia in cui lei sentiva l'esigenza di parlare molto dei problemi tra di loro, lui sentiva l'esigenza opposta, ossia di tacere: nei fondamenti di entrambi c'erano frasi come "io tengo molto a te", "io ho paura di mettere in crisi il nostro rapporto". Evidentemente lei riteneva di far del bene alla coppia affrontando i problemi, lui riteneva più saggio lasciarli passare da soli, senza drammatizzarli. Il fatto che però queste persone si siano rassicurate sul reciproco affetto ha permesso loro di sbloccare la comunicazione e di venirsi incontro.

2. Un conflitto docente/studente analizzato secondo lo schema posizioni-interessi-fondamenti

Un'insegnante vuole far spostare di banco uno studente (2^a media) perché chiacchiera troppo con il compagno di banco.

Il ragazzo protesta e si rifiuta.

Docente		Studente
	Posizioni	
Io voglio che tu cambi banco		Io non voglio cambiare di banco
	Interessi	
Avere silenzio durante la lezione		Avere la possibilità di chiacchierare
Poter organizzare meglio il lavoro		Stare vicino al proprio amico
	Fondamenti	
1) Io voglio portare a termine la mia lezione		1) Io sto bene con il mio amico
2) Io desidero non penalizzare i ragazzi che vogliono seguire		2) Io non accetto imposizioni
3) Io vorrei creare un clima positivo in classe		3) Io sto comodo in questo posto
4) Io mi sento disturbata dal rumore		4) Io mi sento punito ingiustamente
5) Io voglio star bene in classe		

Dalla discussione nel gruppo è emerso questo: se il ragazzo esprime

il desiderio di stare col proprio amico, l'insegnante gli può far vedere le ragioni del suo desiderio di cambiarlo di banco, anche parlando delle proprie esigenze personali (non voglio arrabbiarmi, non voglio che tu disturbi gli altri), in modo che il provvedimento non sembri solo punitivo o sadico (voglio separarti dal tuo amico). Visto che il ragazzo poi dichiara la propria fatica ad accettare imposizioni, si può arrivare ad una decisione concordata di questo genere: rimani per qualche giorno nel banco e vedi se puoi conciliare il piacere di stare col tuo amico con la necessità di fare silenzio. Se questo non succede, dovremo ridiscutere sul da farsi.

CAPITOLO III

Rapporto docente-studente

1. Comunicazione docente/studente

Il rapporto tra docente e studente può variare enormemente non solo, ovviamente, per via della diversità delle persone (nessun docente è in grado di avere lo stesso tipo di rapporto con tutti i componenti di una classe), ma anche per il variare di altri elementi quali:

- ? entità, composizione, caratteristiche della classe;
- ? numero di ore che il docente trascorre nella classe;
- ? consuetudine di rapporto (si tratta di una classe che il docente ha portato dal primo all'ultimo anno di corso? Gli studenti sono sempre gli stessi o ci sono stati abbandoni e nuovi arrivi? etc.)
- ? materia di cui il docente è titolare (viene percepita dai ragazzi come “non fondamentale”?), etc.

In ogni caso però nel rapporto c'è sempre una diversità di RUOLI

ed una **DISPARITÀ DI POTERE** a favore dell'insegnante, che per quanto si possa sentire "disarmato", ha comunque l'arma della valutazione, della sanzione disciplinare etc.

Partiamo dal presupposto che la comunicazione è tanto più fluida e veritiera quanto più si conosce dell'altro, e quanto meno sono le cose nascoste e non dette. Questo vale per ogni tipo di rapporto, come in ogni tipo di rapporto è inevitabile che ci siano parti dell'altro che io non conosco (l'esercizio dei "fondamenti" ha per scopo principale quello di consentire a due persone in conflitto di potersi dire anche il poco noto o il poco dicibile).

Questo stato di cose viene esemplificato da uno schema, la cd. "Finestra di Johari".

Quadrante 1 Ciò che io so di me e gli altri sanno Ciò che io non so di me e gli altri non sanno	Quadrante 2 Ciò che io so di me e gli altri non sanno Ciò che io non so di me e gli altri sanno
Quadrante 3	Quadrante 4

Nel q. 1 ci sono le cose della mia vita e della mia personalità e di come sto vivendo la situazione in corso che sono note a me e agli altri, perché sono di dominio pubblico (es.: il mio nome, la mia professione, il

fatto che sono reduce da una malattia ect.) oppure perché le ho dichiarate.

Nel q. 2 ci sono le cose di me che non rivelo agli altri, perché non mi fido, perché c'è un rapporto troppo superficiale, perché mi metterebbero in cattiva luce etc.

Nel q. 3 stanno gli aspetti di me di cui non sono consapevole e che oltretutto sono così ben occultati che nessuno può conoscerli (es. un particolare della mia storia che ho rimosso e che quindi ovviamente non ho raccontato a nessuno).

Nel q. 4, infine, ci sono quegli aspetti di cui posso non aver preso coscienza ma che risultano agli occhi degli altri (es.: io non mi ritengo una persona aggressiva ma parlo costantemente ad alta voce, interrompo etc.; per cui gli altri mi vivono come tale).

La comunicazione ottimale è quella in cui il q. 1 è più esteso e gli altri più ridotti. Nel rapporto tra studente e insegnante ci sono invece molte aree di non-conoscenza, tant'è vero che la lamentela “non mi capiscono, sono lontani dal mio mondo” (riferite agli insegnanti) o “se solo potessero mettersi per un attimo nei nostri panni...” (riferito agli studenti) è abbastanza comune.

