

**La disciplina in classe (comportamento degli allievi, stile di
conduzione e contratto didattico)
di Edo Dozio**

Rivista del Servizio di sostegno pedagogico no. 13, dicembre 1995, pag. 14-27

"Quand les élèves sentent qu'on les considère comme
des problèmes, il est bien rare qu'ils n'en posent pas."
(Johnson e Bany)

"Un enseignant qui parle de sa classe, parle toujours
de lui-même." (Évéquoiz)

Sommario:

1.	Come si manifesta l'indisciplina	3
2.	Le variabili in gioco	4
2.1	Una classe nuova	4
2.2.	Le aspettative del docente di fronte agli allievi e degli allievi di fronte all'insegnante	4
2.3.	Le aspettative degli allievi	5
2.4	La relazione con la classe	5
2.5.	Le aspirazioni del docente	6
2.6.	Le paure del docente	8
2.7.	I genitori degli allievi	8
2.8.	Anche gli allievi hanno le loro paure	8
2.9.	Il contesto logistico e istituzionale	9
3.	Le dinamiche del gruppo - classe e il loro controllo	10
3.1.	Il contratto didattico	12
3.2.	L'insegnante simpatico	14
3.3.	L'interazione didattica e la necessità del controllo	15
3.4.	La professionalità necessaria	15
	ALLEGATO - Le variabili in gioco	16

febbraio 1994

Da sempre, tenere la disciplina in classe è un problema per alcuni, a volte per molti docenti. Può essere ritenuto un "falso" problema, poiché il fenomeno disciplina-indisciplina non dipende da un fattore unico ma appare quale risultante dell'azione di più fattori. Il problema non ha quindi una sola soluzione. Cause multiple e diverse provocano una molteplicità di risultanti simili: il rumore, la disattenzione o la noia degli allievi, l'impossibilità di insegnare o la difficoltà a svolgere la lezione, in una parola l'indisciplina.

Seppure si possa ritenere un "falso" problema, siamo portati ad occuparcene sollecitati dal ricorrere delle richieste di consulenza su quello che continua ad essere una delle principali difficoltà per certo numero di docenti, in particolare per i docenti alle prime esperienze d'insegnamento, ma non solo per loro.

La causa dell'indisciplina è quasi sempre attribuita alle caratteristiche di singoli allievi o del gruppo classe, ma questa non è che apparenza, che un'interpretazione superficiale. Quel clima non più sopportabile dal docente e improduttivo per l'apprendimento degli allievi che si usa chiamare *indisciplina* deriva da cause diverse che si sommano e interagiscono fra di loro.

I fattori in gioco sono:

- le caratteristiche e le dinamiche del **gruppo classe** e **le particolarità dei singoli allievi** che lo compongono,
- il **contesto scolastico** e i valori veicolati dall'istituzione attraverso il clima interno della classe e dell'Istituto,
- la **personalità del docente** unitamente alle **tecniche di cui dispone** e **di cui fa uso**.

Nel testo che segue vedremo dapprima come si manifesta l'indisciplina, poi cercheremo di delineare un'analisi delle variabili che influenzano le manifestazioni di indisciplina ed infine abbozzeremo qualche via di uscita, anche se è difficile fornire regole semplici e sempre efficaci in un ambito come questo.

1. - Come si manifesta l'indisciplina

"Ma come sono rovinati questi ragazzi! Non hanno nessuna idea della sincerità, sono abituati alla finzione: fin nelle midolla! Ecco una ragazza che fa sembianza di pulirsi il naso e si caccia in bocca qualcosa da mangiare; eccone un altro che guarda verso di me per accertarsi ch'io non lo veda, poi si mette a giuocare col compagno. Eccone uno che sbadiglia: finzione, bugia, noia!..."¹

" (...) mi accorgevo che non ero seguito. I ragazzi pensavano proprio ai fattacci loro. Non appena giravo le spalle qualcuno mi faceva gli sberleffi, sghignazzava, si ingiuriavano tra di loro con parole sconce, quali si possono sentire solamente nei ritrovi di gente di malaffare."²

I comportamenti che non sono ammessi dagli insegnanti costituiscono ciò che si chiama indisciplina. Rientrano in questa categoria, per esempio, chiacchierare con i compagni o far rumore, non rispettare il materiale scolastico, girovagare per l'aula senza autorizzazione, interrompere la lezione del docente, non rispettare gli orari, utilizzare un linguaggio improprio, ecc. Ma la definizione di quali siano i comportamenti non ammissibili non è necessariamente così univoca come sembrerebbe a prima vista. Basta avere tentato qualche volta di mettere d'accordo un *consiglio di classe* sulle regole da far rispettare agli allievi in aula, per rendersi conto come un comportamento ritenuto accettabile da un docente non lo sia necessariamente da un altro. Il comportamento di allievi eccessivamente silenziosi, assenti o distanti mentalmente da ciò che succede a scuola, non sono considerati dei comportamenti di indisciplina, pur non entrando nella rosa dei comportamenti produttivi di apprendimento (che rimane lo scopo primo della scuola). Non sono considerati dei comportamenti indisciplinati poiché non vanno a toccare il ruolo di *leader* del docente. A maggior ragione non sono considerati sintomi di indisciplina quei comportamenti che tendono a "far piacere al docente"; ad esempio: alzare la mano in continuazione, far finta di sapere la risposta, biasciare le parole della risposta in modo che l'insegnante l'accetti per buona, ecc.

"(...) nous ne pouvons considérer les incidents perturbateurs comme si nous étions tous en accord sur ce qu'ils représentent, et quand bien même le serions-nous, que nous les prendrions en compte de la même façon et prescririons le même traitement. Tout dépend de nos perspectives concernant les idéaux de l'enfance, la conception du rôle de l'enseignant, les techniques d'enseignement..."³

Le ricerche etnografiche sulla scuola riportate da WOODS, testimoniano che certi stili di insegnamento provocano più di altri una devianza dei comportamenti dalla norma. Gli ambienti coercitivi (dove gli allievi sono poco coinvolti nei rapporti personali interni alla scuola) e i docenti che hanno una concezione "darwinista" degli allievi (pessimismo sulla natura umana, credere che gli allievi vogliono sempre evitare la fatica e il lavoro, che rifiutano l'autorità, sono ribelli e non sono credibili, che la tendenza a disturbare deve essere contenuta con l'irrigidimento delle regole e con forti punizioni) sarebbero dei "provocatori di devianza". Gli stessi docenti avrebbero pure la tendenza ad agire in maniera provocatoria (senza che necessariamente essi se ne rendano conto naturalmente). Al polo opposto ci sarebbero gli

