



Giombattista Amenta

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale | Università di Messina | giombattista.amenta@gmail.com

Autorevolezza e rispetto degli insegnanti di sostegno Authority and Respect for Support Teachers

Call

The article explores the fundamental dynamics of authority/credibility and respect in the relationship between students and support teachers. It analyzes the increasing issue of disrespectful student behaviors, ranging from minor interruptions to more serious offenses, and describes the various responses implemented by teachers. The study highlights the importance of maintaining an educational dialogue even in challenging contexts, promoting inclusive, respectful, and constructive learning environments. Furthermore, it evaluates the impact of classroom organization and teacher collaboration, emphasizing how teachers must adapt their physical, psychological, and relational proximity to the specificities of each situation, balancing flexibility and authority to preserve their guiding role. The work concludes with practical recommendations for creating school contexts where a relationship of mutual respect between teachers and students can develop, underlining that respect is built through a dynamic process that combines discipline and understanding.

Keywords: Authority, respect, support teachers, disrespectful behaviors, educational interaction

L'articolo esplora le dinamiche fondamentali di autorità/autorevolezza e rispetto nella relazione tra studenti e insegnanti di sostegno. Analizza l'aumento del problema dei comportamenti irrispettosi degli studenti, che spaziano da piccole interruzioni a offese più gravi, e descrive le diverse risposte messe in atto dai docenti. Lo studio evidenzia l'importanza di mantenere un dialogo educativo anche in contesti difficili, favorendo ambienti di apprendimento inclusivi, rispettosi e costruttivi. Inoltre, si valuta l'impatto dell'organizzazione della classe e della collaborazione tra insegnanti, sottolineando come questi ultimi debbano adattare la loro prossimità fisica, psicologica e relazionale alle specificità delle situazioni, bilanciando flessibilità e autorevolezza per preservare il proprio ruolo di guida. Il lavoro si conclude con indicazioni pratiche per costruire contesti scolastici in cui possa svilupparsi un rapporto di reciproco rispetto tra insegnanti e studenti, evidenziando che il rispetto si costruisce attraverso un processo dinamico che combina disciplina e comprensione.

Parole chiave: autorità, rispetto, insegnanti di sostegno, comportamenti irrispettosi, interazione educativa

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Amenta, G. (2024). Authority and Respect for Support Teachers. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 29-38. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-02>

Corresponding Author: Giombattista Amenta | giombattista.amenta@gmail.com

Received: 15/10/2024 | **Accepted:** 14/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-02

Credit author statement:



1. Introduzione

In un volume di prossima pubblicazione (Amenta, 2025)¹ si rileva che una sfida crescente per i docenti è rappresentata dall'aumento dei comportamenti maltrattanti da parte dei discenti. Altresì si evidenzia che le risposte a tali condotte risultano molteplici. Nell'immediato, possono variare dalla tristezza alla collera a reazioni impulsive che rischiano di aggravare ulteriormente le situazioni. In seguito, alcuni insegnanti decidono di minimizzare quanto accaduto, altri reclamano in loro favore l'intervento dei genitori degli studenti, dei colleghi o del dirigente. Altri ancora decidono di intraprendere azioni legali contro chi li ha derisi.

Di seguito, dopo aver riportato sinteticamente un caso di condotta irriverente² nei riguardi di un'insegnante di sostegno³, verranno esplorate alcune dinamiche che lo contrassegnano. Successivamente, verranno offerte indicazioni per affrontare situazioni del tipo descritto, cercando in ogni caso di mantenere il dialogo educativo tra docenti e studenti e di promuovere ambienti di apprendimento costruttivi, rispettosi e inclusivi.

Le proposte che seguiranno potrebbero sembrare complesse e dare l'impressione che per elaborare interventi educativi efficaci sia necessario considerare numerosi aspetti cruciali. Tuttavia, i suggerimenti indicati non devono essere messi in atto necessariamente tutti, ma sono piuttosto pensati per offrire agli insegnanti un ampio ventaglio di opzioni da cui attingere per elaborare i loro interventi, adattandoli in modo flessibile e creativo alle situazioni complesse che si presentano in classe.

2. Un caso di violazione del setting⁴ e di attacco all'insegnante

In una quarta classe di scuola secondaria di secondo grado, l'insegnante di fisica sta cercando di svolgere la consueta lezione della terza ora. Notando però che numerosi studenti continuano a parlare tra loro, a chattare e a giocare con i telefonini, comincia a innervosirsi e ad alzare la voce per richiamarli all'ordine. Alcuni studenti reagiscono rimanendo in silenzio, mentre altri borbottano, poiché non approvano lo stile del docente che, nel corso della ramanzina, si lascia sfuggire qualche espressione volgare.

Conclusa la ramanzina, l'insegnante ritorna al suo posto e invita una prima studentessa ad avvicinarsi alla lavagna per essere interrogata. Nel frattempo, anziché partecipare e seguire l'attività didattica, numerosi studenti riprendono a parlare tra loro e/o a usare i cellulari. Due di loro, che per comodità chiameremo Cinzia e Barbara⁵, iniziano perfino a scattarsi dei selfie, a postarli su TikTok e a verificarne via via gli esiti, inclusi video e musicchette.