Nel gruppo è venuto fuori che:

? i dati inseribili nel q. 1 (ciò che il docente e l'insegnante sanno) sono:

- ✍ nome dell'insegnante
- ✍ nome dello studente
- ✍ età, studi, formazione, provenienze di entrambi
- ✍ metodologie, metodi di valutazione, stili di insegnamento
- ✍ caratteristiche evidenti del ragazzo

? dati inseribili nel q. "lo studente sa, l'insegnante non sa"

- ✍ coerenza dell'insegnante
- ✍ situazioni esistenziali particolari dello studente
- ✍ immagine dell'insegnante davanti alla classe
- ✍ quantità e qualità del lavoro dello studente
- ✍ quantità e qualità dell'impegno dello studente

? dati inseribili nel quadrante "l'insegnante sa, lo studente non sa"

- ✍ difficoltà nello studio (dello studente) dovute alla sua immaturità
- ✍ potenzialità e capacità dello studente
- ✍ obiettivi che lo studente deve raggiungere
- ✍ (in alcuni casi) valutazioni
- ✍ attenzione e affetto da parte del docente
- ✍ dimensione umana del docente.

Per ridurre questo "gap" di informazioni, i mezzi sono tanti. Ad e-

sempio: l'insegnante che voglia capire quale sia l'immagine che si ha di lui, può imparare a cogliere i segnali che gli studenti sempre lanciano, confrontarsi con i colleghi etc., lo studente che consegue risultati inferiori alle sue aspettative può chiarire all'insegnante che lui in realtà dedica ore di studio a quella materia ma che ha necessità di ulteriori spiegazioni, oppure che non può studiare bene a casa perché non ha un posto silenzioso per sé. La preoccupazione e l'affetto per il ragazzo, se non vengono colte, possono essere esplicate dal docente, così come il docente può dichiarare "sono nervoso perché attraverso un brutto periodo, quindi è possibile che abbia meno pazienza" senza entrare in ulteriori particolari e senza temere di perdere in autorità o di "tradirsi". E così via.

2. Cose tollerabili e non tollerabili

Si diceva che questo tipo di rapporto non è paritario e per di più si instaura all'interno di un'istituzione con le sue regole e i suoi programmi. Non si tratta quindi di un rapporto in cui può succedere qualsiasi cosa; le interazioni si svolgono per così dire dentro un solco i cui confini vengono stabiliti dal docente e non dallo studente.

Ogni insegnante quindi deve avere ben chiaro dentro di sé – e poi

farlo sapere ai suoi alunni – quali sono i comportamenti e le situazioni che tollera e quelle che assolutamente non sopporta. Quindi c'è chi può tollerare un certo livello di chiasso e distrazione in aula, chi invece ha bisogno di silenzio per poter parlare; per alcuni lo squillo del telefonino dei ragazzi durante la lezione è colonna sonora ormai accettata e magari indifferente, per altri è inammissibile.

Essere consapevoli della propria soglia di tolleranza ha lo scopo di:

- ? chiarire ai ragazzi in modo non equivoco quali sono le regole che il docente ritiene importanti (che poi si possono anche discutere con i ragazzi, ma questo è un passo successivo)
- ? chiarire lo stesso concetto ai colleghi quando si tratta di stilare regolamenti, prendere provvedimenti disciplinari etc.
- ? accorgersi quando si tollerano cose intollerabili – una delle principali fonti di frustrazione è chiedersi perché lo si fa, cercando di tradire il meno possibile sé stessi.

3. Problemi dell'insegnante, problemi dello studente

Thomas Gordon (in “Insegnanti efficaci”) sostiene che ogni interazione tra docente e studente si possa far rientrare in una di queste tre

aree:

1)	Area dei problemi dello studente
2)	Area non problematica
3)	Area dei problemi del docente

Nell'area 2 rientrano i momenti di rapporto disteso e non conflittuale.

PROBLEMA DEL DOCENTE – COME ESPRIMERLO

Nell'area 3 rientrano quei comportamenti che costituiscono un problema unicamente per il docente. Esempio: uno studente che fa i fatti suoi durante la spiegazione, senza che questo disturbi i compagni e che influisca sul suo rendimento, può provocare irritazione e risentimento nel docente, che non si sente rispettato. In questo caso il docente ha diritto di esplicitare il problema, servendosi dei messaggi-io: "Io mi sento molto irritato da ciò che fai. Vorrei che smettessi, perché non riesco a spiegarmi se non mi sento ascoltato".

Questo tipo di messaggio non è detto produca sempre risultati eclatanti; però di solito è più efficace del semplice "Smettila, non devi farlo" (perché non devo? in fin dei conti se ascolto o non ascolto sono fatti miei, ne sconterò io eventuali conseguenze) oppure "sei irrispettoso e maleducato" (prendiamo atto realisticamente che un bambino o un ado-

lescente spesso non riconosce il non-ascolto come atteggiamento negativo, visto che neppure lui viene sempre ascoltato). Inoltre si dà al docente l'opportunità di esprimere ciò che sente e al ragazzo di potersi immedesimare nel docente.

PROBLEMA DELLO STUDENTE – COME INTERVENIRE

Se invece ad esempio un ragazzo non riesce, pur volendo, a concentrarsi sulla lezione, si distrae continuamente, ha difficoltà a tener ferma l'attenzione e questo si riflette negativamente sul suo apprendimento ed anche nelle sue relazioni personali, è probabile che ci sia a monte un suo problema.

L'insegnante in questo caso ha il compito di far emergere questo problema e aiutare il ragazzo a superarlo (anche perché, in caso contrario, la situazione scolastica del ragazzo è destinata a peggiorare).

Gli strumenti per far questo sono, secondo Gordon:

- ? mettere lo studente in condizioni di parlare (anche incontrandolo in separata sede)
- ? utilizzare prima l' ASCOLTO PASSIVO: si tratta di lasciar parlare il più possibile liberamente il ragazzo, senza interromperlo, senza terminare la frase per lui, senza usare espressioni suggestive.

Si può incoraggiare usando cenni del capo, espressioni come “conti-

nua pure”, “ti sto ascoltando”, etc.

