Gianluca Daffi

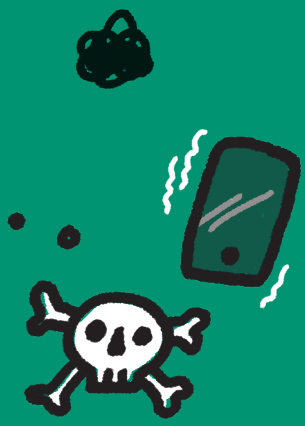
CLASSI DIFFICILI

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO



COSA FARE (E NON)

guida RAPIDA per insegnanti





Erickson

✓ PREVENIRE I COMPORTAMENTI DISFUNZIONALI

✓ RINFORZARE I COMPORTAMENTI POSITIVI

✓ CREARE UN AMBIENTE ACCOGLIENTE

Vi siete mai sentiti frustrati a fare lezione mentre gli studenti ridono, sbuffano, si distraggono, contestano o si chiudono nel silenzio?
Nello stile di un quaderno di Teacher Training, il volume presenta a insegnanti e educatori della scuola secondaria di primo grado istruzioni pronte all'uso per affrontare con un atteggiamento proattivo le sfide della vita in classe, dentro e fuori l'aula.

Perché la vera sfida dell'adulto non è reprimere sempre e comunque i comportamenti problematici, ma costruire contesti in cui ragazze e ragazzi possano stare, partecipare e crescere.

#

illustrazioni CARCIOFO CONTENTO

€ 16,50

9 788859 046561

www.erickson.it

Indice

Presentazione 5

Introduzione 9

Quando l'autorità viene messa alla prova

Capitolo 1 Prima che inizi la lezione fanno versi e ridono 16

Capitolo 2 Sbuffano ai richiami 26

Capitolo 3 Contestano il docente 36

Capitolo 4 Interrompono e si impongono 46

Quando manca la risonanza

Capitolo 5 Arrivano tardi o assonnati 56

Capitolo 6 Sono poco attenti e si lasciano distrarre 66

CAPITOLO 7 LAVORANO *in modo sbrigativo* 76

CAPITOLO 8 NON FANNO DOMANDE *né commenti* 88

Quando il gruppo si disgrega

CAPITOLO 9 ESCLUDONO *alcuni compagni* 100

CAPITOLO 10 EVITANO IL LAVORO *di gruppo e chiedono spesso di uscire* 110

CAPITOLO 11 CREANO SCHIERAMENTI *opposti* 120

CAPITOLO 12 SI ALZANO *e interrompono la lezione* 130

NOTE 141

BIBLIOGRAFIA 145

Presentazione

Abbiamo pensato che il diritto e la disciplina ci avrebbero esautorato dalla fastidiosa incombenza di possedere una sensibilità. Ma non è andata così.

Paolo Sorrentino, *La grazia*

Care e cari insegnanti,

sono convinto che tra le principali qualità di ogni docente vi debba essere la capacità di discernere, ossia di riconoscere i pensieri e le emozioni che lo attraversano nel momento in cui si trova in classe. Dentro di lui si muove continuamente una trama di sensazioni, immagini e impressioni che inevitabilmente influenzano il rapporto con gli alunni.

Come sottolineato da Gagliardi (2000), Sant'Ignazio utilizza un termine della lingua spagnola per indicare ciò che si agita dentro di noi e di cui dovremmo sviluppare consapevolezza: *mociones*. Un termine che, anche per assonanza, richiama quello stato di irrequietezza in cui spesso ci troviamo quando entriamo in una classe che percepiamo difficile da gestire.

Eppure, la spinta a riflettere, come già sosteneva Montaigne (2014), porta con sé una sorta di amara condanna: più ci si ferma a pensare, più si scopre la complessità della realtà che ci circonda, e così aumentano i dubbi e diminuiscono le certezze. In un tempo come il nostro, caratterizzato dall'urgenza di trovare risposte rapide ed efficaci a ogni problema, a scuola come fuori, si può immaginare quanto possa apparire scomoda, se non addirittura controcorrente, la proposta di fermarsi, riflettere e discernere.

Nell'ultimo film di Sorrentino, da cui ho tratto l'epigrafe iniziale, un eccentrico Papa si rivolge a un presidente dubbioso, alle prese con una realtà complessa, ricordandogli che anche l'autorità, nella sua massima espressione, può concedersi il tempo di sostare nel dubbio. Anzi, è proprio attraverso la bellezza del dubbio che si manifesta la Grazia.