Impassibile, il professore continua l'interrogazione in corso. L'insegnante di sostegno, che non approva il comportamento delle due studentesse, si avvicina per invitarle a smettere: "Ragazze, scusate, fino a quando giocavate con i cellulari senza disturbare... vabbè, lo potevo anche capire; ma fare selfie, postarli su TikTok, ascoltare le musicchette... mi sembra troppo!".

Barbara, che assume spesso atteggiamenti oppositivi nei confronti dei docenti e da leader nei riguardi dei compagni, per tutta risposta invita la sua amica Cinzia a seguirla in fondo all'aula, che considera una

1 Per ulteriori approfondimenti, si rimanda anche ad altri scritti di Amenta (2024a; 2024b).

2 Nel presente lavoro viene adottato un approccio descrittivo basato sull'analisi di un singolo caso. L'approccio utilizzato per identificare i fattori chiave della complessità e per individuare interventi efficaci per la sua gestione, con opportuni adattamenti, si ispira al modello di counseling educativo proposto da Amenta (1999, 2004).

3 Si tratta di una situazione educativa complessa verificatasi in un istituto comprensivo. La protagonista, un'insegnante di sostegno in evidente difficoltà a causa delle offese subite, ha richiesto l'aiuto di chi scrive per comprendere la situazione e per sviluppare interventi utili per gestirla.

4 Per quanto riguarda specificamente il costruito e la gestione del setting, argomenti su cui la numerosità di scritti recenti non abbonda, oltre ai manuali classici di Analisi Transazionale, si possono considerare i contributi di Amenta (1999) e di Vinella (2013).

5 Per ovvie ragioni, i nomi riportati sono stati opportunamente modificati.



specie di zona franca. Giunte lì, entrambe spostano e sistemano i banchi e le sedie in modo da voltare le spalle al resto della classe. Riprendono, quindi, l'attività interrotta.

Temendo che possano disturbare l'allieva interrogata, nonché il collega di fisica, la docente di sostegno decide di intervenire nuovamente. Rivolgendosi a una delle due ragazze le dice: "Cinzia, non mi pare il caso..., tu sei una ragazza matura: sai cosa devi fare!"

L'allieva coglie l'invito e ritorna al suo posto. Barbara, invece, rimasta lì da sola, si alza, si avvicina all'insegnante e, stizzita, le dice: "Ma perché non si fa i c. suoi!?", "Io qui faccio quello che mi pare!"

La docente rimane senza parole. Dopo la lezione, tuttavia, rintraccia la coordinatrice di classe, le riferisce quanto accaduto e le chiede di organizzare una riunione per informare il resto dei colleghi e discutere su come procedere.

Prima dell'incontro previsto l'insegnante di sostegno chiede aiuto a chi scrive per comprendere meglio la complessità occorsa ed elaborare interventi validi per gestirla.

Per inciso, la classe in questione è composta da 17 studenti, 10 femmine e 7 maschi, di cui 2 con disabilità. Oltre al docente di fisica e all'insegnante di sostegno, durante la lezione era presente anche una educatrice.

3. Fattori contestuali salienti e interventi possibili

Durante la conversazione con lo scrivente, tra l'altro, la docente coinvolta rileva: "Io sono un'insegnante di sostegno, non ho il potere che dovrei avere!". Si tratta di un'affermazione che pone in luce un problema cruciale: nonostante il ruolo fondamentale degli insegnanti di sostegno nella promozione dell'inclusione e della crescita degli alunni e degli studenti, il rispetto nei loro riguardi spesso viene meno.

Invero, si tratta di una difficoltà in parte oggettiva, influenzata da fattori legati al ruolo e al contesto in cui il docente svolge la sua funzione, e in parte personale, correlata a fattori interni quali immagine di sé e autostima. Ad ogni modo, è essenziale riconoscere e agire su eventuali processi che possono indebolire sia dall'esterno sia dall'interno il rispetto e l'autorità dell'educatore. Tra l'altro, come si è avuto modo di osservare altrove (Amenta, 2025, pp. 59-71), se un docente non riconosce il suo potere o non riesce a mantenerlo, nessuno può conferirgli dall'esterno ciò che solo lui può dare dall'interno a se stesso. Nessuna legge, nessuna azione altrui e nessun fattore contestuale possono compensare ciò che tramite eventuali determinazioni improduttive – più o meno consapevoli – un insegnante può ridurre, perdere o negare a se stesso.

Ciò premesso, un importante fattore che vale la pena considerare riguarda l'organizzazione degli spazi e dei posti a sedere all'interno della classe (Baxodirovna, 2020). Nel caso considerato, come spesso accade nelle scuole italiane, l'insegnante di sostegno e l'educatrice occupano posti normalmente riservati ai discenti.

La sistemazione degli spazi può influenzare in modo significativo la tipologia e la qualità delle relazioni educative. Una disposizione dei banchi e delle sedie in cerchio può ridurre il senso di anonimato, arricchire la comunicazione tra gli allievi, e tra insegnante e alunni, nonché migliorare il clima della classe e il coinvolgimento reciproco. Poter osservare i compagni e la loro condotta può facilitare la partecipazione anche di coloro che cercano di eclissarsi e prevenire taluni comportamenti inappropriati. Al contrario, una disposizione di tipo tradizionale con banchi e sedie allineati di fronte all'insegnante tende a incoraggiare un clima di gruppo più formale e meno collaborativo. Soprattutto in classi numerose, una simile disposizione può favorire il senso di anonimato fino al punto che, credendo di non essere scoperti, alcuni possono approfittarne per mettere in atto iniziative abusive o non lecite.

