

## L'inclusione sociale nel gruppo classe

### Social Inclusion in the Class Group

Giombattista Amenta\*

#### Riassunto

L'articolo focalizza l'attenzione sulla dinamica dell'inclusione vs. esclusione che normalmente contrassegna la vita del gruppo-classe. In particolare, dopo aver premesso che si tratta di processi che continuano pressoché invariati a contrassegnare la vita dei gruppi viene proposta, nella prima parte, una situazione educativa complessa contraddistinta dal tentativo mal riuscito di evitare di essere discriminati e penalizzati per passare, quindi, a esaminare gli interventi messi in atto dagli insegnanti per gestirla, ovvero cosa funziona, cosa non funziona e cosa si possa fare di diverso. Successivamente, nella seconda parte, ci si propone di analizzare più in profondità la dinamica dell'inclusione e del clima della classe, ovvero la paura sottesa di venire discriminati e isolati, che può essere oggettiva o "procurata". Il lavoro si chiude con la proposta di alcune indicazioni riguardanti cosa possa fare l'educatore per promuovere climi di gruppo accoglienti e inclusivi.

**Parole chiave:** Inclusione, Clima della classe, Emarginazione, Ostracismo, Appartenenza.

#### Abstract

The paper focuses on the dynamic of inclusion vs. exclusion that generally marks the life of a class of students. In particular, after stating that these processes continuously mark the life of the groups, in the first part, the paper describes a complex educational situation characterized by an unsuccessful attempt to avoid being discriminated. The paper then examines the interventions put in place by teachers to manage the situation, i.e., what works, what does not work, and what can be done differently. The second part of the paper propose a more in-depth analysis of the dynamics of inclusion and the class atmosphere, i.e., the underlying fear of being discriminated and isolated, which might be objective or "procured". Finally, the work provides indications regarding what educators can do to promote a welcoming and inclusive class atmosphere.

**Key words:** Inclusion, Class atmosphere, Marginalization, Ostracism, Belonging.

---

\* Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Messina, Via Concezione, 6 - 98121 Messina. E-mail: [giombattista.amenta@unime.it](mailto:giombattista.amenta@unime.it).

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14536

*Articolo sottomesso: 01/09/2022, accettato: 19/10/2022*  
*Pubblicato online: 20/12/2022*

Anche se nell'evoluzione della specie umana, dallo stadio più arcaico ed elementare a quello attuale, si possano individuare numerosi sviluppi fondamentali, una dinamica che continua sostanzialmente invariata a caratterizzare la vita dei gruppi è quella dell'inclusione vs. esclusione. Nelle relazioni interpersonali e sociali, difatti, ciascuno alterna ora il ruolo di chi include-esclude altri, ora quello di chi risponde ai tentativi di inclusione-esclusione attuati dagli altri. Si tratta, ovviamente, di posizioni che si avvicendano, tant'è che ciascuno si trova a ricoprire ora il ruolo di autore, ora quello di destinatario dei processi inclusivi-espulsivi.

Ciò premesso, si focalizzerà l'attenzione, di seguito, sulla dinamica inclusione vs. esclusione che contrassegna la vita del gruppo-classe. Concretamente, dopo aver proposto una situazione complessa contrassegnata dal tentativo mal riuscito di evitare di essere discriminati e penalizzati, si passerà a rilevare cosa hanno fatto gli insegnanti per gestirla, ovvero cosa funziona, cosa non funziona e cosa si possa fare di diverso. Ci si soffermerà quindi, su come l'educatore possa creare climi di gruppo accoglienti e inclusivi, ovvero sulle radici del bisogno di appartenere, nonché di evitare di venire discriminati e di rimanere isolati.

## **1. Il caso della bambina che urla, sputa e dice parolacce**

Come indicato in premessa, si ritiene opportuno aprire il lavoro riportando la descrizione di un caso, proposto a chi scrive da un gruppo di docenti:

In una classe seconda di scuola primaria sono presenti due bambine con tetraparesi spastica,<sup>1</sup> che siedono su apposite sedie a rotelle. Una delle due, tuttavia, non sembra dare particolari problemi; diversa è la situazione dell'altra bambina, Luigina, che presenta anche una disabilità intellettiva di tipo lieve e che si comporta spesso in maniera sgradevole. In particolare, durante le attività didattiche, "senza alcun motivo", inizia fastidiosamente e persistentemente a urlare, a sputare e a dire parolacce.