¹ M. Boschetti Alberti scriveva i suoi diari nell'anno scolastico 1926-27. Sono riportati in MATASCI F. (1987), *L'inimitable et l'exemplaire*, Lang, Bern, p. 70

² BERNARDINI A. (1968), *Un anno a Pietralata*, Nuova Italia, Firenze p. 12

³ WOODS P. (1990), *L'ethnographie à l'école*, Colin, Paris, p.55

"isolatori di devianza": pensano che gli allievi sono fundamentalmente buoni e desiderosi di lavorare ma che, se non lo fanno, la causa vada cercata all'esterno dell'individuo. Sono appunto queste situazioni produttrici di devianza che gli insegnanti cercano di cambiare. Essendo ottimisti ed avendo fiducia negli allievi cercano di coinvolgerli e sono da loro rispettati. Nella realtà le due posizioni non si ritrovano evidentemente così radicalizzate.

Come vedremo ancora più avanti, gli allievi affermano che il sentimento di un lavoro scolastico pesante o leggero, odioso o piacevole, "dipende meno dal contenuto dell'attività, quanto dalle relazioni esistenti con il docente che lo propone"⁴.

Anche gli etnografi confermano l'ipotesi secondo la quale le variabili dell'Istituto, il cosiddetto "clima interno", è determinante per la produzione del comportamento deviante.

2. Le variabili in gioco

2.1. Una classe nuova

Ogni volta che un docente affronta una classe nuova, riemergono le sue attese e i suoi timori: come sarà? saranno simpatici? ci saranno allievi difficili da controllare, svogliati? come docente sarò in grado di farvi fronte con facilità, o addirittura con piacere, oppure bisognerà lavorare duro? Meglio iniziare la relazione con classe mostrandosi severi e rigidi oppure la propria sicurezza permette ormai di non temere più nulla?

Questo stato di ansia, che può essere più o meno rilevante, risale all'infanzia di ognuno, quando il mondo si è aperto a noi con tutte le minacce che conteneva (e che forse contiene tuttora).

Ognuno ha potuto o saputo affrontare ansie e timori in modi diversi, ricavandone una sua sicurezza personale più o meno alta.

Le situazioni nuove vanno affrontate preferibilmente a piccole dosi, in modo tale da avere il tempo di elaborare delle difese utili. Sono soprattutto le esperienze positive che permettono di crescere, che rendono più fiduciosi, poiché restano quali àncore a cui rifarsi in successive situazioni.

Se il primo contatto con una classe nuova si è risolto senza problemi particolari, il docente si sente tranquillizzato. Le sue capacità "gestionali" sono gratificate, l'immagine positiva di sé rafforzata, e pure gli allievi sono rassicurati dall'essersi trovati di fronte un adulto che ha saputo contenere le ansie del gruppo, il che permette ad ognuno di anticipare il futuro con fiducia.

Il primo contatto chiede però ancora conferma.

2.2. Le aspettative del docente di fronte agli allievi e degli allievi di fronte all'insegnante⁵

I fattori emotivi hanno una larga influenza, anche se non sempre ben individuabile, nei processi di insegnamento e di apprendimento e nella creazione delle dinamiche del gruppo classe.

L'insegnante si trova a volte in situazioni che sente come difficili e cerca quindi soluzioni veloci, a volte sbrigative, per poterle affrontare. Classi numerose, gruppi difficili da gestire, allievi particolari, non permettono di "far lezione" tranquillamente. Gli insegnanti giocano un ruolo importante nella crescita intellettuale ed emotiva degli allievi fornendo un quadro di riferimento che dovrebbe aiutarli. A volte si preferisce ritenere che lo sviluppo affettivo e sociale degli allievi dipenda solamente dalle famiglie. In altri casi la scuola vuole o cerca di sopperire a quelle

⁴ WOODS P.(1990), op. cit. p.44

⁵ Interessanti approfondimenti si trovano in SALZGEBER-WITTENBERG I., HENRY-POLACCO G. e OSBORNE E. (1987), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori Editore, Napoli, e nei testi di Ada ABRAHAM

che sono ritenute le carenze o le incapacità dei genitori. In realtà scuola e famiglia hanno ruoli complementari ma ambedue fondamentali per lo sviluppo dei ragazzi.

Il successo dell'intervento della scuola, anche per quanto concerne la trasmissione di conoscenze, dipende in larga misura dalla capacità di docenti ed allievi di instaurare un rapporto positivo sul piano emotivo.

2.3. Le aspettative degli allievi

Dal punto di vista delle conoscenze, gli allievi si aspettano che il docente sia competente nella sua materia e che sappia suscitare la loro curiosità verso quel sapere che loro non posseggono. Nei bambini il maestro è colui che sa e deve sapere tutto; retaggio dei sentimenti di onnipotenza che i genitori hanno agli occhi dei bambini. Per i più piccoli, papà e mamma posseggono tutto il sapere e tutte le capacità immaginabili. Nei ragazzi più grandi l'idealizzazione del genitore-docente è minore, la richiesta di competenze è più limitata all'ambito della disciplina. A volte la richiesta di sapere tutto si protrae senza che il soggetto, anche diventato adulto, si possa rassegnare alla scomparsa dell'onnipotenza del "maestro". Per alcuni è difficile affrontare la fatica necessaria alla comprensione di un mondo complesso ed accettare che la scoperta della conoscenza non può che passare attraverso l'incertezza, la confusione e l'ansia. Il desiderio che qualcuno scopra "la" verità al posto suo può non permettere di capire che i buoni insegnanti non sono coloro che sanno tutto e ci dicono tutta la verità, ma coloro che sanno far riflettere gli allievi, pongono problemi, stimolano la discussione anche se non forniscono soluzioni facili o immediate. Con la crisi adolescenziale, le immagini si modificano: sia il genitore, sia l'insegnante perdono parte del loro "potere" per diventare persone con cui confrontarsi, anzi con cui sperimentare l'autonomia o anche l'opposizione.