Soprattutto è controproducente utilizzare le “12 barriere dell’ascolto” di cui si è detto prima.

? Utilizzare poi l’ASCOLTO ATTIVO: si ripetono, riformulandoli, i contenuti riportati dal ragazzo.

(Esempio di dialogo: Studente: “Io non ce la faccio proprio a seguire”; Docente: “Hai molte difficoltà a stare attento”; S.: “Sì, e magari non è che le cose sono sempre noiose, ma a me viene da pensare ad altro”; D.: “Quindi, anche quando un argomento è interessante, tu hai altri pensieri per la testa”) etc..

Non si tratta di ripetere, a mò di pappagallo, ciò che dice il ragazzo: si tratta piuttosto di farlo sentire compreso e ascoltato concretamente. Sentendosi preso sul serio, e vedendo che il docente non mette in dubbio il suo sentire, non lo minimizza, non indaga subito sulle cause il ragazzo si sente incoraggiato ad aprirsi **realmente**. È facile infatti che uno studente abbia i suoi motivi, più o meno validi, per non raccontare il proprio problema, per camuffarlo e per manipolare l’insegnante, e questo sarà tanto più facile quanto più l’insegnante fa capire in che direzione vorrebbe portare la conversazione.

Ovviamente, dopo la fase (più o meno lunga) dell’ascolto, si può

dover fare il punto della situazione e, se non è stata posta spontaneamente dal ragazzo, porre la domanda “che fare?”

4. Decodifica dei messaggi

Spesso il messaggio che lo studente dà è “in codice”. Gordon fa quest’esempio: un ragazzo che chiede continuamente: “Ma la prossima verifica è martedì 20?” può essere uno studente smemorato o petulante oppure può stare esprimendo in modo obliquo il suo terrore per la verifica. L’insegnante a questo punto può rispondergli la cosa più ovvia: “Insomma, ti ho già detto mille volte quand’è il compito!” oppure introdurre, se pensa sia questo il caso, un elemento di decodifica: “Mi sembra che questa verifica ti preoccupi molto”.

Ovviamente la sensazione dell’insegnante può anche essere sbagliata. Per saperlo non c’è che un modo: sarà il ragazzo stesso a dare un feedback, ossia “Sì, è vero, sono molto preoccupato perché...” oppure “No, guardi, è solo che mi dimentico sempre di prendere l’appunto sul quaderno”.

A questo punto l’insegnante potrà riconoscere di aver avuto una sensazione sbagliata oppure, se è molto convinto della sua percezione,

insistere “Ho avuto la sensazione di una certa tua ansia...”.

Cos'è che “legittima” l'insegnante a cogliere qualcosa di diverso da ciò che il ragazzo ha espresso a parole? Ciascuno di noi, parlando anche del più banale degli argomenti, trasmette (col linguaggio extra-e para-verbale) qualcos'altro, delle emozioni. Imparare a cogliere queste emozioni e rimandarle significa fare da specchi.

Esercizio degli specchi (uno dei tanti possibili).

Alcune persone vengono invitate a scegliere un oggetto, tra i tanti disposti su un tavolo, senza ragionarci troppo su.

Poi ciascuno spiegherà brevemente perché ha scelto proprio quell'oggetto, usando qualsiasi tipo di argomentazione. Chi sta ad ascoltare dovrà poi specchiare l'emozione che chi parla ha trasmesso; l'emozione, non il contenuto, non l'interpretazione, non il significato.

Esempio: “Ho scelto questo orologio subacqueo perché è simile ad uno che possedeva mio cugino. Lo usava quando, da ragazzi, ci trovavamo al mare insieme e facevamo delle lunghissime nuotate. Io non ne avevo uno uguale, quindi prima di bagnarmi mi dovevo togliere l'orologio”.

Esempio di specchio: “Ho sentito allegria ed emozione” oppure “Ho sentito imbarazzo”

Esempi di non – specchi: “Ho sentito nostalgia, perchè ha parlato di un episodio del passato” (la nostalgia potrebbe esserci, e possiamo coglierla dallo sguardo, dal tono della voce etc.; ma non possiamo darla per scontata solo perchè uno parla di un periodo lontano che, per quanto ne sappiamo, può essere stato anche noioso).

“T. ha scelto quest'oggetto perchè gli ricorda tante cose... le immer-

sioni, l'estate, i giochi con suo cugino". (Questo è ripetere il contenuto del discorso, non sentire le emozioni).

"Mi ha colpito l'accento al fatto che T. non possedeva un orologio subacqueo. Evidentemente non poteva permetterselo e ne soffriva, invidiando il cugino".

(Anche ammesso che tutto questo sia vero, si tratta di interpretazioni e giudizi che non possiamo evincere dal discorso di T.).

"Ho sentito in T. molta chiusura: avrebbe potuto raccontarci molte più cose sui suoi ricordi e non l'ha fatto!")

(Questo è un giudizio. T. era libero di esprimersi come voleva e non secondo la nostra aspettativa).

"Ho sentito T. molto vicino: infatti anch'io ho un cugino carissimo con cui passavo le estati"...

(Queste sono sì emozioni, ma ~~le~~ nostre. Siamo usando ~~le~~ parole di T. per rievocare nostri ricordi e stati d'animo, senza ascoltare lui).

"Ciò che mi stupisce è che abbia scelto quell'orologio, quando invece c'erano oggetti molto più interessanti".

(Non accettazione di tutto quanto proviene da T.).

Il "gioco" degli specchi si può fare in vari altri modi: mostrando propri disegni o lavori, parlando per tre minuti di un argomento a piace-

re, etc., ma la finalità è sempre la stessa. Chi specchia deve liberare la mente dal giudizio, dalle tentazioni di interpretare o psicanalizzare, dal rifiuto, dal confondersi con l'altro.