I docenti, piuttosto stanchi, ipotizzano che la difficoltà sia dovuta al fatto che entrambe le alunne siano inserite nella stessa classe, ovvero che sia presente un solo insegnante di sostegno e per un numero di ore limitato.

---

<sup>1</sup> Per ulteriori dettagli riguardanti il caso riportato si veda Amenta (2006, pp. 124-125).

Riferiscono, inoltre, di essersi rivolti ripetutamente agli esperti dell'equipe psicopedagogica della scuola senza, comunque, ottenere aiuti significativi. Pertanto, giungono alla conclusione che l'unica cosa da fare sia quella di separare le due alunne, ovvero di inserirle in classi diverse, in modo da consentire a ciascuna di poter contare interamente su un proprio insegnante di sostegno.

La soluzione ipotizzata sembra confortante. Tuttavia, non essendo chiaro cosa sottenda quel modo di urlare accompagnato da sputi e da turpiloquio, non è detto che funzioni.

### 1.1. Interventi realizzati

Nell'intento di eliminare i comportamenti richiamati, i docenti del gruppo indicato hanno messo in atto alcune strategie comunemente assunte nei contesti educativi. In particolare, hanno ripetutamente ripreso la bambina con ammonimenti del tipo: "Smettila", "Stai dando fastidio", "Basta!". Quando, ciononostante, l'alunna persiste nell'agire in maniera sgradevole, qualche docente le intima di smetterla proferendo frasi del tipo: "Non se ne può più!", "Se non la smetti ti chiudiamo in bagno". Se nemmeno questo sortisce esiti utili, qualche insegnante porta la bambina con la sedia a rotelle in un angolo dell'aula, con la faccia rivolta verso il muro, fintanto che non smette di urlare, sputare e/o dire parolacce.

Così facendo, ovvero mettendo la bambina nell'angolo dell'aula, i docenti del gruppo indicato ritengono di mettere in atto la tecnica del *time out*,<sup>2</sup> così come sarebbe stato loro insegnato sia nei corsi di specializzazione per il sostegno, sia in quelli di aggiornamento e di formazione loro offerti. Aggiungono, inoltre, che hanno raccomandato anche alla madre dell'alunna di usare la stessa tecnica. Pertanto, quando la bambina a casa sputa, dice parolacce e urla senza motivo, la madre la sistema con la sedia a rotelle al centro di una stanza, da sola, al buio, fintanto che non smette.

---

<sup>2</sup> Il *time out* (Delahooke, 2019) è una tecnica che intende eliminare un comportamento disfunzionale interrompendo la continuità tra l'agire del soggetto e l'evento rinforzante che lo segue e/o che lo stabilizza. Concretamente, si può realizzare seguendo due modalità: allontanando l'evento rinforzante dal soggetto; allontanando il soggetto dal sistema rinforzante. Atteso che nessuno possa negare che i principi del comportamentismo abbiano avuto un impatto considerevole nell'educazione e nella didattica, non si può non riconoscere che nella gestione del caso di Luigina l'intervento che i docenti dichiarano di aver realizzato, a rigore, non si può dire che si configuri come *time out*: esso avrebbe dovuto comportare una sistematicità a partire dalla fase osservativa volta ad individuare gli elementi caratterizzanti la situazione (es. stimoli, eventi rinforzanti, risposta del soggetto) di cui, nel caso in esame, non si è tenuto conto. L'intervento citato, più che un *time out*, sembra un comportamento derivante dal blocco di opzioni, nonché dal senso di impotenza e di intolleranza che gli insegnanti verosimilmente vivono dal momento in cui non riescono a far smettere Luigina di urlare, di sputare e di dire parolacce.

Ora, non è certo intenzione di chi scrive svalutare i docenti che svolgono uno dei lavori più delicati e più difficili. Tuttavia, vale la pena evidenziare che:

- gli insegnanti non possono essere lasciati da soli a gestire importanti complessità educative;
- raddoppiare o aumentare il numero di docenti di sostegno è utile e talora anche necessario;
- può rivelarsi ingenuo, nondimeno, illudersi che così facendo migliori in maniera lineare la qualità dell'inclusione;
- fino a quando la pretesa degli educatori e degli adulti significativi è di "aggiustare i guasti eliminando le spie che li segnalano", come nel caso richiamato, ovvero eliminare i comportamenti problema senza nemmeno capire cosa sottendono, anche se i docenti fossero una moltitudine, non è automatico che migliori la qualità dell'inclusione.

