

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL PIEMONTE ORIENTALE**  
**“AMEDEO AVOGADRO”**

**DIPARTIMENTO DI GIURISPRUDENZA, SCIENZE POLITICHE,  
ECONOMICHE E SOCIALI**

**Corso di Dottorato di Ricerca in “istituzioni pubbliche, sociali e culturali:  
linguaggi, diritto, storia”**

**Ciclo XXXIV - Curriculum autonomie, servizi, diritti di cittadinanza**

***Oltre il conflitto. Le rappresentazioni delle relazioni conflittuali tra  
pari nella preadolescenza e nell'adolescenza.***

**SSD – SPS/07**

**Dottoranda  
Ilaria Beltramo**

**Coordinatore**

**Prof.ssa Chiara Tripodina**

**Università degli Studi del Piemonte Orientale**

**Tutor**

**Prof.ssa Anna Rosa Favretto**

**Università degli Studi di Torino**

**Prof.ssa Chiara Scivoletto**

**Università degli Studi di Parma**



## Indice

<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>I</b>
<b>CAPITOLO 1 - INQUADRAMENTO TEORICO .....</b>	<b>1</b>
1.1 CHI SONO I PREADOLESCENTI E GLI ADOLESCENTI? .....	4
1.2 CAMBIO DI SGUARDO SUL CONCETTO DI INFANZIA E ADOLESCENZA .....	8
1.2.1 <i>Peer Culture</i> .....	11
1.2.2 <i>Cambio di sguardo sul concetto di infanzia e adolescenza in termini di diritti</i> .....	14
1.2.3 <i>Agency</i> .....	16
1.3 LE RAPPRESENTAZIONI SOCIALI .....	20
1.3.1 <i>Le rappresentazioni sociali come principi generatori di prese di posizione</i> .....	25
<b>CAPITOLO 2 – IL CONFLITTO .....</b>	<b>26</b>
2.1 FINESTRA SUL CONFLITTO .....	27
2.1.1 <i>Modi e forme del conflitto</i> .....	31
2.1.2 <i>Escalation del conflitto</i> .....	36
2.1.3 <i>La mappatura del conflitto</i> .....	38
2.2 LE RELAZIONI CONFLITTUALI .....	40
2.3 GESTIONE DEI CONFLITTI E LORO STRATEGIE .....	45
2.3.1 <i>Gestione del conflitto, apprendimento sociale e socializzazione normativa</i> .....	56
2.3.2 <i>Strumenti di ADR</i> .....	58
<b>CAPITOLO 3 – METODOLOGIA DELLA RICERCA .....</b>	<b>71</b>
3.1 IL DISEGNO DELLA RICERCA .....	71
3.2 LA DOMANDA DI RICERCA .....	73
3.2.1 <i>Gli obiettivi della ricerca</i> .....	75
3.2.2 <i>Ipotesi di lavoro</i> .....	76
3.3 FASI E TEMPI .....	76
3.4 IL CAMPIONE .....	77
3.5 IL <i>FOCUS GROUP</i> .....	79
3.5.1 <i>Modalità di realizzazione dei focus groups</i> .....	80
3.5.2 <i>La conduzione dei focus groups</i> .....	84
3.5.3 <i>Le tecniche di indagine adottate: Brainstorming, Vignettes e Mappe relazionali</i> .....	86
3.5.4 <i>Criticità incontrate nella conduzione dei focus groups</i> .....	90
3.5.5 <i>Trascrizione delle discussioni di gruppo</i> .....	92
<b>CAPITOLO 4 – RISULTATI.....</b>	<b>94</b>
4.1 ANALISI DEI DATI RACCOLTI ATTRAVERSO GLI STRUMENTI QUANTITATIVI .....	94
4.1.1 <i>Segmentazione del campione</i> .....	94
4.2 ANALISI DEI DATI RACCOLTI DAI <i>PREADOLESCENTI</i> ATTRAVERSO GLI STRUMENTI QUALITATIVI .....	98
4.2.1 <i>Analisi del campo semantico relativo al lemma conflitto</i> .....	98
4.2.2 <i>Analisi conflitto di valore basato sulla fiducia</i> .....	103
4.2.3 <i>Analisi conflitto di valore basato sulla solidarietà</i> .....	108
4.3 ANALISI DEI DATI RACCOLTI DAGLI <i>INSEGNANTI</i> ATTRAVERSO GLI STRUMENTI QUALITATIVI .....	114
4.3.1 <i>Analisi del campo semantico relativo al lemma conflitto</i> .....	114
4.3.2 <i>Analisi conflitto di valore basato sulla fiducia</i> .....	117
4.3.3 <i>Analisi conflitto di valore basato sulla solidarietà</i> .....	119
4.4 RAGIONI SCATENANTI SITUAZIONI CONFLITTUALI E L'INTERVENTO DI UNA TERZA PERSONA SECONDO I PREADOLESCENTI .....	124
<b>CAPITOLO 5 – RIFLESSIONI CONCLUSIVE .....</b>	<b>138</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>145</b>
<b>APPENDICI .....</b>	<b>160</b>



## INTRODUZIONE

All'interno della letteratura scientifica si possono trovare numerose definizioni di conflittualità a seconda della prospettiva disciplinare adottata. Secondo una prospettiva microsociologica, per esempio, il conflitto può essere inteso come un fenomeno relazionale in cui due o più persone, ma anche due o più piccoli gruppi, si trovano in una situazione di attiva contrapposizione in quanto idee, obiettivi, valori, strategie di azione propri di ciascun soggetto o gruppo non sono accettati o riconosciuti dall'altra componente (Arielli & Scotto, 2003). In tale accezione, il conflitto si configura come uno strumento dalla valenza positiva, utile per mettere in discussione l'assetto dei rapporti o il possesso delle risorse quando questi sono percepiti come insoddisfacenti da almeno una delle due parti. Si desume così che la conflittualità si caratterizzi anche per una valenza positiva, ossia come opportunità di apprendimento e di mutamento sociale, e che tale valenza necessiti di essere messa in evidenza (Simmel, 2001). Attraverso una visione più positiva del conflitto è possibile educare al trattamento e alla gestione delle dinamiche conflittuali in quanto occasioni di confronto costruttivo con i propri interlocutori. In tal senso, imparare a conoscere il conflitto per poterlo trattare e gestire positivamente significa imparare a so-stare in esso, ossia a viverlo con il ruolo di attori protagonisti (Novara, 2011).

Dato che la conflittualità è presente in tutti i campi della vita degli individui e dei gruppi, in quanto è un elemento strutturale delle relazioni umane, è importante tenere a mente come la sua percezione, interpretazione e gestione derivi da quanto osserviamo e viviamo nella nostra quotidianità (Wallace & Wolf, 2008). A tale proposito, Bandura (1961) ci ricorda come siano tre gli elementi che interagiscono in modo reciproco nei processi cognitivi e sociali di apprendimento: i fattori personali cognitivi, l'ambiente e il comportamento. Ciò significa che imparare a conoscere e a gestire le situazioni conflittuali è sempre collegato alle caratteristiche dei contesti in cui gli individui vivono le proprie esistenze.

Il punto di avvio di questa ricerca è costituito dall'assunzione del concetto di conflitto inteso come fenomeno relazionale, facente parte della vita di ogni individuo, frutto delle interazioni che si sviluppano nella vita quotidiana e in tale accezione può essere analizzato adottando un approccio di tipo processuale.

L'obiettivo del lavoro di ricerca è quello di esplorare le rappresentazioni del conflitto tra pari e le strategie che gli adolescenti, siano essi maschi o femmine, adottano per fronteggiarlo e gestirlo. A tal fine si è inteso adottare una concezione dei preadolescenti e degli adolescenti come attori sociali competenti, dotati di capacità sociali, culturali e valoriali che vengono continuamente apprese, rielaborate e riprodotte nelle interazioni con i propri coetanei e negli ambienti sociali in cui sono inseriti.

Nei primi due capitoli del lavoro viene presentata la cornice teorica dalla quale muove il lavoro di ricerca. Il primo passo è stato quello di affrontare il tema del conflitto in ambito pre-adolescenziale e adolescenziale partendo dai contributi offerti da differenti discipline, quali la sociologia, la psicologia e l'antropologia giuridica. In tal senso il primo capitolo tratteggia la figura dei preadolescenti illustrando come il concetto di infanzia e di adolescenza sia stato modificato nel tempo anche all'interno delle diverse discipline. Il secondo capitolo è dedicato alla discussione sulle differenti teorie e su alcuni paradigmi presenti in letteratura in merito alle diverse teorizzazioni riguardanti il concetto di conflittualità, le modalità e le forme che il conflitto può assumere all'interno delle relazioni interpersonali. In questo capitolo si è dato spazio anche a illustrare come le strategie alternative di risoluzione delle controversie, applicate solitamente in ambiti para giuridici, siano adottate anche all'interno di quelle situazioni conflittuali presenti nella vita quotidiana.

Il terzo capitolo presenta il quadro della ricerca, gli obiettivi, le ipotesi sottostanti e, infine, le scelte di metodo operate. La scelta del campione, ossia preadolescenti tra gli 11 e i 13 anni, ha portato a pensare e creare strumenti di rilevazione che tenessero in conto non solo la complessità del tema trattato ma anche gli elementi legati alla conoscenza e alla padronanza della lingua italiana. Si è trattato di una ricerca-intervento di tipo pilota di carattere qualitativo, che ha visto l'utilizzo di *focus groups*, mappe relazionali e questionari sociodemografici.

Il quarto capitolo è dedicato alla presentazione dei risultati della ricerca, l'analisi dei *focus groups* ha permesso di riflettere su ciò che i preadolescenti hanno dichiarato

rispetto ai conflitti che li vedono coinvolti quotidianamente nei rapporti con i pari, le modalità di azione poste in essere nel caso in cui siano protagonisti di episodi conflittuali. Inoltre, quanto espresso dagli adolescenti è stato confrontato con quanto dichiarato dai loro insegnanti sui medesimi temi.

Il quinto, e ultimo, capitolo tratta delle rappresentazioni del conflitto presentati dai ragazzi e dalle ragazze con focus sui principali elementi e tratti caratterizzanti. Inoltre, il capitolo illustra alcuni elementi chiave delle relazioni conflittuali: le ragioni di origine del conflitto e le modalità di gestione dello stesso all'interno del gruppo di pari. Il lavoro si conclude con la presentazione di alcuni possibili spunti di riflessione per future ricerche in questione.





## CAPITOLO 1 - INQUADRAMENTO TEORICO

Studiando il fenomeno delle rappresentazioni mentali che ragazzi e ragazze in età preadolescenziale e adolescenziale hanno rispetto alle relazioni conflittuali, risulta essere necessario far riferimento a come le visioni di bambino e bambina, ragazzo e ragazza si siano modificate a partire dal XIX secolo. In tal senso, gli elementi temporali e generazionali influiscono largamente rispetto a come un soggetto sia in grado di rappresentare un determinato elemento o concetto, ma anche come egli stesso viene rappresentato nella società in cui è inserito. Nella letteratura si può osservare come il concetto di “adolescenza”, nel modo in cui lo conosciamo oggi, non faceva parte della cultura e della società fino al secondo decennio del XIX secolo, pertanto si può postulare come il passaggio da una società premoderna a una moderna abbia portato con sé una modifica nella struttura delle società, con la conseguente trasformazione delle strutture familiari e sul modo di considerare la famiglia e gli stessi bambini.

Nel XIX secolo la maggior parte delle famiglie si caratterizzava per una forte unità interna tanto che bambini e adulti condividevano in larga parte le stesse mansioni, modalità di svago, amici e aspettative; esisteva così una continuità tra le generazioni che portava a considerare il minore non come bambino in sé, ma come miniatura del proprio padre<sup>1</sup> (Demos & Demos, 1969; Ariés, 1968). Con l'avvento dell'urbanizzazione e lo sviluppo della società, si può osservare come questa continuità generazionale si sia interrotta nel momento in cui l'organizzazione sociale iniziò a prevedere forme di socializzazione, infantili e adulte, maggiormente rivolte agli ambiti extra-familiari. In particolare, le nuove esigenze del mondo manifatturiero e industriale richiedevano non soltanto nuove forme di organizzazione del lavoro, che prevedevano l'ingresso massiccio nel nuovo sistema salariato di adulti e bambini, ma anche la crescente necessità della scolarizzazione infantile diffusa anche nelle classi sociali inferiori, allo scopo di creare operai competenti, sempre più in grado di adattarsi in modo redditizio alle nuove forme produttive. Attraverso questi cambiamenti si

---

<sup>1</sup> La percezione del figlio come miniatura del proprio padre è riscontrabile anche in periodi precedenti al 1801; significativi risultano essere i dipinti su tela del pittore tedesco Barthel Bruyn risalente al 1493-1555. Si rimanda all'olio su tela “Ritratto di un uomo con tre figli” 1530, Ermitage, San Pietroburgo.

tratteggiò a creare una distanza generazionale sempre più ampia, tanto che i bambini non venivano più considerati miniature dei propri padri ma come soggetti a sé stanti. Tale distacco e discontinuità tra la figura dell'adulto e quella del bambino, specie se in fase preadolescenziale o adolescenziale, era considerata ragione favorente la cronicizzazione dei conflitti intra-familiari, con il conseguente abbandono emotivo dei ragazzi e delle ragazze nella fase di costruzione della propria identità (Demos & Demos, 1969). Si tratta di un modello relazionale che sembrerebbe più appartenere a quelle società in cui è presente un alto livello di cambiamento sociale e una pluralità di alternative rispetto a stili di vita, codici morali e carriere, rispetto alle società meno sviluppate e industrializzate. Lo stesso storico francese, Ariés (1968), mise in evidenza come nella società del Medioevo non esistesse un vero e proprio sentimento verso l'infanzia, né una distinzione fra lo stile di vita del bambino e quello dell'adulto. Esplicative, in tal senso, sono le sue parole che sottolineano come le condizioni del periodo storico influiscano fortemente sul modo in cui la famiglia si prende cura del bambino:

“nella società medievale [...] il sentimento dell'infanzia non esisteva; il che non significa che i bambini fossero trascurati, abbandonati o disprezzati. Il sentimento dell'infanzia non si identifica con l'affezione per l'infanzia: corrisponde alla coscienza delle particolari caratteristiche infantili, caratteristiche che essenzialmente distinguono il bambino dall'adulto, anche giovane. Questa coscienza non esisteva. Perciò, appena il bambino poteva vivere senza le cure costanti della madre, della nutrice o della bambinaia, apparteneva alla società degli adulti e non si distingueva più da essa”<sup>2</sup>.

Secondo Ariés, l'infanzia sarebbe così un oggetto storico d'investimento pedagogico della Modernità, in quanto solo nell'Europa moderna si inizia a manifestare un nuovo modo di sentire e una nuova etica rispetto a quelle caratteristiche e quelle attenzioni che costituiscono il sentimento dell'infanzia che nel Medioevo era tacito.

Nelle epoche successive, le modifiche strutturali della società condussero lentamente a considerare il bambino e la bambina non più come risorse lavorative ma come beni in sé. In tal senso si può osservare come la pedagogista Egle Becchi (2010a) riscontri durante il Quattrocento italiano un'attenzione verso il mondo infantile, entro il quale il bambino assume una figura definita e positiva che può essere collegata al fatto che la

---

<sup>2</sup> Cit. Ariés (1968), p. 145.

famiglia e la società, in quel periodo, investissero nei più piccoli in termini etici ed economici.

Gli storici sociali riconducono la nascita e la *scoperta* dell'adolescenza al XIX secolo; periodo caratterizzato da una società industriale in rapido sviluppo, e che a sua volta si caratterizza per aver sottoposto i bambini e i giovani a periodi protratti di tutela e di scolarizzazione tra pari protratti (Flores, 1988).

Si può comprendere, allora, come la stratificazione sociale per età – come nel caso della preadolescenza e dell'adolescenza – sia una costruzione sociale soggetta a variazioni a seconda dei periodi storici e delle differenti forme organizzative della vita collettiva. Si fa qui riferimento ai periodi storici successivi al XIX secolo, in quanto è in questo periodo che gli storici fanno risalire la “scoperta” della fase di vita chiamata adolescenza. In aggiunta si può osservare come ogni società, in quanto soggetta a trasformazioni sociali, possieda un proprio sistema di “classi di età” (espressione che può essere ricondotta a Egle Becchi), in cui ciascuna classe risponde a un sistema di status e di ruoli sociali che si trasformano nel corso del tempo. Tali mutazioni non interessano solo i sistemi sociali ed economici, ma sono legati anche ai livelli di mortalità, i quali a loro volta, specie nel XIX secolo, determinano un crescente interesse verso l'infanzia.

A sostegno di questa tesi De Lillo (2003), nel cercare di delineare a pieno la fase di vita della preadolescenza, evidenzia come l'età nelle società contemporanee possieda sempre più una caratteristica relazionale piuttosto che un carattere ascrivito del singolo. Questa caratteristica relazionale fa sì che i “giovani” siano sempre percepiti e messi in relazione con il mondo “adulto”. Questa continua comparazione mette in evidenza proprio come i due confini siano influenzati dalle differenti variazioni che possono subire nel tempo, a seconda della variazione delle norme che regolano e gestiscono i settori dell'istruzione, del lavoro e del welfare.

Se fino a questo periodo vi era una visione fluida della maturazione di un individuo e si considerava l'infanzia e la giovinezza come una fase della vita biologica, dal XX secolo inizia ad essere circondata da implicazioni di carattere materiale, culturale e simbolico tanto che la preadolescenza e l'adolescenza divengono poi nel XXI sec. target specifici a cui destinare un ampio ventaglio di prodotti.

## 1.1 Chi sono i preadolescenti e gli adolescenti?

Parlando di preadolescenti e adolescenti risulta importante definire chi essi siano e quali caratteristiche permettano di identificarli e riconoscerli. In accordo con la World Health Organization (WHO), le discipline antropologiche, sociologiche e psicologiche riconducono in maniera unanime l'inizio della fase adolescenziale con la comparsa della pubertà, mentre risulta essere più complicato l'individuazione di un suo limite di età (Arnett, 2000). Più specificatamente risulta importante differenziare tra preadolescenza (10-13 anni), adolescenza (14-18), *emerging adulthood* (19-29 anni) e l'età adulta (dopo i 30 anni). Tale distinzione e l'utilizzo di un linguaggio corretto e condiviso<sup>3</sup> permette di avere una visione chiara del soggetto a cui ci si sta riferendo ed evitare l'utilizzo di termini troppo generici che rendono a loro volta difficoltosa l'individuazione del target, come per esempio avviene all'interno della letteratura scientifica e narrativa con l'utilizzo del termine inglese *youth*<sup>4</sup> o di quelli italiani come giovane<sup>5</sup> o gioventù<sup>6</sup>, i quali offrono a loro volta un ampio raggio di azione (Palmonari, 2011).

Per comprendere appieno chi siano i ragazzi e le ragazze preadolescenti e adolescenti non è sufficiente focalizzarsi unicamente sul fattore anagrafico, ma è similmente importante comprendere le ragioni per cui si parla di preadolescenza e adolescenza, che furono studiate per la prima volta come fasi di vita dell'essere umano intorno al 1900. Numerose sono le trattazioni rintracciabili nelle scienze umanistiche che cercano di identificare quali siano quelle caratteristiche specifiche e che permettono l'individuazione della fase di vita in cui l'essere umano si ritrova. Una delle prime teorizzazioni in merito fu quella di Hall che oltre a promuovere una tesi che prevedesse una profonda diversità della vita mentale del bambino e dell'adolescente ne collegava una seconda, strettamente interdependente; ossia che il passaggio dall'infanzia all'adolescenza avvenisse in maniera drammatica e che l'adolescenza fosse piena di

---

<sup>3</sup> All'interno di questa tesi i termini "minori", "ragazzo", "ragazza", "giovani" faranno sempre riferimento a preadolescenti ed adolescenti.

<sup>4</sup> Termine inglese i cui significati sono gioventù, adolescente e giovani. Cfr. Garzanti. I grandi dizionari. Hazon (2005), I Grandi Dizionari Garzanti Hazon (2005), De Agostini, Novara.

<sup>5</sup> Cfr. al Dizionario Treccani online, "colui che è nell'età della giovinezza, o in senso relativo che non ha ancora l'età richiesta, l'esperienza necessaria a determinati fini", in <http://www.treccani.it/vocabolario/giovane/> [consultato il 23 Marzo 2020]

<sup>6</sup> Cfr. Dizionario Treccani online, "una delle età della vita umana, compresa tra l'adolescenza e la maturità", in <http://www.treccani.it/enciclopedia/gioventu/> [consultato il 23 Marzo 2020]

sentimenti contrastanti<sup>7</sup> (Palmonari, 2003; Hall, 1904). Le teorie di Hall ebbero un grande seguito a livello europeo, ma successivamente l'aspetto universale che lo caratterizzava venne largamente criticato, in quanto non teneva in considerazione come le esperienze della vita e i cambiamenti che gli stessi ragazzi e ragazze sperimentavano fossero differenti in base a variabili individuali, culturali e temporali (Arnett, 1999).

All'inizio del '900 il tema dell'adolescenza fu oggetto di studio all'interno di numerose discipline, quali l'antropologia<sup>8</sup>, la psicologia<sup>9</sup>, la pedagogia<sup>10</sup>, la sociologia e la letteratura in generale (Neubauer, 1997); di conseguenza, plurime sono le teorie che trattano lo sviluppo dell'individuo connesso all'ambiente in cui è inserito e in continua interdipendenza con esso. Una di queste è rappresentata dal modello ecologico dello sviluppo di Bronfenbrenner<sup>11</sup> che risulta essere utile per comprendere come lo sviluppo del singolo, in questo caso il preadolescente o l'adolescente, sia in realtà influenzato da quanto avviene nell'ambiente e nella società che lo circondano (Gambini, 2007). Queste interconnessioni tra i diversi sistemi e le loro capacità di influenzare la realtà con cui non sono direttamente connessi, fa sì che il o la adolescente assorba modalità e strategie che andranno ad influire su come egli o ella reagirà a determinati eventi o situazioni. Tutte queste influenze che provengono dall'esterno del singolo individuo, e quanto viene percepito all'interno di sé in questa

---

<sup>7</sup> Cfr. Teoria di Hall che guarda alla fase adolescenziale dell'essere umano come una fase di *storm and stress*: ovvero come "età delle tempeste emozionali, degli innamoramenti irrazionali e degli odi ciechi, delle prese di posizione estremistiche, della fiducia smisurata nelle proprie forze e della disperazione per i propri limiti, della voracità intellettuale e sentimentale, e della rinuncia romantica sino all'autodistruzione, dei continui conflitti con i genitori e della propensione al rischio", cit. Palmonari 2003, p. 16.

<sup>8</sup> Si fa riferimento, tra i tanti, agli studi antropologici condotti da Mead M. (1976) e Benedict R. (1938), le quali si interessarono al ruolo assunto dalla società e dalla cultura di appartenenza nel delineare le caratteristiche principali dell'adolescenza.

<sup>9</sup> Si fa qui riferimento, inizialmente, alla teorizzazione di Freud S. (1975; 1982) il quale considerava l'adolescenza come il periodo della vita in cui si riattivavano le pulsioni a seguito di un periodo di latenza; ma in letteratura vi sono numerosi altri autori che trattano l'adolescenza secondo diverse prospettive come Bolwby, Erickson, Sullivan.

<sup>10</sup> Uno dei tanti studiosi fu Spranger E. (1925), il quale fu anche il primo a tematizzare la centralità degli aspetti identitari nell'età adolescenziale identificando, in questa fase di vita, tre condizioni: la graduale scoperta dell'io, la formazione del progetto di vita e la sua attuazione.

<sup>11</sup> Teoria che pone al suo centro l'individuo in evoluzione inserito in una rete di relazioni, a cui partecipa direttamente o indirettamente. All'interno di questo modello l'autore declina le definizioni di micro, meso, eso e macro-sistema, ossia gli ambienti o i livelli sistemici interconnessi in cui la vita di ogni individuo si posiziona e che danno origine al nostro mondo. In tal senso, l'autore vuole proporre una riflessione sul rapporto esistente tra le caratteristiche soggettive e oggettive dell'ambiente e come esse possono a loro volta andare a influire sullo sviluppo di un individuo.

particolare fase di vita, pone il soggetto in una situazione in cui gli viene chiesto di scegliere una strada da seguire e quindi di impegnarsi. Alla fine degli anni '60 del XX secolo, nell'ambito della *life-span developmental psychology* si è osservato in maniera più ampia come lo sviluppo di un essere umano sia connesso ai diversi contesti in cui egli è inserito, e come lo stesso ambiente venga inteso “un insieme di influenze” di fronte alle quali i soggetti assumono una posizione. Tre sembrano essere le posizioni che l'individuo può assumere di fronte all'ambiente che lo circonda, ovvero I) *le influenze normative legate all'età*, l'età cronologica è strettamente legata a variabili biologiche e ambientali come per esempio la pubertà. Il carattere normativo fa riferimento al fatto che di norma queste variabili riguardano tutti gli individui appartenenti ad una stessa cultura ed età; II) *le influenze normative legate ad un particolare periodo storico*, e che riguardano la maggior parte di individui facenti parte di una stessa coorte. Tali influenze vanno quindi a definire il contesto di sviluppo di un certo insieme di persone; III) *le influenze di tipo non normativo*, distribuite in maniera casuale all'interno di un gruppo sociale e che possiedono una variabilità individuale molto più elevata. Tutte queste forze ed influenze rappresentano a loro modo compiti, richieste e vincoli di fronte ai quali le persone devono agire strategie volte alla loro comprensione, selezione e intervento per poter continuare a costruire un proprio percorso di crescita personale (Palmonari, 2003). La prospettiva della *life-span developmental psychology* si trova in linea con quanto espresso dalla teoria del ciclo di vita di Erikson (1968;1999) dove si pone l'accento sullo studio del comportamento dell'individuo tenendo conto dell'interdipendenza dinamica tra i fattori individuali e contestuali<sup>12</sup>.

A sua volta la sociologia guarda alla fase di vita dell'adolescenza come un periodo della vita dell'essere umano costruito dalla società, o meglio come costruito sociale<sup>13</sup>, e che quindi li caratterizza come una categoria presente all'interno delle diverse

---

<sup>12</sup> La teoria psicosociale dello sviluppo di Erikson fa riferimento a come ogni individuo nel corso della sua vita deve affrontare delle “crisi psicosociali” volte all'acquisizione di competenze che permettono di passare da uno stadio all'altro e poter affrontare in maniera efficace la crisi successiva. Questa teoria si compone di otto stadi, all'interno dei quali sono riprodotte tutte le fasi di vita che un individuo attraversa (dal primo anno di vita fino alla vecchiaia), e ciò che lo caratterizza è il fatto che ad ogni stadio individuato dall'autore vi siano due poli (uno positivo e uno negativo) che rappresentano la crisi psicosociale a cui il soggetto deve far fronte. Nel caso in cui l'individuo non riesca a superare e a risolvere in maniera efficace uno stadio, tale problematica andrà ad influenzare la buona risoluzione di quello successivo, portando a una nuova ridefinizione del sé. Per ulteriori approfondimenti vedere: Erikson E., (1999), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando Editore.

<sup>13</sup> Cfr. paragrafo 1.2

società industrializzate e che assumono una posizione all'interno dei sistemi economici, politici, sociali, giuridici e culturali. Questo modo di considerare gli adolescenti, ed anche i bambini, come prodotti di costruzioni sociali e di conseguenza come categorie specifiche, introduce il rischio di scordare come i bambini, i preadolescenti e gli adolescenti non siano un gruppo omogeneo al loro interno (Qvortrup, 2004; Satta, 2012). Come si è accennato precedentemente, il passaggio da una società premoderna ad una industrializzata ha portato cambiamenti non solo a livello di produzione, di economia e di cultura, ma anche a livello di come gli stessi individui vengono considerati, tanto da fissare un limite di età per poter acquisire la responsabilità civile e giuridica, poter conseguire una scolarizzazione minima o poter iniziare a lavorare. Tutti questi elementi, che sembrano essere lontani dal poter definire chi siamo dal punto di vista individuale e sociale, in realtà assumono un ruolo importante e vanno a definire anche quali siano i diritti e i doveri di un essere umano e in quale periodo di vita, socialmente inteso, egli si trovi (Becchi, 1998; Becchi, 2010 b; Dogliani, 2003). La periodizzazione del corso di vita, così come lo conosciamo nella società occidentale, basandosi strettamente sulle categorie di età e di sesso, non permette di comprendere quale sia il significato sociale che una fase di vita possiede anche rispetto ad altre categorie; le esperienze sociali di bambini e bambine, di ragazzi e ragazze non possono essere considerate solo in funzione dell'età biologica o dello status sociale, ma debbono essere comprese alla luce di una maggiore complessità. In quest'ottica, Eckert (2003) mette in luce come la fase di vita dell'adolescenza sia un prodotto della società industriale e che il suo sviluppo sia anche legato allo sviluppo della moderna educazione, la quale - trasferendo la responsabilità della preparazione professionale al settore pubblico - ha isolato i ragazzi e le ragazze adolescenti dalla società adulta come forza lavoro e ha iniziato a considerarli come soggetti in divenire, confinandoli in istituzioni omogenee per età. Viene da sé comprendere come la fase di vita adolescenziale, come la si conosce e come la si studia all'interno della struttura generazionale, sia una risposta ai vincoli e alle opportunità che la società pone a questa fascia di età. In tal senso, bisogna procedere cautamente nell'attribuire comportamenti pensati come tipicamente adolescenziali allo sviluppo biologico, cognitivo, emotivo o sociale poiché si corre il rischio di dar forma a classificazioni che reificherebbero, anziché comprendere, lo status quo.

## 1.2 Cambio di sguardo sul concetto di infanzia e adolescenza

Seppur il ragazzo e la ragazza preadolescente e adolescente assumano all'interno della società a cui appartengono specifiche posizioni, risulta altresì come essi abbiano difficoltà a riconoscersi ed essere riconosciuti in quanto le società occidentali forniscono loro status incerto, in quanto li considera ancora come quasi bambini e allo stesso tempo non ancora adulti. Questa loro posizione intermedia sostiene l'ipotesi promossa dalle scienze sociologiche, ossia che la fase di vita adolescenziale, come le altre periodizzazioni della vita umana, siano costruzioni sociali, in quanto l'argomento biologico, mescolandosi con quello sociale, naturalizza così ciò che in realtà è una costruzione delle istituzioni (Ariés, 1968). In questa accezione considerare i ragazzi e le ragazze come un gruppo sociale significa porre anche attenzione a come ognuno di essi sia inserito e avvertito all'interno della struttura sociale. Le scienze antropologiche e storiografiche suggeriscono proprio come le differenze che permettono di distinguere un gruppo sociale da un altro non si basino su dati naturali, ma su costruzioni sociali che cambiano a seconda dei contesti culturali e storici in cui sono inseriti (Satta, 2012).

Nello specifico caso dell'infanzia, i *New Childhood Studies*, oltre a mettere in evidenza come il ruolo e l'immagine del bambino siano costruiti socialmente<sup>14</sup>, rilevano come non tenendo conto direttamente della loro voce, per comporre conoscenze specifiche sull'infanzia e l'adolescenza ci si basi su quegli aspetti conosciuti e rappresentati come "verità", che tuttavia rispondono alle esigenze interpretative degli adulti (Belloni, 2006). Ciò significa che la costruzione sociale del bambino contiene al suo interno sia le regole e le funzioni che rispondono alla società in cui egli vive, sia l'immagine che viene veicolata e costruita attraverso i discorsi generati dalla produzione scientifica e dal senso comune (Belloni, 2006). Considerando quindi l'infanzia e l'adolescenza come costruzioni sociali, i nuovi sociologi dell'infanzia introducono due nuove espressioni in supporto a questa tesi, che permettono di distinguere meglio quegli aspetti che riguardano le caratteristiche naturali ed universali dei bambini e delle bambine (*natural childhood*), da quegli aspetti che a loro volta

---

<sup>14</sup> Il bambino qui inteso può essere ricondotto al modello "socio-strutturale". Il bambino è avvertito come una componente costitutiva di ogni struttura sociale, come soggetto di diritti e collegato alle istituzioni di ogni società. Per un maggiore approfondimento sul concetto di bambino sociologico e i diversi modelli esistenti, cfr. James A., Jenks C., Prout A., (2002), *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Donzelli Ed., Roma.



costituiscono la rappresentazione e il significato socialmente attribuito a questa fase della vita nelle diverse culture (*cultural childhood*)<sup>15</sup>.