CAPITOLO IV

Conflitti docente/studente

1. Come gestire costruttivamente questo tipo di conflitti

Anche qui, bisogna imparare a riconoscere il vero conflitto: ossia non scambiare per conflitto una momentanea tensione, o una discussione in cui i ragazzi manifestano opinioni e gusti diversi e magari antitetici rispetto al docente. Bisogna però anche non sottovalutare quelle situazioni che durano o si ripetono nel tempo rischiando di compromettere il rapporto (la faccia che ti augureresti di non vedere entrando in classe...).

Anche nel rapporto con gli alunni il conflitto va trasformato in modo da non creare né vinti né vincitori, e questo nonostante la diversità di ruoli di cui si è detto. L'insegnante che taglia corto dicendo con "è così, ti piaccia o meno e non si discute"; l'insegnante che subisce atteggiamenti offensivi senza reagire, sentendosi frustrato; sono episodi che possono accadere e non vanno criminalizzati, perchè capita di reagire in

maniera non perfetta, con debolezze o autoritarismo. L'importante è rendersi conto che non si sta così gestendo al meglio un conflitto.

Alcuni punti da tenere presenti sono:

- ? il conflitto va esplicitato, con i tempi che si ritengono opportuni oppure quando lo studente lo richiede. Non affrontarlo ha un senso solo se ci si ripropone di rimandare la cosa a momenti migliori, in cui ci sarà più tempo e serenità;
- ? è importante circoscrivere il contenuto del conflitto (vedi schema "Ipotesi per un conflitto"). Se si sta discutendo della cattiva riuscita di un compito non ricordare anche quella volta, sei mesi prima, che lo studente è stato sgarbato con noi o con un collega. Oltretutto i ragazzi sono sensibilissimi alle "ingiustizie" e alle contraddizioni e sicuramente si chiederebbero "che c'entra?". Per lo stesso motivo evitare l'attacco personale o la colpevolizzazione: evitare quindi di dire "sei una persona sleale" a chi ha copiato dal compagno, o "da te non me lo sarei aspettato".
- ? Anche con lo studente si possono negoziare le modalità di comunicazione (vedi sempre lo schema summenzionato). Quindi si può accettare la sua richiesta di non rispondere a domande sulla sua famiglia, di non trattare certi argomenti davanti ai compagni, mentre gli si può

chiedere di non usare espressioni volgari o non cambiare continuamente argomento.

? Per quanto riguarda il contenuto del conflitto: al contrario di altri rapporti, quello tra alunno ed insegnante non si instaura in modo totalmente libero, primo perchè non ci si è scelti, secondo perché ci si incontra all'interno di un'istituzione le cui regole limitano entrambi. Quindi si può negoziare su tante cose, ma difficilmente si potrà venire incontro all'esigenza dello studente ritardatario di entrare a scuola mezz'ora dopo senza che la cosa venga segnalata sul registro. Inoltre ogni insegnante adotta un sotto-sistema di regole vigenti durante le sue ore. È meglio se queste regole vengono discusse condivise e spiegate dall'inizio dell'anno, ma in ogni caso, se si è stabilito di non tener acceso il cellulare, non ha senso rinegoziare le cose di volta in volta con ogni singolo studente né tantomeno di consentire a uno ciò che non si consente all'altro.

Detto questo, ci sono vari altri contenuti sui quali è possibile trovare un accordo. Bisogna essere pronti a trovare soluzioni creative (come vedremo meglio più avanti), a non vedere solo due possibilità (o si fa così o così), a non arroccarsi sulla propria posizione. A volte un problema posto da uno studente induce l'insegnante ad un aggiustamento di

rotta che può anche rivelarsi positivo. Un ragazzo ipercinetico che durante la lezione si mette in fondo all'aula, passeggia e lancia continuamente una pallina in aria indubbiamente mette a dura prova la tranquillità nella classe. Però, se il problema è realmente la sua ipercinesia, si può trovare una soluzione del tipo: niente pallina, ma sei tu che scrivi alla lavagna, leggi, distribuisce le fotocopie, vai a portare il registro in segreteria – così soddisfi il tuo bisogno di movimento – e in cambio rimani concentrato il più possibile. L'ideale sarebbe un alunno che rimane seduto tranquillamente al suo posto. Ma bisogna fare i conti con il reale, non con l'ideale. Sarebbe bello e meno faticoso non dover affrontare questo genere di problemi. Ma cosa vogliamo ottenere? Se lo scopo è che il ragazzo segua la spiegazione, troviamo insieme a lui un modo, ancorché poco ortodosso, perché questo succeda.

2. Il “metodo III” di T. Gordon

Gordon individua un metodo di trasformazione dei conflitti che chiama “III” per differenziarlo dal cosiddetto “metodo I” (autoritario) e “metodo II” (permissivo).

I punti fondamentali di questo metodo sono:

RISOLUZIONE DEI CONFLITTI DOCENTE/STUDENTE SECONDO THOMAS GORDON

- 1) INDIVIDUARE IL PROBLEMA
- 2) PROPORRE LE POSSIBILI SOLUZIONI
- 3) VALUTARE TUTTE LE SOLUZIONI
- 4) SCEGLIERE LA SOLUZIONE MIGLIORE
- 5) SCEGLIERE I MODI DI ATTUAZIONE
- 6) VERIFICARE L'EFFICACIA DELLA SOLUZIONE SCELTA

Alcune considerazioni:

- ? punto 1 = per individuare il problema (o, come si diceva prima, circoscrivere il contenuto del conflitto) è necessaria la guida dell'insegnante, che faccia vedere ai ragazzi come scindere un problema dell'altro, come non mescolare due piani diversi, come non fare richieste contraddittorie;
- ? punto 2 = per proporre le possibili soluzioni è necessaria la tecnica del brainstorming, ossia: idee in libertà da scrivere una dopo l'altra su un foglio senza sottoporla alla minima critica preventiva, anche quando sono palesemente assurde;
- ? punto 3 e 4 = al momento della valutazione e della scelta dell'idea migliore, di nuovo l'insegnante può porsi come guida, anche perchè spesso sa cose che i ragazzi ignorano (ad esempio: limiti posti dal regolamento d'istituto, mansioni del personale ausiliario etc.);
- ? punto 5 = decidendo in che modo mettere in pratica la soluzione, meglio responsabilizzare al massimo il o i ragazzi.