Si tratta allora di sviluppare la capacità di riflettere su se stessi senza cedere alla tentazione di classificare rigidamente l'altro e il mondo, etichettandoli e rischiando di stigmatizzarli. La questione non è semplicemente capire chi siano gli alunni o le classi «difficili»: l'uso dell'aggettivo «difficile», infatti, non descrive davvero l'alunno o la classe, ma troppo spesso diventa un modo per semplificare, se non una stigmatizzazione. Un gruppo complesso per un collega può non esserlo per un altro. È quindi evidente che «facile» o «difficile» non sono qualità dei ragazzi, ma caratteristiche della relazione che si costruisce tra insegnante e alunni.

La capacità di discernere, che nasce proprio dalla Grazia del dubbio, prende forma a partire dalla domanda che ognuno di noi dovrebbe imparare a porsi: «Perché questa classe mi mette in difficoltà?». La risposta non si trova semplicemente raccogliendo informazioni o accumulando strategie. Richiede piuttosto un cambiamento di sguardo: su ciò che accade dentro di me, su ciò che accade nella classe e su ciò che accade nella relazione.

Cambiare sguardo significa cambiare intervento. Significa anche riconoscere che la scuola non può essere dominata solo dalla logica della performance, dove l'attenzione è rivolta esclusivamente al corretto funzionamento dell'alunno, come se tutto fosse finalizzato a «costruire», «educare» i ragazzi in una modalità che Miguel Benasayag (2025) definirebbe «deterritorializzata», cioè in assenza di un pensiero sulle relazioni con l'ambiente che li circonda.

L'essere umano non è una macchina, e non possiamo illuderci di ridurre tutto al solo sviluppo di competenze, come se si trattasse di progettare un software da installare su un hardware. Senza una riflessione sulle relazioni entro cui tali competenze

prendono forma e si esprimono, ogni intervento rischia di restare incompleto e, in fondo, inefficace.

Quando una classe risulta difficile da gestire, nella maggior parte dei casi la vera domanda è: quali difficoltà relazionali non riesco a comprendere, contenere, abitare, trasformare?

Lungi da me, insegnante con quasi trent'anni di esperienza, l'idea di ridurre il tutto a ciò che potrebbe sembrare un esame di coscienza. Al contrario, è proprio il desiderio di comprendere come intervenire efficacemente nella relazione che mi spinge a mettere da parte ogni giudizio morale sul mio operato e, come suggerisce Massimo Ammaniti (2024), anche sul comportamento degli alunni.

Non mi concentro sulle mie intenzioni o sulle mie performance, a volte più riuscite, a volte meno, ma sul mio modo di *essere* e di *esserci* in classe. Cerco di comprendere, direbbe Hartmut Rosa (2020), se e quando si creano quelle condizioni di risonanza che permettono di stare bene insieme, oppure quando qualcosa si rompe, rendendo faticoso, a volte quasi impossibile, lo stare in quell'aula. Mi concentro dunque sulle condizioni che rendono possibile questa risonanza.

Non è la classe a essere difficile: è lo «stare» che diventa difficile quando la risonanza si interrompe.

In questo testo proporrò alcuni spunti per aiutare gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado a esercitare il discernimento rispetto a ciò che accade quando entrano in alcune classi e si accorgono di fare fatica a «stare». Condividerò anche alcuni suggerimenti utili per creare e custodire condizioni di risonanza.

Spero che queste pagine non servano tanto a rendere le classi «facili», quanto piuttosto a suscitare negli insegnanti una «crisi positiva».

Mi auguro che la lettura di questo testo aiuti i docenti ad attraversare con maggiore fiducia, e magari anche con un certo gusto, i momenti di vulnerabilità, a rompere con coraggio schemi ormai rigidi, a lasciare andare alcune certezze e ad affidarsi alla Grazia del Dubbio per aprirsi a nuove possibilità.