In particolare, i *New Social Childhood Studies*, hanno guardato all'infanzia e all'adolescenza come a fenomeni sociali dotati di propria conformazione e posizione, abbandonando quella visione di bambini e ragazzi come "esseri in formazione", occupanti necessariamente status subordinati. Un esempio di questi status subordinati può essere ritrovato nel concetto generazionale, dove le nuove generazioni, ossia i più piccoli, sono poste in posizione subordinata a quelle precedenti all'interno di un sistema relazionale costituito da posizioni sociali e di potere. La visione che invece è promossa dalla nuova sociologia dell'infanzia fa sì che i differenti gruppi sociali e le loro interazioni siano guardati come processi dinamici che si definiscono, producono e modificano nel loro essere interconnessi, lasciando da parte tutti quegli aspetti legati alla posizione di potere generazionale (Qvortrup, 1991, 1994; Alanen, 1994; Alanen, 2004). In tal senso, il riconoscimento dei processi di interdipendenza esistenti tra i diversi gruppi sociali fa sì che nessun gruppo possa esistere senza l'altro e come ognuno sia a sua volta fortemente dipendente dall'altro, in quanto il cambiamento che avviene in uno di essi comporta a sua volta un cambiamento nell'altro.

All'interno dei *New Social Childhood Studies* appare presente una distinzione tra due prospettive, quella centrata sul soggetto che vede i bambini come attori sociali, e quella incentrata sul contesto, ovvero che considera l'infanzia come insieme di condizioni economiche, politiche, sociali, simboliche e culturali in cui i suoi protagonisti agiscono. Inoltre, Alanen (2004) ha individuato tre filoni di studi sociologici che si rifanno ai *New Social Childhood Studies*. Il primo, chiamato *sociologia dei bambini*, indaga tutti gli aspetti della vita sociale in cui i minori fanno esperienza abbandonando la visione adultocentrica. Il secondo, definito la *sociologia decostruzionista dell'infanzia e dei bambini*, pone al centro la visione della realtà come costruzione sociale. In altre parole, non esistono verità, ma solamente costruzioni storicamente, socialmente e culturalmente determinate. Queste non sono neutre, ma rappresentano il risultato di relazioni di potere che definiscono a loro volta un ordine interpretativo della società, presentandolo come oggettivo e come l'unico possibile. Il terzo filone, infine, detto *sociologia dell'infanzia come struttura sociale*, guarda all'infanzia come a una

---

<sup>15</sup> Cfr. Bosisio R., (2006), *Il percorso dell'infanzia nel mondo dei diritti*, in "Viaggio attraverso i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza", pp. 25-48, Franco Angeli, Milano.

componente strutturale e costante della società, pertanto osserva il modo in cui i bambini e le bambine sono integrati nelle strutture sociali a cui appartengono.

I *Childhood Studies* derivano in parte dai *Gender Studies* e, come queste prospettive di studio intendono i ruoli di bambino e di donna strettamente legati e accumulati dal fatto di essere soggetti interdipendenti ed oppressi (Satta, 2012). Seppur nei *Gender Studies* sia presente un interesse verso i diritti dei minori, questi differiscono dai *Childhood Studies* in quanto adottano una visione prettamente adultocentrica e pongono il gruppo dei minori in posizione subalterna. Inoltre, all'interno dei *Gender Studies*, il legame donna-bambino crea una rappresentazione sociale della donna come principale responsabile della crescita dei figli, spesso rappresentando il figlio come un vincolo e un problema che impedisce alle donne di partecipare alla sfera pubblica. In questa visione si comprende come ciò che caratterizza i *New Social Childhood Studies* sia il nuovo riconoscimento che essi danno ai bambini e alle bambine e alle nuove modalità che mettono in gioco per studiarli, ossia considerarli per quello che sono adesso e non per quello che diverranno nel futuro, spostando l'attenzione dalla struttura infanzia verso i soggetti che la abitano. Con questa prospettiva si inizia a documentare e ad ottenere informazioni rispetto a come i bambini stessi interpretano e partecipano attivamente a tutte quelle sfere della vita sociale indagate, quali amicizia, lavoro, sport, gioco e religione, ma anche come si pongano nelle relazioni con i propri pari e gli adulti. Proprio a livello di relazioni e del processo di socializzazione, Corsaro (2003) mette in luce come gli stessi bambini non siano dei ripetitori delle culture del mondo adulto, ma le interpretino in maniera creativa fino a produrre "culture dei pari" nuove e specifiche, differenti da quelle degli adulti. Tale processo di acquisizione e reinterpretazione permette la costruzione di nuovi punti di vista, ma anche di cambiamenti nella stessa cultura degli adulti, dimostrando come i bambini e le bambine siano in grado di influenzare gli adulti e non solo esserne influenzati. Attraverso questi processi i bambini possono così partecipare alla produzione e al cambiamento sociale in modo attivo con loro contributi e assumere una capacità tipica dell'adulto, l'essere riproduttivo (Corsaro, 1992, 2002).

Pertanto, come asserito da Corsaro (2002, 2003), la capacità riproduttiva di un essere umano è strettamente collegata ad aspetti di collettività, in quanto le culture dei pari non esistono come entità autonome e separate dalla società, ma ne sono parte integrante. In linea con questa prospettiva, ogni bambino fin dai primi anni di vita

parteciperà attivamente a due culture, quella dei pari e quella degli adulti, oltre a vedersi riconosciuta una propria agentività. Attraverso questi passaggi e riconoscimenti si procede ad una modifica della tradizionale concezione di bambino o bambina, i quali non sono più soggetti intesi come passivi in fase di apprendimento culturale, ma vengono considerati come soggetti attivi all'interno della costruzione di culture (Corsaro, 2003).

### 1.2.1 Peer Culture

Dalla fine del XX secolo, numerosi studi hanno seguito la linea tracciata dalla nuova sociologia dell'infanzia. In particolare, questa prospettiva valorizza la *peer culture*. Con questo concetto si intende indicare “*a stable set of activities or routine, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers*” (Corsaro W, Eder D., 1990, p. 197). Il concetto di *peer culture* si differenzia da quello di *peer group*, che fa riferimento semplicemente al fatto che i bambini e le bambine siano membri del gruppo. La *peer culture* si concentra su come l'interazione tra pari crei una loro propria cultura (Corsaro, 2002). Quest'ultima nasce e si sviluppa dalle influenze che provengono dai differenti contesti sociali frequentati dai bambini (come per esempio quartieri, scuole, strade cittadine, ecc.), e risente della classificazione in base all'età e di altri meccanismi di raggruppamento di coorti o gruppi di bambini stabilizzati nel tempo. Il fatto che i bambini e i ragazzi plasmino una propria cultura non significa che queste siano separate da quelle del mondo adulto, ma, come mette in evidenza Corsaro, i bambini e i ragazzi fanno parte contemporaneamente di due culture, quella dei pari e quella degli adulti. Le due culture sono a loro volta intrinsecamente intrecciate nel tempo e nello spazio.

Il concetto di *peer culture* sembra essere in linea con la visione di Qvortrup (1994, 2004), il quale considera l'infanzia come una forma particolare di struttura che è esposta alle medesime forze sociali a cui è sottoposto il mondo adulto. In questo modo anche i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze partecipano contemporaneamente sia alla costruzione dell'infanzia e dell'adolescenza sia alla società. La stessa produzione di *peer culture* non può essere ridotta ad una semplice imitazione o appropriazione, da parte del mondo giovanile, delle informazioni appartenenti al mondo adulto, ma fa riferimento alle modalità secondo le quali le nuove

generazioni se ne appropriano in forma creativa attraverso il processo di riproduzione interpretativa. Ciò che rende unico il concetto di riproduzione interpretativa e che lo distingue dalle altre teorie di riproduzione sociale è proprio l'intendere la stessa struttura sociale sia come vincolo, sia come possibilità per le nuove e le vecchie generazioni. Il processo è interpretativo, perché i bambini e i ragazzi non si limitano ad interiorizzare individualmente parti della cultura, ma le fanno proprie trasformandole e restituendole al proprio gruppo dei pari, al mondo adulto e alla società, creando un cambiamento mediante i negoziati collettivi e le interazioni sociali.

Spesso si ritiene, nell'immaginario popolare, che i gruppi di pari adolescenti svolgano un ruolo negativo per lo sviluppo dei singoli. Tradizionalmente, la cultura tra pari adolescenti della società moderna è stata percepita avere un'influenza principalmente negativa, separata da quella degli adulti, che spesso porta a comportamenti problematici. Numerose sono, però, le ricerche che hanno indagato il tema e che promuovono un'immagine più positiva della cultura adolescenziale all'interno della società moderna, oltre ad una sua somiglianza con la cultura adulta. Questa affinità dell'adolescenza con l'età adulta è data anche dal fatto che, a livello sociale, l'adolescente è maggiormente avvicinato all'adulto piuttosto che al bambino; purtroppo tale vicinanza tende ad assumere caratteristiche negative, poiché il soggetto adolescente viene visto solo in relazione a ciò che non ha ancora raggiunto e non per quanto ha compiuto fino a quel momento (Eckert, 2003).

All'interno degli studi svolti da Corsaro (1988, 1990, 1994) si può rilevare come esista uno scambio dinamico tra i sistemi sociali condivisi dai bambini e la cultura degli adulti, tanto che alcuni elementi facenti parte di una cultura si ritrovavano anche nell'altra. Questo interscambio diventa ancora più interessante all'interno dell'adolescenza, perché gli adolescenti non si riconoscono più nello status di bambino e allo stesso tempo la società adulta non attribuisce loro ancora uno status o ruolo nuovo. È stato rilevato come la situazione di transizione permetta di introdurre nella peer culture degli adolescenti regole e sistemi che facilitino l'appartenenza alla società adulta (Corsaro, Eder, 1994). Questa visione più positiva della cultura dei gruppi di adolescenti, dotata di una propria struttura, è stata condivisa anche da molti ricercatori. Ciò che rende unica questa cultura dei pari nella fase di vita dell'adolescenza è l'emergere della folla come un importante contesto sociale di sviluppo, il differenziarsi dai bambini più piccoli che vivono sotto la stretta supervisione degli adulti, la ricerca

sempre più ampia di autonomia, il crescente contatto con i coetanei del sesso opposto contrassegnato dal crescente bisogno di capacità relazionali sia di tipo amicale, sia di tipo più romantico.

Il lavoro di Coleman sulla cultura tra pari degli adolescenti è stato estremamente influente nel modellare le opinioni sulla moderna cultura adolescenziale. Nel 1961, Coleman suggerisce che nelle società industrializzate, per i rapidi sviluppi economici e i cambiamenti sociali, è emersa una sottocultura adolescenziale in cui gli adolescenti parlano una "lingua" sempre più diversa da quella degli adulti. Inoltre, le società industrializzate moderne incoraggiano questa "cultura separata per adolescenti" creando un marketing specializzato che coltiva e prende di mira il loro gusto unico - musica, vestiti, intrattenimento. Da questi studi si è osservato come gli adolescenti, partecipando in modo attivo ai loro processi di apprendimento, assumono ruoli di responsabilità e leadership. La creazione di questa sottocultura adolescenziale porta, di conseguenza, ad un isolamento degli adulti e alla creazione di standard sociali e norme comportamentali approvati dagli stessi ragazzi. Gli adolescenti guardano ai loro coetanei piuttosto che ai loro genitori e insegnanti per essere guidati e approvati, riducendo così la capacità degli adulti di influenzare il loro sviluppo. La forte relazione tra una *peer culture*, positiva e di supporto, e un ambiente scolastico che promuove un adattamento accademico, emotivo e sociale degli studenti è evidente anche nella ricerca realizzata da Bateman (2002), che esamina il senso di appartenenza degli studenti e il senso di comunità in un ambiente scolastico. In questa ricerca si è riscontrato come gli studenti definissero una comunità di pari solidale quella che: a) condivide i loro valori e obiettivi educativi; b) supporta attivamente le loro esigenze di apprendimento; c) fornisce un ambiente sicuro e favorevole al sociale in cui gli adolescenti possono imparare; d) valorizza i loro contributi.

È chiaro che prove convergenti provenienti da diverse aree di ricerca suggeriscono che la cultura tra pari abbia un'influenza rilevante, durante l'adolescenza, sull'adattamento degli studenti alla scuola e alla società di cui fanno parte, così come sulle condotte comportamentali che vengono assunte.

### 1.2.2 Cambio di sguardo sul concetto di infanzia e adolescenza in termini di diritti

I concetti di infanzia e di adolescenza hanno subito trasformazioni nel corso degli anni non solo in ambiti antropologici e sociologici, ma anche in ambito della giurisprudenza. Si può osservare questo cambiamento lo si può osservare per esempio nell'interpretazione dei diritti applicati ai minori di età<sup>16</sup> (De Lillo, 2013). Il riconoscimento delle capacità cognitive e comunicative possedute dai bambini e dai ragazzi mette in luce come essi siano in grado di interagire con il mondo che li circonda in maniera attiva, e contribuire, pertanto, alla costruzione di un proprio rapporto con gli adulti (Bosisio, 2006). Il cambio di sguardo adottato rispetto alla specificità del bambino-persona comporta un mutamento di prospettiva anche rispetto alla sua tutela. All'interno della cultura giuridica più recente è possibile sottolineare come questa nuova concezione di pensare i soggetti minori di età sia bene esemplificata dall'art. 12 della Convenzione Onu (1989), il quale adotta una visione del bambino come "*persona con capacità e potenzialità espressive che gli permettono di partecipare attivamente alle scelte che lo coinvolgono*" (Dell'Antonio, 2001, p. 94). Questa nuova concezione fa sì che si guardi il bambino e la bambina, il ragazzo e la ragazza nella sfera del presente e che per raggiungere il loro benessere si riconosca il loro diritto a partecipare attivamente alla propria formazione e alle decisioni che li riguardano. L'art. 12 può pertanto essere interpretato come un *articolo rivoluzionario* in quanto presuppone che gli adulti ascoltino quanto viene espresso dai bambini e dai ragazzi e che, sulla base di quanto viene enunciato, gli adulti siano disposti a cambiare le proprie opinioni e, conseguentemente, anche le proprie decisioni (Bosisio, 2006). In tale accezione Bosisio, nel ripercorrere le rappresentazioni di infanzia nel mondo dei diritti, evidenzia come nell'art. 12 non si affermi il diritto del minore alla piena autonomia, ma si faccia riferimento ad una autonomia intesa come partecipazione.

---

<sup>16</sup> Si fa qui riferimento agli art. 97 e 98 del Codice Penale i quali stabiliscono entro quale età un soggetto può essere punito per aver commesso un fatto. Tale distinzione sembrerebbe essere apparsa durante il periodo della prima industrializzazione. Nei periodi precedenti i bambini che erano impiegati all'interno delle manifatture, in quanto lavoratori, ed erano sottoposti alle stesse leggi penali dei colleghi adulti.

### 1.2.2.1 Le Carte Internazionali

I documenti che mettono in evidenza proprio questo *cambio di sguardo* verso il minore d'età e lo riconoscono come titolare di diritti che vanno oltre a quelli di protezione sono racchiusi nelle Carte Internazionali. Partendo dall'esame delle Dichiarazioni dei diritti del fanciullo del 1924 e del 1959 si può osservare come esse guardassero al minore in chiave protettiva, ovvero il minore veniva considerato in una specifica situazione di debolezza e di immaturità per cui necessitava di protezione e di cure speciali, di diritti primariamente protettivi quali il possedere un nome e una nazionalità, ma anche al godere dell'accesso a forme di educazione, di cura e di trattamento adeguati. Tale sguardo cambiò con la Convenzione Onu del 1989<sup>17</sup>, in cui i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze iniziarono ad essere considerati come soggetti di diritti attraverso il loro ampliamento e la loro connessione ad aspetti di tipo partecipativo all'interno della società, come appunto viene evidenziato dal diritto a formarsi e ad esprimere un'opinione e dal diritto di prendere parte alla composizione delle decisioni di cui i minori stessi sono oggetto. Come appare evidente, il nodo concettuale della contemporanea condizione di minorenni e di titolare di diritti soggettivi rivela notevoli problematicità, soprattutto in merito al bilanciamento tra il diritto/dovere dell'adulto di proteggere e di guidare il minore e il diritto del minore all'ascolto della sua opinione, all'autonomia e alla partecipazione attiva nella composizione delle decisioni che lo riguardano (Ronfani 2004, 2010). Rispetto al pieno riconoscimento dei bambini e dei ragazzi in quanto titolari di diritti, nella letteratura socio-giuridica si rintracciano differenti opinioni. Tra le tante, qui si intende aderire alla visione di Freeman ed Eekelaar, definita "paternalismo temperato" (Ronfani, 2010) secondo la quale i minori, in quanto ritenuti possessori di propri diritti soggettivi, non debbono essere "abbandonati" a loro stessi, quasi fossero adulti, ma debbono essere sostenuti con interventi di legislazione sociale adeguati e con misure di tutela che realizzano le condizioni necessarie per permettere loro di sviluppare gradatamente la propria autonomia (Freeman M., 1992; Eekelaar J., 1992). La stessa Convenzione Onu del 1989 si compone di articoli che a livello giuridico e sociologico si possono

---

<sup>17</sup> Convenzione approvata a New York il 20 novembre 1989 e ratificata in Italia con la L. 27 maggio 1991 n. 176. Attraverso la sua ratifica la Corte Costituzionale, con la sentenza 16-30 gennaio 2002 n.1, e la Corte di Cassazione hanno recepito i principi emanati dalla stessa Convenzione e pertanto tutti i soggetti minori di età devono essere considerati titolari di tutti i diritti di personalità individuati dalla stessa Convenzione.

raggruppare secondo tre concetti cardine alla base di questa nuova idea di infanzia: *protection*<sup>18</sup> - (volto alla protezione di bambini e bambine, ragazzi e ragazze da ogni forma di violenza, combattendo gli abusi alla persona di qualunque origine essi siano, e di rendere i gruppi familiari idonei alla tutela e alla cura dei figli, creando strutture adeguate volte al sostegno normativo, economico e di assistenza sociale); *provision*<sup>19</sup>- (l'impegno che le istituzioni e gli adulti devono avere nel garantire i bisogni vitali fondamentali oltre che alla creazione di specifici servizi volti a soddisfare le esigenze dei minori); *participation*<sup>20</sup> - (promozione della partecipazione dei bambini e dei ragazzi alla vita comunitaria a cui appartengono, come parte avente una propria autonomia e che è in grado di apportare cambiamenti). L'unicità della Convenzione è riscontrabile nel fatto che non solo vengono riconosciuti a tutti i soggetti di minore età diritti civili, ma anche diritti sociali, vale a dire il diritto all'istruzione, alla salute, al riposo e allo svago. Diritti questi che l'ordinamento italiano riconosce ai minori già da prima dell'emanazione della stessa Convenzione, ma che non sempre hanno trovato piena applicazione (Fadiga, 2011).

Lo stesso lavoro di ricerca-intervento, che verrà analizzato più nel dettaglio nei capitoli successivi, vuole cercare di rispettare al suo interno tutti questi tre principi, attribuendo così agli stessi ragazzi e alle stesse ragazze un ruolo partecipativo e costruttivo.

### 1.2.3 Agency

Come abbiamo illustrato, riconoscere gli e le adolescenti come soggetti in grado di mettere in atto azioni, che influenzano la società in cui sono inseriti, e non solo come soggetti che vengono influenzati da essa, risulta essere un elemento centrale e innovativo.

Questo riconoscimento chiama in causa la capacità di agire per proprio conto e nel proprio interesse anche da parte dei soggetti più giovani. Numerosi sono gli studi

---

<sup>18</sup> Gli articoli in essere presenti all'interno della Carta ONU sono 4, 11, 19, 20, 21, 22, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40 e 41.

<sup>19</sup> Gli articoli che fanno riferimento a questo principio riscontrabili all'interno della Carta ONU sono 6, 13, 14, 24, 27, 28 e 37

<sup>20</sup> Rispetto a questo principio possiamo ritrovare all'interno della Carta ONU gli articoli 4, 12, 13, 14, 15, 16 e 17.



effettuati in letteratura sul concetto di *agency*. Uno studio rilevante su questa nozione è stato quello svolto da Montreuil e colleghi (2018) rispetto alla connessione del concetto di *agency* con lo sviluppo morale, ossia sullo sviluppo degli aspetti normativi. Nell'analisi da loro svolta sulle opere pubblicate in differenti ambiti, essi hanno riscontrato come esistano prospettive eterogenee a questo proposito. Dal loro lavoro si può osservare come molto spesso i bambini e i giovani, sia nelle rappresentazioni sociali correnti, sia nelle rappresentazioni presenti nella letteratura scientifica, siano descritti e considerati moralmente incompetenti e incapaci di partecipare alle fasi decisionali relative alle scelte che li riguardano. Pertanto, i rispettivi *caregiver* – considerando i minori come soggetti vulnerabili – tendono a prendere le decisioni pensando a quello che ritengono essere il loro miglior interesse, senza curarsi di raccogliere e comprendere la loro prospettiva e il loro pensiero (Carnevale, Campbell & co., 2013).

Da un punto di vista etico il concetto di *agency* sembrerebbe essere indirettamente proporzionale al *“best interest of the child”*, in quanto il minore stesso viene percepito come bisognoso di misure protettive fino a quando sarà in grado di agire in maniera autonoma (Montreuil & Carnevale, 2015). Il principio del miglior interesse del minore – rispetto alla situazione sociale del minore – è riscontrabile anche all'interno delle Convenzioni e Dichiarazioni Onu<sup>21</sup> sui diritti dei minori in quanto rappresenta il principio fondamentale di tutta la normativa a tutela dei bambini. Si pensi, in via esemplificativa, alla Convenzione Onu del 1989 di New York<sup>22</sup> il cui art. 3, par. 1, cita *“in tutte le decisioni relative ai fanciulli, di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente”*. Questo, come altri articoli (es. art. 12) che disciplinano il riconoscimento del superiore interesse del minore nelle decisioni che lo riguardano, sostengono contemporaneamente due principi: quello di partecipazione e quello di protezione, ma allo stesso tempo non definiscono quali siano gli strumenti internazionali per raggiungere *il massimo interesse specifico per ogni minore*,

---

<sup>21</sup> Cfr. Dichiarazione dei diritti del fanciullo – (Ginevra, 1924), Dichiarazione dei diritti del fanciullo – ONU 1959, Carta dei diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza – ONU (New York, 1989)

<sup>22</sup> Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (1989), disponibile su: <https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>

lasciando così una totale discrezionalità e creatività a coloro che interpreteranno le normative e che comporranno le scelte.

Secondo Montreuil e Carnevale (2015) per *agency* infantile si intende “as *children’s capacity to act deliberately, speak for oneself, and actively reflect on their social worlds, shaping their lives and the lives of other*”<sup>23</sup>. Tale definizione è nata dalla ricognizione sul concetto di *agency* svolta da questi autori, che hanno tenuto conto della sua evoluzione nel tempo e nelle diverse discipline o prospettive adottate. Inizialmente, infatti, si guardava all’*agency* come a una qualità connessa allo sviluppo cognitivo e di indipendenza degli individui, per cui si riteneva che i bambini, essendo in una fase di vita ancora in sviluppo, non la possedessero. In seguito, si individuò come l’*agency* potesse essere studiata mediante la misurazione di fattori ad essa connessi, fattori posseduti dai bambini in misura scarsa. Successivamente, specie in ambito sanitario, si iniziò a considerare i bambini come attori, ovvero individui che sono in grado di assumere ruoli sociali attivi e di influenzare un cambiamento sia a livello personale, sia a livello familiare e comunitario. In questa accezione i bambini vengono descritti come soggetti attivi, ma che necessitano comunque di figure adulte che li guidino verso processi e soluzioni. Infine, l’ultimo passaggio dell’evoluzione del concetto di *agency*, maggiormente in linea con quanto espresso dai *New Childhood Studies*, è connesso al considerare i bambini come agenti; ossia individui che sono in grado di costruire un proprio mondo e di partecipare alle ricerche che li riguardano, anche al fine di generare conoscenze su loro stessi e il loro mondo.

La definizione di *agency* proposta da Montreuil e Carnevale è in grado di riassumere al suo interno molteplici forme espressive che il bambino può utilizzare per comunicare e agire con l’esterno. La visione che ne deriva è quella che considera i bambini e i ragazzi come “creatori di significati” che, pur essendo ancora in fase di sviluppo e di crescita, sanno attribuire significati a ciò di cui essi stessi stanno facendo esperienza. In questa accezione il concetto può essere applicato nel seguente modo: “people’s understanding and experience of themselves (and others) as agents whose morally relevant actions are based in goals and beliefs” (Pasupathi Wainryb, 2010, pp. 55). Attraverso questa *vision* i bambini e i ragazzi vengono descritti come agenti che navigano all’interno di una società e contribuiscono a creare nuovi mondi intorno a

---

<sup>23</sup> Cit. Montreuil e Carnevale (2015), p. 510.

loro; soggetti in via di sviluppo con loro specifici bisogni, ma al tempo stesso bisognosi di essere inclusi nelle discussioni che li riguardano (Bluebond-Langner & Korbin, 2007).

Pertanto, considerare i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze preadolescenti e adolescenti come soggetti dotati di *agency*, significa riconoscere in loro anche aspetti di autonomia. Attraverso questa nuova visione, l'autonomia può essere osservata come una costante nell'azione individuale, la quale modifica il suo significato in base all'età, al contesto-socioculturale e agli interlocutori (Rossi, 2014). L'autonomia, come evidenzia Rossi, viene osservata *“per età diverse in società diverse o in periodi storici diversi della stessa società, e anche in base all'età in contesti diversi nella stessa società”*<sup>24</sup>, sulla base di “calendari sociali” specifici per ogni società e che segnano le tappe di ampliamento degli ambiti di libertà di azione. Ne costituiscono un esempio l'età per esercitare il diritto di voto, per accedere al mondo del lavoro. In tal senso, secondo Rossi (2014), l'autonomia è *“osservabile come caratteristica costante dell'agire umano, ma [al tempo stesso] con caratteristiche specifiche e variabili”*<sup>25</sup>. Considerando dunque come l'autonomia si costituisca in quanto costruzione sociale, e quindi soltanto nelle società, le quali si fondano sulla comunicazione, si può dire che essa viene prodotta attraverso altrettante forme comunicative; quest'ultime, a loro volta, contribuiscono a creare e a promuovere una cultura dell'autonomia e, contemporaneamente, della dipendenza.

L'autonomia non si costruisce nella fase di vita adolescenziale, viceversa è presente già nel corso dell'infanzia attraverso proprie forme di comunicazione e anche attraverso il sostegno affettivo, il quale si realizza mediante un processo di personalizzazione (cioè quel processo di socializzazione all'essere persona). Quest'ultimo socializza l'individuo all'essere persona unica, specifica e autonoma, al contempo bisognosa di sostegno e di libertà.

---

<sup>24</sup> Cit. Rossi, E., (2014), P. 306.

<sup>25</sup> In questo senso, l'autonomia è anch'essa una costruzione sociale, ossia un'attribuzione sociale propria della società di appartenenza riguardante la posizione degli individui all'interno della società e nelle stesse relazioni sociali. Rossi, inoltre, pone in rilievo come l'autonomia non sia soltanto un “valore” attribuito da parte delle società di appartenenza, ma rappresenti altresì un aspetto indispensabile per ogni essere umano al fine di condurre una vita sociale adeguata, volta al successo e alla libertà di scelta. In tal senso, l'autonomia è contemporaneamente sia sociale, sia individuale, in quanto il suo significato è costruito socialmente e perché è inevitabilmente attribuita, e auto-attribuita, a un soggetto-agente e alle sue azioni.

Infine, rileviamo che nell'adolescenza, più che la costruzione di una propria autonomia ci si aspetta la sua manifestazione, che può a sua volta essere connessa all'assunzione di ruoli e alla partecipazione alla comunicazione mediante espressioni personali (Baraldi, 2012; Rossi, 2014).

### 1.3 Le rappresentazioni sociali

Il presente lavoro ha come suo principale oggetto d'indagine le "rappresentazioni delle relazioni conflittuali tra preadolescenti e adolescenti". La scelta di focalizzarsi sul tema delle rappresentazioni possedute rispetto al conflitto risulta essere un passo obbligato quando si vuole analizzare e comprendere un tema tanto ampio quanto complesso, quale quello del conflitto. La nozione di rappresentazione all'interno di questo lavoro farà riferimento alla *teoria delle rappresentazioni sociali* (TRS) formulata da S. Moscovici (2005).

La TRS è una teoria che attiene alla conoscenza sociale e in particolare vuole individuare quali siano i processi e i meccanismi che permettono la creazione e l'utilizzo nella quotidianità delle rappresentazioni collettive. Una peculiarità della TRS è sottolineare come il pensiero sociale nasca e cresca dentro un sistema di credenze, e come tale si sviluppi quotidianamente mediante le comunicazioni interpersonali e si riproduca in continuazione (Moscovici, 2005; Palmonari & Emiliani, 2009). Più nel dettaglio:

*"la loro importanza continua ad aumentare in proporzione diretta alla eterogeneità ed alla fluttuazione dei sistemi unificati ed ai cambiamenti che esse devono intraprendere per penetrare la vita quotidiana e divenire parte della realtà comune"* (Moscovici, 2005, pp. 29).

I cambiamenti delle rappresentazioni e la velocità delle trasformazioni dei sistemi sociali presenti nel XXI° sec. implicano che le rappresentazioni stesse tendano non tanto a ramificarsi, quanto a mutare in continuazione<sup>26</sup>. Pertanto, una loro caratteristica specifica è proprio quella di trasformare le idee in esperienze collettive e le interazioni

---

<sup>26</sup> Si fa qui riferimento a come la TRS di Moscovici si differenzi da quanto il sociologico Durkheim ha identificato come rappresentazioni collettive. Quest'ultime, infatti, a differenza delle rappresentazioni sociali, rappresentano delle strutture tradizionali dotate di una lunga storia che le rende relativamente stabili e detentrici di idee fondamentali sul mondo. In tal senso, nelle rappresentazioni collettive di Durkheim è possibile far corrispondere le giustificazioni religiose e morali per ciò che è giusto o sbagliato con le regole della struttura sociale della comunità. Le rappresentazioni collettive di Durkheim si configurano come entità cristallizzate.

in comportamento. Secondo Moscovici, infatti, per elaborare una rappresentazione sociale della realtà si parte sempre da qualcosa di già esistente, il quale viene ricostruito, trasformato e ridefinito attraverso le rappresentazioni sociali per dare una nuova forma alla realtà.

Nell'accezione delle rappresentazioni sociali di Moscovici come fenomeno sociale dinamico, Wagner (2012) mette in risalto come nei tempi moderni, i mass media abbiano aggiunto e stabilito un ulteriore sistema di significati alle basi culturali di una società. Suddetto sistema comprende, pertanto, le rappresentazioni di oggetti, eventi e fatti risultanti da rapidi progressi scientifici e tecnologici, nonché dai cambiamenti economici, politici e sociali tipici delle società contemporanee.

Per Moscovici la rappresentazione sociale è intesa come

*“system of values, ideas and practices with a twofold function: first to establish an order which enable individuals to orient themselves in their material and social world and to master it; and secondly to enable communication [...] by providing a code for social exchange and a code for naming and classifying unambiguously the various aspects of their worlds and their individual and group history”* (cit. Moscovici, 1973, p. xiii).

Le rappresentazioni sociali si costituiscono a loro volta come sistemi cognitivi, dotati di logica e linguaggio propri, attraverso cui gli individui di una società costruiscono la realtà sociale a cui appartengono. In tal senso, una rappresentazione sociale è un fenomeno che viene co-costruito all'interno dei dialoghi e dei comportamenti quotidianamente adottati (Wagner et al, 1999). Secondo questa prospettiva, si può quindi parlare di una *conoscenza socialmente elaborata e partecipata*, che collabora alla costruzione della realtà sociale e propone una forma di pensiero sociale<sup>27</sup>. In tal senso, Wagner (2012) sottolinea come le rappresentazioni che gli individui ottengono non derivano direttamente dalla contemplazione o dall'esperienza personale, ma dalla partecipazione al discorso sociale, cioè da e mediante l'altro generalizzato, inclusi i media. Inoltre, una volta che una rappresentazione è condivisa tra i membri di una

---

<sup>27</sup> Secondo Moscovici le rappresentazioni sociali possono essere distinte in tre tipologie, a seconda dei modi attraverso cui esse possono diventare tali: i) egemoniche, rappresentazioni condivise da tutti i membri di un gruppo fortemente strutturato, senza che siano prodotte da questo. Sono rappresentazioni coercitive ed uniformi e pervadono tutte le pratiche sociali del gruppo; ii) emancipate, rappresentazioni che si creano tramite la circolazione di idee in sottogruppi di individui e che portano alla costruzione di una loro visione della realtà; iii) polemiche, ossia le rappresentazioni generate da conflitti sociali e non condivise dall'intera società. Esse, inoltre, tendono a porsi come esclusive.

comunità, la questione o l'oggetto designato ottengono uno status sociale come parte del mondo locale della comunità. Il processo di rappresentazione presuppone così uno sforzo collettivo per negoziare e costruire ciò che prima non era familiare e renderlo elemento comune che può essere affrontato con parole, segni e comportamenti. Pertanto, secondo l'autore, la sola esistenza delle rappresentazioni consente di discutere, rifiutare o difendere una questione, a seconda degli interessi e delle motivazioni individuali. In tal senso una rappresentazione in sé non ha un valore di verità, ma permette di attribuire un valore di verità a un problema o al suo oggetto designato.