### 1.2. Cosa si può fare di diverso

Al fine di comprendere il comportamento problema richiamato e individuare opzioni utili per gestirlo, si è ritenuto opportuno proporre ai docenti presenti di realizzare un *role play* (Amenta, 2004). In particolare, l'insegnante di sostegno è stata invitata a interpretare il ruolo della bambina che "senza motivo" urla, sputa e dice parolacce; un'altra docente è stata invitata a impersonare il ruolo dell'altra alunna con disabilità; un terzo docente è stato invitato a drammatizzare il ruolo dell'insegnante curricolare; gli altri insegnanti presenti sono stati invitati a simulare la parte del resto della classe.

La situazione prescelta per il *role play* è una di quelle salienti, ovvero quella in cui le due bambine, all'inizio della giornata, vengono separate dal resto dei compagni per essere portate con le loro sedie a rotelle in un angolo dell'aula dove è situato l'unico computer disponibile. A tal punto, però, all'altra alunna viene consentito di lavorare per prima, mentre Luigina rimane di lato ad aspettare per un tempo imprecisato e, soprattutto, senza che frattanto le venga proposto di fare qualcosa. La bambina, dunque, inizia a urlare via via sempre di più, a sputare e a dire parolacce.

Dopo il *role playing*, all'insegnante che ha interpretato il ruolo di Luigina viene chiesto di riferire se e cosa ha capito in più o di diverso rispetto a quello che sapeva sull'agire della bambina. Senza alcuna esitazione quest'ultima risponde: "è doppiamente diversa". Dunque, il comportamento problema, nella fattispecie, rappresenta solamente un modo di protestare che, a causa del suo carattere ambiguo e ambivalente, continua a rimanere inascoltato e disatteso.

Verosimilmente, la bambina si infastidisce, innanzitutto, quando viene separata dai compagni di classe per essere portata vicino al computer. Si irrita, inoltre, quando si sente discriminata e penalizzata una seconda volta, ovvero

quando viene messa da parte ad aspettare. Quindi, inizia a protestare urlando, sputando e dicendo parolacce.

Si tratta di comportamenti che, di fatto, non risultano tanto rari nei contesti familiari ed educativi. Basta considerare ad esempio che, quando si sta a tavola e un bambino viene servito per primo, è facile che il fratellino si senta penalizzato e, quindi, inizi a lamentarsi.

Vale la pena aggiungere che, genitori e docenti, di solito non hanno necessità di avere chissà quali bacchette magiche per intervenire in maniera efficace. Forse, nel caso citato, l'intervento può consistere nel comunicare alla bambina che si è capito il suo disagio, ovvero che si è compresa la sua protesta e che si farà in modo di ascoltarla. Concretamente, ad esempio, l'educatore potrebbe dire:

- "ho capito, ti stai scocciando";
- "ti chiedo un po' di pazienza, adesso arriva il tuo turno";
- "mentre aspetti, se ti va, puoi svolgere questa attività"; le si propone, quindi, qualcosa di utile da fare.

### 1.3. Considerazioni sulla complessità proposta

Dinnanzi a una difficoltà educativa del tipo descritto nei paragrafi precedenti, è appena il caso di evidenziare che i problemi sono perlomeno due:<sup>3</sup> quello del bambino e quello dell'insegnante.

Nel secondo caso, ovviamente, non si tratta di un problema personale, ma educativo. Il docente, in altri termini, ha necessità di escogitare opzioni utili per gestire al meglio la situazione da fronteggiare.