Introduzione

Leggere e gestire la complessità della classe

Per favorire una riflessione consapevole da parte dei docenti, ho organizzato i contesti potenzialmente più difficili da gestire in tre categorie, all'interno delle quali sono stati raccolti atteggiamenti e comportamenti tipici degli alunni in età preadolescenziale. Alcuni comportamenti sono descritti al singolare, poiché si manifestano prevalentemente come modalità individuali, pur potendo estendersi fino a coinvolgere l'intero gruppo classe. Altri, invece, sono presentati al plurale, in quanto emergono più frequentemente nelle dinamiche di gruppo, ma possono comparire anche nel comportamento di un singolo studente, senza per questo risultare meno complessi o meno disturbanti.

Si tratta di dodici scenari che, alla luce di quasi trent'anni di esperienza come insegnante e formatore, considero vere e proprie sfide. Sono situazioni capaci di metterci in difficoltà e sulle quali è importante soffermarsi con attenzione, per evitare reazioni istintive e imparare, invece, a rispondere in modo più consapevole e soprattutto proattivo.

Questi scenari sono raggruppati all'interno di tre macrosezioni, che corrispondono ai principali ambiti di criticità affrontati in queste pagine.

1. **Quando l'autorità viene messa alla prova**

   Comportamenti che lanciano una sfida direttamente al ruolo dell'adulto e che toccano una dimensione identitaria profon-

da: il bisogno di essere riconosciuto come guida, come punto di riferimento autorevole e significativo all'interno della relazione educativa. Quando questo riconoscimento viene meno, il docente può sperimentare una sensazione di disconferma che non riguarda soltanto la gestione della classe, ma investe il valore stesso della propria presenza. Tali situazioni richiedono di essere sufficientemente solidi, capaci di non far dipendere la propria identità professionale — e in alcuni casi personale — dal riconoscimento da parte del gruppo classe o dal singolo studente. Se il riconoscimento viene vissuto come una messa in discussione globale di sé, il rischio è che la relazione educativa si trasformi rapidamente in un terreno di scontro, che la posta in gioco diventi troppo alta, finendo per coincidere con la difesa della propria identità. In queste condizioni è facile che si attivino dinamiche da «braccio di ferro», nelle quali l'obiettivo implicito non è più comprendere e gestire il comportamento, ma riaffermare una posizione e un'identità perduta.
La sfida non è imporre il proprio ruolo, ma costruirlo e sostenerlo nel tempo.

2. **Quando manca la risonanza**

Comportamenti o situazioni che lanciano una sfida al desiderio del docente di ricevere attenzione, riscontro e partecipazione da parte della classe. Si tratta di una sfida più indiretta, ma altrettanto incisiva: in gioco non c'è solo la risposta immediata degli studenti, ma il senso stesso del proprio lavoro e della proposta educativa che viene avanzata, una proposta che può essere accolta, rifiutata oppure, alternativa certamente peggiore, ignorata.
L'indifferenza risulta spesso più difficile da sostenere del rifiuto esplicito, perché comunica una mancanza di riconoscimento radicale. Essere ignorati è forse una delle esperienze più destabilizzanti per un insegnante. Molti docenti sperimentano uno scarto tra ciò che offrono e ciò che la classe è disponibile ad accogliere. Come ricorda Seneca, non ogni parola trova un ani-

mo disposto ad accoglierla: ogni proposta educativa prende forma solo nell'incontro con chi la riceve. Se l'incontro con la classe viene a mancare, il rischio è che si generi uno scarto tra ciò che l'insegnante può offrire e ciò che gli studenti sono disponibili ad accogliere, che questa distanza si ampli fino a mettere in discussione il senso stesso della proposta educativa. In queste condizioni, il rischio è che l'attenzione del docente si sposti sul valore di ciò che propone, nel tentativo di riaffermarne la validità, dimenticando l'importanza di lavorare anche sulla relazione.

La sfida non è difendere la proposta, ma interrogarsi su ciò che può rendere possibile l'incontro, su quali condizioni favoriscano, o impediscano, l'ingaggio degli studenti.

3. **Quando il gruppo si disgrega**

In questo caso i comportamenti e gli atteggiamenti lanciano una sfida alla coesione del gruppo, manifestandosi come un rifiuto della dimensione collettiva della classe. Sono dinamiche trasversali e destabilizzanti, che attraversano il tessuto relazionale della classe indebolendolo e rendendo più complessa la gestione da parte dell'insegnante, spesso costretto a ricorrere a interventi mirati e personalizzati. Questa tipologia di situazioni infrange l'idea, spesso implicita, di poter adottare un unico stile o una strategia valida per tutti, così come mette in discussione il modello di una classe intesa come gruppo omogeneo, pronto a seguire un percorso lineare. La sfida consiste allora nel riconoscere che il gruppo non è un punto di partenza, ma un esito, una costruzione continua che prende forma a partire dalle singole relazioni.