Dal punto di vista della crescita personale, l'allievo dipende dal docente e dall'istituzione. Egli facilmente delega alla sua "guida" la responsabilità del percorso formativo. Il docente a sua volta dovrebbe stimolare lo sviluppo dell'autonomia dell'allievo, anche quando quest'ultimo spera invece di trovare una via facile, ben segnata e che soddisfi i propri desideri. Negli adolescenti possiamo invece trovare momenti di apatia seguiti da comportamenti di ostentata autonomia. A volte l'allievo può anche essere contento di non far niente a scuola piuttosto che rischiare di dover fare delle "cose" che forse non riuscirà a fare. Il docente spera invece di avere di fronte allievi desiderosi di sapere, autonomi (un po' ma non troppo, altrimenti qual è il ruolo del docente?) nella ricerca e nello studio, che lo gratifichino per il suo ruolo di docente. La sfasatura è evidente e richiede una composizione nella costruzione di una relazione **docente - sapere - classe** che si nutra dell'empatia docente - allievi e della mediazione delle conoscenze. Le conoscenze non sono solo un fine, ma sono anche un mezzo per lo sviluppo della intera persona dell'allievo. All'insegnante è necessario un buon contatto emozionale con gli allievi, ma nel contempo egli non deve eccedere nell'entrare in conflitto con le loro emozioni, deve saperle affrontare senza farsene risucchiare.

Dal punto di vista dell'ammirazione, il docente può essere apprezzato per il suo sapere o per la sua gentilezza. Può diventare il modello a cui ispirarsi o addirittura essere idealizzato, purché il modello non diventi così perfetto da non più poter essere superato. Se l'immagine è troppo perfetta, sentita come giudice inattaccabile o come figura autoritaria, il rischio diventa quello di un risposta ostile degli allievi, mirata ai punti deboli del docente ed espressa con ironia o aggressività diretta. All'epoca dell'adolescenza l'idealizzazione può essere accompagnata dal suo contrario, da un eccesso di criticismo nei confronti dei docenti.

2.4. La relazione con la classe

Nel lavoro di insegnante, in cui si è costantemente sotto la pressione dei sentimenti (propri e degli allievi), possono emergere le parti più deboli della personalità che meno fa piacere riconoscere. È fondamentale che il docente sia cosciente dei suoi limiti, per il suo rapporto con gli studenti, ma anche per la soddisfazione che può trarre dal suo lavoro di insegnamento che in generale auspica tranquillo e gratificante.

Il rapporto docente-allievi diviene funzionale quando ognuno, anche il docente, ne trae beneficio, arricchimento emotivo ed intellettuale. Se il docente riesce a concepire il suo lavoro non come trasmissione che lo vuota del suo sapere ma come costruzione con gli allievi, potrà trarne ampio piacere e soddisfazione.

2.5. Le aspirazioni del docente

L'aspirazione prima del docente è di far accedere gli allievi al sapere. La natura del desiderio può essere diversa: dall'apertura dell'allievo al mondo all'aspirazione di inculcargli i valori ritenuti fondamentali. Ma per promuovere il sapere non basta proporlo, ancora bisogna aiutare gli allievi ad acquisirlo.

Sul piano dell'atteggiamento pedagogico ci sono docenti che si felicitano del sapere appreso dalle classi mentre, paradossalmente, qualcuno può sentirsi minacciato nella sua posizione di privilegio dalle acquisizioni degli allievi! Sul piano del metodo didattico si tratta di ricordare che ciò che è evidente per il docente (un sapere frutto di molti studi) non lo è per niente per l'allievo: ci vuole pazienza e fiducia perché anche l'allievo vi acceda.

La promozione del sapere non può avvenire che con un contemporaneo sviluppo dell'intera personalità. Il docente non può sottrarsi alla sua funzione di educatore, complementare a quella dei genitori, fornendo uno spazio e un'assistenza che permetta all'allievo di sperimentare se stesso e la sua relazione al sapere in un clima di fiducia e di aspettative positive. Per il docente il rischio è di creare eccessiva competizione fra gli allievi, di desiderare troppo di essere ammirato, di essere un modello troppo irraggiungibile, di creare dipendenza o di diventare troppo possessivo. Sul versante opposto i rischi sono una eccessiva tolleranza, una carenza di esigenze, di fare delle preferenze fra gli allievi o ancora di essere troppo seduttivo.

Caffyn R.E., op. cit.: risultati dei suoi studi

Le ricompense più efficaci per far continuare l'impegno a scuola sono:

per i docenti: 1. Interessamento del docente al lavoro
 2. Lodare in privato l'allievo
 3. Buon commento in una nota scritta

per gli allievi: 1. Un buon giudizio
 2. Buon commento in una nota scritta
 3. Interessamento del docente al lavoro

Le ricompense più efficaci per incoraggiare un allievo comportarsi bene sono:

per i docenti: 1. Lodare in privato l'allievo
 2. Buon commento in una nota scritta
 3. Sapere che il docente è compiaciuto

per gli allievi: 1. Un buon giudizio
 2. Buon commento in una nota scritta
 3. Essere lodato in privato dal Direttore

Le punizioni ritenute più efficaci per incoraggiare un allievo a impegnarsi di più sono:

per i docenti: 1. La discussione in privato
 2. Un cattivo commento in una nota scritta
 3. Rimprovero in privato

per gli allievi: 1. La discussione in privato
 2. Un cattivo commento in una nota scritta
 3. Un cattivo giudizio

Fra le punizioni ritenute meno efficaci vi sono i rimproveri di fronte alla classe, il restare più tempo a scuola e le note negative.

Le punizioni ritenute più efficaci per incoraggiare un allievo a comportarsi meglio sono:

per i docenti: 1. I genitori vengono chiamati a scuola
 2. La discussione in privato
 3. "A rapporto"

per gli allievi: 1. I genitori vengono chiamati a scuola
 2. "A rapporto"
 3. La discussione in privato

2.6. Le paure del docente

La paura di essere criticato è timore diffuso visto come sono abili gli allievi nel cogliere i punti deboli dei docenti sia sul piano del sapere, sia su quello del metodo di insegnamento, sia sulle eventuali preferenze fatte tra gli allievi. Una buona consapevolezza dei propri pregi e dei propri limiti, combinata con una disponibilità alla critica e alla discussione sono certamente utili per evitare questi rischi.