Sebbene focalizzarsi sull'alunno e sui suoi eventuali problemi rappresenti una pratica diffusa, vale la pena rilevare alcune controindicazioni che ne possono derivare:

- è difficile eliminare un comportamento difensivo del tipo sopra menzionato, e tanto meno in uno o in pochi incontri, senza aver nemmeno tentato di cogliere i vissuti, i bisogni e le esigenze che sottende; chi si illude di poterlo fare, rischia, quindi, di fallire;
- può comportare la svalutazione del ruolo del docente, nonché del suo bisogno di comprendere le complessità e di trovare strategie utili per gestirle; di fatto, se le esigenze dell'educatore rimangono disattese, nel caso in cui egli debba affrontare nuovamente difficoltà analoghe, è facile che si ritrovi nella medesima condizione iniziale di non sapere cosa fare in più o di diverso rispetto a quanto già fatto;

---

<sup>3</sup> La teoria assunta come *frame of reference* alla base di quanto di seguito proposto, è prevalentemente quella dell'Analisi Transazionale (cfr., ad esempio, Filanti *et al.*, 2017; Stewart *et al.*, 1990; Woollams *et al.*, 1985).

- centrarsi unicamente sul bambino e sulla sua condotta può pregiudicare perfino l'intervento di eventuali esperti interni o esterni all'istituzione educativa; agire unicamente sulla condotta del bambino, infatti, non sempre e non necessariamente rappresenta un aiuto valido per il docente, affinché egli possa capire cosa fare di nuovo con un determinato alunno o con altri che dovessero presentare difficoltà e/o condotte-problema analoghe.

Ciò premesso, innanzitutto, occorre tener conto che sono i docenti che lavorano ore e ore a contatto con gli educandi; pertanto, vale la pena lavorare con gli insegnanti e attraverso gli insegnanti, analizzando cosa fanno di solito e cosa possono fare di diverso per fronteggiare le complessità.

Concretamente, occorre guidarli affinché: a) possano esplorare al meglio meccanismi e processi coinvolti nelle complessità in cui si imbattono; b) possano individuare le esigenze e i bisogni che sottendono; c) possano escogitare metodi qualificati per risolverle, ovvero strategie che tengono conto sia del livello evidente della condotta, sia di quello nascosto o psicologico (Amenta, 2004).

## 2. Inclusione e clima della classe

Il caso proposto nelle pagine precedenti, ripropone all'attenzione dei docenti e degli educatori, nello specifico, il tema dell'inclusione vs. esclusione, ovvero del sentirsi messi da parte quando un adulto significativo preferisce o sembra privilegiare e favorire qualcun altro.

Al fine di consentire all'insegnante di creare climi di gruppo accoglienti e inclusivi, si ritiene utile riflettere più a fondo, di seguito, sulle radici del bisogno di appartenere e della paura di venire discriminati e isolati, che può essere oggettiva o procurata, nel senso che deriva dalla reazione dell'individuo alle situazioni oggettive.<sup>4</sup> In altre parole, nasce dalla interpretazione inadeguata e dalla conseguente reazione personale che può risultare incongruente, abnorme e/o ripetitiva dinanzi alle situazioni oggettive (Montuschi, 1993). È compito dell'educatore distinguere la minaccia oggettiva da quella soggettiva, ovvero smascherare quella "procurata" e insegnare a identificarla, a controllarla e a evitarla.

---

<sup>4</sup> Il mondo, in pratica, non è costituito dalle cose, ma dalle prospettive individuali sulla realtà oggettiva. Così un bosco può essere un insieme di alberi per un contadino, una riserva di caccia per un cacciatore, un nascondiglio per il perseguitato, un posto ombreggiato per un viandante, un posto in cui ci si può smarrire per un bambino (Franta 1982, 72).

### 2.1. Paure fondamentali che incombono sull'esistenza

Normalmente, prendere atto che prima o poi la vita finirà, ovvero che potrebbe cessare in ogni istante, ingenera vero e proprio terrore negli esseri umani. Al fine di comprendere come mai il rischio di essere ostracizzati continua ad attivare, nel genere umano, tanta paura, si può assumere più di un'interpretazione. Considerato lo scopo e l'economia del presente lavoro, se ne indicano rapidamente un paio.

Secondo una prima lettura, venire emarginati richiama la sensazione di minaccia arcaica che ha segnato l'evoluzione della specie e la storia evolutiva dell'individuo. Per comprendere la relazione tra paura di venire esclusi e paura di morire, soprattutto se si riflette sugli stadi arcaici dell'evoluzione umana, risulta evidente che essere vicini al leader e appartenere a un determinato gruppo costituiva un importante scudo protettivo contro nemici e predatori. Al contrario, essere emarginati e isolati era generalmente fatale e incompatibile con la sopravvivenza (Zamperini, 2010, pp. 47-49).