A loro volta le rappresentazioni sociali possono essere osservate sia nell'azione individuale, sia nel modello di comportamento collettivo; ne deriva quindi che esse emergono, vengono trasformate ed elaborate all'interno della realtà sociale e divengono forme di conoscenza. In tal senso le rappresentazioni sociali raffigurano modalità di pensiero pratico orientate a loro volta verso la comunicazione, la comprensione e il dominio dell'ambiente sociale. Esse sono così in grado di condizionare l'organizzazione dei contenuti e le operazioni mentali e logiche (Wagner, 2012).

La funzione principale delle rappresentazioni sociali, secondo Moscovici, è quella di definire sistemi di idee, valori e pratiche. Questi, a loro volta, possiedono una doppia responsabilità: creare un ordine che permetta al soggetto di potersi orientare all'interno del proprio mondo sociale materiale e padroneggiarlo, così come essere facilitatori della comunicazione tra i membri di una collettività, fornendo un codice per poter significare i differenti aspetti del loro mondo e la loro storia individuale e di gruppo.

*“L'influenza di una persona su un'altra si ottiene, in massima parte, mediante il pensiero. Si comunica un pensiero. Ma come avviene ciò? Una persona ottiene dei cambiamenti nel comune mondo esterno che, percepiti da un'altra persona, si suppone lo inducano ad apprendere un pensiero e ad assumerlo come vero. [...] E ancora, noi siamo inclini a considerare i pensieri come irreali in quanto essi sembrano essere privi di influenza sugli eventi, mentre pensare, giudicare, affermare, comprendere sono fatti della vita umana. [...]”* (Frege, 1977 in Moscovici 2005, pp. 24).

In queste poche righe si evince come tutto ciò che riguarda l'essere umano sia comportamento, e come lo studio delle rappresentazioni sociali riguardi l'essere umano nella sua interezza.

Una qualificazione significativa delle rappresentazioni sociali è quella di costituire un modo specifico di comprendere e di comunicare ciò che si conosce<sup>28</sup>. In tal senso l'individuo e i gruppi si ritrovano all'interno di una società pensante, assumendo però il ruolo di soggetti autonomi dotati di pensiero che producono e comunicano incessantemente le proprie specifiche rappresentazioni.

Altra caratteristica che appartiene alle rappresentazioni, e che può essere riscontrata sia nelle interazioni quotidiane, sia in quelle conflittuali, è quella in cui il processo di introiezione, dal mondo esterno a quello interno, degli elementi che disturbano o che sono ritenuti inconsueti, permette e facilita l'eliminazione del senso di estraneità e l'identificazione di tali elementi all'interno di categorie già riconosciute dall'individuo. Per effettuare questo passaggio da oggetto non familiare a oggetto familiare, secondo Moscovici vengono effettuati due processi che si basano sulla memoria: l'*ancoraggio* e l'*oggettivazione*.

Il primo è legato ai processi di categorizzazione e implica la classificazione e la denominazione dell'oggetto sociale preso in esame, al fine di poterlo inserire in sistemi di conoscenza già familiari; il secondo processo si occupa di rendere concreto ciò che è astratto mediante l'estrazione del nucleo figurativo del concetto stesso (Gattino & Miglietta, 2010). Ancorare, per Moscovici, significa nominare, ovvero rendere nominabile ciò che non è classificabile. Svolgere questo passaggio, quindi collocare oggetti dentro una specifica categoria, perché si è riconosciuta una somiglianza attraverso processi volti alla generalizzazione o alla particolarizzazione, rappresenta il primo passo per superare una resistenza verso qualcosa che è considerato alieno e minaccioso. Importante è osservare come, quando vengono agiti i processi di

---

<sup>28</sup> L'individuo e la collettività tendono infatti a creare le rappresentazioni sociali secondo tre modalità: *i*) in riferimento ad aspetti di desiderabilità: si tratta della creazione di immagini per descrivere o nascondere le proprie intenzioni, che allo stesso tempo sono distorsioni soggettive di una realtà oggettiva; *ii*) in riferimento a uno squilibrio: si tratta delle ideologie e dei concetti del mondo, mezzi per risolvere tensioni psichiche o emotive causate da una non integrazione sociale e il cui ruolo è quello di ristabilire un equilibrio interno; *iii*) in riferimento al controllo: si tratta della creazione delle rappresentazioni, da parte dei gruppi, al fine di elaborare le informazioni provenienti dall'ambiente e controllare il comportamento dell'individuo, così da divenire strumenti per manipolare il pensiero o la struttura della realtà (Moscovici, 2005).

categorizzazione riferiti a qualcosa che non è familiare, si faccia avanti il bisogno di definire quell'oggetto come conforme o meno alla norma. Lo stesso processo di categorizzazione ha come scopo ultimo l'interpretazione delle caratteristiche di quell'oggetto percepito come alieno, per meglio comprenderlo e riuscire a creare opinioni o pensieri in merito. In tal senso, si può osservare come il *cognitive coping*, ossia rendere familiare quanto è estraneo, aiutando a gestirlo ed inserendolo nell'insieme di conoscenze pregresse, si posizioni al centro della TRS, e come questo implichi inizialmente un gruppo di risposte che possono essere definite di "ancoraggio".

Il processo di oggettivazione ha invece la capacità di andare a riempire di realtà e consistenza quell'idea non familiare che è stata oggetto del processo di ancoraggio. Questa seconda fase fa sì che ogni rappresentazione produca un nuovo livello di realtà. Tali livelli hanno la caratteristica di essere creati e conservati da una collettività e quando questa scompare, anche essi svaniscono. L'oggettivazione è pertanto un meccanismo attraverso il quale la conoscenza socialmente rappresentata raggiunge la sua forma specifica. Per raggiungere suddetta forma il processo di oggettivazione segue tre fasi: i) disancoraggio dal contesto di appartenenza di quegli elementi che definiscono l'oggetto della rappresentazione, per adattarli ad un universo in grado di comprenderli; ii) creazione di una struttura concettuale, o nucleo figurativo dell'oggetto in questione, attraverso strumenti, immagini e parole proprie del nuovo universo di riferimento in cui l'oggetto entra a far parte e in cui deve essere assimilato e compreso; infine iii) fase volta alla naturalizzazione dello schema figurativo, dove esso smette di essere l'elaborazione astratta di un fenomeno o di un oggetto sociale e ne diventa espressione iconografica immediata e diretta. Il suddetto processo di oggettivazione va quindi a costruire un'icona, una metafora o un tropo<sup>29</sup> che rappresenta il nuovo fenomeno. Esso, inoltre, viene anche definito come il "nucleo figurativo" di una rappresentazione, in quanto è in grado di catturare l'essenza del fenomeno, e renderlo comprensibile agli individui (Wagner, 1999).<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Il tropo può essere definito, così come lo intende il dizionario Treccani, come una figura semantica o di significato per cui un'espressione dal suo contenuto originario viene diretto o deviato a rivestire un altro contenuto. Esempi di tropi sono la metafora, la metonimia, la sineddoche e così via.

<sup>30</sup> Un esempio dei processi di ancoraggio e oggettivazione, che portano alla strutturazione di rappresentazioni sociali, può essere rappresentato da quanto è emerso all'interno di uno studio condotto da Jodelet (1991) in alcuni villaggi francesi. All'interno di questo lavoro l'autrice riscontra come nelle interviste agli agricoltori e agli abitanti di questi villaggi, essi utilizzavano espressioni come "decadimento", "cagliatura" del burro, "inacidimento", "spegnimento" per riferirsi alle malattie mentali. L'utilizzo di queste espressioni e associazioni era dovuto al fatto che esse erano le immagini che più si



L'ancoraggio e l'oggettivazione hanno quindi il compito di rendere l'in-usuale, usuale (Moscovici, 2005; Palmonari & Emiliani, 2009) e permette di comprendere come i gruppi riescano a costruire una realtà stabile e prevedibile partendo dalle differenze soggettive.

### 1.3.1 Le rappresentazioni sociali come principi generatori di prese di posizione

La Scuola di Ginevra, ed in particolare Doise W., definiscono le rappresentazioni sociali come “*principi generatori di prese di posizione collegate a specifiche posizioni sociali in un insieme di rapporti sociali*”. Tale enunciazione vuole evidenziare come le prese di posizione che ogni individuo assume nel corso della sua esistenza siano legate non solo alla situazione in cui il soggetto è coinvolto, ma anche ai processi comunicativi e agli oggetti di conoscenza esperiti dall'attore sociale. Moscovici, rispetto alla creazione e all'utilizzo delle rappresentazioni, mette in risalto nella TRS come le rappresentazioni sociali definiscono un insieme di valori, idee e normative che regolano a loro volta il comportamento di un soggetto; viceversa, la scuola di Ginevra osserva come all'interno di un campo sociale la posizione assunta da un individuo sia regolata da sistemi normativi modulati dalle rappresentazioni che essi hanno degli oggetti sociali rilevanti (Palmonari & Emiliani, 2009). In tal modo si cerca di andare oltre alla dicotomia fra la sfera individuale e quella collettiva in modo da indagare la relazione e la connessione tra dimensione psichica e sfera collettiva. Le prese di posizione indicate da Doise sembrano realizzarsi all'interno di rapporti comunicativi e riguardano ogni oggetto di conoscenza che sia rilevante nei rapporti che pongono in relazione gli attori sociali. Tale nozione permette di ipotizzare che la presa di posizione assunta da un soggetto sia stata determinata da una pluralità di processi a livello interpersonale e/o intrapersonale. La scuola di Ginevra ha così permesso di mettere in luce la funzione regolatrice che il meta-sistema sociale svolge sui processi di conoscenza e, di conseguenza, poter comprendere meglio le prese di posizione dei singoli soggetti o gruppi rispetto a ciò che avviene nel campo rappresentazionale (Gattino & Miglietta, 2010).

---

avvicinavano alla loro esperienza di vita quotidiana e quindi permettevano loro di comprendere il fenomeno, rispetto invece a quelle che potevano essere le esperienze degli abitanti delle grandi città.

## CAPITOLO 2 – IL CONFLITTO

Che cosa si intende con il termine *conflitto*? Seppur il conflitto costituisca uno degli elementi maggiormente determinante nei processi di cambiamento, adattamento e sviluppo, è possibile riscontrare all'interno del linguaggio comune l'attribuzione di pluralità di significati al termine. Nella disciplina pedagogica, Novara (2010) effettua un'importante analisi semantica del termine "conflitto", evidenziando come nella lingua italiana questo lemma abbia come significato primario quello di rappresentare uno scontro armato o un combattimento, mentre solo come secondo significato indica contrasti, urti, scontri di idee e opinioni. Allo stesso modo, il termine "guerra" indica una situazione di conflitto tra due o più Stati<sup>31</sup>; ne deriva quindi come sia semplice fare cattivo uso di questi termini e creare un'equivocità di fondo. Differente è invece quello che accade nella lingua inglese, dove i rispettivi termini *war*<sup>32</sup> e *conflict*<sup>33</sup> possiedono significati ben distinti e, pertanto, permettono un'utilizzo differenziato.

Questa precisazione permette di comprendere come nel linguaggio abituale, e in quello utilizzato dai *media*, spesso si possono ritrovare i termini *conflitto*, *aggressione* e *violenza* usati come sinonimi (Shantz, 1897; Novara, 2010). Tale ambiguità semantica va a creare ulteriore confusione, oltre a sentimenti di frustrazione e di impotenza verso il conflitto stesso (Consorti, 2013). Sicché risulta necessario delineare come tra questi vi siano delle differenze: nello specifico si può riscontrare come dentro a episodi di aggressività si possono rilevare comportamenti mirati a voler offendere e nuocere l'altra persona, mentre negli episodi conflittuali si rileva invece la presenza di un'incompatibilità tra gli obiettivi dei contendenti<sup>34</sup> (D'Odorico & Cassibba, 2001). In maniera ancora più dettagliata si può distinguere come la violenza appartenga all'area

---

<sup>31</sup> Si fa qui riferimento alle definizioni dei termini conflitto e guerra presenti nei principali dizionari di lingua italiana: Devoto Oli, Garzanti linguistica, Treccani, Zingarelli.

<sup>32</sup> All'interno del dizionario di lingua inglese Collins Dictionary il termine *war* viene così definito: "a period of fighting or conflict between countries or states"; i relativi sinonimi sono *attack*, *fighting*, *conflict*, *drive*.

<sup>33</sup> All'interno del dizionario di lingua inglese Collins Dictionary il termine *conflict* viene così definito: "conflict is serious disagreement and argument about something important. If two people or groups are in conflict, they have had a serious disagreement or argument and have not reached agreement"; e i sinonimi che vengono riportati sono *dispute*, *difference*, *opposition*, *hostility*.

<sup>34</sup> Risulta qui fondamentale definire come il conflitto interpersonale si distingua dal bullismo, in quanto quest'ultimo fa riferimento a quando, utilizzando le parole di Olweus, "uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni. Un'azione viene definita offensiva quando una persona infligge intenzionalmente o arreca un danno o un disagio a un'altra". Il conflitto interpersonale invece fa riferimento più a una discordia sociale.

della distruzione (il che indica l'incapacità dell'individuo di stare all'interno della situazione conflittuale), mentre il conflitto, collocandosi ancora nell'area relazionale, può rappresentare carattere di risorsa (Novara, 2010).

## 2.1 Finestra sul conflitto

All'interno delle diverse discipline il concetto di conflitto assume ancor più un significato specifico<sup>35</sup> e le peculiarità che accomunano le sue differenti interpretazioni fanno riferimento al rimando di una immagine significativa e negativa contemporaneamente, in cui sono coinvolte almeno due parti (individui, gruppi, classi, società ecc.) in contrasto tra di loro. Lo stesso concetto di conflitto, studiato esclusivamente dalle scienze filosofiche fino al XVIII secolo, inizia ad entrare ed essere osservato anche dalle scienze sociali partendo proprio da Marx con la sua teoria del conflitto di classe<sup>36</sup>. Nella disciplina sociologica è possibile distinguere due prospettive che guardano al conflitto con accezioni differenti: da una parte vi è quella struttural-funzionalista<sup>37</sup> e dall'altra quella conflittualista.

Rispetto alla prima prospettiva si può far riferimento alla teoria generale dell'azione di Parsons, il quale affronta le situazioni di squilibrio con l'intervento di forze in grado di ristabilirne la simmetria. Per Parsons l'equilibrio designa lo stato di armonia all'interno di un sistema e pertanto deve essere ricercato. Al fine di assicurarlo egli fa riferimento a due meccanismi: *la socializzazione*, la quale rappresenta lo specchio del buon funzionamento sociale, e *il controllo sociale*, che si connota come strumento risolutivo. Se il primo meccanismo rappresenta il modo di sentire e controllare la partecipazione

---

<sup>35</sup> In psicologia tale termine rimanda a *conflitti intrapsichici* (avvengono a livello inconscio dell'individuo e l'oggetto del conflitto sono le pulsioni o desideri profondi dell'uomo che possono generare conflitto quando non sono coerenti con il comportamento sociale desiderabile.) e a *conflitti interpersonali* (conflitti che si sviluppano tra più individui ed è dovuto alla contrapposizione di desideri personali che si contrappongono a quelli degli altri); in diritto rimanda invece ad una situazione giuridica caratterizzata da posizioni contrastanti e incompatibili proprie di soggetti diversi, pubblici o privati, rispetto al medesimo rapporto giuridico in senso altro (diritti soggettivi, norme, poteri) e per la quale l'ordinamento positivo predispone adeguati mezzi di composizione [dizionario Treccani].

<sup>36</sup> Teoria che fa riferimento alla contrapposizione bipolare e rigida tra classi dominanti e classi sfruttate individuata da Marx. All'interno di questa visione conflittuale la soluzione non si ritrova nel superamento della contrapposizione ma nell'eliminazione di una parte per opera di un'altra, anche con il ricorso alla violenza. Seppur questa modalità di azione risulti essere poco incline ad applicare approcci risolutivi dei conflitti che appartengono più alle ricerche contemporanee, condivide con esse un'attenzione verso l'azione, ossia la trasformazione attiva della relazione conflittuale.

<sup>37</sup> Prospettiva che pone l'accento sui requisiti funzionali di un sistema sociale e sulle rispettive strutture volte a soddisfare tali bisogni. I maggiori teorici di questa corrente sociologica sono T. Parsons e R. Merton; importante risulta anche ricordare i precursori di questo filone ossia A. Comte, H. Spencer, V. Pareto ed E. Durkheim.

degli attori sociali alle variabili strutturali predefinite, il processo del controllo sociale assume il ruolo di stabilizzatore il cui compito è quello di disporre sanzioni negative per obbligare gli attori refrattari a conformarsi e ristabilirne l'equilibrio. La visione parsoniana della "devianza", ricca di disapprovazione e considerata come la mera fonte dello squilibrio, per cui meritevole di sanzioni negative, viene largamente criticata dal filone dei conflittualisti, in quanto si concentra fortemente sul mantenimento di uno *status quo* senza porre interrogativi sui conflitti di interesse, sulle diseguaglianze e sull'oppressione che un sistema sociale può contenere.

Focalizzandosi sugli studiosi appartenenti alla prospettiva conflittualista, si possono riscontrare due filoni di pensiero che differiscono sul modo di intendere le scienze sociali e sulla possibilità o meno di sradicare il conflitto sociale. Il primo filone, definito "critico", raggruppa al suo interno i maggiori esponenti del marxismo, del neomarxismo, della scuola di Francoforte e autori come C.W. Mills e P. Bourdieu, i quali si rifanno alle teorizzazioni di K. Marx. Questo filone si caratterizza per la convinzione che possa esistere in natura una società priva di conflitti. All'interno del secondo filone, definito "analitico", si ritrovano autori come R. Dahrendorf, L. Coser e R. Collins, i quali considerano il conflitto come un aspetto inevitabile oltre che permanente della vita sociale<sup>38</sup>. Essi, seguendo le tracce di M. Weber, aderiscono all'idea che una prospettiva conflittualista sia fondamentale per lo sviluppo di una sociologia scientifica (Wallace R.A., Wolf A., 2008).

Analizzando il tema del conflitto secondo la prospettiva sociologica, un importante riferimento è rappresentato dal pensiero di Simmel (2001). Attraverso l'individuazione di due tendenze<sup>39</sup> all'interno delle situazioni conflittuali, egli guarda al conflitto non solo in accezione negativa, ma anche positiva rispetto alle opportunità che esso fornisce al mantenimento della società e allo sviluppo sociale. In tal senso l'autore rileva come i rapporti conflittuali rappresentino un veicolo di integrazione in quanto conducono i soggetti in opposizione al superamento della situazione che li contrappone. Weber a sua volta considera invece il conflitto in termini di "lotta" per il potere che, riproposta in tre ambiti (economico, sociale e politico), diviene una modalità che permette di

---

<sup>38</sup> Il concetto di conflitto appartenente al filone "analitico" è quello che sorregge questa tesi e che si può ritrovare al suo interno.

<sup>39</sup> Le due tendenze a cui si fa riferimento, che seppur contrastanti tra loro coesistono all'interno della medesima situazione conflittuale, sono: quella associativa che tende a portare l'individuo verso una polarità socializzante e, quella dissociativa che a sua volta porta verso una polarità maggiormente individualistica (Arielli & Scotto, 2003).

selezionare il soggetto più potente e forte da sostenere in quei contesti (Weber, 1992). A sua volta Dahrendorf (1989), riprendendo alcuni concetti dalle teorizzazioni di Marx sulla visione di classe sociale e di Weber sul potere, ritiene che ogni ordinamento sociale si fondi sulla distinzione tra chi domina e chi viene dominato, per cui tale situazione porta necessariamente alla creazione di conflitti.

Un'ulteriore definizione di conflitto sociale è quella fornita da Glasl:

*“un’interazione tra agenti (individui, gruppi, organizzazioni ecc.), in cui un attore percepisce un’incompatibilità con uno o più attori nella dimensione del pensiero e delle percezioni, nella dimensione emozionale e/o nella dimensione della volontà in una materia tale che la realizzazione [dei propri pensieri, emozioni, volontà] venga ostacolata da un altro attore”<sup>40</sup>.*

Come si è potuto osservare all’interno della medesima disciplina esistono diverse teorizzazioni rispetto al conflitto e, come osserva l’economista Glasl e come si è anche detto precedentemente, per parlare di conflitto è necessario che vi sia un’incompatibilità e che almeno una delle due parti coinvolte attribuisca all’altra il motivo all’impedimento della propria auto-realizzazione (Arielli & Scotto, 2003).

Nel linguaggio quotidiano il termine “conflitto”, oltre a rimandare ad un’immagine negativa, ricordando qualcosa di improduttivo, deplorabile e che deve essere risolto, tende a essere messo in paragone con il termine “cooperazione” che a sua volta rinvia a immagini più positive e produttive (Van Der Eijk, 2018). Il sociologo, Van Der Eijk mette anche in evidenza che i due termini sono pensati come contrapposti tra loro e possono inoltre assumere significati diversi da quelli che quotidianamente vengono loro attribuiti, poiché sono termini utilizzati per descrivere come le relazioni e le interazioni si concentrano su obiettivi o interessi incompatibili con quelli degli altri. Il conflitto, secondo Van Der Eijk (2018), è inevitabile e può nascere a partire da diverse basi come una scarsità di oggetti materiali (cibo, vestiti, libri, abitazioni, ecc.) o immateriali (salute, educazione, status, ecc.), ma anche per incomprensioni rispetto a quanto l’interlocutore sta comunicando, e così via. Anche per altri autori, appartenenti alla disciplina sociologica (Shantz, 1987; Shantz & Hartup, 1992; Laursen & Collins,

---

<sup>40</sup> Cit. in Arielli & Scotto, (2003), p. 9.

1994; Jensen-Campbell, Graziano & Hair, 1996) il conflitto viene visto come inevitabile e facente parte della vita dell'individuo fin dall'infanzia.

Altrettanto comunemente il conflitto è definito come una forza distruttiva che mina l'armonia sociale e quindi il regolare processo di sviluppo, come quello cognitivo, o nel contribuire alla creazione di una definizione di sé o di interconnessione con gli altri (Jensen-Campbell, Graziano & Hair, 1996). Non essendoci un consenso unanime che permetta di definire la struttura del conflitto e distinguerlo dai costrutti correlati, Laursen & Collins (1994) e Shantz (1987) evidenziano il consenso da parte degli studiosi del campo su come l'opposizione sia una caratteristica fondamentale del conflitto. Inoltre, Laursen & Hartup (1989), a seguito delle loro ricerche, indicano come i conflitti unilaterali possano essere meno drammatici dei conflitti reciproci, ma più comuni, e come i conflitti possano essere estesi nel tempo o isolati, ma perché si parli di conflitto le singole incidenze di opposizione, seppur necessarie, non risultano essere condizioni sufficienti<sup>41</sup>. Shantz (1987) descrive a sua volta i conflitti interpersonali come "time-distributed social episode" costituiti da differenti fattori, quali: l'argomento o il soggetto, l'inizio, l'intensità, la risoluzione e l'esito. Da quanto definito da Shantz si può comprendere come i disaccordi o le divergenze possiedano una struttura di tipo sequenziale, che può essere collegata, secondo Laursen & Collins (1994), alla struttura di un'opera o di un racconto. Questa similitudine è data dal fatto che all'interno delle relazioni conflittuali sono presenti un protagonista ed un antagonista (partecipanti del conflitto), un tema (argomento principale), una complicazione (evento scaturente), un crescendo e le crisi (gestione) e, infine, un epilogo (esito). Secondo questa teorizzazione, le trame relazionali si svolgono secondo una sequenza prescritta e così fanno anche i conflitti. L'organizzazione del conflitto si riferisce alla struttura di un disaccordo e la misura di quali componenti discreti sono tra loro interconnessi (Adams & Laursen, 2001). Se si osserva l'insieme degli elementi che caratterizzano e

---

<sup>41</sup> Cfr. Laursen & Hartup (1989), Vuchinich (1987) e Laursen e Collins (1994) hanno messo in evidenza come vi siano opinioni discordanti su quante istanze siano necessarie per generare un conflitto, e come sia stata contestata l'idea unilaterale del conflitto ovvero che basti una sola opposizione (per esempio B che obietta o si rifiuta rispetto a quanto mosso da A) per generarlo. Come si è detto una singola opposizione è necessaria ma non sufficiente perché si parli di conflitto. All'interno di questi lavori, inoltre, si evince come vi sia una seconda prospettiva del conflitto che lo considera come uno stato diadico di mutua opposizione che comprende a sua volta un minimo di tre eventi: A risponde all'iniziale opposizione di B, persistendo il suo comportamento originario o offrendo una contrapposizione (A → B → A). Va comunque tenuto in considerazione che per parlare di conflitto di mutua opposizione si devono verificare più eventi, e poiché non sempre l'opposizione riscontra una resistenza continua, i conflitti unilaterali sono più numerosi.

definiscono in parte la complessità di un conflitto, si può notare come tutti questi fattori tendano a intrecciarsi e influenzarsi reciprocamente e, pertanto, vadano a ridefinire continuamente sia la tipologia di contrapposizione, sia la sua intensità (Bagnato, 2014).

Altrettanto rilevante è quanto emerge dal lavoro di ricerca condotto da Fucci (2008), professoressa di sociologia generale, il quale parte dall'assunto che il conflitto è un fenomeno relazionale, e come tale, non sia "destinato a produrre automaticamente effetti sociali disgregativi, bensì come situazione comune e frutto delle interazioni che si sviluppano nella vita quotidiana"<sup>42</sup>. Considerando il conflitto in questa accezione è quindi possibile analizzarlo facendo riferimento a un approccio di tipo processuale.

Un'altra importante questione, che verrà ridiscussa successivamente, è quella data dal fatto che il conflitto in sé non può essere definito positivo o negativo se non a posteriori e in base ai risultati che comporta. Lo psicologo sociale Deutsch M. (1973) fu il primo teorico a esplorare compiutamente una distinzione tra le funzioni positive e negative di un conflitto, in quanto identificò due tipologie conflittuali: distruttiva e costruttiva. I conflitti distruttivi possono essere descritti come quelli che intensificano il problema iniziale e utilizzano tattiche e strategie quali minacce e coercizione, mentre si possono indicare come conflitti costruttivi quelli che tendono a rimanere focalizzati sul dominio iniziale del problema. Inoltre, l'autore ha posto in evidenza come la percezione delle parti coinvolte possa partecipare alla definizione di un conflitto di tipo costruttivo o distruttivo. Un conflitto può quindi essere definito costruttivo quando i partecipanti sentono di aver ottenuto un risultato, viceversa distruttivo quando si sentono insoddisfatti dell'esito raggiunto.

### 2.1.1 Modi e forme del conflitto

Ogni situazione conflittuale è unica nel suo genere in base ai soggetti che ne sono coinvolti, all'argomento o al tema che lo scatuisce e al suo esito. I soggetti coinvolti all'interno di una situazione conflittuale si possono distinguere a seconda di come nasca il conflitto, a causa delle forze contrapposte che indirizzano una persona a prendere una decisione piuttosto che un'altra, in questo caso si farà quindi riferimento a un conflitto di tipo intrapsichico, oppure quando il conflitto avviene tra più soggetti

---

<sup>42</sup> Cit. in Fucci, (2008), p. VII.

coinvolti. In questo caso la distinzione può essere effettuata tra i di tipo interpersonale che vedono coinvolte due o più persone o di tipo intra-gruppo o inter-gruppo, a seconda se il conflitto avviene fra membri di uno stesso gruppo di appartenenza o tra conflitti membri appartenenti a gruppi differenti fra cui si sviluppa una situazione conflittuale (Briganti, 2010). Una successiva distinzione identifica i protagonisti principali, coloro che sono direttamente coinvolti, e i protagonisti secondari, ossia le persone coinvolte indirettamente nel conflitto, ma che possiedono il potere di influenzarne l'andamento a seconda del grado di coinvolgimento assunto (Bonsignore & Colombo, 2011).

### **Ragioni che generano il conflitto**

Per quanto concerne il motivo che comporta il presentarsi di un conflitto, questo può essere suddiviso in quattro ulteriori tipologie: emotivo, di interesse, di dati e di valori; seppur è bene sottolineare che, data la sua articolazione e complessità, ogni conflitto risulti difficile da identificare e da etichettare in una sola categoria. Il "conflitto emotivo" fa riferimento al conflitto che sorge a seguito di sentimenti legati ad una determinata relazione e può essere definito come un'antipatia tra i soggetti coinvolti, nata in seguito a situazioni in cui le due parti si sono trovate a discutere. In questo caso il conflitto tende a degenerare poiché le persone coinvolte non chiariscono i differenti punti di vista, sia perché si sentono minacciate dall'altro, sia per paura di esprimere il proprio pensiero non in linea con quello dell'interlocutore, nel timore di generare così reazioni di rifiuto o rabbia. Il "conflitto di interessi" fa riferimento a quelle situazioni in cui le persone coinvolte hanno interessi differenti e contrastanti, e che possono essere soddisfatti solo a discapito dell'altro. Questa tipologia si può presentare quando una o entrambe le parti hanno intenzioni che nascondono all'altro, o perché le persone in questione non sono state completamente oneste nelle richieste avanzate o nel comunicare i propri bisogni, o uno dei due si è sentito tradito dall'altro, oppure, ancora, perché una parte non ha mantenuto una promessa e non ha assolto ai propri doveri. Quando si fa invece riferimento ad un "conflitto di dati", ci si riferisce ad un conflitto che origina da un fraintendimento, ossia le due parti coinvolte nella situazione conflittuale non solo possiedono due punti di vista differenti l'uno dall'altro, ma possiedono anche informazioni parziali o travisate. In questo particolare caso la comunicazione tra le parti in questione non va a buon fine in quanto sono presenti



elementi di disturbo, o non viene dato all'ascolto l'importanza che invece necessita. Infine, il "conflitto di valori" è un conflitto che si ritrova prettamente all'interno di gruppi e riguarda la non condivisione di idee, principi e valori al suo interno.

Essendo i conflitti insiti nella vita di ogni essere umano, per cui non è pensabile una loro totale eliminazione, è necessario essere consapevoli che i fattori che possono amplificare o addirittura innescare i conflitti sono plurimi. Tali fattori possono essere ricondotti a tre tipologie di carenza: "scarsità di risorse" (in termini di una non infinità di risorse materiali o di beni disponibili), "scarsità di spazio" (si rimanda quindi a dispute che fanno riferimento appunto alla mancanza di alternative al conflitto, come può essere rappresentato dallo scontro tra Israele e Palestina) ed infine una "scarsità di comunicazione". Quest'ultima può essere considerata la forma più grave di scarsità, in quanto può attraversare e alimentare tutte le diverse tipologie di conflitto. Quando si viene a verificare una mancanza di comunicazione è altamente probabile che la diversità non diverrà risorsa, ma continuerà ad essere percepita come un problema e, pertanto, porterà alla creazione di risentimenti, diffidenze e incomprensioni che non sono funzionali per una corretta gestione della conflittualità, in quanto vanno a distorcere in modo negativo la percezione che si crea dell'altro (Cosi, 2018; Baraldi, 2005).

### **Conflitti costruttivi e distruttivi**

I conflitti, a loro volta, possono essere ulteriormente distinti in base all'esito che producono e quindi alle capacità possedute dalle persone coinvolte per la sua gestione; il che può determinare il successo o l'insuccesso della relazione e trasformare così la natura stessa del conflitto in costruttiva o distruttiva. Per quanto riguarda il primo caso, si fa riferimento al riconoscimento da parte dei soggetti coinvolti nell'identificare il disaccordo come un aspetto naturale delle dinamiche relazionali, oltre ad essere un valore aggiunto per il raggiungimento degli obiettivi comuni. Viceversa, nel secondo caso, si tratta di una comunicazione interna di tipo competitivo in cui l'obiettivo primario è quello di affermare il punto di vista del singolo a discapito di quello altrui<sup>43</sup> (Briganti, 2010).