Questo approccio amplia una visione dell'inclusione intesa solo come adattamento graduale, e si avvicina a una concezione più profonda della relazione educativa, in cui ogni studente è riconosciuto nella sua dignità irriducibile. In questo senso, risuona l'eco del pensiero di Immanuel Kant: considerare ogni persona come fine e mai come mezzo.

Non si tratta, quindi, solo di includere, ma di costruire appartenenza. Occorre uno spostamento di prospettiva: dal gruppo al singolo, dalla gestione alla relazione. Solo a partire dall'incontro con ciascun alunno è possibile, progressivamente, generare un senso di appartenenza condivisa.

Le basi della gestione proattiva della classe

Per evitare di trascorrere le giornate a gestire continue emergenze, la scuola deve adottare strategie *evidence-based:* pratiche rigorose, fondate su solide basi scientifiche, la cui efficacia è stata dimostrata nel tempo.

La gestione proattiva della classe è un approccio strutturato che esclude l'improvvisazione e si basa su strategie chiare e collaudate. I principi fondamentali, descritti di seguito e ripresi nel testo, ci offriranno una guida pratica e concreta per affrontare in modo efficace le sfide quotidiane in classe.

1. **Prevenire invece di punire**

   Ogni insegnante sa che quando una classe diventa ingestibile, riportarla alla calma è difficile e spesso frustrante. Il segreto della gestione proattiva è *evitare* che si arrivi a questo punto. Anticipare i momenti critici e fornire modelli positivi di comportamento aiuta a prevenire situazioni problematiche.

2. **Stabilire aspettative chiare**

   Molti problemi disciplinari nascono perché gli studenti non sanno con esattezza cosa ci si aspetta da loro. Stabilire regole chiare, spiegarle e ripeterle attraverso esempi concreti è essenziale. Dire semplicemente «Sii rispettoso» può essere troppo vago: cosa significa concretamente nel contesto della classe? Vuol dire alzare la mano prima di parlare? Ascoltare gli altri senza interrompere? Salutare quando si entra in aula? Più le aspettative sono esplicite e condivise, più gli studenti saranno in grado di soddisfarle.

3. **Rinforzare il comportamento positivo**

   Lodare uno studente per un comportamento corretto è molto più efficace che rimproverarlo per un errore. Un semplice «Grazie per aver aspettato il tuo turno per parlare» può rafforzare positivamente una condotta corretta. La gratificazione, il riconoscimento pubblico, un semplice sorriso, un apprezzamento sincero hanno un impatto enorme sui singoli e sulla classe.

4. **Creare un ambiente strutturato e prevedibile**

   Gli studenti apprendono meglio in un ambiente che offre sicurezza e stabilità. La disposizione dei banchi, l'organizzazione del tempo e le routine quotidiane sono tutti elementi che contribuiscono a creare un contesto prevedibile, riducendo le difficoltà di gestione e favorendo la partecipazione.

5. **Entrare in azione prima di correggere**

   Un aspetto spesso sottovalutato nella gestione della classe è la qualità della relazione tra insegnante e studenti. Quando gli studenti si sentono rispettati e valorizzati, sono naturalmente più inclini a collaborare. La gestione della classe non dovrebbe basarsi sul controllo o su un'imposizione dall'alto, ma su un accordo condiviso, fondato sul rispetto reciproco e sul benessere di tutti.

CAPITOLO 3

CONTESTANO *il docente*



PERCHÉ FA COSÍ?

Perché in preadolescenza contestare l'adulto diventa un modo per affermare sé stessi e marcare la propria identità.

Perché la polemica di gruppo diventa una strategia per sentirsi alla pari con l'adulto, attenuando la percezione di subirne passivamente le decisioni.

COSA FARE

- ✓ Valorizzare il bisogno del preadolescente di affermare se stesso.
- ✓ Dare spazio alle proposte degli alunni sui contenuti e sull'organizzazione delle attività, favorendo partecipazione e senso di responsabilità.
- ✓ Accogliere le osservazioni della classe, separando il contenuto dalla forma.