Se, in secondo luogo, si assume il punto di vista della teoria del *Terror Management* (Greenberg-Pyszczynski-Solomon, 1986), il bisogno di integrazione nei sistemi gruppali, e/o di ricoprire ruoli significativi al loro interno, sarebbe funzionale alla predisposizione e al mantenimento di raffigurazioni controllabili, stabili e prevedibili del mondo e della realtà, ovvero all'organizzazione di importanti difese simboliche volte ad evitare di essere schiacciati dall'angoscia della morte (Becker, 1973).

Si può evidenziare che, sia se si tiene conto della prima prospettiva, sia se si assume la seconda, ne deriva che l'angoscia della morte e quella di essere ostracizzati risultano strettamente connesse. Più precisamente, la paura di essere messi da parte, esclusi ed emarginati richiama pur sempre quella di morire. Peraltro, non è un caso che l'esperienza di rifiuto e di esclusione sia generalmente riferita e descritta ricorrendo a espressioni funeste come, ad esempio, quella di morte sociale.

### 2.2. Paura oggettiva e "procurata"

Si è rilevato che, oltre quella di morire, una paura altrettanto importante che ricorre durante l'esistenza è quella di venire messi da parte, ripudiati, rifiutati e/o estromessi. Pertanto, gli esseri umani hanno sviluppato dei sistemi percettivi e cognitivi sofisticati che, alla stregua di speciali radar, consentono di captare sul nascere eventuali segnali di esclusione, ovvero di escogitare opportune strategie di *coping* (Williams, 2007; Williams-Nida, 2011).

Ora, ancorché risulti elevata la tentazione di considerare oggettiva la paura di essere ostracizzati, occorre tener conto che ciascuno interpreta le situazioni

e risponde in modo personale. Per di più, essendo più sensibili di altri ai segnali di estromissione, alcuni reagiscono in maniera incongrua e perfino abnorme. Si pensi, ad esempio, a casi come quello della giovane Sre Desari che, dopo essere stata fischiata ed esclusa dalla variante londinese del Grande Fratello, decise di tagliarsi le vene o come quello di Eric e Dylan, studenti della Columbine High School che, dopo essere stati ripetutamente marginalizzati, il 20 aprile 1999 entrano armati nell'edificio della scuola e uccidono tredici persone.<sup>5</sup>

Peraltro, taluni sovradimensionamenti degli atteggiamenti rifiutanti e respingenti segnalano semplicemente il rafforzamento delle strategie difensive assunte per evitare di essere ostracizzati. L'ipotesi di lavoro, nello specifico, è che quanti manifestano condotte oltremodo respingenti più di altri avvertono paura di essere discriminati ed emarginati a loro volta. In pratica, sono quelli che tendono a vivere la realtà dei gruppi sociali come se si trovassero su una specie di scialuppa di salvataggio priva di spazi e/o di risorse sufficienti per tutti.

Invero, la metafora del “gioco della sopravvivenza” o della “scialuppa di salvataggio” (Yablonsky, 1978, p. 91), che, peraltro, richiama il tema del film *Lifeboat*,<sup>6</sup> risulta interessante e utile per comprendere numerose dinamiche espulsive del tipo richiamato. Più precisamente, sia nel gioco, sia nel film, l'immagine dell'imbarcazione che rischia di affondare, a meno che alcuni non vengano gettati in mare,<sup>7</sup> può essere assunta come schema di riferimento per comprendere talune amplificazioni della paura di quanti ostracizzano al fine di prevenire di essere estromessi ed esclusi.

---

<sup>5</sup> Si tratta di uno dei più cruenti massacri compiuti presso istituzioni scolastiche, oltre quello del Virginia Tech (2007), della Sandy Hook Elementary School (2012) e della Marjory Stoneman Douglas High School (2018), che hanno segnato la storia degli Stati Uniti. In particolare, dopo essere stati ripetutamente ostracizzati e rifiutati dai compagni, Eric Harris e Dylan Klebold, studenti della Columbine High School, decidono di vendicarsi il 20 aprile 1999 entrando armati nell'edificio e compiendo il massacro. Il bilancio finale è di 13 morti (12 studenti e un insegnante) e 24 feriti a cui si aggiungono i suicidi dei due protagonisti dopo la strage.