Nel volume in precedenza citato (Amenta, 2025), si evidenzia che la disposizione di tipo tradizionale dell'aula e il conseguente aumento del senso di anonimato hanno probabilmente avuto un certo peso sulla decisione dell'allievo che con una pistola ad aria compressa ha sparato alcuni pallini di gomma contro l'insegnante di geografia. La sensazione e la convinzione di potersi nascondere dietro il gruppo classe e di poterla fare franca hanno presumibilmente incentivato il suo intento di irridere e maltrattare la docente.



L'assetto degli spazi fisici concorre anche alla definizione della tipologia e del grado di potere e di autorevolezza del docente. Per intenderci, nel caso descritto nel paragrafo 2, la posizione del docente di fisica, che siede dietro la cattedra e di fronte ai discenti, configura più una distanza "sociale" (che varia da circa 1,2 a 3,5 metri), tipica di situazioni in cui una figura autorevole si rivolge a un intero gruppo classe. La posizione dell'insegnante di sostegno e quella dell'educatrice, entrambe sedute tra gli allievi, che implica più una distanza "personale" (che varia da circa 0,45 a 1,2 metri), può facilitare l'interazione con gli allievi e favorire un clima di apprendimento più cooperativo e inclusivo⁶, incoraggiando la partecipazione attiva. Può aiutare a meta-comunicare agli alunni disponibilità, vicinanza e apertura nei loro riguardi.

Tener conto di tali aspetti anche alla luce degli studi sulla prossemica può aiutare docenti ed educatori a organizzare ambienti di apprendimento costruttivi e inclusivi, senza perdere necessariamente potere e autorevolezza. Bisogna tener conto, tuttavia, che ogni scelta comporta vantaggi e costi. Ciò che si guadagna in un senso può facilmente essere perso in un altro. Per un docente, ridurre la distanza fisica, occupare un posto a sedere tra gli studenti e interagire con loro in maniera cordiale, aperta e amichevole può: da una parte, favorire climi di gruppo meno formali e più inclusivi; dall'altra, ridurre la sua autorevolezza nel rapporto con gli allievi e con gli studenti. Questi ultimi possono infatti percepire l'insegnante curricolare, che normalmente siede dietro la cattedra, come una figura autorevole o di serie A e gli insegnanti di sostegno e gli educatori come figure meno autorevoli o di serie B, e perfino come alcuni di loro. Di conseguenza, non meraviglia che qualcuno possa anche convincersi, come accaduto nel caso considerato, che non sia così grave usare espressioni poco rispettose e persino offensive.

Ciò premesso, oltre a quanto verrà proposto più in dettaglio nei prossimi paragrafi, per incentivare e mantenere il potere formale o legittimo (Raven, 2008)⁷ del docente, occorre, innanzitutto, evitare di ridurre oltre certi limiti la distanza fisica, psicologica e relazionale, anche se tale scelta può favorire negli studenti l'impressione che l'insegnante sia meno aperto e disponibile nei loro confronti. In secondo luogo, occorre organizzare gli spazi e i posti a sedere in maniera dinamica e flessibile. In particolare, anziché definire la disposizione dell'aula in modo fisso e stabile, i docenti possono mettere in conto di spostarsi e di occupare i posti e gli spazi più adatti alle situazioni specifiche e alle particolari attività didattiche. Anziché restare costantemente dietro la cattedra, il docente curricolare può trovare utile, in certi momenti, camminare tra i banchi e sedere tra gli studenti. Allo stesso modo, invece di rimanere continuamente seduto tra gli studenti, l'insegnante di sostegno può anche spostarsi nelle aree in cui è necessario e sedere dietro la cattedra, come il docente curricolare. Sarebbe utile, infatti, che ciascun insegnante o educatore presente in classe avesse un proprio posto a sedere dietro la cattedra, allo stesso modo del docente curricolare.

6 Si tratta di aspetti ampiamente studiati dalla prossemica, branca della comunicazione non verbale che analizza l'uso dello spazio e delle distanze tra persone nelle dinamiche interpersonali. Tali elementi possono assumere un ruolo fondamentale a scuola e nell'interazione educativa influenzando sulla qualità delle relazioni tra insegnanti e studenti, nonché tra gli stessi allievi. Edward Hall, uno dei pionieri della prossemica, ha identificato quattro principali tipologie di distanza interpersonale: intima, personale, sociale e pubblica. A scuola e nel gruppo classe queste distanze possono variare a seconda delle attività e delle interazioni. In particolare, la distanza intima (0-45 cm), viene utilizzata raramente tra insegnanti e studenti, tranne in casi particolari di supporto emotivo. La distanza personale (45-120 cm) spesso si utilizza nelle conversazioni individuali tra insegnante e studente. La distanza sociale (120-350 cm) è normalmente assunta nelle lezioni frontali o nelle discussioni di gruppo. Infine, quella pubblica (oltre 350 cm) è normalmente usata durante le presentazioni dinanzi a gruppi numerosi di studenti. Maggiori dettagli, al riguardo, si possono trovare negli scritti di Hall (1963), Harris (2022), Long (1991).