COSA NON FARE

- ✗ **NON** sminuire le osservazioni che emergono: la percezione di non essere presi sul serio può gelare il clima in classe.
- ✗ **NON** cercare di imporre la tua posizione in modo autoritario: rischieresti di rafforzare l'opposizione e trasformare il confronto in uno scontro.
- ✗ **NON** concentrarti esclusivamente sul tono polemico: potresti perdere di vista il contenuto e il bisogno che la classe sta cercando di esprimere.

Riflettendo un po'...

«*Per avere buone idee servono interazione, conflitto, argomentazione*» (Heffernan, 2012). Così afferma Margaret Heffernan nel TED Talk che ha ottenuto più di cinque milioni di visualizzazioni «Abbiate il coraggio di non essere d'accordo», dedicato al valore del dissenso e della «contestazione» nei processi di crescita sia personale che professionale.

Le ricerche sullo sviluppo dell'argomentazione (Rapanta, Macagno e Jenset, 2025) mostrano che tra la tarda infanzia e l'inizio dell'adolescenza emerge una tendenza nuova: non limitarsi a rispondere all'adulto, ma prendere posizione e provare a sostenerla.

È l'età in cui i ragazzi cominciano ad argomentare, a giustificare le proprie idee, a formulare obiezioni e contro-argomentazioni. Pur non esprimendosi sempre con equilibrio o con modalità adeguate, nella preadolescenza è riconoscibile, rispetto all'età precedente, questa nuova spinta: un'energia che, se correttamente intercettata, può diventare una risorsa preziosa.

Gli studi sulle discussioni in classe (Felton, 2004; Kuhn et al., 2016) mostrano un dato controintuitivo: il ragionamento degli studenti migliora non quando il disaccordo sparisce, ma quando viene «correttamente stimolato» attraverso il dialogo. Nei contesti dove il «disaccordo è guidato», e non represso, le argomentazioni diventano più complesse e più fondate.

Potremmo dire che l'energia intercettata, e correttamente incanalata, aumenta la qualità del pensiero. Più si dà agli alunni la possibilità di «dissentire bene», più «imparano a ragionare meglio».

Se, come suggerisce Gustavo Zagrebelsky (2022), stimato insegnante oltre che giurista, *«lo studente verso il quale il buon professore prova gratitudine è, sì, quello che sa stare al suo posto, ma che sa anche che il suo posto non è seduto, né tantomeno sdraiato, bensì in piedi, ben ritto di fronte a ciò che gli scorre davanti durante la lezione»:* allora l'aula non può essere pensata solo come uno spazio in cui il dissenso va eliminato, ma deve diventare un laboratorio di democrazia dove accompagnare i ragazzi verso una partecipazione attiva anche se rischiosa.

Questo implica, per l'adulto, una postura non sempre semplice: tollerare una quota di attrito, sopportare l'incompletezza di alcune argomentazioni, resistere alla tentazione di chiudere troppo rapidamente il confronto.

Le già citate ricerche mostrano che tra i nove e i tredici anni uno studente può formulare un'osservazione molto acuta e, pochi minuti dopo, una contestazione fragile o mal costruita, ma che la possibilità di trasformare la polemica in argomentazione dipende principalmente dal ruolo che decide di giocare l'adulto. Quando il docente esplicita le regole del confronto, rilancia le ragioni espresse, distingue il contenuto dal tono e non chiude prematuramente la discussione, il processo tende a evolvere in senso costruttivo. Al contrario, quando l'insegnante si irrigidisce o assume una posizione esclusivamente difensiva, l'opposizione si cristallizza e lo spazio di crescita si restringe.



Come intervenire

Qualche idea se il problema riguarda un singolo alunno

Quando la polemica è portata avanti da un singolo studente, è utile ricordare che in età preadolescenziale i ragazzi tendono naturalmente a difendere le proprie idee, mentre la capacità di confrontarsi tenendo conto dei punti di vista altrui è ancora in fase di sviluppo. Per alcuni studenti questa competenza può maturare più lentamente e richiedere un supporto esterno (Kuhn et al., 2013).



Per trasformare la tendenza alla polemica in capacità argomentativa, è necessario lavorare sulla capacità di distinguere tra opinione e giustificazione. Abituare lo studente a rispondere a richieste come: «Spiegami perché pensi questo» oppure «Che cosa ti fa dire che...?». Questo tipo di intervento favorisce la costruzione di un legame tra le posizioni espresse e le ragioni che le sostengono, promuovendo un confronto più «maturo» e meno reattivo.