<sup>6</sup> *Lifeboat* o *Prigionieri dell'oceano* è il titolo di un film drammatico del 1944 diretto da Alfred Hitchcock, ambientato nel periodo della seconda guerra mondiale e interamente ambientato su una scialuppa di salvataggio lanciata in mare da una nave che sta affondando dopo aver subito un attacco.

<sup>7</sup> Il gioco, spesso utilizzato come esercizio di riscaldamento nella fase di avvio dei lavori di gruppo, inizia invitando otto-dieci volontari a sedere davanti agli altri, ovvero a disporre le loro sedie a forma di semicerchio, così da evocare il bordo di una barca. I protagonisti del gioco, dunque, vengono invitati a immaginare di trovarsi su una scialuppa che sta lentamente affondando, ovvero a decidere ogni tre minuti chi gettare in mare per aumentare le probabilità di sopravvivere; prima di gettarlo in mare, però, a ciascun potenziale candidato viene concesso di spiegare perché dovrebbe essere lasciato vivere.

### 3. Indicazioni per l'intervento educativo

Anche se uno dei compiti fondamentali dei docenti è di realizzare l'inclusione, occorre rilevare che risulta ingenuo pensare che si possano eliminare *tout court* le condotte rifiutanti ed espulsive che ricorrono nella vita dei gruppi, ovvero che sia possibile creare climi relazionali in cui tutti al contempo accolgano tutti e/o si sentano accettati da tutti. Pertanto, è utile focalizzare l'attenzione su eventuali incongruenze ed esagerazioni che contrassegnano talune risposte di chi subisce e di chi realizza ostracismi, e attivarsi per ristabilire la congruenza.

In pratica, è necessario cogliere la natura difensiva delle condotte del tipo richiamato, ovvero la paura di venire esclusi che sottendono, identificare eventuali processi interni che concorrono paradossalmente ad amplificarla ed escogitare, quindi, interventi appropriati per attenuarla e per ridurla (Amenta, 2021).

Il primo passo, al riguardo, consiste nel verificare in che modo la paura di essere ostracizzati possa influire nei rapporti interpersonali e nella vita di gruppo. Nello specifico, oltre a osservare eventuali condotte evidenti, esagerate e persistenti di ostracismo, occorrerà considerare segnali quali: devozione servile per social network e mezzi di comunicazione digitali che prosperano su immagini superficiali ignorando sostanza e profondità; propensione al consumo di beni materiali come strada maestra per realizzare la felicità; attrazione per la celebrità, ovvero per l'esibizione di prestazioni sfavillanti al fine di dimostrare di essere i primi o i migliori ad ogni costo (Gabbard, 2015, pp. 477-479). Bisognerà tener conto, inoltre, di talune forme di trasgressione contro l'autorità e chi la rappresenta contrassegnate da esibizione di forza, di coraggio e di eroismo attuate, pur sempre, per farsi accettare e per essere riconosciuti. Si tratta, infatti, di azioni che sottendono la fantasia di trovare protezione dietro la fama conquistata attraverso la realizzazione di prodezze, ancorché inaccettabili, giudicate comunque eroiche dai pari (Montuschi, 2000, 2001).

La reputazione, sia positiva sia negativa, è considerata, comunque, come una specie di scudo protettivo contro eventuali azioni ostracizzanti. Invero, taluni sono disposti a pagare costi notevoli e talora esorbitanti pur di ottenerla, realizzando prestazioni grandiose e/o pericolose fino al punto di mettere a repentaglio la loro vita. La speranza sottesa è che in caso di rischi, i primi a essere buttati giù dalla "scialuppa di salvataggio", ovvero rifiutati ed emarginati, saranno quanti non sono riusciti a guadagnare alcuna reputazione, ovvero a dimostrare, secondo i casi, di essere i primi, i migliori, i più forti, i più coraggiosi, i più capaci, ecc.