7 Se si assume quanto proposto da French e Raven (1959), da Raven et al. (1998) e da Raven (2008) si possono distinguere almeno sei differenti tipologie di potere: a) il potere coercitivo, che si basa sulla possibilità di infliggere punizioni o revocare ricompense per influenzare il comportamento altrui, anche se il suo uso eccessivo può provocare resistenza e un clima negativo; b) il potere di ricompensa, che riguarda la capacità di offrire incentivi e rinforzi positivi, come elogi o premi, per motivare gli altri; c) il potere legittimo, che deriva dalla posizione o dal ruolo formale ricoperto, come nel caso di un insegnante che ha l'autorità di educare e di valutare; d) il potere di riferimento, fondato sull'attrazione personale e sulla capacità di essere un modello positivo, promuovendo stima e fiducia; e) il potere di esperto, basato sulla competenza e sulla conoscenza specifica, che conferisce credibilità e autorevolezza; f) il potere informativo, che dipende dall'accesso e dalla condivisione di informazioni rilevanti per facilitare l'apprendimento e la crescita degli altri.



4. Indicazioni per elaborare interventi educativi efficaci

Nella situazione complessa citata spicca l'atteggiamento irrispettoso dell'alunna nei riguardi dell'insegnante di sostegno. Si tratta di una condotta indirettamente denigratoria anche nei confronti del docente di fisica e dell'educatrice presenti in quel momento in aula. Attraverso la sua condotta, l'alunna non solo offende l'autorità e chi la rappresenta, ma viola il setting e le regole dell'istituzione scolastica e della convivenza civile.

Le relazioni che si realizzano nei contesti educativi rappresentano occasioni basilari per scambiarsi, oltre che informazioni, dati e contenuti, anche "carezze" e riconoscimenti⁸. Nondimeno, come accaduto nell'esempio richiamato, la vita di gruppo può scivolare verso posizioni esistenziali negative e distruttive.

Atteso che la minaccia di inquinamenti non risparmia nessun gruppo classe, imbattendosi in condotte come quella indicata, il docente ha il compito di realizzare interventi di "bonifica" utili e rapidi a beneficio proprio, dei colleghi e degli educandi, evitando azioni che potrebbero lasciare traumi o ferite.

Di seguito, senza pretesa di esaustività, al fine di offrire indicazioni utili, si ritiene opportuno partire comunque da quanto è stato fatto dall'insegnante di sostegno e dai colleghi presenti in quel momento in aula.

4.1 Agire da soli o lavorare in team?

Un aspetto che risalta nella situazione descritta, riguarda il fatto che l'insegnante di sostegno si ritrovi da sola a fronteggiare un'importante complessità, mentre il docente curricolare prosegue indifferente l'attività didattica e l'educatrice rimane concentrata sul suo telefonino. Emerge inoltre che, durante la ramanzina del docente di fisica prima dell'interrogazione, sia l'insegnante di sostegno sia l'educatrice sono rimaste sedute al loro posto. Hanno quindi evitato di intervenire per aiutare il collega.

Non è impensabile che, prendendo atto che i colleghi compresenti non sono intervenuti per aiutarlo a gestire gli studenti demotivati, il docente di fisica possa essersi infastidito. La sua scelta di non agire quando la docente di sostegno si trova in difficoltà potrebbe anche segnalare il suo intento di ricambiare la cortesia lasciandola a sua volta da sola.

Si tratta comunque di atteggiamenti che indicano carenza di cooperazione, connessione e sostegno reciproco. In particolare, la scelta dell'insegnante di sostegno di non raccordarsi sia con il collega curricolare sia con l'educatrice può segnalare che non considera se stessa e i colleghi compresenti parte di un'unica squadra.

Al contrario, dinanzi a complessità del tipo richiamato, un approccio collaborativo tra insegnanti che si supportano a vicenda (Walia, 2019), come si vedrà meglio di seguito, può fare la differenza e risultare più che mai opportuno. Percepirsi come parte di un team e interagire con gli alunni come un gruppo coeso, anziché come individui separati e isolati, è fondamentale. L'approccio consente, tra l'altro, di evitare che il docente curricolare venga percepito come distante e inaccessibile e che la docente di sostegno e l'educatrice vengano viste come figure meno autorevoli o importanti.

Concretamente, dinanzi a una situazione come quella descritta, l'insegnante di sostegno può iniziare dicendo: "Colleghi, come è per voi che alcuni alunni facciano selfie per postarli su TikTok?". Preso atto dell'agire insolente e irriverente dell'allieva la docente può replicare dicendo "Colleghi, che ne pensate di questo interessante invito che mi viene rivolto dall'alunna?", e aggiungere "Secondo voi, devo farmi i fatti miei o devo fare ciò che mi compete?".

Riepilogando, occorre rafforzare e consolidare negli studenti l'idea che, quando si rivolgono a un inse-

8 Secondo Berne (1988, p. 15), il termine "carezza" indica generalmente "l'intimo contatto fisico; nella pratica il contatto può assumere forme diverse. C'è chi accarezza il bambino, chi lo bacia, gli dà un buffetto o un pizzicotto. [...] Per estensione, con la parola "carezza" si può indicare familiarmente ogni atto che implichi il riconoscimento della presenza di un'altra persona".



gnante, in realtà, non si stanno riferendo a un solo adulto significativo. Al contrario, si stanno pur sempre rivolgendo a più educatori, ovvero, a seconda dei casi, a due educatori, se in classe sono in due, a tre se sono in tre, e così via.