È fondamentale condividere in modo esplicito le regole del dibattito e ricordare con continuità l'importanza di mantenere una comunicazione adeguata. Inutile ricordare che il comportamento dell'insegnante rappresenta un riferimento costante anche in questa occasione: siate l'esempio che rende visibili le modalità di interazione attese. Infine, può essere utile introdurre, in modo

graduale, punti di vista alternativi a quelli dello studente, aiutandolo ad abituarsi a considerare prospettive diverse dalla propria. Questo intervento risulta particolarmente efficace quando l'insegnante utilizza strutture linguistiche che fungano da modello, del tipo: «Io penso che... perché..., tu che cosa ne pensi?». Queste formulazioni possono diventare veri e propri prompt, utili anche a ridurre il carico cognitivo legato alla costruzione di una giustificazione, facilitando così il confronto e riducendo la tendenza alla polemica (Ricco, 2025).

Qualche idea se il problema riguarda l'intera classe

In contesti di questo tipo tende a prevalere una modalità di «confronto» che gli studiosi definiscono eristica,[1] fondata principalmente sul desiderio di prevalere sull'altro, a discapito di una modalità deliberativa, regolata e orientata alla costruzione di una conoscenza condivisa. In assenza di una cornice collaborativa, soprattutto quando le competenze argomentative sono ancora in fase di sviluppo, la scelta migliore rimane ancora quella di restituire al gruppo ciò che sta accadendo, cioè fermarsi e rendere visibile a tutti il funzionamento della classe, in modo da iniziare a uscire progressivamente da dinamiche spesso vissute in modo implicito.

Aiutare gli studenti a sviluppare questa consapevolezza può avvenire anche attraverso una semplice osservazione: «Vedo che molti intervengono per dire se sono d'accordo o non sono d'accordo, ma nessuno sta spiegando il perché. Ve ne siete accorti?». Questo rappresenta un primo passaggio, a cui dovrebbe seguire l'introduzione di vincoli condivisi che orientino il dialogo. Ad esempio: ogni intervento deve essere motivato; chi interviene deve collegarsi a quanto è stato detto in precedenza, argomen-

tando a favore o contro; è possibile chiedere chiarimenti sulle opinioni espresse, anche su quelle del docente.

In alcune classi può essere utile intervenire anche sul ritmo degli scambi, poiché la rapidità degli interventi tende ad aumentare la reattività. Introdurre brevi tempi di riflessione attraverso richieste del tipo: «Prima di dirmi se sei d'accordo o meno, prenditi qualche minuto per pensarci», consente all'insegnante di ridurre le occasioni di polemica e favorisce una maggiore qualità del pensiero e dell'argomentazione (Ricco, 2025).

In sintesi...

Resistete alla tentazione di cancellare ogni scontro prima che possa germogliare in un confronto.



APPROFONDIMENTO

Quando il dissenso migliora il pensiero: lo studio sul Collaborative Reasoning

Alina Reznitskaya e Ian Wilkinson (2009; 2017) hanno condotto una lunga e dettagliata indagine sugli effetti del *Collaborative Reasoning*, un approccio sperimentato in molte classi della scuola primaria e secondaria di primo grado, attraverso il quale agli studenti veniva proposto di discutere temi controversi attenendosi a specifiche regole:

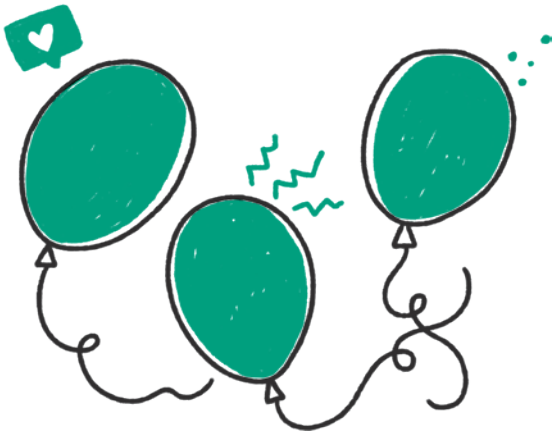
1. formulare una posizione chiara
2. fornire ragioni a sostegno della stessa
3. rispondere alle obiezioni dei compagni
4. considerare prospettive alternative alla propria
5. modificare la propria posizione alla luce degli argomenti emersi.