Durante il corso si è parlato di un conflitto ormai cronico che contrappone all'insegnante tutta la classe: quello dei libri di testo, che spesso non vengono comprati (e di conseguenza non usati) e praticamente mai portati in classe.

Si è immaginato un dialogo tra docente e studenti a questo proposito ed eccone i punti principali.

1. IL PROBLEMA – Libri di classe inesistenti e che comunque non compaiono mai in aula. I ragazzi: non li compro perché costano; non li porto perché pesano. L'insegnante: sono assolutamente indispensabili, sia per il lavoro a casa che per quello in classe.
2. Possibili soluzioni, individuate con il brainstorming:
 - a. se ne fa a meno
 - b. si studia dagli appunti
 - c. di volta in volta si fanno le fotocopie
 - d. si creano dei gruppi di studio di cui fa parte almeno uno che ha il libro
 - e. si utilizzano altri libri già posseduti
 - f. si utilizzano i libri della biblioteca
 - g. in classe si legge dai pochi libri che di volta in volta qualche volontario porta
 - h. si cerca il materiale su Internet
 - i. si comprano i libri anche a fine anno.

Le soluzioni a) e b), quelle diciamo così più “estreme”, sono state scartate, la prima dall'insegnante e la seconda dagli studenti, per i motivi

già citati. La b) ha incontrato l'opposizione dell'insegnante (gli appunti sono un sunto e necessitano di un approfondimento). La c), gradita ai ragazzi, è sgradita all'insegnante, che non intende fare o far fare ai bidelli un lavoro aggiuntivo senza senso. La d) e la g) non sono fattibili, perché i libri in circolazione sono così pochi che i gruppi di studio o di lettura risulterebbero troppo numerosi. La e) è gradita all'insegnante e ad alcuni studenti, ma impraticabile per i ragazzi che non hanno a casa alcun testo di quella materia. La f) e la h) sono fattibili, gradite ai ragazzi (che possono anche usare i computer della scuola) e l'insegnante per loro vede una possibilità di imparare a fare ricerche bibliografiche e on line, nonché di collezionare e mettere a confronto materiale nuovo.

Questo potrebbe essere un modo per venire a capo del conflitto. Ovviamente solo una verifica a distanza di tempo (i ragazzi stanno reperendo e utilizzando il materiale?) potrà dirci se la soluzione scelta era davvero adeguata.

CAPITOLO V

Conflitti docente/docente

1. Dinamiche di gruppo

Spesso i conflitti tra docenti avvengono durante situazioni di gruppo (o sono strascichi di quelle situazioni), ossia nelle riunioni dei veri consigli e collegi oppure nei lavori d'équipe per progetti o altro. Qui il conflitto può assumere facce davvero molteplici, perchè si può trattare di un conflitto a due (che ha però le sue ripercussioni sul gruppo o che del gruppo può venire esasperato o, al contrario, sedato), di un conflitto tra due sottogruppi, di un conflitto tra gruppo e conduttore (ad es. il dirigente scolastico) e così via, con le conseguenti creazioni di alleanza, anche momentanee etc.

Il fatto che questi gruppi non siano di affinità (cioè fatti di persone che si sono scelte), non si incontrino spesso (oppure si, ma per un periodo molto limitato), abbiano un “tempo contato” per sessione e molte

decisioni da prendere complica il tutto. Infatti solo un gruppo ben strutturato può diventare “interdipendente”: si dice così un gruppo che ha degli scopi ben chiari, in cui è pacifico che ciascuno dei componenti è necessario, in cui si esercita la cooperazione e che è in grado di elaborare regole condivise da tutti e idonee al suo funzionamento.

Gruppi che non hanno questo grado di maturità rischiano di essere o “dipendenti” (senza grande personalità, accettano supinamente le decisioni del personaggio più carismatico o gerarchicamente superiore) o “indipendenti” (ciascuno corre per sé, senza cercare la coesione con gli altri se non a fini opportunistici). (La distinzione in gruppi DIPENDENTI, INDIPENDENTI e INTERDIPENDENTI viene riportata da Joseph Luft, nel suo “Dinamiche di gruppo”).

Inoltre ogni gruppo tende almeno in parte ad appiattare il ruolo dell'individuo che, per mancanza di tempo e intraprendenza personale, perché “nuovo arrivato”, perchè desideroso di non mettersi contro gli altri o per mille motivi non riesce ad esprimersi pienamente. La situazione più gravida di conflittualità è quella in cui alcuni membri del gruppo riescono ad esporre le loro idee, a difenderle, a portare avanti una linea etc. ed altri debbano adeguarsi.

Il sistema delle decisioni prese a maggioranza non sempre taglia la

testa al toro, perché lascia comunque una parte dei votanti insoddisfatta, e tanto più insoddisfatta quanto più grande è il divario tra la proposta bocciata e qualche approvata; non solo, può causare frustrazione anche in chi fa parte della “maggioranza vincente”, se il voto non è stato dato per reale convinzione ma per motivi di opportunità, di scarsa conoscenza dell’argomento, di conformismo etc.

2. La cosiddetta “comunicazione ecologica”

Jerome Liss, nel suo testo dal titolo omonimo, definisce così quel tipo di comunicazione che, all’interno di un gruppo, “rispetta l’ambiente”, ossia rispetta le singole persone, non è distruttiva, non porta allo scontro, consente che i pareri contrari non blocchino i lavori e non immobilizzino il gruppo ma anche che la forza del gruppo non schiacci il singolo. Insomma, previene i conflitti e dà strumenti per gestirli quando sorgono.