Se la paura di fronte alla classe o agli allievi si tramuta in sentimento di ostilità, si falsa l'intero rapporto pedagogico. Gli allievi risentono sempre, i meno brillanti più degli altri, di una certa frustrazione di fronte alle difficoltà di apprendimento. Un insegnante non deve temere una certa aggressività da parte loro. L'insegnante efficace dispone sempre di un margine di fiducia sufficiente per farvi fronte, altrimenti arrischia di dimissionare, riducendo eccessivamente le sue richieste, oppure di suscitare dell'aggressività che gli allievi non potranno esprimere e che scaricheranno su altri (docenti o compagni per esempio).

Un'altra delle paure diffuse fra i docenti è quella di perdere il controllo della classe: l'indisciplina. In tale fenomeno concorrono due aspetti: il timore del comportamento degli allievi e il timore delle proprie reazioni di fronte alle loro manifestazioni di disturbo. E' difficile per un insegnante conservare la giusta distanza fra severità e rigidità, da una parte, e autonomia e flessibilità dall'altra, in modo da concedere una libertà sufficiente perché vi possa essere apprendimento e mantenere nel contempo la situazione sotto controllo.

Vi sono insegnanti che per evitare ogni rischio sottopongono la classe ad un controllo molto rigido, altri che non osano nemmeno alzare la voce o arrabbiarsi. La punizione è pure tema conteso, ma raramente serve a modificare il comportamento.

"Ciò che gli insegnanti credono sia una punizione o una ricompensa può non essere percepito in tal modo dagli allievi⁶".

Nello studio di Caffyn sono riportati i risultati di un'inchiesta sull'efficacia delle punizioni e delle ricompense per allievi e docenti (cf. pag. precedente)

Più utili si rivelano quindi le varie forme di discussione sul comportamento manifestato. La discussione può permettere all'allievo di giungere ad una comprensione e ad un maggiore controllo cosciente delle proprie azioni. La punizione invece, espiata la pena, permette che tutto torni come prima, comportamenti inadeguati compresi.

2.7. I genitori

I docenti incolpano spesso i genitori per le difficoltà di comportamento o di apprendimento dei loro figli. Dal punto di vista dei genitori ciò può essere sentito come un alleanza fra docente e figlio-allievo contro di loro, il che compromette ovviamente il rapporto allievo-famiglia-scuola. La reazione dei genitori è in questi casi, generalmente, di opposizione e rottura contro la scuola. Quei genitori che assumono davvero con difficoltà il loro ruolo, si sentono colpevolizzati da un tale docente.

Ma anche gli insegnanti temono i genitori, spesso li aggrediscono o li colpevolizzano per difendersene. Questi sentimenti derivano dal timore di non essere considerati abbastanza "bravi" dai genitori dei loro allievi!

2.8. Anche gli allievi hanno le loro paure

⁶ CAFFIN R.E., Ricompense e punizioni a scuola, *Psicologia e scuola*, 54, maggio 1991, p. 3

Gli allievi in modo ancora più marcato degli adulti risentono dell'ansia di fronte alle situazioni nuove che la scuola propone loro. Uno spazio rassicurante, delimitato e caldo, favorisce la tranquillità emotiva, ma ancor più la favorisce un sostegno da parte di adulti che sanno entrare in contatto con i giovani. I bambini dell'asilo o delle elementari ne hanno più bisogno che quelli della media o del Liceo, ma anche nelle Università vi sono gruppi che accolgono le matricole, proprio perché il fenomeno è normale e tocca tutti.

Un insegnante sconosciuto è potenzialmente sorgente di speranza, di novità ma anche una possibile minaccia. Nel primo incontro con il docente, gli allievi cercano indizi di una sua benevolenza, che lo possa rendere familiare. Meno una persona è conosciuta, più è oggetto delle proprie proiezioni, positive o negative.

Anche i compagni di un gruppo nuovo possono essere oggetto di timori. Stabilire rapporti di fiducia, creare alleanze contro altri compagni o contro i docenti, sono strategie atte a ridurre le ansie.

2.9. Il contesto logistico e istituzionale

L'organizzazione istituzionale deve permettere alla maggior parte degli allievi di adattarsi senza eccessive difficoltà alle esigenze e alle condizioni della scuola. L'evoluzione sociale le attribuisce funzioni educative importanti di non sempre facile "gestione".

"L'école serait (aujourd'hui) également confrontée à des problèmes éducatifs et comportements mentaux nouveaux qui entravent souvent l'acquisition des connaissances, mais qu'elle doit impérativement prendre en compte, afin de favoriser une bonne insertion sociale et professionnelle des adolescents."⁷

La scuola, con la necessità per l'allievo di adattarsi e di riuscire, genera ansia. Un livello tollerabile di ansia è utile per stimolare le reazioni del soggetto ma un livello eccessivo è pericoloso e può suscitare reazioni contro l'ambiente esterno o contro l'individuo stesso. I ragazzi che già hanno vissuto situazioni di separazione oppure di cambiamento di ambiente o di persone, sono probabilmente più sensibili a nuove condizioni ambientali. Spazi vasti e poco definiti, l'assenza di un'aula di classe di riferimento, corridoi ampi in palazzi di grandi dimensioni sono, per esempio, fattori che accentuano i movimenti di occupazione e di appropriazione dello spazio o inversamente chiusura su se stessi.

Il numero di allievi in classe o che circolano nell'istituto sono pure una variabile importante: ci si sente facilmente persi in un gruppo grande dove i punti di riferimento sono pochi.

Il disorientamento sarà pure maggiore se l'ambiente-scuola porta con sé valori e caratteristiche lontani da quelli dell'ambiente di origine, in particolare per gli allievi la cui estrazione socioculturale è già svantaggiata.

Il contatto personale continuo e approfondito (per esempio nella scuola media con un docente frequentemente in sede e disponibile al contatto anche fuori dalle normali lezioni) facilita la rassicurazione e l'attenuazione delle tensioni. Utili sono pure le spiegazioni sul funzionamento dell'istituzione scuola sia sul piano pratico sia su quello pedagogico, il contatto con la direzione, la discussione e il chiarimento con i docenti dei risultati scolastici ottenuti al di là del puro risultato numerico che tutti imparano velocemente a capire.