---

<sup>43</sup> È importante ricordare come il disaccordo interpersonale e il conflitto non siano la stessa cosa. In via preliminare si può dire che alla base del conflitto sia sempre presente un disaccordo, ma al tempo stesso il disaccordo, di per sé, non genera necessariamente conflitti.

Così (2008), filosofo-giurista, mette in evidenza anche come il conflitto possa essere ulteriormente distinto a seconda che esso presenti caratteristiche *quantitative* o *qualitative*. Per quanto riguarda la prima categoria, l'autore mette in risalto una distinzione empirica tra conflitti *micro*, *meso* e *macro*. Il primo corrisponde ai conflitti tra due persone fisiche, come possono essere una lite di condominio, o tra due amici, o un contrasto familiare; il secondo si riferisce a quei conflitti che interessano più soggetti o gruppi di soggetti più o meno organizzati, come possono essere gli scioperi o le *class action* in materia ambientale; ed infine il livello macro raggruppa tutti quei conflitti che avvengono in uno scenario internazionale, come sono appunto le guerre. Per quanto concerne la seconda categoria, si rimanda al fatto che il conflitto nasce a partire dalla *diversità*, la quale fa sì che ogni forma di comunicazione e interazione con un altro soggetto possa costituire a sua volta un'occasione di confronto. Secondo Così il livello più basso del conflitto è rappresentato dalla discussione e dal contrasto di idee ed opinioni. Sempre all'interno dell'aspetto qualitativo del conflitto rientra anche l'elemento facente riferimento al modo in cui viene affrontato il confronto, ossia se rimane focalizzato in maniera oggettiva sulla problematicità su cui si dissente, oppure se la discussione si sposta dal piano del confronto oggettivo ad un piano più soggettivo, cioè sui protagonisti del conflitto. Se nel primo caso si presenta la possibilità di una gestione del conflitto e di un suo esito costruttivo, nel secondo lo slittamento da un piano oggettivo ad uno soggettivo fa sì che il conflitto assuma una chiave di lettura di tipo egocentrico, i cui esiti tendono ad essere incontrollabili.

### **Tipologie di relazioni conflittuali**

Interessante risulta inoltre come Arielli e Scotto (2003) identificano quattro tipologie di relazioni conflittuali che possono concorrere all'interruzione dell'interazione, ossia i conflitti di tipo I, definiti dagli autori come "conflitti di divergenza", indicano "un'azione che dovrebbe essere coordinata e cooperativa tra più agenti, ma che invece diverge e tende a obiettivi differenti". L'elemento che caratterizza i conflitti di tipo I, secondo gli autori, è rappresentato dal fatto che le parti in causa si rivelano in una situazione di cooperazione necessaria per il raggiungimento di un obiettivo comune. L'attrito nasce così dal fatto che la diversità dei fini perseguiti si scontra con un presupposto di coordinazione delle proprie azioni; in tal senso, la perdita della cooperazione può diventare uno sviluppo del conflitto e una sua

successiva escalation. Un esempio di questa tipologia di conflitto può essere ritrovato nel caso in cui “due schieramenti politici in parlamento che discutono su come investire il budget dello stato o da quali fonti prelevarlo”. Questo esempio, riportato alla preadolescenza o adolescenza, può essere rappresentato da un gruppo di alunni che devono collaborare insieme per svolgere un lavoro di gruppo e discutono sul come svolgerlo; in questo caso “gli agenti A e B tendono le loro azioni a e b rispettivamente verso gli obiettivi x e y”.

I conflitti di tipo II, a sua volta denominati “di concorrenza”, sono intesi come “un’azione diretta verso un obiettivo conteso” (ossia un obiettivo esterno, quale può essere una risorsa, una gratificazione, un oggetto, ecc.)<sup>44</sup>. La caratteristica che gli autori ritrovano in questa seconda tipologia è rappresentata dalla simmetria: “due persone troppo diverse litigano perché non vanno d’accordo, ma due agenti troppo simili, quindi con desideri che si assomigliano, possono trovarsi in concorrenza”. Può essere qui riportato l’esempio di due amiche di 12 anni che provano gli stessi sentimenti verso un compagno di scuola, per cui indirizzeranno le loro azioni verso quell’“obiettivo comune”. I conflitti di tipo III, definiti “di ostacolamento”, vengono identificati a loro volta come “un’azione diretta contro l’azione di un altro agente”. La conflittualità è data in questo caso dall’azione di un agente che tende ad impedire all’altro il raggiungimento del proprio obiettivo. Infine, i conflitti di tipo IV, definiti “di aggressione”, sono quelli in cui “un’azione è diretta contro un altro agente” e, quindi, non più all’azione dell’altro. Gli autori riportano inoltre come un’azione conflittuale di tipo IV “ha come scopo la modificazione dello stato delle caratteristiche dell’agente colpito, ovvero può mirare alla restrizione irreversibile della sua libertà d’azione, a ferirne l’integrità, minacciare l’esistenza”<sup>45</sup>. I due autori, infine, evidenziano come la concorrenza nei conflitti di tipo II sia pura, ossia “i diversi agenti concorrono per il conseguimento di un medesimo scopo, ma essi non si ostacolano (tipo III), né si aggrediscono (tipo IV): di fatto non interagiscono se non indirettamente” anche se “nella realtà, tuttavia, succede spesso che i due agenti non solo concorrono verso l’obiettivo, ma compiono atti tipo III o IV per assicurarsi il successo”.

---

<sup>44</sup> Risulta qui necessario evidenziare come la concorrenza si distingua dalla competizione, ossia si trovano in una situazione di concorrenza due persone che partecipano entrambe al medesimo concorso. In questo caso i due soggetti non competono tra di loro, ma concorrono in quanto non agiscono l’uno sull’altro, cosa che invece può essere riscontrata tra due squadre di calcio.

<sup>45</sup> Cit. Arielli e Scotto (2003), pp. 18- 21.

### 2.1.2 Escalation del conflitto

È importante ricordare come le relazioni conflittuali siano dinamiche e pertanto possano modificarsi e creare alterazioni rispetto all'intensità del conflitto, ai temi trattati, alle risorse impiegate, e, ancora, ai soggetti coinvolti (Arielli & Scotto, 2003). Ne consegue dunque che le relazioni conflittuali possono avere sia momenti di *escalation*<sup>46</sup> sia momenti di *de-escalation*.

Per quanto concerne i processi di *escalation* Baukloh & Scotto (2019), esperti del conflitto, riportano come questi tendano ad innescarsi a partire da alcune caratteristiche della psicologia umana, che portano alla semplificazione del modo di vedere il problema analogamente all'aumentare della complessità degli oggetti, delle dinamiche e degli sviluppi del conflitto. In questa prospettiva il concetto di causalità circolare, determinante nelle teorie sistemiche (Watzlawick et al., 1974; Meadows, 2019)<sup>47</sup>, assume un ruolo significativo rispetto all'*escalation*, in quanto nei sistemi complessi, quali anche le interazioni umane, risulta assai complesso individuare una linearità causa-effetto, pertanto, saper riconoscere questa causalità circolare all'interno delle situazioni conflittuali fa sì che si possa comprendere meglio la natura dell'*escalation*, evitando in questo modo la ricerca di colpevoli.

Alcune caratteristiche fondamentali dei processi di *escalation* sono rappresentate dal modificarsi della strutturazione interna tra le parti, ossia la polarizzazione delle posizioni, e dal modificarsi della qualità dell'interazione. Per Glasl l'*escalation* rappresenta "un processo di caduta che in buona parte trascina con sé gli attori, sempre meno capaci di mantenere il controllo degli eventi"<sup>48</sup>. Egli delinea un modello a nove stadi che permette di leggere meglio gli episodi conflittuali. I nove stadi proposti sono *irrigidimento, dibattito e polemica, tattica del fatto compiuto, preoccupazione per l'immagine e ricerca di alleati, perdita della faccia, strategie della minaccia, distruzione limitata, disintegrazione* e, infine, *distruzione reciproca*.

---

<sup>46</sup> Per quanto concerne i processi di *escalation*, Dahrendorf (1963) ha individuato due dimensioni in cui il conflitto può variare: *i)* a seconda se le azioni agite dalle parti coinvolte mostrano un grado maggiore o minore di violenza; *ii)* a seconda della sua durata e delle risorse materiali ed emozionali investite dalle parti.

<sup>47</sup> Cfr. Teoria dei sistemi di von Bertalanffy (2004) secondo cui all'interno di un sistema le azioni si influenzano reciprocamente; pertanto, ogni azione è a sua volta causa ed effetto delle altre.

<sup>48</sup> Cit. in Arielli & Scotto (2003), p. 71.

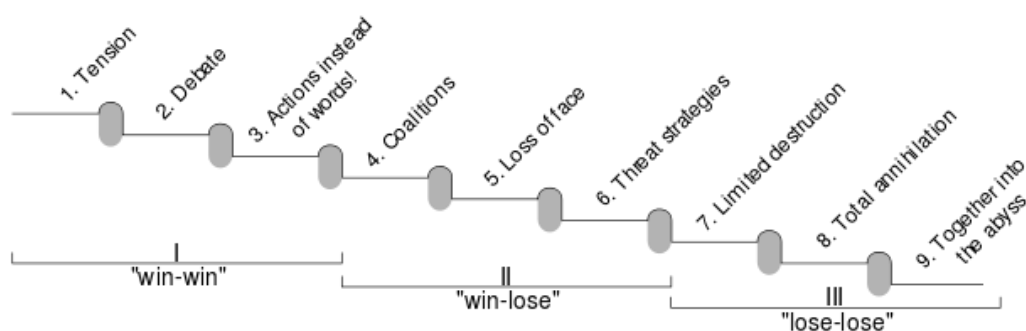
Il *primo stadio* fa riferimento a quando, nonostante la presenza di opinioni divergenti, esiste ancora la fiducia nella possibilità di negoziare una soluzione con la controparte. Il *secondo stadio* rimanda alla frustrazione e alla polarizzazione del pensiero posseduto, e, per questa ragione, la possibilità di comunicare in maniera efficace tra le parti in causa diviene sempre più debole. In questo stadio vi è quindi un aumento della distanza percepita che porta a una modifica della natura comunicativa (seppur i contenuti possano ancora rimanere “amichevoli”, il comportamento non-verbale comunica spesso aggressività e minacce implicite). Il *terzo stadio* racchiude il momento in cui una delle parti decide di raggiungere i propri obiettivi a qualsiasi costo. Secondo Glasl questo stadio rappresenta una fase decisiva del conflitto, in quanto raffigura la scomparsa dell’empatia e la costruzione di un sospetto reciproco. Il *quarto stadio* indica a sua volta la fase in cui il raggiungimento di un accordo reciproco diventa impossibile da raggiungere e la controparte inizia a essere avvertita come un vero e proprio nemico. Il *quinto stadio* denota il momento in cui una delle due parti in causa attacca in pubblico l’integrità dell’altra parte, al fine di screditarla pubblicamente. In questa fase i soggetti non si preoccupano più di mantenere l’integrità morale e il conflitto è vissuto come totalizzante. Il *sesto stadio* indica la fase in cui vengono presentate minacce e contro-minacce, inoltre qui si può arrivare anche alla modalità estrema della minaccia, ossia l’ultimatum. Il *settimo stadio* prende avvio quando la minaccia non ottiene alcun effetto; pertanto, si passa a danneggiare il nemico. L’*ottavo stadio* ha l’obiettivo di eliminare l’esistenza dell’avversario e, a questo livello, l’attacco è diretto al cuore del nemico. Infine, il *nono stadio* indica l’attimo in cui lo scontro è totale e le parti in questione puntano alla distruzione del nemico anche a costo della propria autodistruzione (Vedi Figura 2.1.1.1).

Per quanto concerne invece la fase di distensione del conflitto, ossia la de-escalation, Arielli & Scotto (2003) sottolineano come i modelli volti a comprendere questo processo incontrino maggiore difficoltà rispetto a quelli che si focalizzano sui processi di escalation. Alcune delle condizioni della de-escalation sono l’abbandono da parte delle parti degli obiettivi massimalisti; la “depolarizzazione” del conflitto e l’esaurimento della spirale di emozioni che ha guidato gli attori durante il processo di escalation. Arielli & Scotto riportano inoltre alcuni dei passaggi che possono innescare un processo di de-escalation, ossia: l’apertura di un nuovo canale di comunicazione con l’altra parte, la sospensione o l’alterazione di sanzioni o azioni coercitive, la

cessazione temporanea delle azioni violente o coercitive in una arena limitata, il riconoscimento informale dell'esistenza dell'avversario e così via.

**Figura 2.1.1.1** Scala del conflitto di F. Glasl

Fonte: adattamento da Glasl (2019, p.124)



### 2.1.3 La mappatura del conflitto

Come si è anticipato, la tematica del conflitto è tanto ampia quanto complessa. Greco (2020) mette in evidenza come l'economista Glasl con il suo modello a nove stadi affronti "l'escalation naturale di un disaccordo non gestito", mentre altri autori, come Wehr, appartenenti all'ambito psicologico, provano a studiare come poter far fronte a un conflitto che è già in escalation. In tal senso Wehr (1979) sottolinea come prima di poter "risolvere" un conflitto, occorra inizialmente comprenderlo e nominarlo, in quanto, come si è anticipato nel paragrafo precedente, durante il processo di escalation le parti in causa si trovano in un meccanismo in cui l'oggetto del contendere si fa sempre più sfocato e al tempo stesso avviene una polarizzazione delle posizioni assunte dai contendenti.

Al fine di poter affrontare nel modo più adeguato possibile un conflitto in escalation, Wehr (1979) elabora il "*conflict mapping guide*", ossia una guida per la mappatura del conflitto da effettuare prima di poter procedere ad un "inversione della spirale di degenerazione del conflitto" (Greco, 2020). La mappatura del conflitto ideata da Wehr

si struttura a sua volta in due passaggi: il primo, ha la funzione di catturare il conflitto nell'istante in cui lo si incontra, mentre il secondo lo inserisce all'interno della dinamica temporale. In tal senso, la prima fase assume un connotato statico, in quanto permette di fotografare il momento e ottenere da questo scatto numerose informazioni, quali l'oggetto del contendere, le parti coinvolte (dirette o indirette) e le relazioni che le legano, le posizioni e i ruoli assunti e dichiarati, il tipo di conflitto con cui si ha a che fare e le *issues* sul quale si sviluppa. La seconda fase risulta essere maggiormente dinamica, in quanto si tratta di posizionare la situazione attuale all'interno di un quadro storico e dinamico che racconti la storia del conflitto le sue cause e le possibili conseguenze e scenari (Vedi Figura 2.1.3.1) (Greco, 2020).

**Figura 2.1.3.1** *Tabella sinottica riassuntiva della mappatura del conflitto*  
*Fonte: adattamento da Greco (2020)*

<b>“Fotografia” del conflitto allo stato attuale</b>	<b>Dinamica del conflitto</b>
Contesto del conflitto	Storia del conflitto
Interagenti diretti, indiretti e terze parti	Cause e conseguenze
Posizioni dichiarate dalle parti e loro interessi profondi	Dinamiche – escalation, polarizzazione...
Tipo di conflitto (per esempio, quali <i>issues</i> sono oggetto del contendere)	Potenziale di risoluzione del conflitto, scenari alternativi per le parti
Frame delle parti	Possibili strumenti di gestione del conflitto

## 2.2 Le relazioni conflittuali

I conflitti durante l'adolescenza sono stati oggetto di particolare interesse forse a causa dell'assunto che l'adolescenza è irta di conflitti distruttivi (Laursen & Collins, 1994). All'interno dell'ambito psicologico, se si considera questa fase dell'essere umano come un periodo importante per acquisire quelle capacità di vita che permettono all'individuo di iniziare e mantenere relazioni, altrettanto importanti risultano essere quei conflitti distruttivi, che possono avere conseguenze sullo sviluppo dei ragazzi e delle ragazze preadolescenti e adolescenti, in quanto possono condurre alla conclusione di relazioni altrimenti positive e all'opportunità di un ulteriore sviluppo. Inoltre, tattiche distruttive come l'asserzione di potere, tendono ad aggravare i conflitti e spesso portano a soluzioni inevitabili, ma anche a discontinue interruzioni tra soggetti. Diversamente, tattiche costruttive come la negoziazione e il distacco tendono a sedare il conflitto e permettono il mantenimento delle interazioni sociali e la possibilità di raggiungere soluzioni eque (Sternberg & Soriano, 1984; Laursen & Hartup, 1989; Laursen, 1993).

Da una prospettiva teorica, le relazioni possono essere concettualizzate come contesti in grado di moderare o amplificare l'impatto del conflitto nell'adolescenza. Più specificatamente sembrerebbe che il contesto delle relazioni sia sistematicamente connesso all'utilizzo delle strategie conflittuali. Laursen & Collins (1994) hanno osservato che l'intensità e la frequenza dei conflitti adolescenziali siano moderati dalla vicinanza e stabilità di una data relazione. Un esempio di questa correlazione può essere riscontrato nella presenza di alti numeri di conflitti relazionali all'interno del proprio nucleo familiare e all'utilizzo di strategie connesse all'asserzione di potere, come può essere la sottomissione. In aggiunta, hanno riscontrato variazioni di conflitto con i diversi membri della famiglia, in quanto gli adolescenti tendono ad essere più vicini e più interconnessi alle madri rispetto ai padri o ai fratelli/sorelle, infatti maggiori sono gli episodi conflittuali con esse.

In una ricerca svolta da Ardone & Chiarolanza (2002), è emerso come le situazioni conflittuali, pur esse sempre presenti, variano in termini di intensità e dei soggetti coinvolti in base al genere. In tal senso, la "variabile genere", interconnessa alla variabile età porta gli adolescenti ad approcciarsi alla conflittualità in maniera differente. I due autori hanno osservato come nel genere maschile sia presente un incremento nell'intensità e nella conflittualità del rapporto con i propri genitori, in



particolar modo con la madre, intorno alla tarda adolescenza (16-17 anni) rispetto ai soggetti di 14-15 anni. Al contrario, i soggetti di genere femminile, sempre secondo questo studio, intorno ai 14-15 anni di età, le ragazze hanno maggiori rapporti conflittuali con i propri genitori, in particolar modo la madre, per poi diminuire verso i 16-17 anni. Ardone & Baldry (2003) a loro volta sottolineano come la figura materna assuma quasi un ruolo di barometro nella percezione della conflittualità che i figli hanno con i propri genitori, e come all'aumentare dell'età dei figli adolescenti la relazione madre-figli tenda a cambiare, mentre quella con il padre si mantenga costante.

Ponendo a confronto le relazioni conflittuali che gli adolescenti hanno con i propri genitori e con i propri amici si può osservare come cambino anche le argomentazioni ad essi collegati. Da una ricerca svolta da Jackson et al. (1996) condotta con adolescenti tra i 13 e i 15 anni si può osservare come le argomentazioni vertano più su argomenti giornalieri, quali lo svolgimento dei compiti, la scelta della scuola, le uscite e gli orari di rientro, e si caratterizzino da decisioni impari e autoritarie. Viceversa, i conflitti con i propri amici tendono riguardare problematiche relazionali e si caratterizzano a loro volta con risoluzioni libere e negoziate, proprio perché si tratta di relazioni volontarie e paritarie, che si svolgono su un piano orizzontale simmetrico in cui il potere è distribuito più o meno equamente.

Tali argomentazioni sono state riscontrate anche all'interno di altre ricerche, ad esempio in ambito sociologico, secondo il lavoro condotto da De Piccoli, Favretto & Zaltron (2001) le principali ragioni che accorrono a creare situazioni di pre-conflitto e conflitto in famiglia fanno riferimento al mantenere in ordine i propri spazi e all'andamento scolastico (specie per quanto riguarda i ragazzi); collaborare alle faccende domestiche, controllo sul cibo e sulla vita affettiva (maggiormente riportato dalle ragazze); controllo agito da parte dei genitori sul comportamento dei figli fuori dalla famiglia e sull'uso del denaro (riportato in egual misura sia dai ragazzi sia dalle ragazze). Per quanto concerne le situazioni di pre-conflitto e di conflitto nelle relazioni tra pari, le autrici hanno messo in evidenza come queste si riferiscano spesso ad aspettative non rispettate, *“quasi che con gli amici, a differenza di quanto avviene a scuola e in famiglia, sia lecito temere che l'espressione palese del malessere*

*relazionale attraverso il conflitto o le dispute conduca alla rottura dei rapporti*<sup>49</sup>, ma anche a situazioni di malessere non espresso interamente, all'esclusività dell'amicizia e al pettegolezzo.

In tal senso, i conflitti con i pari appaiono assumere altre connotazioni e schemi, tant'è che gli stessi adolescenti tendono a minimizzare la frequenza dei conflitti e usare strategie costruttive, come il compromesso, e fanno minor ricorso a strategie quali sottomissione e disimpegno, utilizzate invece all'interno di altre tipologie di relazioni (Laursen, 1993; Laursen & Collins, 1994). Inoltre, l'enfasi sui moderatori contestuali del comportamento sociale degli adolescenti può essere ulteriormente estesa.

Si è osservato come tra gli adolescenti le differenze come il genere, l'etnia e l'età possono essere importanti fonti di varianza per le percezioni del conflitto basate su schemi. Prendendo in esame la cultura di appartenenza, si può osservare come bambini e bambine, ragazzi e ragazze che vivono nel mondo occidentale siano portati a definire sé stessi attraverso le proprie capacità e qualità interne, mentre nelle realtà non occidentali si tenda a promuovere una conoscenza di sé stessi attraverso relazioni interpersonali e come il proprio comportamento venga influenzato dalla presenza dell'altro da sé. Chen & French (2008) evidenziano ancora come si possono riscontrare ulteriori discrepanze sul significato attribuito alle "competenze sociali", in quanto nelle società orientate all'autonomia le qualità dell'autoaffermazione e delle iniziative sociali sono considerate come indicatori di competenze sociali, mentre nelle società orientate alla relazionalità ci si focalizzi maggiormente sulle capacità di autoregolamentazione e di risposta ai bisogni altrui. Si deduce così come il delicato equilibrio fra aspetti individualistici e gruppali rappresenti a sua volta una criticità del conflitto stesso.

Poiché i conflitti sono eventi che si verificano all'interno di una sequenza di comportamenti interpersonali, le caratteristiche personali degli adolescenti, che modulano il comportamento interpersonale, dovrebbero essere importanti per comprendere il conflitto. Nella prospettiva psicologica tali caratteristiche possono essere in grado di modulare i tipi di strategie utilizzate all'interno di un conflitto e la natura distruttiva/costruttiva dell'episodio (Sternberg & Soriano, 1984; Sternberg & Dobson, 1987). Più precisamente secondo Graziano (Graziano, 1994; Jensen-

---

<sup>49</sup> Cit. Favretto (2001), p. 309.

Campbell & Hair, 1996; Graziano & Eisenberg, 1997), prendendo in esame il modello dei cinque fattori della personalità<sup>50</sup>, l'elemento della piacevolezza può rappresentare una dimensione che raggruppa al suo interno una sintesi di predisposizioni positive verso l'interazione sociale e la relazione interpersonale. A loro volta Bergeman et al. (1993) individuano come il fattore della gradevolezza oltre ad essere valutato diversamente da ogni individuo, può concorrere all'utilizzo di particolari strategie per la risoluzione dei conflitti poiché il contesto ambientale e le reti relazionali in cui il soggetto è inserito possono essere in grado di influenzare il modo in cui vengono percepiti tratti quali altruismo, aggressività, conformità e conflitto e, di conseguenza, il modo in cui essi vengono affrontati (Graziano e coll., 1996).

All'interno di questa cornice i sistemi di motivazione legati all'aspetto della piacevolezza possono essere in grado di predisporre l'individuo a percepire nell'ambiente sociale le altre persone in modo più o meno coerente con le proprie motivazioni. Tenendo in considerazione tali accezioni si potrebbe ipotizzare l'esistenza di un legame tra differenze di gradevolezza e comportamento manifesto in situazione di conflitto e, quindi, l'esistenza di percezioni sociali che siano in grado di guidare il meccanismo della cognizione sociale verso schemi sistematici di attribuzione e a risultati sociali corrispondenti. Per esempio, le persone che si trovano d'accordo tra loro possono essere più motivate a mantenere relazioni positive con altre persone e tale sistema motivazionale può indurre le persone piacevoli a generare percezioni positive a comportamenti altrimenti provocatori. In tal modo l'aspetto della piacevolezza potrebbe essere in grado di indurre i soggetti a rispondere all'interno di un conflitto in maniera meno negativa e selezionare modalità più costruttive (Graziano e coll., 1996).

Come si è potuto osservare le relazioni conflittuali sono insite all'interno del percorso di vita di ogni essere umano. Nella cornice sociologica sono state svolte numerose ricerche in merito, in particolar modo nelle ricerche condotte con bambini e bambine frequentanti l'asilo nido e la scuola materna si è osservato come le loro relazioni conflittuali fossero precocemente conflittuali, per esempio strettamente

---

<sup>50</sup> I cinque modelli a cui si fa riferimento sono: estroversione, piacevolezza, coscienza, nevroticismo e apertura all'esperienza; Cfr. a Digman J.M. & Takemoto-Chock N. K., (1981), Digman J.M., Inouye J., (1986) e Digman J.M., (1990).

collegate alla lotta per il possesso di un oggetto o di uno spazio fisico (Corsaro, 1987; Hay & Ross, 1982; Killen, 1991). Attraverso gli studi svolti da Corsaro si è osservato come gli scambi conflittuali in età prescolare offrano opportunità per lo sviluppo socio-cognitivo e l'apprendimento su come gestire un conflitto<sup>51</sup>. Al tempo stesso suddetti scambi possiedono la criticità di essere fragili, nel senso che l'intromissione di coetanei o adulti nelle conflittualità che si creano in queste fasi di vita possono condurre a episodi interattivi, che portano alla chiusura rapida del conflitto, senza dare l'opportunità alle controparti (che si trovano ancora in una fase di sviluppo complessivo) di negoziare o terminare il litigio in maniera formale (Shantz & Hartup, 1992; Vaughn, 2003). Vaughn (2003) con i suoi studi ha individuato come nella fase di transizione alla scuola elementare, e quindi in corrispondenza all'acquisizione di abilità linguistiche, autoregolatrici e volte alla comprensione sociale, le interazioni conflittuali tendano a diminuire e vengano applicate modalità maggiormente pro-sociali per la risoluzione dei conflitti (Coie & Dodge, 1998; Hartup, Laursen, Stewart et al., 1988; Hay, Castle & Davies, 2000; Parker & Rubin, 2015).

Ricollegandosi alla disciplina psicologica, è altresì rilevante osservare come le modalità che i ragazzi e le ragazze adolescenti mettono in gioco all'interno delle relazioni interpersonali, che caratterizzano la loro esistenza, siano influenzate dalla tipologia di relazione e cura che essi ottengono dai propri genitori. In tal senso, Ardone & Baldry, (2003) sottolineano come, per ogni individuo, fare esperienza di un'attenta cura genitoriale fa sì che in lui si sviluppino sentimenti di fiducia non solo verso sé stesso ma anche verso gli altri, oltre a imparare a saper negoziare le differenze di opinione. Viceversa, i ragazzi che sperimentano cure genitoriali disattente (quali il rifiuto e/o l'autorità eccessiva) trovano maggiori difficoltà a sviluppare fiducia in sé stessi e negli altri, tanto che tendono a non sviluppare strategie costruttive e di gestione dei conflitti. Allo stesso modo Furman (1999), sottolinea come nell'interazione simmetrica (quale caratterizza le relazioni tra pari) i ragazzi possono trovare numerose opportunità per sviluppare aspetti quali cooperazione, altruismo, reciprocità e co-

---

<sup>51</sup> Come Corsaro, così altri studiosi (Johnson & Johnson, 1996; Spivak, 2016; Van Der Eijk, 2018) hanno individuato all'interno della conflittualità tra pari una parte costruttiva in quanto occasione naturale per l'essere umano per confrontarsi con l'altro da sé e sviluppare competenze socio-emotive e cognitive. Ciò avviene proprio perché l'assunzione di un punto prospettico, di un pensiero critico e il mantenimento delle relazioni sono tra le qualità che il bambino impara attraverso il conflitto e il suo attraversamento.

costruzione della relazione stessa, mentre nelle relazioni asimmetriche e gerarchiche con i propri genitori tali occasioni vengono meno.

Risulta altresì importante tenere a mente come lo stesso significato adattivo del conflitto vada a modificarsi a seconda della interazione in cui esso si svolge. Adams & Laursen (2001) mettono in risalto come Cooper (1988) identifica che le conflittualità tra genitori e figli servono alla promozione dell'individuazione e dello sviluppo dell'identità da parte dell'adolescente e come facilitatori per il processo normativo di separazione e differenziazione dalla famiglia; inoltre, secondo Piaget (1965), i conflitti con i coetanei servono ad aumentare lo sviluppo socio-cognitivo e le abilità sociali, oltre a creare le condizioni che incoraggiano i processi di negoziazione e favorire le abilità promotrici dello sviluppo e dell'assunzione delle diverse prospettive.

Facendo riferimento agli assunti fin qui descritti si può comprendere come la conflittualità e la sua gestione rappresentino un barometro importante per intendere e osservare il funzionamento delle relazioni interpersonali (Shulman, 2002); nella fattispecie gli adolescenti tendono ad adottare strategie di gestione più concilianti con i propri amici rispetto a quanto facciano con le persone non amiche o non familiari, tanto che in alcuni casi possono interrompere alcune relazioni percepite come svantaggiose (Laursen, 1993; Laursen, Finkelstein, & Betts, 2002).

Partendo dalla concezione che le relazioni amicali sono diverse tra loro, diversi studi hanno confermato che esistono delle differenze qualitative nell'organizzazione delle relazioni intime in adolescenza che assomigliano alle differenze qualitative presenti nel sistema familiare. La somiglianza tra questi due sistemi può essere riscontrata nel fatto che in entrambi i partecipanti devono negoziare reciprocità e individualità. L'amicizia, seppur tipicamente descritta in termini di vicinanza, implica nella sua esistenza anche confronti conflittuali e, a sua volta, la conflittualità all'interno delle relazioni può provocarne la perturbazione o addirittura la loro disintegrazione, ma viceversa può anche fornire l'opportunità per definire ruoli, comunicazione e rafforzare le interconnessioni (Shulman S, Laursen B, Kalman Z, Karpovsky, 1997; Shulman, S., Levy-Shiff, R.; Kedem, P.; Alon, E., 1997; Shulman & Laursen, 2002).

### 2.3 Gestione dei conflitti e loro strategie

Come indicato precedentemente, il conflitto spesso viene considerato come un evento patologico, ossia un problema che deve essere risolto anche mediante il

coinvolgimento di personale qualificato. In tal senso Così (2008), filosofo e giurista, mette in evidenza come le società tecnologicamente avanzate considerino il giudizio o la decisione che proviene da un potere esterno come il principale metodo di soluzione conflittuale. Tale atteggiamento di fiducia verso un sistema esperto è stato affrontato anche nelle scienze sociali da Giddens, che definisce i sistemi esperti, *expertise* (ossia l'insieme di tecnologie che permettono le azioni di un soggetto) i quali creano un *disembedding* (sradicamento, distacco) della realtà sociale dal tempo e dallo spazio. In tal senso, lo spazio sociale non si muove più all'interno di confini spazio-temporali predefiniti e sotto il controllo del singolo, al quale non resta che fidarsi di essi. Questa necessità di fidarsi, dovuta dalla mancanza di un reale controllo, genera insicurezza, contro la quale Giddens propone la riscoperta di una fiducia ontologica e di una modernità riflessiva. Ne consegue che l'essere umano, in quanto individuo, fa esperienza del mondo in modi diversi da quelli delle società tradizionali e, accanto alla percezione che tutto nell'universo possa essere trasformato si afferma una visione di sé stessi e della propria identità come qualcosa che implica scelte, decisioni e creatività. La perdita della tradizione comporta che gli individui debbano decidere sul proprio stile di vita, i propri rapporti con gli altri e il tipo di persona che vogliono diventare (Wallace & Wolf, 2006; Giddens, 2001).