4.2 Lasciare il setting vago o definirlo con chiarezza?

Un altro aspetto importante riguarda la necessità di definire in anticipo il setting, per evitare che qualche alunno possa sentirsi incoraggiato ad assumere iniziative inopportune o a comportarsi in maniera abusiva. In particolare, quando l'insegnante di fisica inizia a interrogare senza fornire indicazioni al resto della classe su cosa fare e cosa non fare, alcuni alunni possono sentirsi legittimati ad agire in autonomia, ovvero ad essere autorizzati a giocare con i telefonini, ad alzarsi dai loro posti e persino a scattarsi selfie per postarli sui social.

Preso atto di questa importante omissione, l'insegnante di sostegno o l'educatrice possono intervenire e coordinarsi con il collega per prevenire che gli studenti si sentano lasciati senza guida. In particolare, una delle due potrebbe intervenire dicendo: "Colleghi, durante l'interrogazione, cosa fanno gli altri alunni?", "Si può indicare cosa si può fare e cosa non si può fare!?"

L'uso del "si" impersonale, nei messaggi proposti, non è casuale. Per comprendere la sua funzione è utile ancora una volta riflettere sul messaggio formulato dalla docente di sostegno nei confronti delle due alunne, di cui si riportano alcune parti essenziali: "lo potevo anche capire", "mi sembra troppo!".

Un primo aspetto da considerare riguarda l'uso dei pronomi e dei predicati nelle parti del messaggio, "lo potevo capire" e "mi sembra troppo". Di fatto, nella risposta dell'alunna "Ma perché non si fa i c. suoi!?" è sottinteso il pronome "lei" che risulta congruente con i pronomi e i predicati utilizzati dall'insegnante. Per mantenere autorevolezza, è meglio evitare di rivolgersi agli studenti in modo personale, preferendo invece modalità ed espressioni impersonali.

Un secondo aspetto che risalta nel messaggio dell'insegnante di sostegno riguarda l'utilizzo della parola "scusate". È vero che nel linguaggio comune, a seconda del contesto, della postura, della mimica e di altri aspetti contestuali, "scusate" può essere utilizzato in maniera ironica, sarcastica o paradossale per significare qualcosa come "Dove credete di essere?". Tuttavia, non essendo esplicitato con chiarezza, l'utilizzo del termine "scusate" nel contesto richiamato può prestarsi a equivoci. Può venire interpretato realmente come un modo di "entrare in punta di piedi", ovvero come un atto di umiltà connesso al riconoscimento di aver causato qualche disagio e al desiderio di rimediare. Pertanto, conviene evitarlo!

Così, invece di "Ragazze, scusate", "lo potevo anche capire", "mi sembra troppo!", l'insegnante può dire: "Ragazze, fino a quando giocavate con il cellulare senza disturbare si poteva anche capire, ma fare selfie, postarli su TikTok e ascoltare musicchette è troppo!", "Non è permesso!"

4.3 Eludere o affrontare il conflitto?

Alla domanda su come mai abbia preferito non replicare al messaggio irrispettoso e offensivo dell'alunna, l'insegnante di sostegno risponde: "Che dovevo fare? Innescare un conflitto?".

Ebbene sì! In molti casi è preferibile avviare un conflitto, che si configura come educativo, anziché eluderlo non dicendo o non facendo nulla (Sharma & Bhakuni, 2022).

Nell'interazione educativa risulta generalmente più facile dire "sì" piuttosto che dire "no!". È più complicato discutere con gli alunni e intervenire su eventuali condotte offensive e deprecative, anziché lasciar correre ed evitare confronti e contrasti.

D'altro canto, una situazione del tipo indicato può rappresentare anche un'occasione privilegiata e utile per educare non soltanto l'alunna che ha agito in maniera maltrattante e offensiva, ma anche il resto dei compagni che hanno assistito alla scena.



Comunque, gli educandi devono vedere negli educatori figure autorevoli, capaci di proteggere sé stessi e gli altri e di intervenire quando necessario per tutelare i membri del gruppo classe.

Cercare di evitare i conflitti scegliendo di non intervenire rischia di diventare una forma di abdicazione al proprio ruolo, facendo esattamente il contrario di ciò che dovrebbe fare un educatore. Nella fattispecie, rischia di mettere l'insegnante di sostegno in una posizione di subordinazione e di sottomissione nei confronti dell'allieva. E questo non sembra di grande utilità in un contesto educativo.

4.4 Intervenire prontamente o rimandare?

In almeno due occasioni dinanzi all'allieva che agisce in maniera inopportuna i docenti compresenti rinviavano il loro intervento. Innanzitutto, nessuno interviene quando le due studentesse si alzano vanno in fondo all'aula, spostano i banchi e le sedie, e siedono con le spalle girate verso il resto della classe. In secondo luogo, il docente curricolare prosegue l'attività in corso e l'educatrice continua a rimanere assorbita dal suo telefonino quando l'allieva si rivolge all'insegnante di sostegno in maniera irrispettosa, offensiva e scurrile.