La coerenza dell'intervento educativo all'interno di quella che dovrebbe essere una vera équipe di docenti e all'interno dell'intera sede scolastica è determinante per il contenimento dei comportamenti devianti da parte di singoli allievi o gruppi. Nulla di più

⁷ PERRENOUD B.(1992), Le rôle de chef d'établissement, in TSCHOUMY J.-A. (éd), *Le chef d'établissement au carrefour de systèmes scolaires en mouvement*, Del Val IRDP, Cousset, p.27

facile per allievi "male intenzionati" che sfruttare le carenze di coerenza interna! Il ruolo di leadership della direzione, del direttore in particolare, ha una notevole influenza sugli allievi e anche sui docenti. Essi devono essere sostenuti nel lavoro di promozione dei comportamenti educativamente positivi e di contenimento di quelli negativi.

Nella realtà odierna, dove i valori educativi sono sottoposti a discussione continua se non a una crisi vera e propria, è necessario che una sede scolastica (o almeno un consiglio di classe) svolga un costante lavoro di confronto e di precisazione dei valori che intende promuovere ed è auspicabile che ricerchi una loro coerente applicazione tramite un dialogo costante.

3. Le dinamiche del gruppo-classe e il loro controllo

Nella classe interagiscono molte persone inserite in un contesto scolastico che ha regole e condizioni proprie. L'azione di un individuo suscita inevitabilmente delle reazioni negli altri componenti del gruppo, allievi o docenti. Se non è quindi possibile trovare una causa unica a un comportamento ed eliminarla, è però possibile migliorare la conduzione della classe in modo tale da controllare il più possibile le dinamiche interne. Spesso i disturbi in classe si manifestano per una tardiva valutazione da parte del docente delle conseguenze a cui possono portare certi comportamenti fisici o verbali di un allievo oppure del docente stesso, quando sono ancora appena abbozzati. L'insegnante deve essere in grado di prevedere che certe azioni o situazioni possono portare a momenti di indisciplina e deve pertanto essere in grado di prendere le contromisure per far ritrovare al gruppo la stabilità che permette il prosieguo dell'attività didattica.

Le "qualifiche" che il docente ha acquisito nella sua formazione sono essenziali per una buona conduzione della classe.

"Ces qualifications sont au nombre de trois:

1) être capable de traduire le savoir en action dans la classe;

2) percevoir et sentir l'organisation de classe comme un tout, dépendant de certaines conditions d'environnement;

3) saisir la signification de certaines réactions du groupe et trouver les méthodes appropriées pour changer les conditions. N'oublions pas, bien sûr, que tout professeur doit être en mesure de communiquer efficacement avec tous les membres du groupe classe.⁸"

La classe costituisce un sistema artificiale⁹, costituito dall'uomo per il raggiungimento di scopi formativi. A partire da un gruppo eteroclitico è necessario giungere rapidamente alla sua trasformazione in gruppo coeso. A tale fine deve operare il docente tramite la conduzione della classe o, per usare i termini di Evéquo, tramite la sua **funzione di pilotaggio**.

Perché le condizioni ottimali di insegnamento esistano in una classe, è necessario promuovere l'unità interna al gruppo, ottenere la coesione e la cooperazione, organizzare gli sforzi degli individui nella prospettiva dell'insieme del gruppo, aiutare il sistema a riassetarsi e a risolvere i problemi interni. L'essenziale nella conduzione della classe è in effetti il "sapere instaurare un sistema di cooperazione efficace e di sapere risolvere i problemi umani che nascono in ogni gruppo organizzato" e che lavora in condizioni ravvicinate¹⁰.

Quando si manifestano problemi di disciplina l'insegnante tende a reprimere e a controllare il comportamento di uno o più allievi che sembrano esserne la causa. A volte è piuttosto

⁸ JOHNSON L.V e BANY M.A. (1974), *Conduite et animation de la classe*, Dunod - Bordas, Paris, p.32

⁹ EVEQUOZ G.(1990), *Y a-t-il un pilote dans la classe?*, *Thérapie familiale*, 4, vol 11 p. 407-423

¹⁰ JOHNSON L.V e BANY M.A. (1974), *op.cit.*, p. 9

modificando le condizioni dell'ambiente-classe in modo tale che gli allievi possano sviluppare positivamente le loro energie a profitto dell'apprendimento, che si ottengono i migliori risultati. Se la situazione di classe è favorevole, anche gli allievi con problemi personali, affettivi o familiari, riescono a risentire una tranquillità che gli permette di lavorare. Per contro se la classe non beneficia di una coesione interna e di un clima positivo, è probabile che gli allievi a problema trovino soluzioni adattative individuali o manifestino il loro disagio tramite dei comportamenti di disturbo.

Secondo Evéquo, quando una classe "disfunziona", cioè vi sono dei comportamenti sintomatici, si osserva nell'allievo-problema il manifestarsi di attese particolari. Egli si attende dal docente o dai compagni dei comportamenti diversi da quelli che tutti gli altri si aspettano, al di fuori delle norme abituali (es. si aspetta che le consegne gli vengano ripetute due volte). Il docente dal canto suo reagisce dando corda a queste aspettative. Interpreta le richieste dell'allievo come dei bisogni, soddisfacendoli e modificando quindi le regole implicite che prima erano valide per tutti. Il docente se da un canto si lamenta di ciò, nel contempo dimostra comprensione dando seguito alle implicite richieste particolari, il che viene interpretato dai compagni come una complicità fra compagno-problema e docente. Il docente non si accorge del privilegio accordato ma ciò farà reagire a loro volta i membri della classe. Il perno dell'attività diventa allora interno alla dinamica della relazione fra docente e classe e non più esterno ad essa (programmi, obiettivi). L'allievo che pone problema occupa una funzione di co-pilotaggio poiché coadiuva, di fatto, il docente nella conduzione e condiziona l'evolversi della vita nel gruppo.

L'organizzazione della classe da centrata sugli scopi diviene multicentrica.

In tali situazioni il docente non deve cercare di restaurare l'ordine ad ogni costo, ma piuttosto cercare di ristabilire condizioni che permettano a tutti i membri del gruppo di autodisciplinarsi e di avere un comportamento che sia finalizzato allo scopo che la scuola si prefigge. Si tratta in generale di riuscire a **concordare degli scopi** a cui, emotivamente ed intellettualmente, gli allievi possano aderire e sentirsi coinvolti, avendo con tutti un atteggiamento "equo". Senza uno scopo comune, di cooperazione, di tensione emotiva e cognitiva finalizzata, un gruppo tende a sfaldarsi a causa dell'emergenza delle tensioni interpersonali.