La modalità di osservare il conflitto prevalentemente come un problema fa sì che si cerchi soprattutto più di individuarne le cause (e di conseguenza l'attribuzione delle responsabilità) piuttosto che il domandarsi quali siano gli scopi e le possibilità che il conflitto produce. Viceversa, iniziando a considerare il conflitto come un fenomeno fisiologico e non un male che deve essere curato o rimosso, si può osservare come o non sia un evento sociale patologico, bensì un'occasione di confronto tra tesi e opinioni differenti intorno a un problema.

Utilizzando le parole di Lewin "conflict is a situation in which oppositely directed forces of about equal strength play upon a person simultaneously"<sup>52</sup>, si rileva come il conflitto tenda a verificarsi ogni qualvolta ricorrano attività incompatibili, cioè quando le azioni attuate da un soggetto per raggiungere i propri fini bloccano o interferiscono con il tentativo di raggiungimento degli obiettivi da parte di un altro soggetto. A questo punto la positività o meno di un conflitto deriva da come questo viene gestito. Affinché

---

<sup>52</sup> Lewin K., (1948), *The special case of Germany*, in Lewin G.W., "Resolving social conflict", Harper & Row: London, p. 97.

esso porti a esiti costruttivi risulta necessario che ogni persona coinvolta possa dialogare su ciò che è successo e rivedere la propria e altrui posizione. È proprio attraverso la gestione di una situazione conflittuale che si possono sperimentare e perfezionare le proprie capacità negoziali e apprendere nuove strategie per la soluzione dei problemi, oltre ad un aumento dell'auto-efficacia personale<sup>53</sup>. In particolare, per un adolescente ciò significa apprendere come esplicitare e comunicare le proprie emozioni e la propria posizione assunta, così come divenire consapevole che le differenze tra le persone esistono e che queste possono essere considerate risorse anziché ostacoli (Ardone & Baldry, 2003).

Si deduce come il conflitto riesca a coinvolgere l'individuo in ogni suo aspetto: fisico, psicologico e relazionale. In aggiunta, considerare la conflittualità come qualcosa di prevalentemente negativo porta i soggetti ad averne paura e, di conseguenza, essi preferiranno eluderlo, negarlo o eliminarlo piuttosto che affrontarlo.

Essere quindi consapevoli che il conflitto non è altro che una contrapposizione, e non un dissidio insanabile, fa sì che *non* avvenga la trasformazione del proprio avversario in un nemico da sconfiggere. Così (2008) riporta proprio come

“l'avversario [sia] colui senza il quale, nel conflitto, io non esisto: solo dove lui è, anch'io posso veramente essere. Con lui ci si *confronta*. [...] L'avversario è *come me* [...]. Perciò gli devo *rispetto*. Il nemico è invece colui che m'impedisce di esistere: dove lui è, io non posso essere. Con lui si *combatte*; fino alla resa, o all'annientamento”<sup>54</sup>.

Da queste parole si può dedurre come considerare il conflitto nella qualità di occasione di un confronto fa sì che si percepisca l'Altro come un soggetto con cui interagire e, di rimando, come assuma una duplice valenza: permettere di scoprire l'interlocutore in termini di motivazioni, limiti e incongruenze e al tempo stesso permette anche di scoprire e conoscere meglio sé stessi. Come già rilevato, il conflitto di per sé è un fatto, un evento sociale che assume connotazioni positive o negative, di utilità o inutilità a seconda delle valutazioni che ad esso vengono attribuite.

All'interno della comunicazione con gli adolescenti si può osservare come la gestione dei conflitti tenda a essere prevalentemente impostata in modo normativo, ossia

---

<sup>53</sup> Per maggiori approfondimenti, cfr. Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Erickson.

<sup>54</sup> Cit. da Così G., (2006), p. 725.

basata sul presupposto strutturale della distinzione ragione/torto, che conseguentemente genera una forma gerarchica di comunicazione e blocca invece l'espressione dei diversi punti di vista (quindi l'autonomia e l'*agency*), in quanto tende a fissare e a rendere irreversibili le differenze tra chi ha ragione e chi ha torto (Rossi, 2014). In considerazione di ciò, per comprendere a pieno i processi costruttivi e distruttivi che prendono avvio all'interno di una situazione conflittuale, risulta necessario esplorare le differenti strategie che gli individui mettono in atto per affrontarlo, tenendo sempre in considerazione che il modo di affrontare i conflitti, e di esprimerli, risponde anche a variabili di ordine culturale (Wang et al., 2020). Inoltre, il conflitto può essere disarticolato per essere meglio compreso.

### **Modelli di gestione del conflitto**

All'interno di uno studio condotto in ambito psico-sociale da Laursen, Hartup & Koplas (1996) sul conflitto tra pari si evince come il conflitto non possa essere risolto nella sua totalità, ma che quando si parla di risoluzione del conflitto ci si riferisca alle tipologie di comportamento che possono essere messe in atto al fine di porre termine al disaccordo.

Nella letteratura si riscontrano numerosi modelli che fanno riferimento a come poter gestire i conflitti di tipo interpersonale. Il primo a suggerire un modello volto a delineare come i conflitti possono essere gestiti, fu Deutsch (1949), il quale propose il modello cooperativo-competitivo applicato alla psicologia sociale. Questo modello distingue tre tipologie, per affrontare un conflitto, basate sulla motivazione del singolo individuo. Nella tipologia cooperativa si riscontra da parte dell'individuo un'attenzione al raggiungimento del benessere proprio e altrui; in quella individualista, l'interesse dell'individuo è incentrato su sé stesso, oltre che essere indifferente al benessere dell'altro. Viceversa, in quella competitiva, l'interesse dell'individuo è quello di fare meglio dell'altro, e raggiungere al tempo stesso il meglio per sé (Deutsch, 1994). Vuchinich (1990), studioso delle scienze sociali, individua altre cinque modalità con cui una persona può gestire il conflitto: a) *la sottomissione*, che include la resa; b) *il compromesso*, che implica processi di negoziazione; c) *lo stallo* di una situazione conflittuale, che si chiude con una distrazione; d) *il ritiro*, che riflette il rifiuto di continuare la discussione; e) *l'intervento di una terza parte*, che implica l'imposizione di una soluzione da parte di un soggetto non coinvolto. A loro volta, Putnam & Wilson



(1982), esperti della comunicazione, identificarono tre strategie o stili per la gestione del conflitto: *strategia orientata alla soluzione*, *strategia volta al controllo* e *quella relativa al non confronto*. La prima strategia fa riferimento ad una comunicazione incentrata sul disaccordo, e tenderebbe ad avere effetti significativi e positivi sul benessere mentale dei soggetti che la mettono in atto. La strategia incentrata sul controllo applica un focus sul disaccordo in maniera differente: i soggetti che tendono ad utilizzarla la scelgono per esaltare il proprio punto di vista o posizione e cercare così di prendere il controllo dell'interazione. Infine, la terza modalità rappresenta una strategia indiretta per gestire il conflitto, come per esempio l'attuazione di comportamenti volti al nascondere sentimenti negativi, o disaccordi, attraverso il ritiro.

Thomas & Kilmann (1976), studiosi che si occuparono della gestione del conflitto, identificarono anch'essi cinque stili principali per affrontare il conflitto, che variano in base al grado di cooperatività e assertività dell'individuo. Questo modello include stili quali: *competitivo*, *evitante*, *collaborativo*, *compromissorio* e *accomodante*. Similmente ai modelli proposti da Vuchinich e Thomas & Kilmann, Rahim (2002), esperto di management, propone un modello dei cinque fattori di gestione dei conflitti interpersonali, in quanto egli considera il conflitto non come un concetto negativo di per sé, bensì come un'opportunità per crescere, imparare e lavorare in modo ancora più efficace. La capacità di gestione dei conflitti a cui fa riferimento Rahim è strettamente connessa alle capacità che ogni individuo possiede rispetto alla negoziazione. In tal senso l'autore distingue cinque diversi stili di gestione, quali *integrating*, *obliging*, *dominating*, *avoiding*, *compromising* (rispettivamente: *integrativo*, *accomodante*, *dominante*, *evitante* e *compromissorio*), che derivano dalla combinazione di due dimensioni fondamentali su cui agisce la negoziazione: la preoccupazione per sé, ossia il grado di interesse (alto o basso) che una persona ha di soddisfare le proprie esigenze, e la preoccupazione per gli altri, cioè il grado di interesse (alto o basso) che si prova nel soddisfare le esigenze altrui. Procedendo ancora più nello specifico di questo modello, si può osservare come nello stile dominante il conflitto si risolva con la dicotomia "io vinco/tu perdi", nello stile evitante invece la dicotomia che si viene a verificare è quella "io perdo/tu perdi". Lo stile accomodante a sua volta fa riferimento a una modalità non assertiva in cui una delle due parti ignora i propri desideri per assecondare quelli dell'altra. Infine, gli stili integrativo e compromissorio sono quelli che mettono maggiormente in evidenza

aspetti cooperativi e che portano ad una gestione costruttiva del conflitto e a ottenere esiti positivi per entrambe le parti coinvolte (Rahim, 2002).

Oltre ai modelli qui sopra riportati, risulta altresì rilevante la distinzione che Nader e Todd (1988), antropologi, hanno effettuato nell'individuare le diverse modalità di trattamento che possono essere messe in atto durante le situazioni conflittuali. Tale distinzione si compone di sette modalità, ossia: I) *sopportazione*, quando il soggetto più debole non ritiene opportuno provare a modificare la situazione, nonostante la giudichi insoddisfacente; II) *evitamento*, si verifica quando la parte insoddisfatta decide di intervenire sulla relazione mediante l'abbandono della relazione stessa; III) *coercizione*, modalità che indica il momento in cui una delle due parti impone il suo potere con la forza fisica o psicologica; IV) *negoziiazione*, modalità che indica come le parti in contrapposizione utilizzano la persuasione e una modificazione dei rapporti di forza per raggiungere un accordo, senza l'intervento di una terza parte; V) *mediazione*, prevede, su richiesta delle parti in causa, l'intervento di una terza parte volta ad aiutarli a trovare un accordo; VI) *arbitrato*, modalità che prevede un accordo preventivo tra le parti volto ad accettare le decisioni di un arbitro rispetto al trattamento del conflitto; e infine VII) *giudizio*, modalità che presume l'intervento di una terza parte a cui viene riconosciuta pubblicamente e istituzionalmente l'autorità per intervenire nel conflitto ed elaborare una decisione vincolante per i confliggenti, anche in assenza o presenza di un loro consenso<sup>55</sup>.

I molteplici modelli di gestione del conflitto, insieme all'ampia letteratura che tratta il tema, evidenziano come la tipologia del conflitto che si affronta e la fase di vita in cui l'individuo si trova partecipano a influenzare la scelta delle strategie a cui fare ricorso. Per quanto concerne gli adolescenti si può osservare, nelle numerose ricerche che sono state svolte, come essi tendano a individuare quali stili di gestione attuare anche in base ai propri interlocutori e alla cultura di appartenenza, ossia a variabili di contesto. In particolare, molte ricerche hanno rilevato come gli adolescenti preferiscano agire comportamenti volti alla negoziazione più con gli amici che con

---

<sup>55</sup> Nell'elaborare queste diverse modalità di trattamento che gli individui possono mettere in atto per gestire una situazione conflittuale, gli autori sottolineano come all'interno della conflittualità si possano distinguere tre tappe significative del disaccordo: pre-conflitto, conflitto e disputa. In tali tappe gli autori collocano le modalità di gestione che possono essere applicate. Nella fase di pre-conflitto si possono ritrovare la "sopportazione" e l'"evitamento", nella fase di conflitto invece la "coercizione" e la "negoziiazione", mentre nella fase di disputa si possono trovare la "mediazione", l'"arbitrato" e il "giudizio", in quanto assumo una forma pubblica poiché viene coinvolta una terza parte.

genitori o fratelli e sorelle, mentre strategie volte alla coercizione e alla sottomissione sono più frequenti all'interno delle relazioni con i propri genitori e fratelli e sorelle piuttosto che con i propri amici. In altre parole, tali differenze risentono del differenziale di potere presente nei differenti contesti.

Rispetto alla componente emotiva, in particolar modo alla rabbia, interessanti risultano essere due studi portati avanti da Raffaelli (1992) e Laursen (1993), psicologi, i quali evidenziarono come l'emozione della rabbia fosse maggiormente presente durante situazioni conflittuali con i propri fratelli e sorelle rispetto alle situazioni conflittuali con un/una amico/a, e come quei sentimenti negativi fossero percepiti in misura inferiore nelle relazioni con persone a loro vicine, identificate come amicali o partner, rispetto alle persone appartenenti al nucleo familiare. Per quanto concerne l'aspetto culturale, in uno studio condotto da Wang et al. (2020) si è osservato come le strategie volte al ritiro, nelle società individualistiche occidentali, siano percepite come disadattive e negative poiché risultano essere incompatibili con quelle capacità ritenute di maggiore valore come l'assertività, l'autonomia e la competitività. Viceversa, nelle realtà orientali tali strategie possono essere percepite positivamente ed essere anche incoraggiate in quanto segnali di capacità nella gestione di un conflitto, poiché si è in grado di mantenere le relazioni interpersonali e l'armonia di gruppo, centrali in una cultura collettivistica.

### **Focus sulle strategie adottate dai preadolescenti nelle situazioni di conflitto**

Il soggetto preadolescente o adolescente si trova in una fase della propria vita in cui è chiamato a trasformarsi e acquisire una propria identità all'interno del sistema famiglia e della società; pertanto, appaiono numerose le ricerche che hanno voluto indagare e comprendere come essi tendano ad affrontare le criticità e problematicità che si pongono loro dinanzi. Questi lavori hanno indagato le cosiddette *strategie di coping* (Lazarus, Folkman, 1984), ossia quelle abilità che l'individuo mette in gioco per fronteggiare momenti di vita percepiti stressanti. Lo scopo di tali indagini era quello di comprendere meglio quali fossero le situazioni all'interno della quotidianità che erano percepite maggiormente stressanti dagli adolescenti, lasciando in secondo piano tutti quegli eventi ricchi di criticità quali una malattia, oppure la perdita di una persona cara (Palmonari, 2003). Le principali situazioni riscontrate possono essere raggruppate in differenti aree, per esempio quelle relative alla *propria persona*, in cui sono riportati

sentimenti di solitudine, insoddisfazione per il proprio aspetto o il sentirsi umiliati; quelle attinenti *agli affetti e alle relazioni amicali*, come innamoramenti e i litigi con i propri amici; l'area relativa alla *scuola*, quella circoscritta ai *rapporti familiari* e, infine, le aree facenti riferimento agli *eventi critici della vita*, al loro *futuro* e/o agli *eventi politici* (Seiffge-Krenke 1995; Seiffge-Krenke e Beyers, 2005). Attraverso queste indagini si è osservato come intorno ai 14 anni d'età, gli eventi stressanti raggiungano un picco, infatti si tratta di un periodo che corrisponde tendenzialmente a mutamenti fisici e relazionali e al passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado. Da queste ricerche si sono ottenuti risultati contrastanti per quanto riguarda la correlazione tra la strategia di coping utilizzata e il genere: se in alcune ricerche non è stata individuata tale correlazione, in altre si è osservato come il genere femminile preferisca ricorrere al sostegno sociale per affrontare eventi difficili, mentre quello maschile tenda a scegliere azioni che preservano la propria indipendenza (Seiffge-Krenke, Beyers, 2005; Gelhar e co., 2007). Tale distinzione di genere nell'uso delle modalità di fronteggiare le situazioni critiche può essere riscontrata anche per quanto riguarda le modalità che i ragazzi e le ragazze preadolescenti e adolescenti possono mettere in atto in situazioni di conflitto.

Johnson & Johnson (1996) hanno messo in risalto come gli eventi conflittuali tra pari siano situazioni naturali che favoriscono l'accrescimento delle abilità individuali, le quali non permettono solo l'attuazione di strategie costruttive ma sono anche indicatori di un indice di sviluppo adattivo (come la comprensione sociale e la qualità delle relazioni tra pari) (Rose & Asher, 1999). In tal senso Bayer, Whaley & May (1995) hanno messo in evidenza come l'intervento di parti terze all'interno di un evento conflittuale, quale l'intervento da parte degli insegnanti con avvertimenti, il riproporre il comportamento da tenere e ordinare o richiedere l'interruzione del conflitto, sembrano svolgere una funzione inibitoria verso l'utilizzo e lo sviluppo di comportamenti maggiormente concilianti (Verbeek & de Waal, 2001). A loro volta i bambini e i ragazzi sembrano essere maggiormente più felici di poter proporre proprie soluzioni e assumersi responsabilità per le proprie azioni durante il conflitto quando l'adulto non è presente (Laursen & Hartup, 1989). Rispettivamente, l'utilizzo di strategie negative per affrontare il conflitto può sia causare danni alle relazioni sia influire sugli scambi in corso, oltre a mettere gli stessi bambini e ragazzi a rischio di eventi problematici con i propri pari. Per gestire il conflitto i bambini scolari tendono a fare riferimento ad

un'ampia gamma di strategie comprendenti modalità coercitive, evitanti e compromessi. Johnson & Johnson (1996) hanno rilevato che nei conflitti che avvengono durante l'infanzia le strategie attuate possono essere altamente predittive sul perché sia iniziato il conflitto e su come si possa concludere.

All'interno di uno studio condotto da Myrtil et al. (2021) rispetto all'incidenza di intervento da parte degli insegnanti all'interno di conflittualità che si verificano in classi prescolari, si è osservato come essi tendano ad intervenire attraverso due modalità di gestione: la cessazione o la mediazione. La prima implica l'utilizzo di strategie la cui gestione viene svolta dall'esterno, ossia gli insegnanti forniscono indicazioni, avvertimenti e promemoria delle regole di classe, separano i bambini o risolvono il conflitto senza essere stati coinvolti da nessuna delle due parti in contrapposizione, intervenendo d'autorità. La seconda, invece, fa riferimento a strategie dove gli insegnanti consentono ai bambini di spiegare la ragione alla base del conflitto, creando così opportunità per generare possibili soluzioni e loro implementazioni. Dallo studio condotto si è, però, anche osservato come gli interventi da parte degli insegnanti siano stati inferiori del previsto e come questi siano intervenuti solo nel 50% dei casi di conflittualità reciproca e solo il 30% nei casi di conflittualità unilaterale.

Mediante la teoria relativa alla comprensione interpersonale, Selman (1981, 1986) mette in rilievo come nell'utilizzo di strategie positive nell'attraversamento di un conflitto i soggetti tendano a prendere in considerazione i diversi punti di vista e a coordinarli per ottenere risultati più equi. Al tempo stesso, sempre secondo Selman, tale considerazione sembrerebbe venire meno per quanto riguarda i bambini più piccoli, infatti, adottando una prospettiva strettamente di tipo evolutiva, considera i bambini come individui ancora troppo egocentrici o poco sviluppati e, pertanto, non ancora in grado di comprendere le conseguenze che possono derivare dalla scelta di adottare comportamenti coercitivi.

Al contrario secondo Shulman e Laursen (2002) la variabile dell'età risulta essere un fattore molto importante e da tenere in considerazione, in quanto essi riconoscono che, man mano che l'individuo cresce, tende ad utilizzare sempre meno strategie coercitive e a preferire quelle volte alla negoziazione (Laursen et al., 2001) e all'utilizzo di comportamenti prosociali (Eisenberg et al., 2006). A sostegno di tale tesi, in una ricerca condotta con ragazzi e ragazze preadolescenti e adolescenti, si è osservato come i ragazzi più grandi sembrino aver raggiunto una consapevolezza in merito a

come le loro azioni o interventi possano modificare le richieste e le aspettative dei propri interlocutori (siano essi genitori, insegnanti o amici). In tal senso sembrerebbe che nei ragazzi più adulti vi sia una maggiore consapevolezza, oltre che a una maggiore capacità di espressione e di permanenza nella conflittualità, mentre nei ragazzi più piccoli siano maggiormente presenti comportamenti remissivi e di abbandono del conflitto (Favretto, 2001).

Sebbene l'evidenza sia opaca in merito al fatto che vi siano differenze di genere nel conflitto tra pari, alcuni ricercatori hanno individuato come i ragazzi approvino e usino strategie più aggressive dal punto di vista fisico rispetto alle ragazze, che, invece tendono a preferire strategie più aggressive dal punto di vista relazionale, ma che al tempo stesso applichino strategie di risoluzione più positive volte a ripristinare l'interazione e la relazione sociale (Miller, Danaher, & Forbes 1986; Rose & Asher, 1999). Sembrerebbe così che la variabile del genere, in stretta connessione con le variabili dell'età e della maturità del singolo individuo, permetta allo stesso di riconoscere la gestione del conflitto come elemento fondamentale nel mantenimento dei rapporti amicali (Youniss & Smollar, 1995; Shulman & Luarsen, 2002).

Nel lavoro condotto da De Piccoli, Favretto & Zaltron (2001), risulta altresì interessante osservare come, per quanto concerne il trattamento dei conflitti e i comportamenti adottati successivamente, assuma maggiore rilevanza la variabile dell'età, piuttosto che quella del genere. Per quanto concerne l'ambito familiare, dalle testimonianze che le autrici hanno raccolto si osserva come la coercizione, l'evitamento e la negoziazione siano le strategie maggiormente utilizzate. La coercizione, seppur in forma leggera, consiste nel "tenere il muso", ossia "una sospensione temporanea dei rapporti in modo da esercitare una pressione psicologica nella speranza [...] di modificare l'andamento del conflitto"<sup>56</sup>. Si tratta della strategia cosiddetta "ritiro dell'affetto". L'evitamento fa invece riferimento sia alla sospensione temporanea dell'interazione con l'abbandono fisico del luogo in cui si sta consumando il conflitto, dando così ragione alla controparte, sia alla manifestazione di un comportamento "conforme alle sue aspettative pur rimanendo convinti delle proprie opinioni e del proprio operato"<sup>57</sup>. La negoziazione, a sua volta, fa riferimento all'uso di un

---

<sup>56</sup> Cit. Favretto (2001), p. 327.

<sup>57</sup> Ibidem

atteggiamento più flessibile, in cui le parti in causa ricercano un accordo equo e soddisfacente per entrambi.

Per quanto riguarda invece il trattamento delle situazioni conflittuali che si verificano nelle relazioni amicali è stato messo in evidenza come queste assumano un “andamento fluido, estremamente adattabile allo svolgersi delle singole situazioni, e pare essere influenzato in modo particolare dalla volontà o meno di continuare il rapporto di amicizia”<sup>58</sup>. Nonostante questa caratteristica di fluidità, si possono ritrovare anche strategie coercitive, di elusione e volte alla negoziazione. Per quanto riguarda le prime, dalle testimonianze raccolte nella ricerca citata sembrerebbero appartenere principalmente ai ragazzi più giovani, i quali utilizzano le urla e i litigi nel trattamento del conflitto e tali modalità tendono a portare all'interruzione del rapporto amicale. La strada dell'evitamento, o elusione, invece, sembrerebbe essere scelta quando le parti coinvolte intuiscono che la negoziazione avviata anteriormente non ha dato risultati. La negoziazione, a sua volta, può essere attivata in diversi modi, ossia tramite una richiesta di chiarimento, delle scuse, un invito a ragionare insieme e così via.

Analogamente, dalla lettura dei contributi scientifici emerge l'importanza di considerare e analizzare un orizzonte temporale più vasto rispetto a quello del conflitto agito, infatti è importante considerare anche le modalità in cui le parti coinvolte nel conflitto si impegnano in interazioni pacifiche successivamente al conflitto stesso. Per esempio, spesso gli esiti dei conflitti tra bambini paiono essere considerati non equi dai bambini stessi e di conseguenza possono condurre ad una separazione delle parti (Sackin & Thelen, 1984; Shantz, 1987; Spivak, 2015).

Sebbene il conflitto interpersonale sia una parte inevitabile della vita, la sua espressione e gli schemi di risoluzione sembrano variare considerevolmente tra gli adolescenti secondo variabili personali e contestuali. Numerosi studi hanno dimostrato che alcune modalità possono essere legate agli aspetti aggressivi, prosociali o di ritiro (Lindeman e coll., 1997). Durante la fase di vita adolescenziale si è osservato che comportamenti orientati maggiormente all'aspetto della prosocialità iniziano ad aumentare a causa dello sviluppo di un pensiero morale. In uno studio svolto da Lindeman e colleghi (1997) su ragazzi e ragazze con età comprese fra gli 11 e i 17, è stato osservato come l'aggressività si sviluppi in maniera curvilinea durante

---

<sup>58</sup> Ivi, p. 335.

l'adolescenza. Più precisamente i loro risultati hanno riportato come questa modalità venga meno usata nella preadolescenza e nella tarda adolescenza, mentre aumenta notevolmente nella fase intermedia. I risultati ottenuti hanno inoltre permesso di osservare come le ragazze abbiano ottenuto livelli più bassi di aggressività rispetto ai ragazzi.

### 2.3.1 Gestione del conflitto, apprendimento sociale e socializzazione normativa

Dickson, Laursen, Valdes & Stattin (2019), nel loro studio longitudinale sul modo in cui la relazione interpersonale genitore-figlio possa influenzare lo status di bullo o vittima di quest'ultimi, mettono in risalto come attraverso i meccanismi di apprendimento i figli (siano essi bambini o adolescenti), osservando le strategie relazionali, definite dagli autori positive o malsane, adottate dai loro genitori e utilizzate nelle relazioni interpersonali, le introiettino e le ripropongano all'interno delle relazioni tra pari. In particolar modo secondo Bretherton & Munholland (1999) e Dickson, Laursen, Valdes & Stattin (2019) si può osservare come l'applicazione di quelle strategie considerate maggiormente negative e insalubri interferiscano nell'instaurare relazioni non aggressive con i coetanei e portino a posizioni di rifiuto, oltre a facilitare affiliazioni con altri coetanei coercitivi. Inoltre, Windom & Wilson (2015) ripropongono come la messa in atto di comportamenti coercitivi da parte dei genitori possa sia legittimare l'uso dell'aggressività in altri contesti e desensibilizzare il bambino o l'adolescente rispetto alle conseguenze che ne derivano.

Queste letture mostrano essere rilevante scoprire e comprendere, oltre alle modalità con cui i ragazzi e le ragazze affrontano un conflitto, anche dove e come tali modalità di interazione siano appresi. A questa domanda possiamo rispondere collegandoci prima alla teoria dell'apprendimento sociale di Bandura (1969) e successivamente alla creazione di *script* o schemi cognitivi.

La teoria dell'apprendimento sociale formulata da Albert Bandura rileva le modalità attraverso le quali avviene l'apprendimento, sottolineando la centralità dell'interazione tra strutture cognitive individuali e il contesto sociale di appartenenza. L'ipotesi che ha avviato la strutturazione di questa teoria riguarda l'apprendimento, da parte dei bambini, dei comportamenti aggressivi per mezzo dell'osservazione e dell'imitazione degli atti violenti degli adulti. In tal senso l'autore sottolinea come l'oggetto dell'apprendimento non è costituito esclusivamente di contenuti, ma riguarda anche le



modalità attraverso cui questi contenuti si esprimono. In particolare, Bandura si riferisce ai comportamenti agiti dalle persone, per cui l'apprendimento da parte dei bambini non si limita all'introduzione di insegnamenti formali, ma si realizza anche in maniera spontanea attraverso l'osservazione. L'apprendimento a cui fa riferimento Bandura è un apprendimento, per l'appunto, di carattere sociale, che avviene senza bisogno di ricorrere a un rinforzo diretto, in quanto si basa sul principio di somiglianza nei confronti di chi svolge la funzione di "modello".

Gli schemi cognitivi appresi dai bambini corrispondono ad apprendimenti che avvengono tramite vari modelli, quali i media, gli adulti, i film, ecc., ossia tramite i prodotti della cultura di appartenenza, interiorizzati dal soggetto e utilizzati ogni qualvolta si presentino specifiche situazioni associate a quegli specifici schemi. In questo modo, per esempio, un bambino che osserva un'interazione nel corso della quale un attore, dopo aver estratto la pistola, o aver utilizzato l'aggressività verbale o fisica, riesce a risolvere la situazione conflittuale senza distruggere la controparte, avrà a disposizione uno schema cognitivo che gli permetterà di scegliere anche la soluzione pacifica e non distruttiva del conflitto.

Secondo la teoria dell'apprendimento sociale, l'apprendimento degli schemi di interazione che i bambini e gli adolescenti mettono in atto vengono dunque appresi nel corso dei processi di socializzazione per mezzo dei quali gli individui divengono esseri sociali, integrandosi nei gruppi di riferimento e facendo propri i modelli di comportamento, norme e valori appartenenti alle generazioni precedenti. Con questa prospettiva si conviene che la socializzazione sia rappresentata dall'insieme delle azioni che tutti i soggetti componenti una società svolgono al fine di trasmettere norme, valori, modelli di comportamento e attività pratiche. Il processo sociale cui gli interazionisti si riferiscono è pertanto quello di "mettersi nei panni dell'altro" in modo da poter assumere pienamente la prospettiva del ruolo che si sta osservando e al tempo stesso acquisire consapevolezza del proprio. In tal senso l'assunzione della prospettiva altrui non rimanda ad una semplice trasmissione di valori, norme e comportamenti da una generazione ad un'altra, ma viene intesa come una partecipazione attiva dei più giovani ai contesti relazionali. Questa attenzione al ruolo attivo dei soggetti rimanda a come nel corso della socializzazione primaria gli individui acquisiscono i fondamenti del vivere sociale mediante processi di imitazione, di identificazione e di riproduzione interpretativa (Favretto, 2016). Il processo di

sperimentazione attiva dei diversi ruoli sociali, che facilita la trasmissione di valori, norme e comportamenti, è approfondito da Bandura che sottolinea come lo sviluppo morale sia favorito sì da una maturazione cognitiva, ma anche e soprattutto dalle influenze che l'ambiente produce sugli individui, attraverso i meccanismi di identificazione con le figure di riferimento e con i processi di imitazione.

Nello studio delle interazioni conflittuali tra pari, interessanti risultano essere gli studi svolti da Friedman (1978) sul tema della coscienza giuridica in cui l'autore evidenzia come anche le norme che autorizzano all'azione e forniscono strumenti volti all'agire assumano un ruolo importante, poiché risultano essere strettamente funzionali allo sviluppo delle capacità di partecipazione consapevole al vivere associato. Queste norme si affiancano così a quei fattori che invece influenzano l'apprendimento di obblighi e divieti. Rispetto al tema su quali siano le occasioni e le modalità in cui la socializzazione normativa possa essere appresa, Favretto (2016) si ricollega a quanto accertato da Silbey in precedenza, ossia che le interazioni scolastiche divengono opportunità per i ragazzi e le ragazze per apprendere e rielaborare concetti giuridici e modalità di gestione delle relazioni interpersonali, partendo da una coscienza del senso comune del diritto stesso per poi arrivare a svilupparne una propria. In questo caso il diritto è percepito come un insieme di usanze e strumenti normativi, teorici e pratici che influisce sia sull'agire sociale, compresa l'espressione e il trattamento delle situazioni conflittuali, sia sull'interpretazione dell'agire altrui.

### 2.3.2 Strumenti di ADR

Il conflitto che si sviluppa nelle relazioni interpersonali non deve essere percepito come un fattore negativo, ma bensì come creatore di opportunità di confronto e, in alcuni casi, di crescita. Nei rapporti conflittuali i soggetti in opposizione, stando in posizione attiva nel conflitto, cercano di comprenderlo e nominarlo al fine di poterlo affrontare nella modalità più adeguata.

Le ricerche riproposte all'interno di questo lavoro sul tema del conflitto hanno messo in evidenza come i preadolescenti e gli adolescenti si avvalgano di tattiche distruttive o costruttive per far fronte a queste specifiche situazioni e, in particolar modo, tra le modalità costruttive di gestione del conflitto, ricorrente è l'uso della negoziazione.

La negoziazione, a sua volta, insieme ad altre modalità di gestione che possono essere applicate per far fronte a situazioni conflittuali, fa parte delle così dette ADR (*Alternative Dispute Resolution*). Prima di procedere ad un'analisi più approfondita della negoziazione, e delle altre tecniche che possono essere applicate in caso di conflittualità, è necessario introdurre il tema delle ADR.