Lasciar correre o rimandare, nei momenti sopra citati, non sembra molto indicato (Boysen, 2012). Nel primo caso, anziché aspettare fino a quando le due ragazze siedono in fondo all'aula con le spalle girate per riprendere a fare selfie, sia l'insegnante di sostegno sia i colleghi compresenti possono intervenire subito e far notare in maniera assertiva che si tratta di comportamenti inopportuni e non autorizzati. Invece di temporeggiare, fin dal momento in cui le allieve si alzano, l'insegnante di sostegno e i colleghi possono intervenire prontamente dicendo: "Che succede?", "Come mai vi state alzando?". Dopo, si può proseguire discutendo chiaramente su cosa è consentito e cosa no.

Ora, sebbene dinanzi a una condotta abusiva e/o deplorabile, ignorare, non dire o non fare nulla siano scelte comuni, raramente gli esiti che ne derivano risultano soddisfacenti (Zoromski et al., 2021). Le intenzioni di chi decide di ignorare o, peggio, di sopportare in silenzio possono anche essere comprensibili, ma, se si abdica al proprio ruolo e si rinuncia ad agire per promuovere determinati obiettivi educativi, è difficile che tali obiettivi si realizzino da soli.

Prendendo atto che una certa condotta inopportuna o offensiva non riceve risposta alcuna (Chesebro & Lyon, 2020), un'allieva come quella protagonista nell'esempio potrebbe convincersi di non aver fatto nulla di sbagliato o di grave. Il silenzio dinanzi a un comportamento riprovevole può essere interpretato come consenso o autorizzazione. Nel linguaggio educativo ciò che non è esplicitamente vietato o negato rischia di venire semplicemente legittimato e consentito. Tra l'altro, quando condotte abusive e improprie si ripetono nel tempo e non vengono affrontate efficacemente, dopo, diventa più difficile recuperare. Ritornando sul caso addotto come esempio, è probabile che l'espressione offensiva rivolta all'insegnante di sostegno sia anche la conseguenza di comportamenti irrispettosi e impropri della studentessa che non sono stati adeguatamente affrontati fin dall'inizio dell'anno scolastico.

Conclusa la lezione, l'insegnante di sostegno rintraccia la coordinatrice di classe per chiederle di organizzare una riunione con gli altri colleghi e discutere sul da farsi. Al riguardo, è utile ancora una volta ribadire che eventuali interventi non immediati presenterebbero pur sempre il limite della scarsa tempestività. La vita di gruppo scorre con ritmo serrato e, quando un episodio svalutante o maltrattante viene ignorato, il rischio è che rimanga definitivamente ratificato, confermato e acquisito. Certo, è sempre possibile riaprire e riparlarne. Tuttavia, il clima del gruppo classe, i vissuti e le percezioni dei membri che lo compongono saranno inevitabilmente diversi. Di conseguenza, riprendere il discorso potrebbe apparire inopportuno e perfino dissonante, ovvero risultare più sensato chiudere e non parlarne più.

4.5 Abdicare al proprio ruolo di educatori o mantenere potere e autorevolezza?

Attraverso il suo comportamento in modo più o meno consapevole la studentessa del caso segnalato tende a svalutare l'autorità dell'insegnante e a sottrarre aliquote rilevanti del suo potere formale e legit-



timo. Ignorare tale valenza della sua condotta e rimanere in silenzio può comportare il rischio di assecondare l'intento dell'alunna. Può portare a cedere parte del potere personale che un docente, se intende continuare a esercitare le sue funzioni, ha necessità di tutelare e mantenere.

È utile rammentare che alcune violazioni del setting e delle regole che lo contrassegnano, attraverso condotte non autorizzate come alzarsi e cambiare posto, usare in continuazione il telefonino, fare selfie, entrare e uscire senza permesso dall'aula, costituiscono attacchi verso l'autorità e chi la rappresenta e come tali vanno interpretati e trattati. Possono sottendere anche avversione e perfino odio⁹ nei riguardi delle figure autorevoli e degli adulti significativi a cui sono rivolti.

Per intenderci, possono costituire manifestazioni di odio - ancorché indirette o celate - eventuali tentativi degli alunni di schivare o di aggirare confini e regole dell'istituzione scolastica. L'obiettivo sottostante, secondo i casi, può essere di sottrarre potere e/o di "neutralizzare" la figura autorevole, ovvero metterla alle strette, dimostrare la sua inutilità, la sua incompetenza o la sua inefficacia e affermare sé stessi, prendendo il sopravvento e il controllo della situazione.

Al fine di illustrare meglio quanto osservato, è opportuno riflettere brevemente su quanto riferito al riguardo da un'insegnante curricolare.

Qualche giorno fa, alcuni studenti mi hanno chiesto di uscire per andare in bagno. Ho risposto che avrebbero potuto farlo dopo che avrei concluso la lezione. Stavo ancora discutendo con loro su questo punto quando gli stessi alunni hanno immediatamente chiesto lo stesso permesso all'insegnante di sostegno, presente in quel momento in aula. Fregandosene di me e della mia presenza, quest'ultima ha tranquillamente acconsentito e assecondato la loro richiesta.

Quando ho sollevato la questione e ho provato a discutere con la collega, evidenziando che suoi interventi del tipo descritto sminuiscono il mio ruolo e destabilizzano la classe, lei ha risposto che è naturale che due insegnanti si comportino diversamente, perché sono persone diverse.