Liss individua alcune trappole della comunicazione di gruppo (vedi schema).

TRAPPOLE NELLA COMUNICAZIONE DI GRUPPO

1. Tempo insufficiente
2. Dogmatismo
3. Moralismo
4. Critica continua
5. Confusione
6. Immobilità
7. Deviazione del tema
8. Contraddittorietà nel proporre un'idea
9. Mancata realizzazione di un'azione promessa
10. Monopolizzazione

Alcune di queste trappole (che sono poi atteggiamenti molto diffusi e comuni ad ognuno di noi) dipendono proprio da un atteggiamento mentale e comunicativo. Ad esempio, il dogmatismo e la moralità: presentare le proprie idee o il proprio progetto come “verità” oppure parlare agli altri membri del gruppo nei termini di “si deve fare così”, “sei in errore perchè avresti dovuto”... (Ricordiamoci che gli imperativi morali sono spesso inutili, anche perchè la nostra idea di dovere non coincide necessariamente con quella degli altri).

Ancora: l'eccessiva vaghezza nel presentare un'idea o nel proporre l'attuazione. Chi si rivolge così al gruppo, e non mette gli altri in condizione di capire, non fornisce dettagli, non ha il coraggio di entrare in particolari difficilmente si vedrà compreso e accettato. Inoltre manifesta un tratto piuttosto narcisistico: “mi aspetto che mi capiate anche se non sono chiaro” piuttosto che “faccio di tutto perchè capiate”.

D'altra parte, anche quando un'idea viene illustrata completamente, è facile che i membri del gruppo rispondano automaticamente con la critica. È vero che la critica è necessaria e può essere costruttiva, ma è diverso dell'abitudine mentale di aprire la “caccia all'errore”, come prima reazione, davanti alle proposte altrui, senza nemmeno soffermarci a considerare ciò che ci piace davvero o meno. Del resto è convinzione

diffusa che solo la contrapposizione sia segno di vero interesse, ma non è così. Russell, nella sua “Storia della filosofia”, diceva che ogni filosofo andrebbe letto tre volte: la prima con lo spirito di chi aderisce incondizionatamente a tutte le sue teorie come fossero verità, la seconda con lo spirito di chi critica e mette in discussione ogni virgola; alla terza lettura dovremmo essere in grado capire veramente cosa condividiamo e cosa no di quel filosofo.

Senza arrivare a tanto, potremmo ascoltare le idee altrui con apertura mentale, senza irrigidirci subito sul lato negativo, dando una chance a chi parla di aver ragione.

La mancata realizzazione di un’azione promessa dà a chi parla un’immagine di inaffidabilità e inconsistenza: quindi fare solo promesse realistiche (anche nel caso della discussione: non impegnarsi a toccare tutti i punti di una questione dibattuta se si sa di non essere preparati a farlo).

Deviare del tema è facilissimo, quando si accavallano le idee, ciascuno sente l’urgenza di parlare e di comunicare in tempo reale le sensazioni e i pensieri che lo attraversano. Ma una discussione strutturata, e che si svolge in un tempo limitato, non è un brainstorming e neanche un momento di autocoscienza: bisogna attenersi al tema prescelto o dichia-

rare apertamente di volerlo chiamare.

Un esempio tratto dal nostro corso:

CONDUTTORE: Chiedo a chi di voi se la sente di portare qui un conflitto realmente vissuto su cui poi lavoreremo.

X: Io desidero parlare del conflitto tra “guelfi e ghibellini”, che ho vissuto più volte in questa scuola e che si ripresenta spesso.

Y: Perché proprio quello? Io ritengo che ci siano cose molto più importanti del conflitto tra “guelfi e ghibellini”, ad esempio la tensione che spesso si crea tra “monarchici e repubblicani”.

Z: Tornando alla proposta di X, io, che lavoro in un'altra scuola, volevo dire che il contrasto tra guelfi e ghibellini è stato da noi brillantemente risolto. Ora vi spiego come...

Quindi: il tema è portare un proprio conflitto.

X raccoglie la consegna: non ha importanza per il momento che la sua proposta sia la più bella del mondo. Y devia dal tema dicendo: non questo conflitto ma un altro. La sua valutazione sulla proposta di X non è pertinente; potrebbe semplicemente dire “io propongo un altro caso”, senza eliminare l'idea del collega. Z compie un'ulteriore deviazione, volendo raccontare come lei ha risolto un certo conflitto. Il suo contributo può essere utile in un secondo momento, quando si sviscererà il caso

guelfi-ghibellini.

Per uscire dall'impasse, e non alimentare la frustrazione di X e il senso di insofferenza di Y e Z, c'è un solo modo: ricordare che si è parlato di CONFLITTI, non di uno solo, quindi se ne possono portare diversi. A quel punto ci si divide in piccoli gruppi e si lavora su diverse situazioni.

Ci sono infine due “trappole” che spesso non dipendono dai membri del gruppo. Una è il TEMPO INSUFFICIENTE: quando l'orario di inizio e di scioglimento della riunione va rispettato rigidamente molte questioni possono non essere affrontate o affrontate in maniera insoddisfacente. L'altra è l'IMMOBILITÀ, intesa proprio in senso fisico: può essere faticoso stare seduti per ore, a volte una pausa, lo sgranchirsi le gambe per un quarto d'ora o addirittura inscenare un gioco di ruolo o una simulazione può allentare la tensione e ridurre la stanchezza (ma mi rendo conto che questi ultimi stratagemmi non sono consueti in un collegio docenti o in un consiglio di circolo...).

Infine, se il tempo viene monopolizzato da una o più persone, ciò produrrà inevitabilmente rancore in chi si è sentito “scavalcato”.

Ci sono però anche dei piccoli accorgimenti per non farsi sopraffare nella discussione di gruppo.