Nelle attività di ragionamento collaborativo il ruolo dell'insegnante è volutamente non direttivo rispetto ai contenuti: il docente interviene per favorire la qualità del confronto (chiarire, rilanciare, chiedere giustificazioni), mai per stabilire quale sia la posizione migliore.

I dati raccolti dai due ricercatori confermano che gli alunni coinvolti in questa metodologia mostrano, nel tempo, un miglioramento significativo nella qualità del loro pensiero. Non si tratta soltanto di una maggiore partecipazione, ma di un'evoluzione strutturale: le argomentazioni diventano più lunghe e complesse, le giustificazioni vengono esplicitate con maggiore chiarezza, e

cresce la capacità di confrontarsi con punti di vista differenti, integrandoli nel proprio ragionamento.

La conclusione a cui giungono Reznitskaya e Wilkinson è che le discussioni strutturate e regolamentate favoriscono lo sviluppo del pensiero critico e della competenza argomentativa proprio perché rendono il dissenso una pratica ordinaria e legittima all'interno dei contesti di apprendimento (Reznitskaya e Wilkinson, 2017).



CAPITOLO 11

CREANO SCHIERAMENTI opposti



PERCHÉ FA COSÍ?

Perché in questa fase di crescita il bisogno di affermazione passa spesso attraverso il contrasto, e dividere il gruppo in fazioni può offrire una scorciatoia per ottenere visibilità.

Perché per alcuni ragazzi polarizzare è utile per spostare l'attenzione dal contenuto al contesto, così da sentirsi più a proprio agio, percependosi poco esperti sull'argomento.

COSA FARE

- ✓ Rendere visibili le sfumature interrompendo la logica del «totalmente d'accordo» vs. «totalmente contrario».
- ✓ Bloccare temporaneamente le prese di posizione, chiedendo interventi solo sotto forma di domande o richieste di chiarimento.
- ✓ Stabilire una formula di apertura affinché le idee vengano portate come ipotesi.

COSA NON FARE

- ✗ **NON** iniziare un dibattito con «chi è d'accordo con…»: costringere a schierarsi trasforma il confronto in una questione identitaria.
- ✗ **NON** affidarti al silenzio nella speranza che capiscano che devono smettere: quando l'adulto si ritira, gli alunni ne prendono il posto.
- ✗ **NON** chiedere a uno studente di «rappresentare» il gruppo: attribuire portavoce rafforza le fazioni e irrigidisce le posizioni.

Riflettendo un po'...

Quando ero preadolescente, ricordo che alcune delle mie trasmissioni televisive preferite erano quelle costruite sul confronto tra fazioni opposte. Ne ricordo una, trasmessa nei primi anni Novanta, il cui format prevedeva gruppi di giovani chiamati a discutere temi sociali in modo acceso, schierandosi su posizioni nettamente contrapposte.

Rimasi talmente colpito da quel genere di programmi che, durante gli anni universitari, da giovane studente di Psicologia, chiesi persino di potervi assistere più da vicino, per comprendere meglio ciò che mi aveva così profondamente coinvolto.[1] Non erano soltanto le opinioni espresse a colpirmi, ma la tensione che si generava tra le parti. Da preadolescente percepivo che quella tensione mi riguardava personalmente, che risuonava in me come qualcosa di intimo, quasi strutturale.

Successivamente, interessandomi di adolescenza, avrei poi scoperto che le narrazioni che coinvolgono questa fascia d'età sono spesso costruite intorno alle contrapposizioni, basti pensare a saghe come quelle di Harry Potter o Percy Jackson, famose per le loro «case», o a quelle di *The Hunger Games* o *Divergent*, in cui i giocatori sono divisi in distretti o fazioni, fino a giungere a serie come *Cobra Kai,* dove lo scontro tra dojo non è solo sportivo, ma simbolico. Esiste un periodo della vita, quello in cui si trovano attualmente gli alunni della scuola secondaria di primo grado, in cui la contrapposizione tra gruppi di cui si ha esperienza diretta, come accade in classe, contribuisce a rendere la realtà più leggibile. La polarizzazione, intesa in questo contesto come la tendenza a portare all'estremo idee e credenze su un argomento