Nella pratica osservata dagli etnografi, certi docenti tendono invece a reagire alle situazioni di indisciplina aumentando il controllo, stringendo la morsa attorno agli allievi indisciplinati, utilizzando le punizioni. I punti di vista di allievi e docente divergono: se per l'allievo è ritenuto grave l'atteggiamento di trattare gli allievi in maniera anonima, in maniera infantile o nel "far finta di non ricordarsi di essere stato giovane", per l'insegnante è ritenuto pregiudizievole, per il buon andamento della classe, il mostrarsi debole o il non trattare tutti gli allievi in modo uguale (nonostante le loro differenze). Gli allievi, dal canto loro, hanno sviluppato da sempre e continuano a sviluppare una cultura giovanile che può avere un valore adattativo ma alternativo a quello scolastico. Di fronte ad atteggiamenti di non considerazione, di autoritarismo, di ironia nei loro confronti, ecc., reagiscono secondo due principi detti di "retribuzione"¹¹:

- la *reciprocità*: se i docenti diventano più "cattivi", possono diventarlo anche gli allievi. E' l'applicazione, in un certo senso, della legge del taglione: ridare al docente ciò che fa subire agli allievi. Tre sono le tattiche principali usate: la sovversione per mezzo dell'ironia (es. ridicolizzare il docente), provocare risate generalizzate in classe quando il docente assume atteggiamenti autoritari e la "ribellione simbolica" (gli allievi rovinano o distruggono il loro proprio lavoro indicando chiaramente al docente che il suo insegnamento non è apprezzato). La *reciprocità* può condurre alla scalata simmetrica, cioè a una competizione condotta in continuazione a livelli sempre più elevati.

¹¹ WOODS P. (1990), op. cit. p.31. Il termine francese di "équilibration" è stato tradotto con quello italiano di "compensazione" per evitare confusione con altre teorie che già usano il termine di equilibrare con altri significati.

"E' facile osservare, ad es., nei conflitti coniugali l'escalation di un modello di frustrazione che i coniugi perseguono finché alla fine si fermano solo perché spossati fisicamente ed emotivamente; mantengono poi una tregua inquieta finché non si sono sufficientemente ristabiliti per affrontare lo scontro successivo. La patologia della interazione simmetrica è quindi caratterizzata da uno stato di guerra più o meno aperto (...)"¹²

- la *compensazione*: gli allievi evitano le situazioni di confronto con l'insegnante per salvaguardare la propria dignità (mutismo, assenze da scuola, disinteresse, ...).

Molti sono gli esempi di situazioni che si svolgono secondo queste dinamiche repertoriate in testi o film. Forse vale la pena di ricordare l'affermazione di A. Adler secondo la quale "è meglio evitare di lottare contro i ragazzi perché in ogni modo finiscono per vincere loro". Un atteggiamento che cerca di capire i ragazzi da una posizione di adulto, seguito da un'azione coerente, ha maggiori probabilità di riuscire che non un rapporto di forza. Le regole della relazione fra docente ed allievi, sia per quanto concerne l'atteggiamento da tenere in classe, sia per le richieste di apprendimento, costituiscono il tema del capitolo seguente.

3.1. Il contratto didattico

In ogni situazione di insegnamento - apprendimento, fra allievi e docente si stabilisce una sorta di "contratto didattico" a cui ognuno si riferisce, ma le cui clausole non sono quasi mai esplicite. Il contratto didattico è l'insieme delle regole che definiscono il gioco fra i diversi partners della situazione didattica e organizza i limiti e la ripartizione delle responsabilità fra docente e allievi. Il sapere introdotto nella situazione di apprendimento deve apparire, in rapporto al sapere già conquistato dagli allievi, come nuovo; "la sua novità permette che si annodi, al suo proposito, il contratto didattico: esso può essere l'*oggetto di un insegnamento*, e la *posta in gioco di un apprendimento*"¹³. Il contratto didattico precisa sia il ruolo dell'allievo, sia quello del docente, sia quello del "sapere", durante tutta la situazione didattica. Anche quando le regole del gioco non sono state definite esplicitamente, esiste un contratto implicito. Quando, ad es., il docente ha indicato che gli allievi possono lavorare "liberamente", vige un contratto implicito che indica quali sono le regole da rispettare quando si lavora liberamente!

Le regole del contratto possono essere¹⁴:

- *esplicite e formulate*, cioè sono state oggetto di un'esplicitazione verbale orale o scritta in classe;
- *tacite ma convenute*, cioè vi è un accordo tacito sul quale però, si sa, tutti o quasi sono d'accordo;
- *tacite e non convenute*, cioè i membri della relazione credono, ognuno dal canto proprio, che siano in vigore certe regole senza che però nessuno le abbia esplicitate ;
- *implicite ed inconsce*, cioè le regole, o alcune di esse, non solo non sono state verbalizzate ma addirittura non vi è stata presa di coscienza delle stesse da parte né del docente, né degli allievi.

L'origine delle regole può essere *unilaterale* (cioè decise autonomamente dal docente, oppure anche dagli allievi) oppure *negoziata* (cioè discusse con la classe).

Le regole possono anche avere un'origine:

¹² WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D.D., (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, p.100. Un bel esempio su questo tema è dato dal film "La guerra dei Roses".

¹³ CHEVALLARD Y. ,(1991), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage, p.66

¹⁴ JONNAERT P. (1988), *Conflits de savoir et didactique*, Bruxelles, De Boek, p. 29

- *esterna* alla situazione didattica (imposte da un Regolamento per es.) oppure *interna* alla situazione didattica (essere cioè necessarie per il buon svolgimento dell'attività);
- *spontanea* (cioè cresciuta durante la sequenza didattica) oppure *pre-esistente* alla situazione didattica stessa (le regole possono essere ancora stabilite dal docente o negoziate con la classe, per esempio all'inizio dell'anno scolastico).

Il docente, con il suo comportamento, indica le regole del gioco, i doveri e i margini di libertà degli allievi. E' compito del docente portare la classe a convergere attorno a quelle aspettative e a quegli atteggiamenti che possono creare unità nel gruppo, riportando alle regole del contratto quegli allievi che se ne distanziano sul piano del comportamento o su quello dell'apprendimento. Le *regole relative all'apprendimento*, cioè alle condizioni in cui deve svolgersi, è utile che vengano esplicitate e costantemente ricordate agli allievi (es. cercare di capire la consegna prima di partire alla ricerca della soluzione e chiedere finché non la si è capita, durante le esercitazioni o le valutazioni formative lavorare da soli e non copiare dai compagni, ecc.)¹⁵.