LE SEI REGOLE DEL GIOCO DELLA CONVERSAZIONE

1) COME E QUANDO SI PRENDE IL TURNO

Se lo si fa prima che il discorso dell'altro sia finito, si tratta di un'interruzione (violenza, prevaricazione); se lo si fa quando il discorso è finito, è un normale passaggio di turno.

Un trucco per non farsi interrompere è preannunciare le intenzioni del proprio intervento (es.: voglio parlarvi di tre cose, la prima è ..., la seconda è ..., la terza è ...).

2) COME INDURRE CHI PARLA A PASSARTI LA PAROLA

Alcuni modi sono: guardarlo negli occhi, manifestare e-xtraverbalmente la propria intenzione di parlare.

3) COME PASSARE IL TURNO AD UN INTERLOCUTORE PRESCELTO

Fissarlo sorridendo, protendersi verso di lui, comunicare la propria intenzione con un gesto della mano, dichiararlo esplicitamente.

4) COME INTERVENIRE VELOCEMENTE ANCHE SE IL TURNO E' STATO DATO AD ALTRI SENZA INTERRUOMPERE E PREVARICARE

Es. : X, prima che tu parli, posso aggiungere una cosa che altrimenti rischio di dimenticare?

Bisogna però quanto prima restituire il turno ad X

5) PRENDERE LA PAROLA AL TERMINE DI UN INTERVENTO PER DISSENTIRE

È fondamentale annunciare il proprio dissenso e distinguere il dissenso verso le opinioni dalla disapprovazione verso la persona.

6) COME EVITARE DI PRENDERE UN TURNO

È fondamentale evitare il contatto di sguardi.

Se si viene direttamente chiamati in causa, dichiarare qualcosa come: "Scusate ma in questo momento preferisco non intervenire/non mi sento pronto/non ho nulla da dire sull'argomento/preferisco sentire altre opinioni."

Da: S.H. Elgin, "La gentile arte dell'autodifesa nella conversazione", rielaborato da M. Sclavi.

3. Il facilitatore

In apertura di riunione un membro del gruppo può chiedere di fungere da FACILITATORE DELLA DISCUSSIONE, se gli altri sono d'accordo.

Il facilitatore ha diversi compiti, ad esempio:

- ? stilare insieme agli altri un elenco minimo di regole condivise (es.: niente interruzioni, fare ogni volta in giro di opinioni per far parlare tutti, limitare il tempo di ogni intervento) e richiamare poi chi non lo rispetta;
- ? intervenire quando veda un membro del gruppo attaccato od emarginato;
- ? chiedere che una proposta venga precisata e dettagliata;
- ? riformulare certi interventi, soprattutto quelli che peccano al dogmatismo (es.: “Mario, hai detto che o si fa così o si abbandona il progetto. Quindi tu pensi che la tua proposta sia l'unica efficace e, per la riuscita dell'impresa, non vedi alternativa. Vogliamo sentire i pareri degli altri?);
- ? proporre una pausa quando la tensione raggiunge i livelli di guardia;
- ? intervenire per evitare il ricorso a insulti e offese;

- ? ricordare il tema che si sta trattando, quando gli altri se ne allontanano; eventualmente, se salta fuori un altro argomento importante non previsto, proporre di inserirlo nell'o.d.g. della riunione o di un'altra successiva;
- ? ogni tanto fare un riassunto di quanto si è detto, anche scrivendo su un cartellone, per sommi capi, gli argomenti, la proposta e controproposta, le informazioni, le obiezioni etc.
- ? quando sembra che non ci sia nessuna via d'uscita possibile rispetto ad una certa situazione, proporre un brainstorming sui provvedimenti da prendere;
- ? quando vede un membro del gruppo assalito dalle critiche, propone di individuare anche i lati positivi del suo intervento (magari facendo uno schema scritto) oppure chiedere che il "no" si trasformi in proposta di miglioramento.

In generale, il facilitatore ha il compito di tenere basso il livello di conflittualità (senza censurare) e di far sì che tutti si esprimano al massimo della loro potenzialità.

CAPITOLO VI

Significato dei giochi

In questo caso si sono utilizzati molto i cd. “giochi” come strumento di lavoro. Alcuni di questi giochi erano: raccontare la storia del proprio nome, io e il conflitto, il furto della penna, le interviste invertite, lo specchio dei sentiti, la finestra di Jomar, etc. Si sono inoltre rappresentate delle situazioni simulate (es.: discussione in un consiglio di classe sulla convivenza tra studenti adolescenti e studenti adulti).

I giochi spesso suscitano perplessità nei partecipanti, non solo e non tanto al momento di farli, in cui bene o male si viene coinvolti dell’azione e qualche volta ci si fanno quattro risate; questo piuttosto dopo, quando l’adulto saggio (?) e razionale (?) nonché il professionista che è in noi reclama la sua parte e chiede “A che serve?” oppure “Non avrò perso tempo?”

Del resto, “fin quando si opera con le antitesi popolari di “lavoro e

gioco”... il gioco non è inteso nel contenuto e nella profondità del suo essere. Esso vale come il non-senso, il non-impegnativo, il non-vero, come petulante e ozio”. (E. Fink, citato da E. Euli).

Il non-vero: niente di più falso. Se un bambino, giocando con i suoi compagni, vuole fare sempre l’indiano e mai il cowboy, sempre il ladro e mai il poliziotto, gioca d’astuzia piuttosto che di forza, preferisce essere inseguito piuttosto che inseguire, ne traiamo migliaia di indicazioni sul suo carattere, i suoi gusti, le sue attitudini. Se invece lo facciamo noi, tutto questo non ha importanza perché “la situazione è fittizia”. Se un bambino, dopo aver sentito parlare a scuola delle proprietà di vari alimenti, gioca ad entrare in un supermercato e chiede carne perché contiene proteine, verdura perché contiene vitamine etc. siamo soddisfatti perché rielabora ciò che ha sentito e dimostra di averlo imparato. Ma anche a noi il gioco serve a mettere a fuoco un argomento che abbiamo ascoltato o un certo atteggiamento di cui non siamo consapevoli.