L'acronimo inglese ADR fa riferimento ad un insieme di processi e tecniche di risoluzione delle controversie progettati per fornire alternative alla risoluzione dei conflitti. L'ADR può essere definito come un movimento di pensiero e un fenomeno para giuridico che ha favorito la diffusione di diverse forme di risoluzione del contenzioso, definite *alternative*, alle tecniche e ai procedimenti normalmente usati quando si fa ricorso alla giustizia ordinaria. Questo movimento ha trovato origine da principio negli Stati Uniti a fine degli anni '70, per favorire la definizione delle controversie in modo più veloce ed economico rispetto agli iter previsti dal sistema giudiziario americano e, successivamente, si è diffuso anche in Inghilterra e in alcuni paesi dell'Europa continentale. I sistemi ADR gestiscono il conflitto attraverso la sua triangolazione, ossia le parti in lite si rivolgono a uno o più terzi neutrali che possano aiutarli nella gestione del contenzioso. Nelle ADR, il terzo neutrale, a differenza di quando avviene quando il terzo è il giudice, è un privato, e privata è anche l'intera procedura.

Besso ricollegandosi alla tesi del sociologo norvegese Aubert, sottolinea come un conflitto, come quello d'interesse, per esempio, nel momento in cui viene portato all'interno di un processo giudiziario viene oggettivato affinché una terza parte (come, per esempio, il giudice o l'arbitro) possa dare una soluzione in merito. Tale oggettivazione del conflitto comporta che i bisogni e i desideri delle parti confliggenti cessino di essere rilevanti per la soluzione della lite. Al contrario, quando il conflitto viene gestito mediante la tecnica della negoziazione le parti confliggenti possono lasciare irrisolto ciò che è stato detto o fatto e concentrarsi su quelli che sono i loro interessi, e cercare strategie volte alla conciliazione dei loro bisogni e dei loro piani per il futuro (Besso, 2010). In tal senso, le tecniche ADR non sono legate ad una soluzione autoritaria della controversia, ma piuttosto hanno l'obiettivo di prevenire la rottura definitiva del rapporto di fiducia tra le parti confliggenti, o di ristabilirne l'equilibrio.

Una delle principali caratteristiche delle tecniche ADR è rappresentata dal fatto che, in queste tecniche, il protagonista è la parte direttamente interessata. Partecipando in

maniera attiva la parte si pone in situazione di vivere un'esperienza di trasformazione, rispetto invece a quanto avviene in situazioni di ricorso a un processo, dove qui il protagonista è, per l'appunto, l'avvocato (Besso, 2010).

L'ADR può quindi essere considerato come un meccanismo in grado di gestire dinamiche sociali e interpersonali proponendo delle modalità altre e diverse rispetto a quelle proposte dal sistema giudiziario. Attraverso questi processi alternativi le parti coinvolte, agendo come protagoniste, hanno un maggior controllo sul processo e sul risultato del conflitto e, di conseguenza, cercano di raggiungere una maggiore soddisfazione reciproca (Besso, 2010; Li et al., 2012; Barrister et al., 2014).

Data la vastità delle tecniche ADR, queste possono essere suddivise in base a due modelli. Il primo è il modello aggiudicativo, in cui il terzo neutrale fornisce alle parti una valutazione della situazione conflittuale e questa valutazione può essere vincolante, come nel caso dell'arbitrato, o meno vincolante, come nell'expertise. Il secondo modello invece è quello negoziale, come per esempio la mediazione, in cui il terzo neutrale è catalizzatore del negoziato e della comunicazione fra le parti in conflitto.

In base a quanto è stato riscontrato nella letteratura dagli studi svolti sui minori di età in situazioni conflittuali, ci si focalizzerà, in particolare, su tre tecniche ADR: l'arbitrato, la negoziazione e la mediazione.

### *2.3.2.1 L'arbitrato*

L'arbitrato è giudicato utile strumento di trattamento di molte controversie, dalle più specialistiche e complesse, a quelle più semplici e di modesto valore economico. L'arbitrato, come la mediazione, dispone di una terza parte indipendente che facilita la discussione. A differenza della mediazione, però la terza parte coinvolta ascolta e raccoglie informazioni per poi successivamente prendere una decisione indipendente e volta a risolvere il conflitto, invece di facilitare le conversazioni tra le parti stesse. Un esempio di arbitrato, contestualizzato al tema di questo lavoro di ricerca, è rappresentato da due ragazzi che stanno litigando e la terza parte, come per esempio può essere una figura adulta (genitore, insegnante, ecc.), non facilita la comunicazione tra i due litiganti, ma prende in mano la situazione stabilendo in tempi rapidi eventuali soluzioni.

Sebbene all'interno della letteratura sul tema sia condivisa l'idea che l'arbitro non dovrebbe agire come un autorevole giudice, bensì coinvolgere i soggetti in lite nella

progettazione di una gestione del conflitto attraverso tecniche di mediazione, spesso quando ci si ritrova a far ricorso a un arbitrato tra le parti coinvolte è presente poca, se non nessuna, comunicazione e, pertanto, i principali flussi comunicativi avvengono tra ciascuna parte e l'arbitro (Barsky, 2007). Data la difficoltà delle parti a interagire tra di loro, rare sono le possibilità di sviluppare problem solving costruttivi in grado di porre delle basi per futuri rapporti produttivi. Ne deriva dunque che l'arbitrato, tra tutte le tecniche ADR, fornisce alle parti in conflitto un minor controllo sulla sua gestione ed evoluzione poiché la decisione finale, oltre ad essere stabilita da una terza parte, potrebbe rivelarsi non soddisfacente per nessuna delle parti in questione. Nonostante ciò, alcuni ricercatori hanno però osservato come coloro che fanno ricorso all'arbitrato si considerino parti attive della decisione finale, in quanto hanno potuto far sentire la loro voce (Joosten, Bloemer & Hillebrand, 2016).

### *2.3.2.2 La negoziazione*

La risoluzione alternativa delle controversie consiste in una varietà di approcci all'intervento precoce e alla risoluzione delle controversie: tra queste vi è la negoziazione, che può essere definita come un processo in cui due o più parti decidono ciò che ciascuna darà e riceverà in uno scambio reciproco. Questa specifica tecnica implica l'esistenza di una qualche tipo di interazione tra le parti in causa e le condizioni necessarie per poter identificare una situazione negoziale si realizzano quando si verifica un processo di comunicazione tra soggetti che hanno interessi e preferenze differenti, al fine di scambiare reciprocamente risorse materiali o immateriali (Ivins, 2017). È dunque un processo decisionale del tipo "dare e avere", che coinvolge parti interdipendenti con preferenze diverse. Ciò che contraddistingue la negoziazione dalla mediazione, o dall'arbitrato, è il fatto che in questo specifico approccio non è presente una terza parte volta ad assistere le parti in causa nella gestione dei loro disaccordi. Inoltre, la negoziazione si distingue anche dai processi decisionali basati sul voto, poiché non si basa sulla pura sommatoria di decisioni unilaterali, bensì su un processo di ricerca di soluzioni tra le parti. Ne deriva che per raggiungere soluzioni accettabili da entrambi i soggetti coinvolti è necessario che tutti possano esercitare il loro diritto di decisione autonoma. D'altro canto, la negoziazione risulta essere una strategia inutile quando le parti in causa non sono interdipendenti, ossia non riceverebbero alcun vantaggio dalla loro cooperazione, o quando una delle

parti riesce a esercitare il suo potere di imposizione di una data soluzione (Biliotti, 2007).

Altre situazioni in cui la negoziazione risulterebbe essere la scelta strategica meno funzionale, per una buona gestione del conflitto, sono rappresentate, per esempio, da tutte quelle circostanze in cui sono presenti forti emozioni, valori diametralmente opposti tra le parti, o ancora, quando il tempo a disposizione è breve (Barsky, 2007). In tali occasioni l'emotività o la rigidità delle parti in causa, così come il tempo a disposizione, al posto che diventare facilitatori di uno scambio comunicativo costruttivo tra le parti, generano più distanza e difficoltà comunicativa. Queste conseguenze possono portare il conflitto ad una situazione di stallo o, peggio, alla rottura, tanto da richiedere l'entrata in gioco di una terza parte che consenta di riprendere la comunicazione interrotta o fuorviata, di ricostruire la fiducia reciproca, e di ridurre le tensioni accumulate nel corso del processo negoziale. Questa terza parte è rappresentata dal mediatore, il quale, in base al suo ruolo e rapporto con le parti in causa, può collocarsi in una posizione equidistante o non neutrale.

### *2.3.2.3 La mediazione*

Negli ultimi vent'anni la mediazione è stata oggetto di studio da parte di diverse discipline, quali le sociologiche, le pedagogiche, le giuridiche e le psicologiche, che hanno individuato diverse sue forme e caratteristiche connesse all'ambito in cui essa può essere applicata. Per quanto concerne la mediazione interculturale si può osservare come la sua funzione primaria sia quella di prevenire il conflitto costruendo il rispetto e il valore positivo della diversità culturale. La mediazione interculturale percependo il conflitto con accezione negativa e, quindi, come problematica, si concentra nel rafforzare relazioni di tipo positivo tra le persone di culture diverse, ma anche tra gruppi culturali differenti (Ceccatelli Guerrieri, 2003; Mayer, 2009; Baraldi, 2015). La mediazione linguistica, invece, svolge una funzione volta a facilitare la comprensione della lingua parlata e, pertanto, risulta essere connessa con la mediazione interculturale (Baraldi, 2015).

La mediazione come gestione dei conflitti nasce in contrapposizione a una gestione giuridica dei conflitti stessi, volta a distribuire ragioni e torti tra le parti. In questa accezione la mediazione non si occupa dei problemi alla base del conflitto, ma delle relazioni tra le parti coinvolte (Bush & Folger, 1994) e il conflitto è percepito come

risorsa. Frank Sander (1976) riferisce come il ricorso alla mediazione e ad altre pratiche di Risoluzione Alternativa delle Controversie sia possibile solo quando si considera la gestione del conflitto come un mezzo per ottenere giustizia. Con questa espressione l'autore vuole indicare l'uso della conciliazione come mezzo flessibile, senza che esso debba essere confinato in pratiche processuali predefinite e vincolate al tribunale. In particolar modo, questa è una procedura di risoluzione extragiudiziale della lite, autonoma e volontaria, in base alla quale una terza persona neutrale assiste le parti in conflitto guidando la loro negoziazione e orientandole verso la ricerca di accordi reciprocamente soddisfacenti (Zangari, 2011).

La gestione giuridica dei conflitti permette una distinzione tra una parte che vince (che ha ragione) e una parte che perde (che ha torto) secondo una logica *win-lose*; viceversa, la mediazione promuove una logica *win-win*, in quanto si fonda sul presupposto che la gestione della conflittualità non deve generare esiti negativi per nessuna delle parti (Baraldi, 2015). Di conseguenza, la suddetta logica fa sì che la mediazione si posizioni come valida e attraente alternativa alla gestione giuridica dei conflitti. La mediazione può inoltre essere definita come una forma di comunicazione che prevede la partecipazione di una terza parte (il mediatore), che cerca di promuovere la partecipazione attiva delle parti in gioco mediante la coordinazione delle diverse prospettive ed emozioni, ma anche attraverso la gestione degli eventuali conflitti che possono scaturire dall'espressione delle proprie prospettive.

In aggiunta, le parti schiave delle proprie posizioni, ossia che si identificano con esse e non riescono a modificarle senza percepirsi come perdenti di fronte alla controparte, portano allo sviluppo di un conflitto insanabile proprio perché quello che una parte chiede è proprio ciò che l'altra non vuole cedere. Viceversa, il superamento delle proprie posizioni, attraverso un percorso di confronto opportunamente scandito dal mediatore, permette la costruzione di un accordo in modo attivo, con il relativo superamento del conflitto (Zingari, 2011). In tal modo, la mediazione elimina la differenza gerarchica tra ragione e torto e promuove invece il riconoscimento dei diversi punti di vista, il loro coordinamento e la soddisfazione delle reciproche aspettative (Baraldi, 2007). Risulta quindi importante ricordare come il mediatore non risolva i conflitti proponendo o imponendo una soluzione alle parti, ma piuttosto faciliti la discussione tra di esse e riapra spazi di dialogo laddove ogni possibilità di comunicazione sembrava impraticabile (Greco, 2020).

Risultano qui significative le parole utilizzate da Greco (2018) per indicare come

“[...] whoever has not been tackled through reasonable dialogue, or has been deceived, will not be persuaded to accept the other’s position. In the long run, a relationship in which disagreement is papered over or hidden but never quite resolved will inevitably deteriorate”.

Il compito del mediatore è pertanto sia quello di ascoltare ciò che le parti in contrapposizione hanno da dire, sia quello di elicitare ulteriore materiale argomentativo, in modo da poter raccogliere altri indizi che gli permettano una migliore lettura della situazione (Cigada, 2020). Agendo come terza parte neutrale permette dunque una facilitazione della comunicazione, della comprensione e dell’apprezzamento reciproco, raggiungendo finanche a raggiungere le condizioni per una successiva negoziazione simmetrica per trovare una soluzione autonoma del conflitto precedentemente emerso (Arielli & Scotto, 2003).

All’interno della mediazione, talvolta riferita nei testi anche come conciliazione, è possibile ritrovare due modelli di stile conciliativo: *lo stile valutativo*, in base al quale il mediatore può introdurre suggerimenti e giudizi nel merito del problema e, all’occorrenza, esercitare pressioni sulle parti per il raggiungimento dell’accordo, e *lo stile facilitativo o trasformativo*, in base al quale invece il conciliatore si astiene dal prendere posizioni su qualsiasi aspetto della controversia e facilita il cammino delle parti verso la “loro soluzione”, trasformando così il loro rapporto in senso collaborativo (De Paolo et al., 2004; Schneebalg & Galton, 2005; Zingari, 2011).

Krauss & Morsella (2000) identificando e associando diversi paradigmi comunicativi alle differenti teorie della mediazione, individuano un paradigma dialogico entro il quale la comunicazione assume un ruolo importante, ossia quello di un processo relazionale in grado di produrre significati considerati socialmente costruiti. Questi autori, come anche Bohm, 1996; Gergen *et al.*, 2001; Littlejohn, 2004; Wierbicka, 2006, individuano e attribuiscono alla forma del dialogo una forte importanza in termini di promozione alla partecipazione, all’autonomia e alla costruzione di nuove narrazioni.



Per poter parlare di una mediazione dialogica è necessario che il *dialogo*<sup>59</sup> abbia delle precise caratteristiche, quali: i) promuovere una partecipazione attiva ed equa delle parti per poter partecipare alla comunicazione; ii) la manifestazione di sensibilità per i valori, gli interessi e i bisogni dei soggetti coinvolti; iii) il trattamento delle posizioni diverse e del disaccordo come arricchimento della comunicazione e occasione di *empowerment* per i partecipanti. Da qui si può dedurre come i fondamenti di una buona mediazione dialogica siano appunto l'equità, l'empatia e l'*empowerment*, i quali definiscono a loro volta i vincoli e i confini, oltre a guidare la costruzione delle caratteristiche che la mediazione assume nella comunicazione. Baraldi (2015) mette in evidenza come affinché la mediazione si possa realizzarsi, si debba manifestare un accoppiamento tra la struttura della mediazione e la struttura del sistema in cui la stessa mediazione si realizza<sup>60</sup> e in tal senso la funzione della mediazione è strettamente collegata al mantenimento di un sistema sociale attraverso il suo cambiamento. L'applicazione di una mediazione dialogica all'interno di relazioni interpersonali con ragazzi e ragazze adolescenti assume così tre funzioni importanti: 1) promuovere una partecipazione attiva al fine di stimolare le espressioni autonome e personali; 2) stimolare la riflessione sulle conseguenze di tale partecipazione, cioè sulla diversità di punti di vista e sui conflitti che questi possono generare; 3) gestire i conflitti aiutando i soggetti coinvolti nell'individuare modalità autonome nella costruzione di narrazioni nuove e/o diverse rispetto a quelle presenti all'origine del conflitto e quindi a favorire l'auto-gestione degli adolescenti stessi (Rossi, 2014).

La mediazione dialogica, date le caratteristiche che presenta, può essere realizzata all'interno di gruppi di adolescenti, formali e informali, di qualsiasi tipo; l'importante è che il mediatore riconosca l'importanza dell'*agency* e della partecipazione attiva dei ragazzi e delle ragazze, e conosca e condivida i significati di equità, empatia ed *empowerment*. Infine, deve saper "comunicare" con gli adolescenti allo scopo di rendere operativi questi principi (Rossi, 2014). Il vantaggio che la mediazione dialogica assume, secondo Rossi (2014), è strettamente collegato al fatto di essere un mezzo per promuovere le azioni e le proposte autonome dei ragazzi e delle ragazze

---

<sup>59</sup> Qui inteso come forma particolare di comunicazione e non invece come sinonimo di comunicazione o conversazione. (n.b.)

<sup>60</sup> L'accoppiamento strutturale a cui si sta facendo riferimento consiste nel fatto che il codice dell'equità, trasformando i modi di considerare il conflitto, la differenza culturale o la comprensione linguistica, permette di ripristinare il funzionamento del codice di un altro sistema sociale (educazionale, giuridico, economico, ecc).

adolescenti, senza definirle e orientarle a priori, ma accettandone la loro imprevedibilità. In tal senso, il valore sociale del dialogo è quello di aver introdotto una nuova prospettiva nella ricchezza culturale della diversità di prospettive e nella comunicazione, nel rispetto dell'autonomia.

Come già illustrato, l'intero lavoro di ricerca fa riferimento alle situazioni conflittuali che si possono manifestare tra due o più soggetti ed, essendo questi conflitti di tipo interpersonale, la loro gestione fa spesso, se non sempre, ricorso a paradigmi di tipo comunicativo. Le stesse ADR si basano su equilibri tra le parti coinvolte, i loro interessi e le modalità comunicative adottate, pertanto, affinché una situazione conflittuale possa essere gestita secondo una prospettiva costruttivista e funzionalista, risulta importante soffermarsi un momento e delineare le differenze tra una comunicazione monologica e una comunicazione dialogica. Mediante questa differenziazione si vuole sottolineare come l'utilizzo del dialogo, quando segue linee volte al confronto e al chiarimento, diviene un importante occasione di crescita e permette di non far progredire le divergenze di opinione o di pensiero o, in questo caso, le situazioni di conflitto, attraverso processi di escalation.

### **Il monologo come ostacolo alla mediazione dialogica**

Il monologo può essere inteso come una forma di comunicazione che tende a ignorare o negare le espressioni personali e le possibilità di autonomia all'interno di una comunicazione (Littlejohn & Domenici, 2001); in tal senso controlla l'auto-espressione degli altri partecipanti imponendo la propria prospettiva come veritiera, positiva e superiore, a discapito di quella dell'altro. In una comunicazione monologica si può evidenziare come non tutti i soggetti fruiscono delle stesse possibilità di partecipare alla discussione. Utilizzare l'ascolto in posizione subordinata a quella che è il proprio punto di vista fa sì che nello scambio comunicativo si ricerchino tutti quegli elementi reputati affini alla propria prospettiva. In tal senso, l'ascolto che viene agito non è un ascolto attivo, volto alla comprensione, al rispetto e alla presa in esame del punto di vista dell'altro (Rossi, 2014). Il monologo pregiudica, quindi, la buona riuscita della mediazione dialogica, in quanto questa si basa, come descritto precedentemente, su tre fondamentali - equità, empatia ed *empowerment* - che invece non appartengono al monologo. L'utilizzo di questa forma comunicativa fa sì che chi lo utilizzi si aspetti di essere trattato come un "esperto", mentre i suoi interlocutori vengono considerati dei

“recipienti” (Tabella 2.1.). Alcuni esempi di azioni monologiche sono le spiegazioni, le direttive, i giudizi negativi, le domande a risposta già nota al parlante, la costruzione di una narrazione del Noi, l'imposizione di regole e così via. Questa modalità di espressione risulta essere un modello implicito di comunicazione esperta offerta dal parlante ai suoi interlocutori (Rossi, 2014); la figura di parlante può essere ricoperta sia dall'adulto (quale insegnante, genitore, operatore ecc.), sia dagli adolescenti.

1. Med: che cosa abbiamo fatto l'altra volta?
2. John: un albero
3. Med: un albero con che cosa?
4. John: sono stanco !
5. Med: dai, sono le otto e sei stanco –
6. Giorgia: un albero con le nostre radici e il nostro presente e futuro
7. Med: allora, l'altra volta abbiamo fatto gli alberi, ricordate? Oggi qualcuno di voi racconterà quello che ha fatto, va bene? Adesso io vi chiamerò uno alla volta e mi spiegherete che cosa avete scritto, perché avete scritto quelle cose, va bene? Allora (04) chi è Aurora?
8. Aurora: io!
9. ((il mediatore cerca altri volontari, ma sembra che ci sia molta resistenza a presentarsi davanti agli altri))
10. Med: vieni dai! Lo scopo di questo è conoscersi bene tutti insieme! L'altra volta ho usato il mio albero per farmi conoscere, questa volta usiamo gli alberi dei vostri compagni per farli conoscere a voi, ok? So che qualcuno di voi conosce bene un altro ma magari qualcun altro di voi non lo conosce. Però ragazzi mi dovrete promettere che ascoltate, perché come voi ascoltate gli altri poi gli altri vi ascoltano, giusto? E cercate di fare delle domande se ne avete bisogno. Lei ci spiegherà quali sono le sue radici e quali sono i suoi rami. Partiamo dalle radici  
[.]

**Tabella 2.1** Breve estratto di conversazione che esplicita come il monologo possa essere un ostacolo alla mediazione, tratto da Rossi E., (2014), p. 320.

Come si vede dall'esempio qui riproposto, in cui il ruolo di mediatore è ricoperto da un adulto, si può notare come ai turni 1, 3 e 7 egli definisca gli obiettivi, gli argomenti e le modalità dell'attività da svolgere, dando anche delle precise istruzioni per la gestione dei turni. Osservando più attentamente la forma comunicativa utilizzata dal mediatore, si potrebbe dire che egli ha trasmesso la propria prospettiva e le proprie aspettative

come “giuste e corrette”, senza lasciare spazio di replica ai ragazzi e creare in loro quasi un blocco alla partecipazione (turno 9).

### **Il dialogo argomentativo**

Come anticipato precedentemente il conflitto, o prima ancora il disaccordo, possono contenere al loro interno un potenziale positivo per lo sviluppo dell’interazione sociale. Infatti, in queste situazioni la creazione di spazi volti alla gestione del conflitto o del disaccordo attraverso l’utilizzo di un “dialogo argomentativo” fa sì che il conflitto interpersonale non raggiunga una sua *escalation*, ma diventi occasione di confronto. In tal accezione si può ipotizzare come il dialogo argomentativo si posizioni come polarità altra al monologo. Greco (2018) all’interno dei suoi lavori mette ben in evidenza come la diversità di opinione non debba essere vista in quanto problematicità all’interno delle argomentazioni, e quindi come un punto o la fine dell’interazione, bensì come il punto di partenza per il dialogo. All’interno di un dialogo argomentativo la diversità è vista come positiva e pertanto il punto di vista dell’altro diviene a sua volta una risorsa. Risolvere un disaccordo all’interno di un modello argomentativo significa prendere in esame tutti i punti di vista e gli argomenti delle parti coinvolte e assumere una posizione di *decentration*<sup>61</sup>. Al tempo stesso l’autrice evidenzia come il dialogo argomentativo promuova un atteggiamento critico che porta al miglioramento delle relazioni interpersonali, in quanto le persone coinvolte hanno potuto apprendere come affrontare le differenze e gestire le problematiche mediante una discussione ragionevole (Bush & Folger, 1994; Greco, 2018).

Nel lavoro svolto da Mercer et al. (2013) sono state rilevate tre differenti tipologie di interazione dialogica: *disputa*, *scambio verbale cumulativo* e *dialogo esplorativo*. Per quanto concerne il primo, denominato *disputational talk*, si fa riferimento a un’interazione in cui il disaccordo tra le parti in causa è evidente (per es., ognuno prende decisioni senza tenere in considerazione i desideri dell’altro, è presente un

---

<sup>61</sup> Termine inglese che potremmo tradurre con il termine italiano *decentramento*, proprio per indicare l’assunzione di una posizione decentrata rispetto alla propria e a quella degli interlocutori in una situazione di disaccordo o conflitto, al fine di poter osservare e pesare le diverse argomentazioni in maniera più chiara e oggettiva.

forte clima competitivo e l'opposizione tra le diverse prospettive sono prive di motivazioni del tipo "sì, è così", "no, non è vero"). Tale forma di scambio comunicativo non corrisponde pertanto a un'interazione realmente dialogica e di conseguenza non porta mai verso un progresso (Greco, 2020). La seconda forma, chiamata *cumulative talk*, fa invece riferimento a un'interazione in cui i soggetti mostrano vicendevolmente ragione, senza però coinvolgersi in un processo più critico rispetto alle posizioni che vengono prese (ad es. vengono ripetute le posizioni espresse dalla controparte utilizzando un consenso apparente). Suddetta forma d'interazione può dunque portare alla generazione di errori e alla presa di decisioni che tuttavia non sono state vagliate in modo critico (Greco, 2020). La terza tipologia, denominata *exploratory talk*, rappresenta la modalità più costruttiva, in quanto le parti coinvolte reciprocamente si ascoltano e impegnano a esaminare le posizioni espresse e, fornendo tutte le informazioni in loro possesso (per es. le idee di tutti i partecipanti sono prese in considerazione e analizzate in modo critico e rispettoso) vengono posti molti quesiti e vi è un ragionamento collettivo. Tale forma d'interazione si rivela pertanto essere quella più prossima a un dialogo argomentativo, in quanto le sue peculiarità possono essere ricondotte ad un processo critico e di ascolto dell'altro (Greco, 2020).

Nel cercare di definire più ampiamente ciò che si intende con l'espressione "dialogo argomentativo" e ciò che comporti l'adozione di questa modalità d'interazione nelle relazioni sociali, Greco (2020) individua alcune sue caratteristiche. Secondo l'autrice un dialogo, perché possa definirsi argomentativo, e che quindi permetta di risolvere le diversità di opinioni senza sfociare in un conflitto interpersonale, deve a) essere ragionevole, ossia un dialogo razionale e critico, ma che al tempo stesso sia in grado di tenere conto dell'umanità dei soggetti coinvolti; b) favorire l'accettazione da parte degli interlocutori del fatto che la propria posizione non è la sola e l'unica esistente, ma che l'altro è portatore di punti di vista differenti; c) essere un dialogo critico, inteso come interazione in cui i soggetti cercano di individuare una gestione ragionevole del disaccordo; d) prevedere la presenza di *issue*, ossia di questioni aperte per le quali si cerca di individuare delle risposte. Questo implica che le parti in causa attuino un processo di decentramento e comprendano come la prospettiva del proprio interlocutore possa essere una finestra sul mondo, oltre che opportunità per conoscere e confrontarsi per creare nuovi "fatti sociali".

L'affondo fin qui svolto, in particolar modo quello concernente le ADR e l'utilizzo della comunicazione, permette di favorire lo sviluppo diffuso di abilità sociali volte a saper gestire in modo costruttivo tutte quelle situazioni che possono generare difficoltà. I rapporti conflittuali rappresentano così un veicolo di integrazione in quanto conducono i soggetti in opposizione al superamento della situazione che li contrappone. Riconoscere l'esistenza di altre modalità di gestione delle situazioni conflittuali, diverse da quelle utilizzate nella propria individualità, favorisce sia la creazione di scambi e di confronti sia la possibilità di adottare per un momento uno sguardo diverso dal proprio. In tal senso, il lavoro di ricerca, che verrà qui di seguito descritto, ha permesso di creare occasioni in cui i preadolescenti e gli insegnanti potessero confrontarsi all'interno del proprio gruppo sociale sul tema del conflitto, sulle diverse modalità di intenderlo e sulle numerose modalità di gestirlo, poiché proprio come è stato fin qui esposto molteplici sono le teorie e i paradigmi che orbitano intorno alla conflittualità e ne delineano un profilo ricco e variegato.

## CAPITOLO 3 – METODOLOGIA DELLA RICERCA

### 3.1 Il disegno della ricerca

Lo studio qui presentato si configura come una ricerca di tipo *qualitativo* e *sincronico* tesa a raccogliere, identificare e analizzare le rappresentazioni di due gruppi sociali, ragazzi e ragazze preadolescenti e i loro insegnanti, in merito alle relazioni conflittuali tra pari. La fonte di analisi delle rappresentazioni si compone dalle trascrizioni dei focus groups effettuati con i due gruppi e dalle teorie richiamate nei capitoli precedenti (Cfr. capitolo 1 e 2).

Il progetto di ricerca si è caratterizzato, inoltre, per l'essere stato strutturato come una ricerca-intervento di tipo pilota. Con questa definizione si fa qui riferimento a una ricerca preliminare svolta con un insieme ristretto della popolazione o con un piccolo campione, al fine di raccogliere i dati necessari per orientare successive indagini condotte a loro volta su un campione più ampio.

La scelta di strutturare questo progetto di ricerca come una ricerca intervento è stata concepita sulla base della consapevolezza che questo specifico approccio incoraggia l'integrazione tra saperi locali e saperi esperti, i cui incroci favoriscono l'affiorare di una pluralità di punti di vista (Marta, 2009; Francescato, Francescato, Tomai & Ghirelli, 2002). Facendo riferimento al modo in cui Kurt Lewin identifica il gruppo, ossia come soggetto sociale in grado di esprimere comportamenti e valori che lo definiscono come un soggetto non identificabile con la somma dei suoi membri, e pertanto con propria struttura, peculiarità e relazioni particolari, è proprio nel gruppo che si può osservare la costante e complessa intersezione tra individuale e sociale. Tale punto di vista psicosociale permette di formulare una lettura dell'esperienza di gruppo integrata e idonea, in quanto essa include sia la dimensione emotiva, sia le aspettative, i bisogni, i desideri e i sentimenti reciproci dei membri, sia il pensiero, l'azione e i comportamenti: il tutto in un'ottica interattiva e dinamica che comporta una continua ridefinizione delle posizioni.

Utilizzando le parole di Minardi e Cifiello, la ricerca intervento ha come fine quello di "indurre, con la partecipazione dell'oggetto della sua azione di ricerca, modificazioni nel sociale" (2005).<sup>62</sup> Con oggetto s'intendono i gruppi, le comunità, le organizzazioni,

---

<sup>62</sup> Cit. Minardi & Cifiello (2005), p. 37.

ecc., e ciò che caratterizza questo approccio è proprio il ruolo del ricercatore, il quale ricopre una posizione interna rispetto all'oggetto. Egli non fornisce tecniche e informazioni precostituite, ma trova la "verità" con i destinatari, i quali partecipano non solamente alla fase del cambiamento, ma anche alla pianificazione dello stesso intervento. In questo modo, le posizioni adottate dal soggetto e dall'oggetto, rispettivamente ricercatore e destinatario, non sono rigide, ma flessibili, poiché si ritrovano all'interno di un gioco di rimandi in cui si incontra "una realtà nuovamente mobilitata, conosciuta [e] non subita passivamente" (Minardi & Cifiello, 2005:51)<sup>63</sup>.

Da quanto sopra esposto si può comprendere come la ricerca intervento si caratterizzi a sua volta anche per la capacità di creare nuove reti di connessione, rapporti di collaborazione e, anche, scambi tra le realtà coinvolte. Essendo il gruppo dei preadolescenti oggetto della ricerca intervento in questione, risulta importante sottolineare come nella teoria di Lewin esso assuma un ruolo fondamentale. In particolar modo si può osservare come durante la preadolescenza e l'adolescenza il gruppo rappresenti un luogo psicosociale all'interno del quale i soggetti costruiscono le loro azioni e la loro identità, mentre, a livello operativo, il gruppo diviene strumento facilitante i processi di cambiamento. Le relazioni interpersonali e la partecipazione ad esperienze gruppali rappresentano un elemento basilare per lo sviluppo delle competenze sociali e delle riorganizzazioni del sé di ogni soggetto in divenire. Ne consegue che l'utilizzo del gruppo, nella ricerca intervento, come mezzo per avviare un cambiamento sociale, un miglioramento della qualità della vita e una maggior conoscenza dell'oggetto di indagine si configura come una strategia idonea ad incontrare secondo modalità partecipative il mondo dei preadolescenti e degli adolescenti (Lavanco & Romano, 2006).