Per le *regole relative al comportamento*, alla disciplina in senso stretto, non basta aver esplicitato una volta, magari ad inizio d'anno, le regole richieste e nemmeno che gli allievi le abbiano sottoscritte. Tocca sempre al docente evitare che la tentazione del loro non rispetto diventi azione di disturbo. Le cause dell'indisciplina da parte dell'allievo, non sono nella maggioranza dei casi controllabili razionalmente. E' quindi necessaria una forza esterna (il pilota-docente) che prevenga l'emergenza di comportamenti più facili, più "istintivi" da parte dell'allievo. Ricorderemo come non sia opportuno interrompere la lezione con richiami verbali al buon comportamento (es. silenzio!, dove stai andando?, non girarti sempre!, ecc.) poiché spesso ciò risulta essere una gratificazione per l'allievo richiamato (anche se l'intenzione del docente era diversa). Meglio utilizzare indicazioni non verbali (gestuali, mimico-facciali,...) che anticipino l'emergenza del comportamento indesiderato.

Le regole del contratto non sono nemmeno definite una volta per tutte; vanno continuamente rinegoziate sia perché le dinamiche interne alla classe cambiano, sia perché le caratteristiche e le esigenze degli apprendimenti si modificano. La conduzione della classe e la relazione pedagogica non possono mai essere considerate come acquisite una volta per tutte. Al docente viene richiesto di saper cogliere i significati dei comportamenti, anticiparne le possibili conseguenze ed introdurre le necessarie modifiche nel contesto della classe in modo tale da non lasciare precipitare la situazione ed evitare di dover prendere delle misure disciplinari che confermerebbero la fragilità della conduzione. Un docente nuovo è "testato" dalla classe per verificare quali sono le "sue" regole! Sulla base dell'esito del test, gli allievi si comporteranno di conseguenza (regole convenute anche se non esplicitate). Le regole che restano implicite sono oggetto di una ricerca di senso da parte degli allievi, e ciò avviene in particolare per le regole dell'insegnamento-apprendimento. Ad es. quando un docente formula una domanda o una consegna, che cosa si attende dagli allievi? Se lo stile della richiesta cambia per rapporto alle consuetudini della classe, gli allievi devono ricercarne il senso: ma il senso che viene attribuito dagli allievi non è necessariamente il senso previsto dal docente¹⁶! Il progetto del docente di svolgere un'uscita di studio, può diventare una passeggiata; una visita ad un museo può

¹⁵ Ciononostante è possibile che certi allievi non entrino nella logica del contratto, in particolare quando le loro difficoltà scolastiche sono notevoli. WOODS (op. cit. p.35) riporta l'esempio di allievi che ritenevano l'esigenza del docente di esigere la comprensione di un testo scritto come illecita: non era sufficiente aver copiato diligentemente il testo della lavagna sul quaderno? Manifestamente le regole del contratto didattico relativo all'apprendimento non coincidevano fra docente e allievo!

¹⁶ Si veda fra gli altri l'esempio della ricerca svolta in Svezia da R. Salijö sull'affrancatura dei francobolli riportata nella conferenza di PERRET-CLERMOND A.N. riportata nell'articolo Les implicites dans les situations d'apprentissage, *Cahiers de l'Institut Suisse de Pédagogie*, avril 1992, no.19, p. 40

diventare l'occasione per distrarsi; un film l'occasione per dormire; un lavoro di gruppo l'occasione per copiare dai compagni.

3.2. L'insegnante simpatico

L'azione dell'educatore-insegnante è necessariamente direttiva o intenzionale, poiché deve rispondere al mandato attribuito dalla società alla scuola di formare i giovani allievi ai valori e ai contenuti codificati negli obiettivi e nei programmi scolastici.

L'educatore diventa colui che frena e regola i desideri, colui che incarna la realtà e la legge di fronte ai fantasmi.

L'autorità¹⁷ è necessaria allo sviluppo della persona, ma un suo eccesso diventa nocivo, così come una carenza di autorità. Una mancanza di autorità è facilmente risentita come angosciante. Simpatico è giudicato in genere chi sa far applicare le regole del "contratto", ma senza che ciò avvenga in modo forzato.

"Non faceva niente per ottenere la disciplina. La "sua presenza", il suo fascino e la stima che avevamo per lei erano sufficienti, come anche il lavoro. Gli allievi la rispettavano. Non puniva ed era giusta nelle ricompense."¹⁸

Docenti ingiusti, eccessivamente severi o distanti sono giudicati antipatici.

"I professori con cui si fa più casino sono spesso quelli che non amano i loro allievi, che restano indifferenti al loro sviluppo, che non provano per loro alcuna simpatia personale. E' forse per questa ragione che i professori delle materie accessorie, quelli che passano meno ore per settimana nella stessa classe, quelli che, avendo troppi allievi, non riescono neppure a conoscerli tutti, sono i più presi di mira."¹⁹

Lo stesso autore a proposito di indisciplina e simpatia verso i docenti riporta la seguente affermazione:

"Potrà sembrare paradossale, ma credo che le punizioni di un professore incoraggino l'indisciplina anche quando colpiscono il vero colpevole, perché quest'ultimo, generalmente ci terrà a mostrare che non si sente sconfitto per così poco. Quanto alla punizione che colpisce l'innocente, - e questo capita abbastanza spesso - inutile dire che è sempre pretesto a reazioni violente o beffarde. Un mio compagno notava l'altro giorno che i professori presi di mira erano quelli che punivano di più. Non è una regola generale, ma non è nemmeno sorprendente. Ve ne sono alcuni che puniscono molto ma finiscono quasi sempre per stancarsi, perché si tratta di un circolo vizioso. Appioppiano castighi perché si fa casino, e si fa casino per rappsaglia."

Nello studio di CHALVIN²⁰ vengono riportati i dati di uno studio sulle **qualità** che gli allievi di Liceo gradirebbero trovare negli insegnanti. Nell'ordine li vorrebbero, simpatici, comprensivi, buoni professori, pazienti e che sapessero creare un buon ambiente.

¹⁷ Per autorità si intende quella forza interiore che si impone spontaneamente, una "forza tranquilla" spesso chiamata anche autorevolezza che sa contenere gli eccessi pulsionali e non teme gli errori. Ogni educatore che usa di strumenti punitivi mostra per contro una mancanza di autorità.