Per concludere, vale la pena rilevare che gli atteggiamenti rifiutanti e ostracizzanti, alla stregua di quelli adattati e acquiescenti, sono spesso assunti per impedire e/o per evitare di venire a propria volta esclusi o danneggiati. Eventuali sovradimensionamenti in un senso o nell'altro, ovvero nella direzione

della docilità o della ribellione, risultano pur sempre difensivi, giacché volti a prevenire e/o a impedire di venire penalizzati ed estromessi. Si tratta, in particolare, di pattern comportamentali che sottendono particolari percezioni di minacce amplificate e/o distorte da specifici processi che affondano le radici in particolari determinazioni interne cronicizzate, ovvero in decisioni originariamente assunte per fronteggiare situazioni traumatiche pregresse (Boals, 2018; Merrill-Waters-Fivush, 2016) che, alla stregua di speciali occhiali, una volta interiorizzate e attivate, possono inficiare la codifica delle situazioni qui e ora, intensificando la paura che si reiteri un qualche dramma precedentemente occorso, ovvero il timore di venire nuovamente ostracizzati, ripudiati, rinnegati (Amenta, 2017).

### Riferimenti bibliografici

- Amenta G. (2004). *Gestire il disagio a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Amenta G. (2006). *Situazioni difficili in classe*. Brescia: La Scuola.
- Amenta G. (2017). L'osservazione dell'agire adattato e iperadattato degli alunni di scuola primaria. *Orientamenti Pedagogici*, 4: 737-765.
- Amenta G. (2021). *Nemici intimi. Condotte aggressive e conflitto di coppia tra complessità e opportunità*. Brescia: Morcelliana.
- Becker E. (1973). *The Denial of Death*. New York: The Free Press.
- Boals A. (2018). Trauma in the Eye of the Beholder: Objective and Subjective Definitions of Trauma. *Journal of Psychotherapy Integration*, 28(1): 77-89. DOI: 10.1037/int0000050.
- Delahooke M. (2019). *Beyond Behaviors: Using Brain Science and Compassion to Understand and Solve Children's Behavioral Challenges*, Wisconsin: PESI Publishing and Media.
- Filanti S. and Attanasio Romanini S. (2017). *Il modello dell'Analisi Transazionale. Dai fondamenti teorici all'intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Franta H. (1982), *Interazione educativa. Teoria e prassi*. Roma: LAS.
- Gabbard G.O. (2015). *Psichiatria psicodinamica*. Milano: Raffaello Cortina. Orig. (2014). *Psychodynamic Psychiatry in Clinical Practice*. Washington: American Psychiatric Association Press.
- Greenberg J.-Pyszczynski T. and Solomon S. (1986). The Causes and Consequences of a Need for Self-Esteem: A Terror Management Theory. In: Baumeister R. F., editor, *Public Self and Private Self*. New York: Springer-Verlag.
- Merrill N.-Waters T. E. A. and Fivush R. (2016). Connecting the Self to Traumatic and Positive Events: Links to Identity and Well-Being, *Memory*, 10: 1321-1328. DOI: 10.1080/09658211.2015.1104358.
- Montuschi F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento, dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*. Brescia: La Scuola.
- Montuschi F. (2000). Disagio, disadattamento, devianza in prospettiva educativa. *Pedagogia e Vita*, 6: 142-159.

- Montuschi F. (2001). L'adulto nella vita dei giovani: quale rapporto educativo?. *Pedagogia e Vita*, 6: 75-95.
- Stewart I. and Joines V. (1990). *L'analisi transazionale. Guida alla psicologia dei rapporti umani*. Milano: Garzanti.
- Williams K.D. (2007). Ostracism, *Annual Review of Psychology*, 58: 425-452. DOI: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085641.
- Williams K.D. and Nida S.A. (2011). Ostracism: Consequences and Coping. *Current Directions in Psychological Science*, 2: 71-75. DOI: 10.1177/0963721411402480.
- Woollams S. and Brown M. (1985). *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*. Assisi: Cittadella.
- Yablonsky L. (1978). *Psicodramma. Principi e tecniche*. Roma: Astrolabio. Ed Orig. (1976). *Psychodrama: Resolving Emotional Problems Through Role-Playing*. New York: Basic Books, Inc.
- Zamperini A. (2010). *L'ostracismo. Essere esclusi, respinti e ignorati*. Torino: Einaudi.