La dimensione partecipativa, caratterizzante questo specifico approccio di ricerca, permette, da un lato, di migliorare nei partecipanti la comprensione di un determinato fenomeno sociale e di acquisire capacità che permettano loro di affrontare i problemi e controllare le situazioni; d'altro lato, la stessa partecipazione insieme a una co-costruzione del processo di ricerca di intervento riduce le possibilità di una manipolazione del campo d'indagine. Dunque, l'elemento partecipativo riconosce agli stessi partecipanti di saper stabilire quali aspetti sono urgenti ed importanti, e quali

---

<sup>63</sup> Ivi, p. 51.



problemi risultano prioritari. In questo modo, garantendo una partecipazione attiva e reale e favorendo l'emergere di più punti di vista, si promuove il senso di responsabilità dei partecipanti, si favorisce la maturazione dell'autonomia critica e della capacità di intervenire in modo flessibile e adeguato al contesto (Lavano & Romano, 2006; Cicognani & Zani, 2003).

Gli aspetti di "intervento" che possono essere riscontrati all'interno della ricerca da noi realizzata si riconducono alle sue fondanti valenze educative, destinate allo sviluppo individuale e sociale dei partecipanti che sono stati coinvolti. In questo senso, i soggetti coinvolti – sia nell'indagine, sia nell'azione – entrano in un processo di apprendimento in quanto attraversando queste due fasi possono esplorare, scoprire ed elaborare pensieri, concetti e definizioni relative a tematiche specifiche, a pratiche e a modi di agire riguardanti il conflitto. Di conseguenza, i soggetti coinvolti non sono *informati* ma *formati* dall'esperienza che stanno vivendo, coinvolti dai ricercatori in un processo di co-costruzione della conoscenza. Il confronto e lo scambio di pensieri, informazioni, testimonianze dei vissuti divengono opportunità, stimoli e spunti di riflessione e di apprendimento individuali e collettivi atti a favorire la consapevolezza delle proprie competenze, a promuoverne di nuove e a integrare in un processo di reciproco confronto le differenze di posizione e di opinione.

### 3.2 La domanda di ricerca

Per giungere alla strutturazione di un'ipotesi di lavoro, in linea con quanto sostenuto nei capitoli precedenti, sono state esplorate tre dimensioni conoscitive, riguardanti i preadolescenti, le relazioni conflittuali tra pari e l'approccio metodologico. La prima dimensione fa riferimento all'"agentività" dei preadolescenti, infatti rappresentano sia i destinatari diretti del progetto di ricerca, sia i soggetti "agenti" in grado di riflettere consapevolmente su sé stessi e sul proprio mondo sociale. Seppur il concetto di *agency*, così come quello di competenza infantile, sia presente da tempo nelle prospettive teoriche dei diversi ambiti disciplinari che si sono occupati dell'infanzia e dell'adolescenza, risulta ancora difficile rintracciare una definizione chiara e univoca del concetto stesso. Come illustrato nel primo capitolo, si fa qui riferimento al concetto di *agency* come a quella forma specifica di partecipazione fondata sulla capacità dei bambini e dei ragazzi di agire in maniera autonoma (James, 2009), e a come le variabili di genere ed età e il contesto sociale assumano un ruolo

importante nell'apprendimento e nello sviluppo di competenze che i ragazzi e le ragazze hanno l'opportunità di costruire e utilizzare (Valentine, 2011). Considerando i ragazzi e le ragazze come esseri umani in grado di interagire in modo attivo con l'ambiente fisico e relazionale che li circonda è stato d'obbligo, per la realizzazione di questo lavoro di ricerca, scegliere strumenti di rilevazione dei dati volti alla conoscenza e alla valorizzazione del punto di vista dei protagonisti rispetto alla seconda dimensione, rappresentata dal conflitto e dalle relazioni conflittuali tra pari. Questa seconda dimensione riconduce a quanto è stato ampiamente descritto nei capitoli precedenti. Come si è già osservato il conflitto è frequentemente valutato in modo negativo, infatti lo si teme e si tende a negarne l'esistenza, si cerca di evitarlo il più possibile e lo si affronta con una certa difficoltà. Viceversa, come abbiamo già ampiamente sottolineato, il conflitto può essere una risorsa, in quanto offre e crea nuove opportunità di scambio e apprendimento. In virtù di queste considerazioni, nella strutturazione di questo lavoro di ricerca si è cercato di utilizzare una metodologia che permettesse di considerare il conflitto e, in particolare modo il conflitto tra pari, come un evento costruttivo e come occasione di crescita e di confronto. In particolare, la nuova concezione di infanzia e di adolescenza promossa dai *New Social Childhood Studies* mette in evidenza il ruolo attivo che i bambini e i ragazzi giocano nel costruire le proprie conoscenze e i propri contesti sociali, così come nell'esprimere le proprie opinioni e preferenze (Qvortrup, 1994; Corsaro, 2003; Mortari & Mazzoni, 2010). All'interno di questa nuova prospettiva sociologica essi non sono più considerati come meri oggetti di studio, ma come "creatori di significati" (Pasupathi Wainryb, 2010; Montreuil e Carnevale, 2015).

Percorrendo questa linea di pensiero e in base all'oggetto di indagine che questo lavoro di ricerca si propone di esaminare, il coinvolgimento in prima persona dei soggetti di minore età risulta essere elemento indispensabile affinché l'analisi dei dati avvenga su elementi prodotti direttamente dai giovani. È solo mediante il loro coinvolgimento diretto e l'ascolto delle loro voci che si può venire a conoscenza del loro mondo sociale (Rapari, 2005). Al fine di poter realizzare quanto esposto, la scelta di utilizzare lo strumento dei focus groups per la raccolta dei dati è risultata la più adeguata, in quanto in tali occasioni i preadolescenti sono facilitati ad assumere il ruolo di protagonisti, indipendentemente dalla loro età, di soggetti competenti e dotati di *agency* (Rapari, 2005).

### 3.2.1 Gli obiettivi della ricerca

L'obiettivo di carattere generale alla base di questa ricerca è quello di esplorare le rappresentazioni del conflitto tra pari e le strategie che ragazzi e ragazze compongono e utilizzano per affrontare e gestire le situazioni conflittuali.

Come già illustrato, i gruppi sociali a cui si fa riferimento sono quelli dei preadolescenti e quelli degli adulti, quest'ultimi rappresentati dagli insegnanti delle classi partecipanti al progetto di ricerca.

Essendo questa una ricerca psicosociale che vuole esplorare le rappresentazioni possedute dai giovani sul tema del conflitto sulla base della prospettiva dei New Childhood Studies, non può che considerare i giovani preadolescenti come principali creatori e diffusori di tali rappresentazioni. In tal senso essi sono considerati come costruttori di valori, culture e conoscenze.

L'obiettivo generale è declinabile in obiettivi conoscitivi e in obiettivi formativi, quest'ultimi propri alla strutturazione della ricerca come ricerca-intervento.

Gli obiettivi conoscitivi sono individuabili come segue:

- Individuare e raccogliere le rappresentazioni che i preadolescenti hanno del conflitto in generale e del conflitto tra pari;
- Individuare le modalità e le ragioni con cui il conflitto viene dichiarato manifestarsi nella quotidianità;
- Individuare le strategie dichiarate come le più frequentemente applicate per gestirlo o evitarlo, a seconda degli attori coinvolti.

Gli obiettivi formativi sono individuabili come segue:

- Fornire occasione di carattere formativo e educativo ai ragazzi e agli adulti in tema di gestione dei conflitti;
- Promuovere l'importanza delle relazioni tra pari quale ambito relazionale ed educativo attraverso il quale i ragazzi possano divenire maggiormente consapevoli delle proprie competenze di gestione delle relazioni, anche di ordine conflittuale, e svilupparne di nuove.

### 3.2.2 Ipotesi di lavoro

Le ipotesi che hanno mosso questa ricerca-intervento sono strettamente legate a quanto è emerso dalle precedenti ricerche che hanno trattato il tema della conflittualità tra i giovani (Cfr. capitolo 2). Come precedentemente illustrato, due variabili rilevanti e strutturanti le relazioni riguardano l'età e il genere di appartenenza. Il conflitto è parte delle relazioni, quindi, ci si aspetta di identificare differenze significative nelle modalità di gestione delle relazioni conflittuali sulla base di queste due variabili. Per quanto concerne la prima variabile si ipotizza una reazione e gestione delle situazioni conflittuali che varia a seconda dell'età dell'individuo coinvolto; invece, per la seconda variabile si ipotizza come il genere di appartenenza, insieme alle definizioni sociali e culturali che li caratterizzano, possa mettere in risalto come in base al genere di appartenenza vi siano delle modalità di gestione ricorrenti.

Inoltre, si è anche ipotizzato che i contesti familiari, sociali e culturali di appartenenza possano influenzare i comportamenti e le decisioni che i ragazzi adottano per affrontare una situazione critica, quale quella conflittuale. A tal proposito, si assume che queste sfumature possano venire alla luce attraverso la creazione di una discussione di gruppo e la somministrazione di stimoli volti a indagare gli obiettivi prefissati, con la guida di queste ipotesi di lavoro.

### 3.3 Fasi e tempi

L'intero progetto di ricerca qui presentato è stato frutto di un lavoro durato tre anni e che può essere così declinato all'interno di un ciclo progettuale.

La prima fase è rappresentata dalla ricerca bibliografia di carattere nazionale ed internazionale relativa non solo al tema d'indagine nella sua accezione più specifica, la conflittualità e le relazioni conflittuali, ma anche in termini di approfondimento su come le figure e le concezioni di infanzia e adolescenza siano mutate nel tempo, con un particolare affondo sulle discipline sociali, psicologiche e giuridiche.

Al termine di questa prima fase ne è seguita una seconda incentrata sulla stesura del progetto di ricerca. Essa si è strutturata con una prima definizione degli obiettivi generali e specifici che si auspicavano soddisfare, per poi elaborare le relative ipotesi e domande di ricerca. Durante questa seconda fase si è costruito il gruppo di ricerca e il campione di riferimento. Quest'ultimo, in seguito a modifiche avvenute in itinere a

causa della situazione di emergenza sanitaria dovuta al Covid-Sars-19, è risultato essere composto da alunni e alunne appartenenti a due istituti secondari di primo grado. Nella fase di ricerca del campione si è collaborato con il Comune di Milano, ed in particolar modo con l'Unità Centro per la Giustizia Riparativa e la Mediazione Penale, e la Cooperativa Sociale D.O.C. di Torino.

La terza fase di questo ciclo progettuale ha fatto riferimento alla presa di contatto con gli istituti partecipanti. In questa fase si è prima presentato il progetto di ricerca ai coordinatori delle classi aderenti, occasione che si è mostrata essere un'opportunità per raccogliere alcune informazioni chiave rispetto ai gruppi classe coinvolti, oltre che occasioni utili per la condivisione con gli insegnanti dei "fogli informativi" e dei "consensi informati" che dovevano essere distribuiti o inviati via mail ai genitori dei loro studenti, secondo la normativa vigente. Successivamente, solo dopo aver ricevuto i consensi informati firmati, si è presentato il progetto al gruppo classe e si sono svolti i focus groups online.

La quarta fase di questo ciclo progettuale può essere ricondotta all'elaborazione dei dati prodotti durante i focus groups con gli studenti e con gli insegnanti. Si è proceduto alla trascrizione delle videoregistrazioni effettuate durante i focus groups, al fine di produrre dati e mappe relazionali. In seguito, i risultati ottenuti dall'elaborazione dei diversi dati sono poi stati condivisi sia con gli istituti partecipanti sia con le istituzioni facenti parte del gruppo di ricerca mediante degli incontri di "restituzione", all'interno dei quali si è destinata una porzione del tempo per la somministrazione agli studenti, in modo individuale, dei questionari e delle mappe relazionali.

### 3.4 Il campione

La selezione del campione ha seguito il criterio della "scelta ragionata", che ha subito delle modifiche a causa della situazione di emergenza sanitaria che ha colpito il nostro Paese dal 2020. Le variabili che abbiamo deciso di utilizzare per comporre il campione, e che possiedono un collegamento alle teorie esplicate nei capitoli precedenti, sono le seguenti:

- La variabile *età*. Nell'ampia letteratura sul tema della conflittualità si può osservare come sia diffusa l'opinione che con l'aumentare dell'età, gli episodi conflittuali tendano a modificarsi. In particolar modo si è osservato

che con il passaggio verso la tardo-adolescenza le situazioni conflittuali si modificano non solo in termini di intensità del conflitto e nel numero, ma anche in riferimento alle strategie che i ragazzi e le ragazze preadolescenti e adolescenti mettono in atto per la loro gestione. Come osservato nel precedente capitolo (Cfr. par. 2.2 e 2.3) sembrerebbe che i ragazzi e le ragazze più grandi possiedano livelli maggiori di consapevolezza e capacità di espressione, che li portano a saper agire nella conflittualità, mentre i ragazzi e le ragazze più piccoli tendano ad adottare comportamenti più legati alla remissività e all'abbandono del conflitto (Eisenberg et al., 2006; Vaughn, 2003; Shulman & Laursen, 2002; Favretto, 2001; Laursen et al., 2001; Ardone & Chiarolanza, 2000; Corsaro, 1987). La scelta di focalizzare l'attenzione sulla preadolescenza e, quindi, circoscrivere la variabile età, è stata dettata non solo dal fatto che con la crescita un soggetto è più propenso ad entrare in conflitto e possa così sperimentare situazioni conflittuali più intense, ma anche dal fatto che l'attrito sociale e le emozioni ferite spesso diventano parti integranti di questo passaggio di crescita. Saper riconoscere correttamente ciò che si sta vivendo, ciò che sta avvenendo in una relazione interpersonale e quali siano le strategie da adottare per una sua adeguata gestione fa sì che il ragazzo o la ragazza acquisisca una maggior consapevolezza delle proprie competenze di gestione, anche di ordine conflittuale, e a svilupparne di nuove. Affrontare il tema delle relazioni conflittuali fornisce ai minori partecipanti occasione per soffermarsi su quanto loro abbiano vissuto nelle relazioni interpersonali fino a quel momento, pensare a quali fossero le strategie che agivano e che agiscono nell'*hic et nunc*, oltre a riflettere insieme a loro su quali potrebbero essere le conseguenze nell'adottare una strategia o un'altra, e a svilupparne di nuove da riproporre successivamente.

- La variabile *genere*. Nella letteratura sociologica e psicologica si evidenzia come il genere di appartenenza possa influire sia per quanto concerne l'oggetto del conflitto, sia per quanto riguarda la sua gestione. In particolare, si è osservato come il genere maschile sembrerebbe preferire strategie maggiormente volte alla competizione e all'attuazione di comportamenti legati all'aggressività fisica, mentre il genere femminile sembrerebbe

preferire comportamenti maggiormente volti alla cooperazione e alla mediazione, seppur siano presenti anche nel genere femminile comportamenti aggressivi, che rientrano perlopiù nella sfera verbale. Dalle numerose ricerche condotte sul tema si è altresì rilevato come la variabile genere possa essere in grado di determinare le motivazioni che concorrono a creare situazioni di pre-conflitto e conflitto, come per esempio all'interno del contesto familiare (Chung et al., 2011; Noakes & Rinaldi, 2006; De Piccoli, Favretto, & Zaltron, 2001; Delveaux & Daniels, 2000).

A seguito di queste considerazioni il campionamento è stato effettuato a partire dalla selezione degli istituti secondari di primo grado appartenenti alla periferia milanese. Il campione si è così composto di quattro gruppi classe di ragazzi e ragazze preadolescenti, e di tre gruppi di insegnanti appartenenti alle classi di alunni partecipanti alla ricerca. Nel complesso la ricerca ha coinvolto 64 preadolescenti maschi e femmine, e 8 insegnanti. Per quanto concerne gli alunni e le alunne partecipanti è importante sottolineare come sia presente una forte eterogeneità rispetto al Paese di provenienza e, di conseguenza, in merito alla conoscenza e alla padronanza della lingua italiana, nonostante tutti appartengano alla periferia milanese.

### 3.5 Il *focus group*

Come anticipato, la scelta di optare per il focus group come strumento per la generazione di dati è stata dettata dall'interesse di trovare il modo più adatto possibile per riuscire a mettere a fuoco, assieme ai partecipanti, il complesso meccanismo sotteso alle rappresentazioni sociali, alle percezioni, all'influenza dei presupposti culturali e comportamenti che gli individui associano alla conflittualità. La rilevazione quantitativa di questi elementi attraverso l'utilizzo di questionari o interviste non è parsa essere l'opzione più adatta alla rilevazione delle rappresentazioni sociali dei preadolescenti e delle ragioni che sostengono i loro comportamenti, oltre che alla creazione di occasioni volte all'ascolto, alla condivisione e al confronto reciproco tra i diversi punti di vista dei partecipanti; in questa prospettiva i focus groups hanno assunto la fattezze di piccoli eventi formativi.

Zammuner (2003) descrive il focus group come

“un metodo di ricerca che si basa su una discussione di gruppo, condotta da un moderatore o facilitatore che è focalizzata su un dato argomento allo scopo di raccogliere informazioni utili agli obiettivi di ricerca” (2003, p. 13).

Lo stesso autore sottolinea, inoltre, come la discussione di gruppo assuma a sua volta “caratteristica peculiare e principale del metodo”; in tal senso è proprio la discussione di gruppo che permette ai partecipanti di interagire tra di loro mediante un’interazione sociale<sup>64</sup>. Al fine di poter favorire questa interazione sociale, gli stimoli proposti durante i singoli focus group sono stati costruiti e calibrati facendo riferimento alle capacità di comprensione e di espressione degli alunni e delle alunne partecipanti<sup>65</sup>.

Infine, come anticipato, la scelta di utilizzare il focus group come strumento di rilevazione è data dalla duplice valenza che esso assume, infatti si presenta non soltanto come tecnica attraverso cui esplorare le rappresentazioni e la gestione dei conflitti da parte dei partecipanti, ma anche come occasione educativa e formativa in relazione agli stimoli somministrati e al confronto tra i partecipanti. A sostegno della strutturazione di questo progetto di ricerca come una ricerca-intervento e come momento formativo, il confronto sulle ragioni del conflitto, le sue dinamiche, le modalità di trattamento, tra cui forme di solidarietà e negoziazione, permette che si avviino processi di co-costruzione delle conoscenze, di riflessività sulle proprie competenze, di capacità di integrare le differenze di posizione e di opinione in tema di conflitto.

### 3.5.1 Modalità di realizzazione dei *focus groups*

Data la situazione di emergenza sanitaria, il progetto di ricerca-intervento ha subito alcune trasformazioni in corso d’opera. La principale è stata dettata dall’impossibilità di incontrare di persona le classi partecipanti al progetto di ricerca;

---

<sup>64</sup> Per un maggiore approfondimento sul “focus group”, Cfr: Baldry A. C., (2013), *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Carocci, Roma ; Frisina A., (2010), *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna.; Sartori R., (2009), *L'interazione come tecnica d'indagine psicosociale: il focus group*, “DiPAV”, 25, pp. 99-116; Rapari S., (2005), *L'uso del focus group nella ricerca sociologica con i bambini: considerazioni sulla composizione dei gruppi e la preparazione della traccia per la discussione*, “Sociologia e ricerca sociale”, 76-77, pp. 193- 205; Corrao S., (2005), *Il focus group*. FranoAngeli, Milano.

<sup>65</sup> Si veda il paragrafo 3.2.3 relativo al campione della ricerca.



pertanto i focus groups sono stati realizzati in modalità online, ossia attraverso l'utilizzo di specifiche piattaforme che permettono di effettuare videochiamate e riunioni.

Il focus group online si distingue dal focus group tradizionale (solitamente denominato *vis à vis* o *face to face*) per diversi aspetti. Un primo elemento è dato dalla stessa durata del focus, infatti nelle versioni tradizionali, infatti, ogni focus group ha una durata di circa due ore, mentre nella conduzione in rete esso si realizza solitamente all'interno di 60'. Un secondo elemento caratterizzante i focus online è dato dalla stessa messa in scena del focus, il quale non necessita più di un setting particolare, ma solamente di un *device* e di una connessione internet. Questa tipologia di strutturazione del setting impone, a sua volta, di poter strutturare le discussioni di gruppo secondo due principali modalità: sincrona e asincrona<sup>66</sup>.

Nello svolgimento di questa ricerca si è optato per la prima modalità, ossia quella sincrona. Ciò che permette di contraddistinguere la modalità sincrona da quella asincrona è dato dal fatto che, secondo la prima, i focus groups si strutturano come se fossero delle chat o delle discussioni che avvengono *hic et nunc*. In questo specifico caso il ricercatore utilizza un software di chat configurato in modo tale da permettere l'accesso alla discussione solo a specifici partecipanti (Frisina, 2010). La scelta di adottare questa specifica modalità è stata dettata dal fatto che per lo svolgimento della ricerca era importante avere una produzione dei dati quanto più simile a quella che si sarebbe ottenuta con la conduzione di focus groups in presenza. Pertanto, si è optato per software che rendessero possibile l'interazione tra i soggetti della ricerca attraverso videoconferenze e con la possibilità di registrazione delle stesse.

Un ulteriore aspetto che porta i focus groups condotti online a differenziarsi dai focus groups tradizionali è dato dalla composizione numerica del gruppo di partecipanti alla ricerca. Reisner et al. (2018) mettono infatti in evidenza come per una buona efficacia dei focus online il gruppo deve essere composto da un minimo di 3 soggetti a un massimo di 8. Questo perché se il gruppo si compone di sole due persone non si può parlare di discussione di gruppo, mentre se il gruppo fosse troppo ampio la

---

<sup>66</sup> Per quanto concerne la modalità di conduzione dei focus group condotti in maniera asincrona basti sapere che essi assumono una conformazione tipo "bacheca" o "forum", poiché i partecipanti non necessitano di essere online contemporaneamente per portare avanti una discussione, ma basta che si colleghino entro la durata di vita del gruppo di discussione e pubblichino le proprie risposte (Frisina, 2010).

moderazione diverrebbe complessa e meno efficace, oltre alla possibilità che non tutti i soggetti presenti riescano a emergere e partecipare alla discussione.

La letteratura in merito alla conduzione dei focus groups tradizionali riporta come colui o colei che assume il ruolo di moderatore<sup>67</sup>, sia all'interno dei focus tradizionali che in quelli online, deve essere in grado di non far trasparire il proprio punto di vista, non influenzare in alcun modo i partecipanti alla discussione, tenere un profilo relazionale basso oltre a possedere buone, se non ottime, capacità di ascolto. Ciò che viene a differenziarsi tra una tipologia e l'altra è data da alcune accortezze che il moderatore deve applicare per favorire l'interazione tra i partecipanti, una di queste fa riferimento a come il moderatore si pone di fronte alla webcam. Affinché anche nei focus groups online il moderatore assuma una posizione che indichi contemporaneamente la sua presenza e la sua estraneità al gruppo di discussione, è necessario che si posizioni leggermente più distanziato dalla webcam proprio per trasmettere anche nella versione online quel senso di distacco (Bloor et al, 2002; Parker & Tritter, 2006). Sebbene nella conduzione di focus group online i corpi vengano a mancare e con essi anche tutto quello che concerne la comunicazione non-verbale, dalle ricerche svolte da Matthews et al. (2018) si è osservato come il moderatore riesca comunque ad essere facilitatore della conversazione, a riconoscere e a utilizzare segnali e pause non verbali dei partecipanti al fine di consentire una prosecuzione della discussione e coordinare i turni nelle situazioni in cui essi si interpongono.

### **Vantaggi e svantaggi dei focus groups online**

Come ogni strumento o tecnica, anche il focus group online possiede vantaggi e svantaggi. Secondo alcuni autori i suoi principali vantaggi sono quelli relativi a una diminuzione dei costi di gestione organizzativa (quali la sede fisica in cui i focus vengono condotti, l'affitto dell'attrezzatura, la trascrizione degli incontri quando la modalità di conduzione è di tipo asincrona - perché in questo particolare caso sono gli stessi partecipanti a scrivere le loro risposte – gli spostamenti dei ricercatori e dei partecipanti per raggiungere il luogo di incontro), e rispetto a maggiori possibilità di

---

<sup>67</sup> Per maggiori approfondimenti in merito al ruolo e alle caratteristiche del moderatore dei focus group si rimanda a Baldry A. C., (2013), *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Carocci, Roma, pp. 49-56.

coinvolgere aree geografiche più ampie in quanto la criticità relativa allo spostamento non è più presente (Reid & Reid, 2005; Walston & Lissitz, 2000; Prescott et al., 2016; Reisner et al., 2018). Per quanto concerne gli svantaggi di questa metodologia, questi sono connessi principalmente alla perdita dell'interazione faccia a faccia, in quanto la conduzione online porta con sé la perdita di molta parte di comunicazione non-verbale, che invece viene annotata e registrata durante lo svolgimento dei focus tradizionali. Di conseguenza tale assenza può portare ad una più alta percentuale di fraintendimenti tra gli stessi intervistati e a una perdita delle sfumature di significato trasmesse dal linguaggio del corpo. (Denscombe, 2003; Mann & Stewart, 2000; Reinsneer et al., 2018). Inoltre, la natura meno personale dei focus online può influire negativamente sulla dinamica del gruppo, poiché verrebbe a mancare quel coinvolgimento dei partecipanti e quell'immediatezza della risposta. Nonostante ciò, studi comparati sull'utilizzo dei focus vis à vis e quelli online hanno riportato come in entrambi i casi i soggetti della ricerca fossero in grado di produrre dati simili in termini di quantità e concetti (Reisner et al., 2018).

### **Piattaforme utilizzate e composizione dei gruppi per i focus groups**

Le piattaforme utilizzate per questo lavoro di ricerca sono state due, in quanto i due istituti secondari di primo grado utilizzavano per la conduzione delle loro lezioni da remoto la piattaforma Teams e la piattaforma Meet. L'uniformità nell'utilizzo di una sola piattaforma per entrambi gli istituti coinvolti, al fine di rendere i focus groups online i più affini possibili, non è stata possibile in quanto gli alunni e le alunne erano già in possesso delle rispettive App, oltre al fatto di essere già formati all'utilizzo di quelle specifiche piattaforme usate per la Dad.

Per permettere un'adeguata conduzione dei focus groups online, in seguito anche a quanto è riportato dalla letteratura in merito, si è concordato insieme con i coordinatori delle classi partecipanti di svolgere più focus groups con un numero ridotto di soggetti. Pertanto, ogni gruppo classe è stato suddiviso in quattro sottogruppi: due sottogruppi di ragazze e due sottogruppi di ragazzi. Come già richiamato, tale suddivisione è stata effettuata in quanto nella letteratura esaminata sul tema delle relazioni conflittuali tra pari in preadolescenza e adolescenza, la variabile di genere assumerebbe un ruolo fondamentale sia per le modalità con un cui la relazione

conflittuale possa essere gestita, che per le cause scatenanti. In aggiunta a questi fattori, importanti risultano essere anche il diverso livello di sviluppo socio-cognitivo fra ragazzi e ragazze della stessa età e le particolari dinamiche che si creano tra i due generi.

Ciascun focus è stato svolto con un minimo di 3 e un massimo di 6 soggetti<sup>68</sup>. Tale suddivisione è stata effettuata facendo riferimento alla composizione numerica totale della classe e alla divisione di questa per genere. Un ulteriore elemento che ha inciso nella creazione dei sottogruppi, e quindi sulla numerosità di soggetti partecipanti a ciascun focus, è il consenso dato da parte dei genitori degli alunni e delle alunne a partecipare a questo progetto di ricerca.

Come si è potuto osservare nei paragrafi precedenti, il campione si struttura per un'alta percentuale di ragazzi e ragazze di nazionalità diversa e per i differenti periodi di permanenza sul territorio italiano. Di conseguenza il livello di conoscenza e comprensione della lingua italiana che caratterizzava il campione non era uniforme. Tale discrepanza ha fatto sì che la strutturazione delle domande e degli stimoli presentati fossero costruiti con attenzione superiore al consueto<sup>69</sup>. Ciascun focus, proprio per la modalità di svolgimento da remoto e la sua realizzazione durante l'orario di lezione, si è caratterizzato per una durata di circa 45-60 minuti<sup>70</sup>.

### 3.5.2 La conduzione dei *focus groups*

Il ruolo del moderatore è stato ricoperto per i primi tre focus groups dalla dott.ssa Francesca Zaltron. Questo in quanto al fine degli obiettivi della ricerca e del percorso

---

<sup>68</sup> Soltanto due focus groups sono stati condotti con due soli partecipanti. Il primo è stato dettato dalla conformazione del gruppo classe e dall'alto tasso di assenza di alcuni/e studenti/esse. La scelta è stata decretata anche dal non voler escludere dal progetto due soggetti in questione. In tal senso si è preferito svolgere un piccolo incontro di discussione a due così da mantenere la distinzione per genere, piuttosto che creare un focus group misto che non rispecchiava le ipotesi di partenza. Il secondo focus group condotto a due è stato svolto con gli insegnanti di uno dei due Istituti partecipanti, in quanto le adesioni ricevute sono state inferiori a quelle che ci si aspettasse.

<sup>69</sup> A sostegno di questa necessità, Rapari (2005) mette in luce come con i bambini – analogamente a quanto avvenuto in questa ricerca, data la differente provenienza geografica degli alunni e delle alunne – sia necessario utilizzare un registro comunicativo particolare, al fine che non si crei confusione od omissione di dati dovute alle dimensioni sintattiche e semantiche del linguaggio. L'autrice evidenzia infatti come sia la dimensione semantica ad essere maggiormente cruciale rispetto a quella sintattica, perché spesso i bambini, così come i soggetti che non padroneggiano bene la lingua utilizzata durante i focus groups “non attribuiscono ai termini quella varietà di accezioni semantiche che caratterizzano l'uso che gli adulti (e i ricercatori) fanno del linguaggio” (2005, p. 200).

<sup>70</sup> I focus groups svolti attraverso modalità vis à vis, cioè di persona, si caratterizzano per una durata più lunga con una media di 90' circa.

di dottorato, si è deciso di adottare una strategia volta all'apprendimento e all'affiancamento in itinere. In tal modo io ho ricoperto dapprima il ruolo di osservatore e, successivamente, dal quarto focus groups in avanti, il ruolo di moderatore. Nella maggior parte dei casi, quando ho ricoperto il ruolo di moderatore sono stata priva dell'affiancamento di un osservatore. In ogni caso l'ausilio delle videoregistrazioni dei focus groups e lo scambio immediato con la dott.ssa Zaltron al termine dei singoli incontri svolti hanno rappresentato rispettivamente una verifica sulle modalità di conduzione e la creazione di momenti di confronto e *debriefing*.

Come già richiamato, seppur ci sia stato un cambio del soggetto che ha assunto il ruolo di moderatore, ciascun focus group si è caratterizzato per l'adozione di uno schema di conduzione composto da quattro fasi. La *prima fase* si è caratterizzata da un primo momento di presentazione e di motivazione dei partecipanti, in cui sono state ricordate le finalità della ricerca e le modalità di svolgimento della sessione, specificando le regole della discussione e rassicurando i soggetti sull'anonimato della rilevazione e sugli usi delle videoregistrazioni. Prima dell'avvio delle videoregistrazioni si è dedicato tempo alle presentazioni dei partecipanti e dei conduttori (moderatore e/o osservatore).

La *seconda fase* si è caratterizzata a sua volta per l'avvio della discussione di gruppo in merito al conflitto e alle relazioni conflittuali. Tale fase può essere suddivisa in due sezioni dettate dalla tecnica di indagine utilizzata, come si avrà modo di approfondire in seguito<sup>71</sup>; per prima cosa è stato realizzato un brainstorming e successivamente sono state somministrate delle vignettes. Entrambe le due sezioni prevedevano discussioni di gruppo. Per quanto concerne il brainstorming, il moderatore ha avviato la discussione tramite una domanda generale e neutra rispetto all'oggetto di indagine e, in seguito, a partire da quanto emergeva dagli stessi partecipanti, è stato approfondito il significato attribuito ai termini da loro indicati per riferirsi a situazioni di conflitto. Dopo il brainstorming si è proceduto alla somministrazione delle vignettes, ossia due brevi storie/situazioni che permettessero ai partecipanti di entrare ancora di più in situazione ed esprimere liberamente le proprie idee in merito al conflitto.

Nella *terza fase* si sono poste delle domande volte a raccogliere le esperienze quotidiane dei ragazzi e delle ragazze preadolescenti in riferimento alle ragioni del

---

<sup>71</sup> Cfr. p. 3.5.3 - Le tecniche di indagine adottate: Brainstorming, *Vignettes* e Mappe relazionali.

conflitto. Una delle domande principali avanzate è stata la seguente: “A partire dalla vostra esperienza, dalle cose che vi sono capitate o che avete visto, quali sono le cose per cui si litiga o non si va d’accordo alla vostra età?”<sup>72</sup>. L’approfondimento rispetto alle ragioni per cui i ragazzi della loro età litigano ha permesso di collocare quanto era emerso dai gruppi di discussione nelle due macrocategorie precedentemente individuate - quelle relative alle ragioni di conflitto d’interesse e di valore - e implementarle con elementi facenti parte della quotidianità dei soggetti intervistati. Infine, la *quarta e ultima fase* ha rappresentato il momento di chiusura della sessione, dedicata ai ringraziamenti verso ai partecipanti e al raccogliere feedback di tipo verbale rispetto alle modalità di conduzione e alla percezione dell’incontro. In aggiunta, dato il tempo limitato a disposizione per la conduzione dei singoli focus group, si è deciso di spostare la somministrazione dei questionari individuali e delle mappe relazionali al termine dell’incontro di restituzione e a chiusura del progetto.