¹⁸ MAUCO G. (1968), *Psychanalyse et éducation*, Aubier, Paris, p.183

¹⁹ ALLENDY R., "Le chahut à l'école", *Revue française de psychanalyse*, Tome XII, No 1

²⁰ CHALVIN M.J. (1982), *Comment réussir avec ses élèves*, ESF, Paris

I **difetti** ritenuti più insopportabili sono invece, nell'ordine: l'autoritarismo, la severità e la durezza, il favoritismo e la parzialità, il gridare e l'arrabbiarsi, l'orgoglio e la credenza di essere superiore, la mancanza di contatto ed infine le cattive spiegazioni.

E' stato pure chiesto agli allievi di dire quali sono le qualità di un docente richieste dai loro genitori. Nell'ordine risultano essere: spiegare e insegnare bene, far riuscire bene gli allievi (anche agli esami), svolgere un lavoro serio e coscienzioso, avere della disciplina e dell'autorità.

3.3. L'interazione didattica e la necessità del controllo

La concezione di disciplina varia molto da docente a docente, dalle sue caratteristiche personali, dal suo grado di tolleranza, ecc. ma tutti i docenti ritengono la disciplina una condizione per la trasmissione di conoscenze. Più che di disciplina si dovrebbe però parlare di **controllo della situazione di classe e del mantenimento delle redini della conduzione delle attività scolastiche**.

Nelle concezioni pedagogiche sviluppatesi in questo secolo, si è cercato di dare uno spazio sempre più importante all'allievo quale condizione perché il suo sviluppo sia più equilibrato, modificando così la concezione di un'autorità assoluta del docente che impone una disciplina a cui gli allievi devono sottostare.

Con l'aumento dello spazio di autonomia dell'allievo cambia anche il ruolo di controllo del docente che deve assumere allora un ruolo di coordinazione e di animazione.

Modificandosi le premesse pedagogiche, le teorie e le concezioni di riferimento, si modificano quindi anche i parametri di giudizio di cosa sia la disciplina, rispettivamente l'indisciplina.

Rimane ciononostante fondamentale che la classe sia condotta dal docente, che le *rotture di contratto* siano utilizzate in modo produttivo per dei nuovi apprendimenti o per una rinegoziazione del contratto nel senso di renderlo più esplicito.

3.4. La professionalità necessaria

Risulta evidente da quanto scritto fin qui, che la conduzione di un gruppo-classe è influenzata da una ampia serie di fattori²¹. Il suo scopo è di garantire le condizioni migliori perché avvenga un processo di apprendimento negli allievi.

Responsabile del vascello classe è il docente, con le sue competenze ed i suoi limiti. L'equilibrio della situazione di classe è fragile. E' utile essere molto sensibili nello svolgere la funzione di pilota, cioè nel cogliere e nel modificare le situazioni che possono finire per creare problemi al clima di classe. Quando la situazione è degenerata, il suo recupero non è sempre facile poiché richiede una modifica del ruolo insegnante e, di conseguenza, di quello degli allievi. Un intervento preventivo, un chiaro, disteso, comprensivo e costruttivo rapporto è sempre da preferire a un *laissez-faire* che può portare gli allievi a dei comportamenti che si tratta poi di correggere o di bloccare quando i limiti impliciti nel contratto vengono oltrepassati. Non esistono regole o ricette generali, ogni combinazione di variabili dev'essere valutata singolarmente per identificarne le cause e rimediarvi. Compito arduo certamente poiché mai acquisito definitivamente ma anche stimolante e vivificante di una relazione che altrimenti si ripeterebbe, anno dopo anno, troppo uguale.

²¹ La tabella in allegato riassume i principali fattori classificati per categoria.

ALLEGATO Le variabili in gioco

Le numerose variabili in gioco nella creazione di un clima di disciplina / indisciplina sono riassunte nello schema seguente:

POLO ALLIEVI - SCUOLA

FATTORI PSICOLOGICI

FATTORI SCOLASTICI

P
O
L
O

P
S
I
C
O
L
O
G
I
C
O

P
O
L
O

P
E
D
A
G
O
G
I
C
O

<ul style="list-style-type: none"> - Tranquillità emotiva: <ul style="list-style-type: none"> . capacità di far fronte ai - problemi - familiari, socio-econ. - col gruppo di coetanei - fisico somatici - fiducia di base compensata - difficoltà strumentali e intellettuali (grafiche, cognitive, logico-matematiche, spazio-temporali) e scolastiche - Ricerca di un punto di riferimento nel docente (chi è il Modello-oggetto a cui identificarsi) - Relazioni nel gruppo di allievi (cf. etologia) 	<ul style="list-style-type: none"> - Immagine dell' Istituto, della Direzione, dei docenti ... - Unitarietà del modello educativo - Funzionalità degli spazi <ul style="list-style-type: none"> . entrate, corridoi, servizi, . aule
<ul style="list-style-type: none"> - Tranquillità emotiva, fiducia di base, sicurezza di sè - Rappresentazione del ruolo educativo - Conoscenze . psico-pedagogiche sull'allievo/ragazzo . dell'apprendimento e delle dinamiche sociali in classe - Capacità di agire, comunicare, coinvolgere, collaborare, stimolare l' apprendimento - Dinamicità: voce (tono, volume), movimento, gestualità, postura, occupazione dello spazio - Esperienze diverse accumulate 	<p style="text-align: center;">FATTORI PEDAGOGICI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Risultati scolastici (precedenti e attuali) - Motivazione - all' apprendimento - alla socializzazione - Comportamento sociale in classe dei compagni = modello sociale di comportamento - Numero di allievi per classe, spazi e strumenti a disposizione <ul style="list-style-type: none"> - Conoscenza/uso delle tecniche di conduzione della classe - Dominio dello spazio-gestione del tempo - Chiarezza d' espressione-esposizione, saper porre domande, stimolare,... - Sistematicità degli interventi, dei controlli, verifiche, bilanci - Applicazione delle regole di gestione istituzionali e in classe: coerenza e sicurezza - Organizzazione didattica funzionale alla motivazione e conoscenze iniziali/capacità di apprendimento, uso di strumenti (testi, audiovisivi, ecc...) - Scelta di modalità appropriate d' insegnamento e di lavoro in classe

INSEGNANTE

INSEGNAMENTO

POLO DOCENTE