Personalmente, ritengo che questo tipo di dinamiche "infantili" siano molto comuni quando si lavora in compresenza con insegnanti di sostegno. Ingenuamente, alcuni di loro si mostrano eccessivamente disponibili e si sforzano di diventare "amici" dei ragazzi salvo, poi, non riuscire a stabilire un rapporto educativo chiaro ed efficace. Questo si ritorce proprio contro di loro in quanto compromette il rispetto nei loro confronti da parte dei ragazzi, che li considerano tutto tranne che docenti.

Scherzosamente, quando sono in classe, sono solita dire che io sono la "strega cattiva" e che quelli di sostegno sono gli insegnanti "buoni e bravi".

Quanto riportato descrive un classico esempio di violazione del setting da parte di alcuni alunni e di corrispondenti risposte ingenua da parte di alcuni insegnanti. Si tratta comunque di condotte che, se non adeguatamente comprese e trattate, rischiano di dividere gli adulti significativi, di disgregare il team degli insegnanti e di minare il loro potere e la loro autorità.

9 Secondo Kernberg (1993, 25 ss) l'odio è l'affetto centrale in diversi disturbi gravi di personalità, stati psicopatologici, psicosi, perversioni. A suo parere, l'odio deriva dalla rabbia, l'affetto primario da cui deriva l'aggressività. Nella degenerazione patologica, l'odio può evolvere e diventare pervasivo e soffocante e può essere diretto sia verso di sé, sia verso gli altri. Nelle fantasie inconscie che sottendono o accompagnano l'aggressività è presente il tentativo di eliminare una qualche relazione oggettuale completamente cattiva per ristabilirne una completamente buona. L'intensità dell'aggressività è relativamente correlata alla funzione di affermarsi, di eliminare un ostacolo, di distruggere una fonte di dolore. Secondo lo studioso, la degenerazione della rabbia non riguarda soltanto l'intensità e la frequenza delle manifestazioni aggressive. Al contrario, un altro affetto risulta in tal senso fondamentale, ovvero l'odio. Per Kernberg, quanto più la struttura di personalità di un soggetto è vicina a quella borderline o narcisistica o antisociale, tanto più appaiono manifestazioni abnormi di tipo aggressivo caratterizzate dall'odio e da costellazioni di difese primitive.



4.6 Agire su una o su entrambe le alunne che fanno selfie?

Quando le due allieve vanno in fondo all'aula e, dopo, riprendono tranquillamente a postare selfie su TikTok, l'insegnante interviene dicendo: "Cinzia, non mi pare il caso... tu sei una ragazza matura: sai cosa devi fare!".

Sembra trattarsi di una comunicazione appropriata, soprattutto se si considera che la ragazza la coglie al volo e accoglie la richiesta della docente. Tuttavia, non è difficile ipotizzare che la compagna rimasta sola si irriți probabilmente anche in conseguenza di tale intervento.

Senza nulla togliere alla responsabilità della ragazza che agisce in modo offensivo, vale la pena riflettere brevemente sul messaggio. Innanzitutto, una comunicazione del tipo "tu sei una ragazza matura: sai cosa devi fare!" implica un confronto tra due alunne e la preferenza per l'una sull'altra. Comporta un apprezzamento nei riguardi dell'allieva a cui è rivolto e una svalutazione implicita nei riguardi della compagna a cui non è rivolto. In realtà, si tratta di un messaggio che può venire interpretato come "Mi riferisco a te, che sei matura, anziché alla tua compagna che tanto matura non è!", o "lo è meno!", oppure "Preferisco parlare con te, che sei una ragazza ragionevole, anziché con la tua compagna con cui non vale neanche la pena parlare!".

Si tratta di svalutazioni indirette e implicite che in ogni caso raggiungono Barbara. Pur non essendo possibile appurare con certezza quali esiti il messaggio possa sortire su di lei, non è difficile comprendere che non sia molto gradevole. Non è impensabile, di conseguenza, che nell'allieva si attivino e si sommino diversi tipi di vissuti spiacevoli. In particolare, una prima forma di dispiacere e di rabbia può essere quella legata all'invito a interrompere l'attività divertente e ludica consistente nel fare selfie e postarli sui social; un secondo genere di rabbia e frustrazione può essere quello connesso all'apprezzamento per la compagna e alla svalutazione indiretta nei suoi riguardi da parte dell'insegnante; un terzo tipo di irritazione può essere correlato al fatto di ritrovarsi sola, con la sua amica che asseconda la docente, anziché supportare lei.

Ciò premesso, è verosimile che le varie tipologie di emozioni sgradevoli elencate si sommino. Questo può contribuire a far lievitare dolore e disappunto e, quindi, ad acuire la reazione irriverente e irrispettosa della ragazza nei confronti dell'insegnante.

5. Osservazioni conclusive

Il tema dell'autorevolezza e del rispetto nell'interazione tra alunni e insegnanti di sostegno si rivela di fondamentale importanza per comprendere le dinamiche che caratterizzano i contesti educativi contemporanei. Come emerso dall'analisi offerta, il rispetto verso l'insegnante non può essere dato per scontato, ma va costruito e mantenuto attraverso un equilibrio costante tra flessibilità e autorevolezza, tra direzione e comprensione. La gestione degli spazi fisici, gli stili comunicativi assunti, l'organizzazione della classe e il lavoro di squadra tra insegnanti sono elementi cruciali che influenzano in modo significativo il clima educativo.