È necessario anche non essere distratti; nel gioco ci sono più piani di lettura. Prendiamo come esempio il “gioco dell’ascolto”. Il gruppo viene diviso in due: la metà esce dall’aula, l’altra rimane. Chi esce ha la consegna di pensare ad una breve storia o fatto personale da raccontare. Chi rimane ha la consegna di ascoltare le varie storie in modo prima

distratto, poi profondo e partecipe, poi manipolativo e contrappositivo. Quando i due gruppi si riuniscono, ci si divide in coppie: uno (che era stato fuori) parla, l'altro ascolta.

In genere le prime due fasi di questo gioco riescono benissimo. Gli ascoltatori riescono a fare la parte sia del “poco interessato” che del “veramente partecipe” (anche se alcuni dichiarano di trovare più difficoltà nel primo ruolo, oppure lo fanno in modo troppo plateale). I “narratori”, dal canto loro, riescono spesso a trovare veri espedienti per farsi ascoltare anche nella prima fase.

Le cose si complicano nella terza parte. La consegna è: ascoltare “male”. Esempio: narratore: “Ho l'hobby del giardinaggio, mi rilassa molto...”; ascoltatore: “Ah si? Ma ti sembra davvero interessante?”; Narratore: “si, perché...”; ascoltatore: “Ah, guarda, io ci ho provato, ma per me era una tale noia...”; narratore: “per me, al contrario, è una grande soddisfazione...”; ascoltatore: “davvero, e allora perché non lo fai più spesso? Impegnata come sei tutto il giorno, come fai a dire di avere un hobby?” Cioè: registrare il contenuto, ma immediatamente sovrapporsi, svilirlo, fare obiezioni o domande inutili, etc.

Bene, in questo normalmente gli ascoltatori non trovano grandi difficoltà. Mentre, e qui sta il bello, i narratori non si accorgono nemmeno

di ciò che sta succedendo. Quando si fa il giro finale di opinioni, quasi ciascuno degli ascoltatori esclama trionfante: “Ah, io avevo capito benissimo il trucco: il mio compagno doveva prestarmi attenzione prima, non darmene poi, etc.! Era evidente””.

Però, curiosamente, la fase dell’ascolto irritante e svilente non viene quasi mai notato, passa per ascolto reale.

Vuoi vedere che siamo tutti tanto abituati a contestare prima di capire, a parlare di noi prima che l’altro abbia finito di parlare di sé stesso, a criticare prima di approvare, che non ci sembra un modo strano di comunicare?

Per l’importanza e la funzione dei giochi, anche nella didattica, vedi tra l’altro AA.VV., “I giochi di simulazione nella scuola”, Bologna, Zanichelli, 1987, e E. Spaltro, “Complessità”, Bologna, Patron, 1990, P. Marcato, C. Del Guasta, M. Bernacchia, “Gioco e dopogioco”, Bari, La Meridiana.

Conclusioni

Capita spesso che chi segue un corso di gestione dei conflitti manifesti alla fine delle perplessità del tipo “va bene, questi sono i problemi. Ma qual è la soluzione?” Oppure “Sono queste le tecniche? Ah, ma fin qui ci arrivavo anch’io...”. O: “E se anche io avessi questa buona disposizione d’animo nei confronti dei miei alunni/colleghi di lavoro/figli/amici/ di una moglie o di un marito, a che mi serve, se loro non fanno lo stesso?”

Cominciando dalla fine: è vero, la nostra volontà di trasformare un conflitto incontra un limite nella mancanza di volontà dell’altro. Si può sempre cercare di gettare il seme, dare l’esempio, persuadere e spesso, se l’altro vede un cambiamento in noi, cambia a sua volta.

Andando a ritroso: se si parla di tecniche di mediazione o gestione dei conflitti, non si sta parlando di formule chimiche. Si tratta di modi diversi di comunicare ed ascoltare. Si tratta anche di non fare troppo affidamento sulla “tecnica” e invece molto su risorse che noi tutti abbiamo, come l’intuito, l’empatia verso gli altri, la capacità di comprensione, e che mettiamo in moto quando siamo fortemente decisi a non fare e non

farci violenza.

Molte delle tecniche di autori come Fisher, Ury, Morineau, Patfoort, Buzzi, Gordon etc. sembrano “troppo semplici”. Infatti: per usare un’espressione di Bertolt Brecht, “è la semplicità difficile a farsi”.

E ancora: ci sono i problemi e non c’è una soluzione. O meglio, non c’è “la” soluzione, unica, illuminata e sicuramente giusta. Non si può venire a capo di un conflitto con uno studente senza parlarci, e se gli si parla si aprono molte incognite su ciò che succederà. In realtà è difficile attuare il cambiamento di mentalità che questi discorsi sottendono; forse non basta un corso.

Assicuro a tutti che cercare di gestire positivamente un conflitto nella realtà è cento volte più faticoso che farsi la guerra. Richiede tempo, attenzione e smuove molte delle nostre incertezze, e poi l’altro magari non ci dice neanche grazie.

Sempre a proposito delle “soluzioni” termino con queste parole, trovate in un interessante articolo su Internet e di cui purtroppo non era menzionato l’autore:

“(esiste) il desiderio diffusissimo e la radicata convinzione di poter trovare tecniche o metodi “sicuri” che risolvano “presto, definitivamente e senza dolore” ogni conflitto, ogni problema, ogni disagio, ogni male.

Questa sorta di misto di onnipotenza, ... implica NECESSARIAMENTE l'uso della violenza e, purtroppo, si apprende e si trasmette INCONSAPEVOLMENTE. Superare tutto ciò non è affatto facile, ma certamente è possibile”.