In particolare, risulta essenziale evitare di ridurre eccessivamente la distanza fisica e psicologica tra insegnante e studenti, per non compromettere la percezione dell'autorevolezza dell'insegnante. Allo stesso tempo, il rispetto non può essere imposto solo attraverso norme e sanzioni, ma deve essere costruito tenendo conto dei bisogni educativi e delle dinamiche relazionali insegnante-alunno.

Le relazioni educative richiedono un delicato equilibrio tra l'imposizione di limiti chiari e il mantenimento di una vicinanza umana e comunicativa con gli alunni. Implicano la necessità di bilanciare in modo equilibrato, dinamico e creativo un buon grado di direttività e di qualità emozionale positiva, ovvero stima, fiducia e rispetto nei confronti dell'educando. Poiché per ragioni di spazio non è stato possibile analizzare qui tali questioni, si rimanda a un articolo in preparazione su autorità, direttività e flessibilità nella relazione educativa.

Infine, le riflessioni proposte evidenziano la necessità di un approccio educativo che metta al centro il



dialogo e la comprensione reciproca. Educare non significa solo impartire conoscenze, ma anche creare contesti in cui gli studenti possano sviluppare un comportamento rispettoso verso sé stessi, i compagni e gli insegnanti, contribuendo così alla costruzione di un ambiente scolastico più inclusivo e produttivo.

Quanto è stato proposto, ovviamente, non rappresenta una ricetta dall'esito garantito. Poiché non esistono scorciatoie, quanto è stato offerto dovrebbe essere utilizzato per comprendere complessità del tipo discusso nelle pagine precedenti e trovare modi utili per promuovere ambienti di apprendimento costruttivi, rispettosi e inclusivi.

Riferimenti bibliografici

- Amenta, G. (1999). *Il counseling in educazione. Strategie per la gestione dei problemi formativi*. Brescia: La Scuola.
- Amenta, G. (2004). *Gestire il disagio a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Amenta, G. (2024a). Il maltrattamento dei docenti da parte degli studenti. Analisi dei processi e opzioni per l'intervento. *Nuova Secondaria Ricerca*, 51(99), 145-156.
- Amenta, G. (2024b). Quando viene meno il rispetto dell'autorità e di chi la rappresenta, *Nuova Secondaria Ricerca*. 52(2), 102-111.
- Amenta, G. (2025). *Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti*. Milano: Mondadori Università, in press.
- Baxodirovna, B. (2020). Different Student Groupings and Seating Arrangements. *Journal of Critical Reviews*, 7(2), 306-307. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.02.58>.
- Berne, E. (1988). *Ciao!... E poi?* Milano: Bompiani. (Orig. (1972). *What Do You Say After You Say Hello, The Psychology of Human Destiny*. New York: Grove Press).
- Boysen, G. (2012). Teacher Responses to Classroom Incivility. *Teaching of Psychology*, 39(4), 276-279. <https://doi.org/10.1177/0098628312456626>.
- Chesebro, J., & Lyon, A. (2020). Instructor responses to disruptive student classroom behavior: a study of brief critical incidents. *Communication Education*, 69(4), 135-154. <https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1713386>.
- French, J. R. P., & Raven, B. H. (1959). The Bases of Social Power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp. 150-167). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Hall, E. (1963). A System for the Notation of Proxemic Behavior. *American Anthropologist*, 65(5), 1003-1026. <https://doi.org/10.1525/AA.1963.65.5.02A00020>.
- Harris, R. (2022). The Cultural Perception of Space: Expanding the Legacy of Edward T. Hall. *Journal of Intercultural Communication & Interactions Research*, 2(1), 65-150. <https://doi.org/10.3726/jicir.2022.1.0008>.
- Kernberg, O. F. (1993). *Aggressività, disturbi di personalità e perversioni*. Milano: Raffaello Cortina (Orig. (1992). *Aggression in Personality Disorders and Perversion*. New Haven/London: Yale University Press).
- Lapworth, P., & Sills, C. (2011). (Eds.). *An Introduction to Transactional Analysis*. Londra: SAGE Publications.
- Long, A. (1991). Rethinking Proxemic Zones for Microspatial Analysis. *Journal of Interior Design*, 17(1) 19-28. <https://doi.org/10.1111/J.1939-1668.1991.TB00059.X>.
- Raven, B. H. (2008). The Bases of Power and the Power/Interaction Model of Interpersonal Influence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 8(1), 1-22. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1530-2415.2008.00159.x>
- Raven, B. H., Schwarzwald, J., & Koslowsky, M. (1998). Conceptualizing and Measuring a Power/Interaction Model of Interpersonal Influence. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(4), 307-332. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01708.x>.
- Sharma, H., & Bhakuni, S. (2022). Resolving Conflict in the Teacher Student Relationship: A Pragmatic Approach. *Manthan: Journal of Commerce and Management*. 9(2) 145-156. <https://doi.org/10.17492/jpi.manthan.v9i2.922208>.
- Vinella, P. (2013). Transactional Analysis Counseling Groups. *Transactional Analysis Journal*, 43(1), 68-79. <https://doi.org/10.1177/0362153713486111>.
- Walia, A. (2019). Team Teaching: A New Paradigm for Students and Teachers. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*. 6(1), 22-24.
- Zoromski, A., Evans, S. W., Owens, J. S., Holdaway, A., & Royo Romero, A. S. (2021). Middle school teachers' perceptions and use of classroom management strategies and associations with student behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(4), 199-212. <https://doi.org/10.1177/1063426620957624>