### 3.5.3 Le tecniche di indagine adottate: Brainstorming, *Vignettes* e Mappe relazionali

#### ***Brainstorming***

Come anticipato, all’interno dei focus group sono state adottate tre tecniche per proporre ai partecipanti stimoli volti all’implementazione della discussione: *brainstorming, vignettes e mappe relazionali*.

Il *brainstorming* è una tecnica coniata da Osborn e diffusasi negli anni ’50 del Novecento. Tale termine significa letteralmente “tempesta di cervelli”, in quanto “ha lo scopo di utilizzare il cervello (brain) per prendere d’assalto un problema (storm)” (Rapari, 2005, p. 203). Il brainstorming consiste quindi in una discussione di gruppo guidata da un animatore/moderatore. Lo scopo principale di questa tecnica è quello di far emergere e produrre il più alto numero possibile di idee e concetti su un argomento precedentemente definito. La scelta di affidarsi a tale strategia per proporre ai partecipanti dei focus group il primo stimolo volto ad avviare la discussione è stata dettata dal fatto che il brainstorming assume caratteristiche di ice-breaker, cioè di attività volta a “rompere il ghiaccio”. Suddetta caratteristica facilita non solo i partecipanti a sentirsi liberi di partecipare esprimendo i propri pensieri e, di conseguenza, distende il clima iniziale di imbarazzo o timore, inoltre facilita anche

---

<sup>72</sup> Cfr. p. 164 - Appendice n. 1

l'avvio della discussione, poiché permette di veicolare la riflessione generale rispetto ad un tema verso una riflessione maggiormente specifica.

In questa specifica ricerca il brainstorming è stato utilizzato in quanto strumento atto a raccogliere le rappresentazioni di conflitto a partire dalla costruzione di un campo semantico comune. Si è quindi inteso individuare la pluralità di termini, e i significati ad essi ascritti, che i ragazzi e le ragazze utilizzano per definire tale situazione relazionale. Attraverso una prima domanda iniziale “Se scrivo la parola conflitto, quali parole vi vengono in mente?”<sup>73</sup>, domanda volta a individuare termini e significati che i partecipanti attribuivano alla parola conflitto, si è ricercato quei lemmi che potessero essere ricondotti a un ordine relazionale ed emotivo, o in grado già di indicare possibili attori coinvolti nell'interazione conflittuale. In tal modo si è avviata la ricostruzione di parte delle rappresentazioni dei conflitti proprie dei ragazzi e delle ragazze partecipanti.

### ***Vignettes***

Le *vignettes* possono essere definite come “stories about individuals and situations which make reference to important points in the study of perceptions, beliefs, and attitudes” (Hughes, 1998, p. 381.). La fruizione delle *vignettes* all'interno delle ricerche sociali costituisce una modalità che permette agli intervistati di avviare una discussione su tematiche specifiche da una prospettiva meno personale e, quindi, percepibile come meno minacciosa. Questo aspetto è dato dal fatto che le *vignettes* si caratterizzano per il loro essere selettive e in grado di produrre delle “istantanee” di una data situazione; ciò offre ai partecipanti distanza e spazio mentali per fornire un'interpretazione discorsiva rispetto a quanto viene loro proposto. L'utilizzo di questa tecnica permette così di chiedere ai partecipanti di rispondere ad alcuni stimoli (sotto forma di storie) in merito a ciò che loro avrebbero fatto in una situazione specifica o come loro pensano che un terzo soggetto risponderebbe. Questi stimoli assumono quindi la struttura di “moral dilemmas”. Jenkins et al. (2010) mettono in evidenza come l'utilizzo di questa tecnica all'interno di ricerche di tipo qualitativo abbia lo scopo di ottenere una visione approfondita delle componenti sociali del quadro interpretativo e dei processi percettivi del partecipante, e non invece quello di arrivare a una previsione accurata del

---

<sup>73</sup> Ibidem

comportamento dell'intervistato. In tal senso alcuni studiosi hanno sostenuto come sia necessario tracciare una distinzione tra il modo in cui l'intervistato crede che una situazione a lui presentata tramite *vignettes* si svolgerà e come nella realtà egli si comporterebbe. Tale distinzione verterebbe sul fatto che i processi interpretativi in cui gli individui si impegnano sono qualitativamente diversi quando rispondono a *vignettes* rispetto a situazioni reali. Le *vignettes*, a loro volta, forniscono una modalità per discutere di tematiche specifiche, ma al tempo stesso rappresentano anche un mezzo per introdurre, da parte degli intervistati, aspetti delle proprie esperienze personali. Affinché tale tecnica possa essere applicata nel modo più corretto possibile e possa portare così alla produzione di dati utili alla ricerca condotta, risulta necessario che gli stimoli sottoposti ai partecipanti siano dotati di elementi volti alla plausibilità. Questo aspetto risulta essere importante in quanto se gli scenari sottoposti sono percepiti come altamente plausibili da parte dei partecipanti, allora si avrà una maggiore probabilità che essi producano dati ricchi di significato rispetto a come i partecipanti stessi interpretano le esperienze vissute. Pertanto, quanto più è plausibile la situazione del protagonista nelle *vignettes*, maggiore sarà la probabilità che gli intervistati siano in grado di mettersi nei panni del protagonista e, quindi, di impegnarsi nell'atto di orientamento<sup>74</sup>. In tal senso, le *vignettes* riescono ad evidenziare parti selezionate del mondo reale che possono aiutare a scomporre le percezioni, le convinzioni e gli atteggiamenti degli individui nei confronti di un'ampia gamma di questioni sociali e al tempo stesso facilitare l'intervistato ad assolvere questo compito ponendo distanza tra sé stesso e la *vignette*. In particolar modo questa tecnica è stata impiegata all'interno della ricerca al fine di esplorare le modalità di gestione delle situazioni conflittuali tra pari adottate dai ragazzi e dalle ragazze nella loro quotidianità, e per l'individuazione del loro posizionamento in merito alle ragioni che originano il conflitto. Nello specifico, per quanto concerne le ragioni che originano il conflitto, facendo riferimento alla letteratura sul tema che distingue tra ragioni legate all'interesse e ragioni legate al valore (Cfr. par. 2.1.1), per la conduzione si è scelto di concentrarsi soprattutto sulle origini del conflitto legate ai valori. In particolar modo, sono state precedentemente create, e poi proposte ai partecipanti, due *vignettes* che rimandassero ai conflitti di

---

<sup>74</sup> L'aspetto della plausibilità nella costruzione delle *vignettes* assume caratteristica fondamentale affinché gli intervistati possano riconoscersi all'interno dello stimolo sottoposto ed evitare la produzione di reazioni negative, sentimenti di confusione, angosce, imbarazzo, rabbia o disgusto. (Hughes, 1998).



valori. Con la prima *vignette* si è voluto esplorare questa tipologia di conflitto legato alla fiducia e presente in una relazione di tipo diadico, viceversa con la seconda si è voluto esplorare il conflitto di valore legato alla solidarietà all'interno di relazioni di tipo grupppale<sup>75</sup>. Questa costruzione diversificata degli stimoli ha quindi permesso di osservare e produrre dei dati diversificati a seconda di quanti erano i soggetti coinvolti nella relazione conflittuale ed anche in base all'origine del conflitto.

### **Mappe relazionali**

Le *mappe relazionali* a cui qui si farà riferimento sono quelle mappe che nascono dall'analisi delle reti sociali. Tali mappe sono state prodotte mediante l'uso della tecnica del sociogramma di Jacob Moreno applicata alla Social Network Analysis (SNA). Per quanto riguarda il sociogramma, esso può essere definito come un diagramma che permette di descrivere in forma grafico-analitica le proprietà formali delle configurazioni sociali, quali l'insieme degli attori sociali e delle relazioni che tra loro si strutturano (Moreno, 1952.) A sua volta, la SNA si basa sulle rappresentazioni delle interazioni attraverso un insieme di nodi (attori) e linee (interazioni tra gli attori). L'utilizzo della SNA permette di illustrare graficamente le differenti forme relazionali che si sviluppano all'interno del gruppo osservato, e studiare le relazioni di conflitto e potere in opposizione alle variabili di integrazione e coesione (Chiesi, 2006).

Nello specifico, all'interno di questo studio, suddette tecniche sono state applicate per rilevare come i partecipanti interagiscono tra loro durante i focus groups, e quali attori muovono all'interno di alcune situazioni conflittuali proposte. Le mappe relazionali sono state utilizzate in quanto facilitatrici della costruzione delle rappresentazioni significative di una rete di connessioni tra gli attori di un dato insieme, oltre che strumento volto alla misurazione del ruolo svolto da alcuni di loro. Per la raccolta di questi dati relazionali sono state applicate alcune delle tecniche che la tradizione

---

<sup>75</sup> Si riportano qui di seguito le due *vignettes* a cui si sta facendo riferimento e che sono state proposte sia al gruppo dei preadolescenti, sia al gruppo degli insegnanti. La *vignette* connessa al conflitto di valore legato alla fiducia recitava in questo modo: "Laura (Luigi) e Maria (Mario) sono grandi amiche (amici). Un giorno Laura (Luigi) scopre che Maria (Mario) ha rivelato ad alcune compagne di classe (alcuni compagni di classe) una confidenza che le/gli aveva chiesto di non dire a nessuno". Viceversa, la *vignette* connessa al conflitto di valore legato alla solidarietà era così strutturato: "In un gruppo di amici (amiche), c'è Federico (Federica), che è un po' timida, parla sempre poco, propone poche cose e sta sempre un po' in disparte. Un giorno uno degli amici (amiche) in modo po' seccato lo prende in giro davanti agli altri proprio perché sta sempre zitto e ha poche idee su cosa possono fare insieme".

dell'indagine sociale mette a disposizione: l'osservazione diretta e la rilevazione attraverso un questionario e due mappe relazionali. Tramite l'osservazione diretta sono state rilevate le frequenze di interazione, anche particolari, entro un arco di tempo prestabilito, ossia la durata di vita di ciascun focus group. È stato pertanto necessario delimitare il campo di indagine sul piano spazio-temporale e definire i parametri da rilevare (quali presenza-assenza, durata, intensità, direzione, ecc). L'utilizzo del questionario e delle mappe ha permesso di accedere ai dati relazionali attraverso l'elenco delle relazioni che ciascun intervistato dichiara. In particolare, l'utilizzo delle mappe relazionali rese in forma scritta ha permesso di individuare ulteriori ragioni del conflitto, e connesse a queste, quali figure, secondo gli intervistati, fossero legittimate a intervenire in quello specifico conflitto.

#### 3.5.4 Criticità incontrate nella conduzione dei *focus groups*

La strutturazione e la conduzione dei focus groups hanno subito alcune modifiche in itinere a causa della particolare situazione di emergenza sanitaria dovuta al Covid-Sars-19, che si è sviluppata nei primi mesi del 2020 e che è proseguita anche per tutto l'anno successivo.

Una prima criticità è stata dettata dalla difficoltà nel ritrovare adesioni a partecipare al progetto di ricerca in quanto, a seguito delle direttive governative volte a fronteggiare la situazione di emergenza sanitaria, si è dovuto far fronte alla disponibilità limitata degli istituti secondari di primo grado. Questi, infatti, hanno prediletto la prosecuzione del programma scolastico rispetto all'adesione e allo svolgimento di progetti esterni a causa dell'ampia parte dell'anno scolastico svolto in Dad.

Una volta individuato il campione di riferimento, si sono dovute fronteggiare ulteriori criticità. In primis, la differente dislocazione geografica tra le ricercatrici, residenti nella regione Piemonte, e la dislocazione degli istituti secondari partecipanti al progetto, situati nella periferia milanese. Facendo sempre riferimento alle direttive governative in vigore al tempo dell'avvio del progetto di ricerca e pertanto alle limitazioni di spostamento e di assembramento, oltre alle difficoltà da parte di un esterno relativo all'ingresso negli istituti, qualora le lezioni fossero riprese in presenza, si è deciso di svolgere l'intero progetto "a distanza". Seppur Internet abbia permesso di accorciare le distanze, non sono venute meno difficoltà a livello di una buona

connessione di rete, audio e video. Per sopperire la distanza e far sì che i focus groups svolti in maniera sincrona presentassero parte di quegli elementi caratterizzanti i focus groups tradizionali si è cercato, in accordo con i coordinatori di classe e alcuni tecnici informatici presenti dei diversi istituti, di creare uno spazio adeguato sia in termini di spazio, sia per quanto riguardava i dispositivi elettronici. Rispetto a questi aspetti, tra i due istituti partecipanti si sono create delle disparità di mezzi: un istituto era in possesso di attrezzature che hanno permesso l'utilizzo di una webcam ad alta risoluzione e un Pc, per cui gli alunni appartenenti a quel comprensorio hanno potuto fare un'esperienza "di gruppo" a tutti gli effetti. Viceversa, i partecipanti dell'istituto che non aveva a disposizione tale strumentazione hanno dovuto collegarsi tramite i loro personali devices, e, pertanto, seppur nella fase di svolgimento del focus group essi condividesse lo stesso spazio, la comunicazione tramite singoli dispositivi ha fatto sì che l'esperienza di "gruppo in gruppo" fosse inferiore o differente da quella esperita dall'altro istituto. In entrambi i casi si sono però verificate problemi legati alla connessione internet che hanno portato ad una riduzione del tempo di sessione, a volte molto significativa, e che di conseguenza ha fatto prediligere al moderatore la scelta di approfondire alcuni elementi a discapito di altri. Inoltre si sono verificate problematiche dovute all'audio, seguite dalla richiesta da parte del moderatore di ripetere più volte quanto da loro detto, creando così momenti, seppur brevi, di frustrazione reciproca. Solo in un caso si è verificato un problema video, per cui l'intera sessione è stata svolta utilizzando esclusivamente la modalità audio.

Considerato lo svolgimento a distanza dei singoli focus groups, e dato che questi venivano condotti con soggetti minori di età, si è dovuta apportare qualche modifica anche a livello di riservatezza degli spazi utilizzati. In altre parole, affinché gli spostamenti dall'aula di appartenenza delle singole classi all'aula adibita ai focus groups si svolgesse in sicurezza, e tale livello di sicurezza fosse garantito anche durante gli stessi focus, i singoli sottogruppi sono stati affiancati da un adulto, il coordinatore di classe o l'insegnante di sostegno. Onde evitare che la presenza di questa figura potesse in qualche modo influenzare quanto si sarebbe svolto durante la sessione del focus group, si è cercato un accordo con i coordinatori delle classi e si sono fornite loro delle informazioni rispetto al posizionamento nell'aula dell'adulto e su come non dovesse mai intervenire nelle diverse discussioni, se non in caso di emergenza. Seppur nella maggior parte delle sessioni condotte la presenza dell'adulto

non abbia interferito nella discussione o nella “naturalità” dei partecipanti, in alcuni casi la loro presenza ha portato difficoltà nella gestione del gruppo e nel favorire la loro spontaneità nell’esprimere i propri pensieri. In altri casi, viceversa, la loro presenza è stata molto utile per la gestione di alcune problematiche verificatesi a livello tecnologico.

### 3.5.5 Trascrizione delle discussioni di gruppo

Data la particolarità caratterizzante i focus groups condotti per lo svolgimento di questa ricerca, ossia la loro conduzione da remoto, è stato importante ed altamente necessario fare affidamento sulla possibilità di videoregistrare ciascuna sessione, al fine di poter riascoltare e rivedere alcuni passaggi, a causa dei problemi tecnici audiovisivi che hanno fatto da sottofondo a questi incontri.

I testi delle discussioni di gruppo sono stati trascritti integralmente, riportando fedelmente lo slang adottato dai giovani partecipanti, le inflessioni e i modi di dire tipici della lingua parlata.

Oltre alla trascrizione di quanto è stato espresso in modo verbale, nelle trascrizioni sono stati annotati anche tutti quei comportamenti para-verbali e non verbali significativi che è stato possibile individuare attraverso la conduzione online. Uno dei vantaggi della trascrizione integrale va certamente ricercato nella completezza delle informazioni e nella ricchezza dei dettagli. Caratteristiche, queste, che si sono rivelate particolarmente utili nella ricostruzione dei percorsi di costruzione di visioni condivise e di opinioni collettivamente accettate rispetto l’oggetto di indagine. Viceversa, se la completezza e la ricchezza dei dettagli di ogni trascrizione rappresenta un facilitatore della lettura delle singole sessioni, la quantità di tempo richiesta per produrre tali trascrizioni può rappresentare un aspetto di svantaggio, infatti, l’ora di registrazione ha richiesto almeno quattro-cinque ore di lavoro per essere riportate integralmente. Seguendo quanto suggerisce Bertrand et al. (1992), il lavoro di trascrizione è stato svolto nella maggior parte dei casi poco dopo i singoli focus groups, in maniera da non perdere le impressioni e i ricordi vivi dell’andamento della discussione.

La trascrizione ha altresì incluso l'indicazione delle caratteristiche dei partecipanti, la compilazione di un file che permettesse di ricreare la disposizione dei partecipanti di fronte alla videocamera e Pc, e l'ora di inizio e fine sessione<sup>76</sup>.

---

<sup>76</sup> Soltanto nei casi in cui gli studenti hanno utilizzato i propri devices non è stato possibile ricreare l'effettiva disposizione dei partecipanti all'interno della stanza, a meno che questi non condividessero il device e quindi comparissero insieme all'interno della singola schermata.

## CAPITOLO 4 – RISULTATI

### 4.1 Analisi dei dati raccolti attraverso gli strumenti quantitativi

#### 4.1.1 Segmentazione del campione

La prima parte dell'analisi riguarda la stratificazione del campione partecipante a questo lavoro di ricerca che si è composto di studenti e studentesse appartenenti a due istituti Secondari di Primo Grado e da due gruppi di insegnanti<sup>77</sup>.

In totale gli studenti sono stati 64, ma solo 59 soggetti hanno preso parte alla ricerca, mentre 8 sono stati gli insegnanti dei due istituti che hanno aderito.

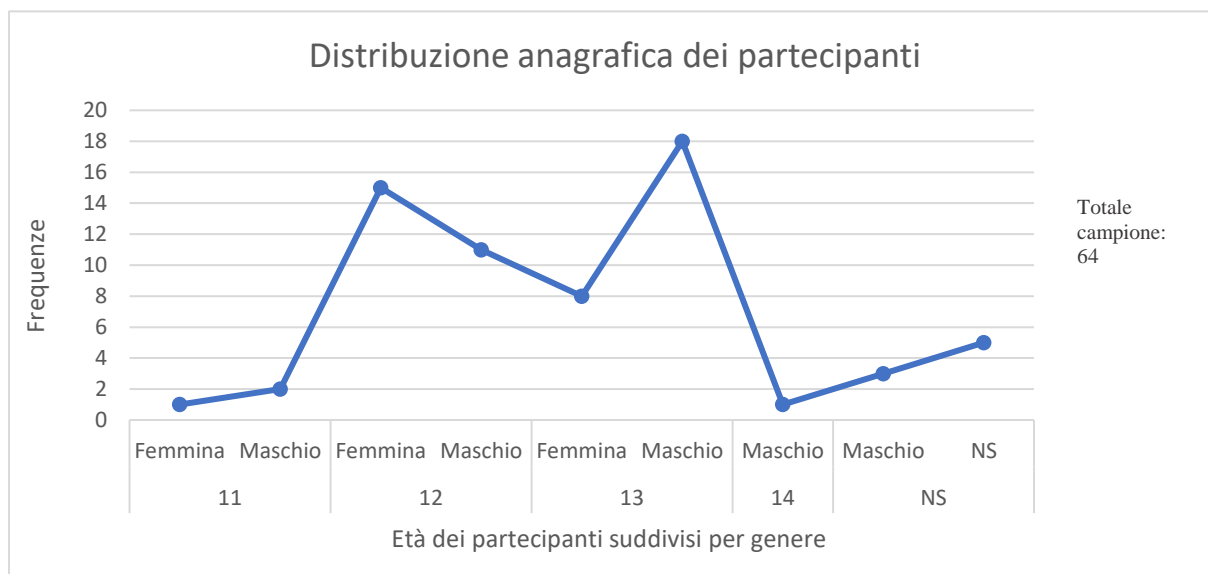
Per quanto riguarda il genere, 24 sono ragazze e 35 ragazzi. Per quanto riguarda gli insegnanti, di cui 4 coordinatori di classe, il loro gruppo è composto di 5 donne e 3 uomini.

Attraverso la somministrazione di un questionario sociodemografico, appositamente predisposto, sono stati raccolti elementi riguardanti l'età dei partecipanti, il paese di nascita e il paese di provenienza dei loro genitori. Come è possibile osservare dalla Tabella N. 1 la maggior parte dei partecipanti si situano tra i 12 e i 13 anni.

Tutti i ragazzi e le ragazze che hanno partecipato alla ricerca hanno manifestato un evidente e dichiarato interesse per l'argomento affrontato. Mediante i *feedback* raccolti al termine dei singoli focus groups, degli incontri in plenaria e da alcune restituzioni riportate dagli stessi insegnanti si può asserire che il progetto ha saputo individuare e creare l'opportunità per accogliere il bisogno dei ragazzi di comunicare i propri vissuti e le proprie opinioni, oltre a ricevere attenzione ed ascolto. Parallelamente anche gli insegnanti si sono dimostrati molto disponibili sia nel mettere a disposizione le loro ore di lezione, esplicitando un interesse per l'argomento trattato, sia partecipando attivamente e con entusiasmo agli incontri a loro dedicati.

---

<sup>77</sup> Cfr. paragrafo 3.4



*Tabella 1 - Distribuzione anagrafica dei partecipanti*

In aggiunta ai dati relativi all'età e al genere dei partecipanti è risultato importante indagare anche il Paese di nascita dei partecipanti, il Paese di origine dei loro genitori e la composizione del proprio nucleo familiare, perchè questi elementi assumono un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità culturale di cui ciascun individuo, oltre ad assumere una rilevanza significativa sia nella lettura delle situazioni conflittuali, sia nei comportamenti che vengono agiti a fronte di queste situazioni e nella loro gestione.

Come è possibile osservare dalla Tabella N. 2 la maggior parte dei minori partecipanti sono nati in Italia, in particolare 19 femmine e 26 maschi. Seppur la maggior parte dei partecipanti sia nata in Italia, nel seguente grafico (Tab. N. 2) si può constatare come esista una importante diversità non solo del Paese di provenienza, ma anche del continente di riferimento. In tal senso questo campione si caratterizza anche per una forte eterogeneità rispetto all'identità culturale che le loro famiglie possono aver trasmesso loro.

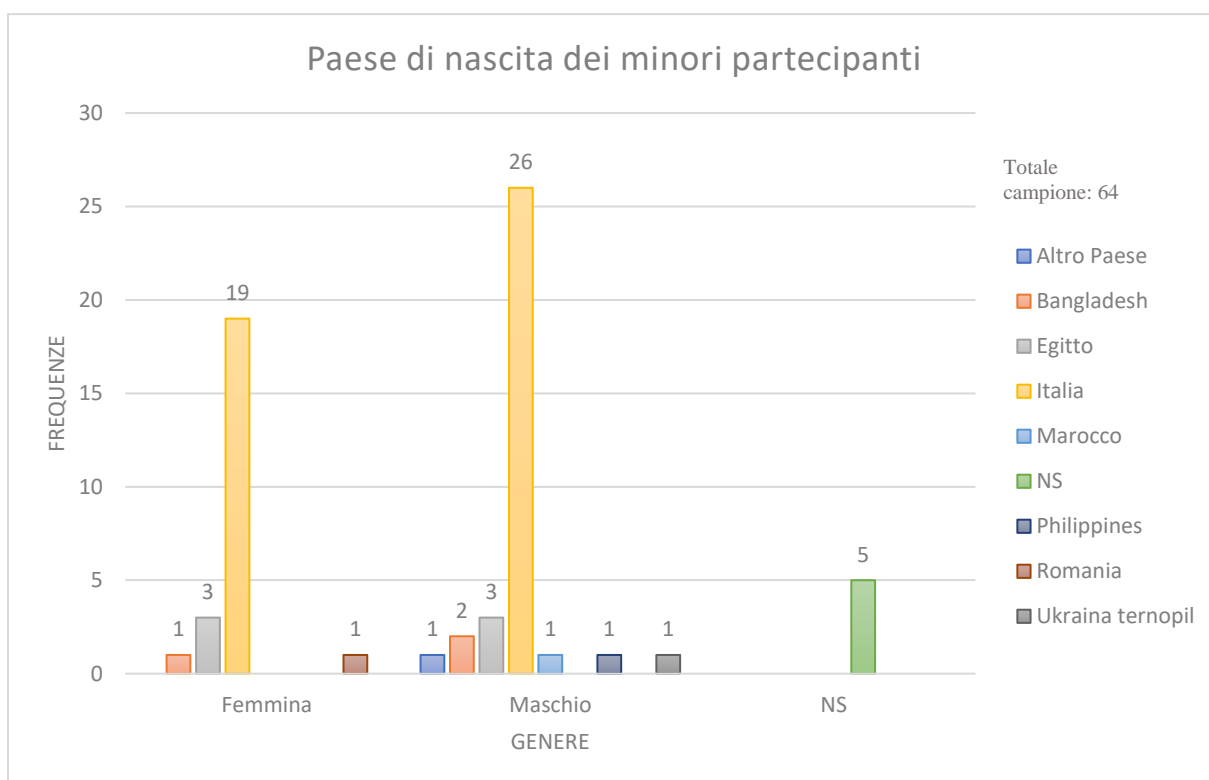


Tabella 2 - Paese di nascita dei minori partecipanti

Per quanto riguarda invece il Paese di origine dei genitori dei partecipanti, si è chiesto loro di indicare all'interno del questionario sociodemografico se i propri genitori fossero nati in Italia o in un altro Stato e, successivamente, se entrambi erano nati in Italia, se solo uno era nato in Italia e l'altro in un altro Stato o se entrambi erano nati in un altro Stato (Tab. N. 3). Dai dati ottenuti si può osservare come il 56% dei genitori dei partecipanti al progetto sono nati entrambi in un altro Stato, il 30% dei genitori sono entrambi nati in Italia, l'8% dei partecipanti non sapeva rispondere a queste domande, il 5% si compone di un genitore nato in Italia e uno in un altro Stato. Infine, l'1% rappresenta le informazioni non pervenute a causa dell'assenza di alcuni studenti.



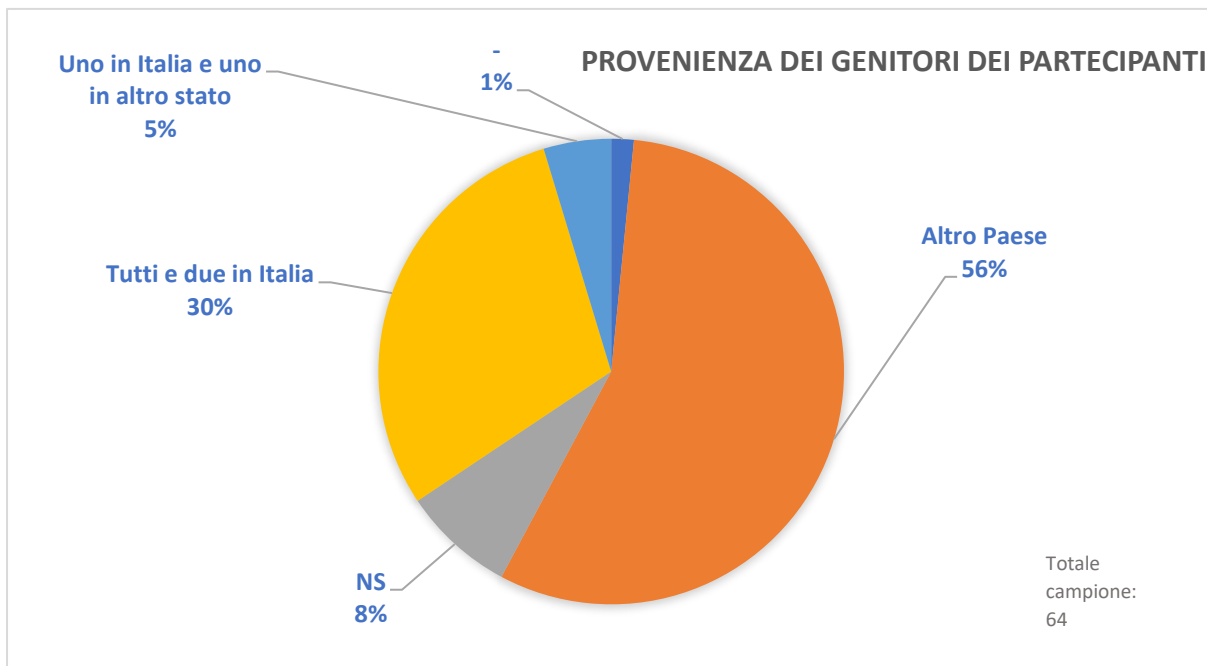


Tabella 3 - Provenienza dei genitori dei partecipanti

Per quanto concerne la composizione del nucleo familiare dai questionari sociodemografici si osserva come il 75% è composto da entrambi i genitori. Di questo il 72,9% rappresenta nuclei familiari con uguale o più di 2 figli, mentre solo il 27,1% è indicatore di nuclei familiari con un solo figlio.

In aggiunta, solo il 14,1% dei nuclei familiari si compone di un solo genitore. Più precisamente il 12,5% rappresenta il nucleo familiare composto dalla madre, ed eventualmente dal nuovo compagno, mentre solo l'1,6% è rappresentativo del nucleo familiare composto solamente dal padre.

Inoltre, solo il 1,6% rappresenta i nuclei familiari affidatari mentre il 9,4% raggruppa le risposte non specificate.

## 4.2 Analisi dei dati raccolti dai *preadolescenti* attraverso gli strumenti qualitativi

### 4.2.1 Analisi del campo semantico relativo al lemma conflitto

Uno dei principali obiettivi che questo lavoro di ricerca si è proposto di raggiungere è stato quello di individuare e raccogliere le rappresentazioni che i ragazzi e le ragazze preadolescenti possiedono rispetto alle relazioni conflittuali. Al fine di soddisfare questo primo obiettivo è stato necessario innanzitutto indagare quale fosse il significato che i ragazzi e le ragazze partecipanti attribuissero al termine “conflitto”. Per fare ciò, ci si è avvalsi inizialmente della tecnica del brainstorming (vedi Cap. 3) dalla quale è stato possibile creare differenti wordclouds raggruppati tutti i termini scaturiti nella prima fase dei focus groups (Figura N. 1 e 2).

Figura 1 - Wordcloud alunni



Figura 2 - Wordcloud alunne



Osservando le due wordclouds è possibile individuare come i ragazzi e le ragazze nel cercare di rispondere alla domanda "Se scrivo la parola CONFLITTO, quali parole vi vengono in mente?" abbiano effettuato un processo di significazione, o per meglio dirlo con le parole di Moscovici, hanno svolto un'opera di ancoraggio sul termine preso in esame, cercando di renderlo più familiare. Nel fare questo passaggio, ed esaminando più attentamente le due wordclouds, si può notare come i due gruppi abbiano utilizzato la medesima terminologia: "litigio", "guerra", "confronto", "discussione", "scontro", "esprimere le proprie opinioni"; e come la maggior parte di questi termini rimandi a un'immagine in cui ci sono più polarità in gioco, oltre al fatto che nella lingua italiana tali termini sono spesso utilizzati come sinonimi di conflitto.

Partendo proprio da questi termini che hanno permesso di rendere più usuale un termine che, per molti di loro, non faceva parte del proprio lessico si è riusciti a svolgere un processo più ampio e ricco che ha permesso da una parte di comprendere quale significato i partecipanti attribuissero al termine conflitto, ma anche, e soprattutto, le loro rappresentazioni rispetto alle relazioni conflittuali.

Osservando più attentamente questi insiemi di parole (Figura N. 1 e 2) si può notare come i partecipanti abbiano associato alla parola conflitto anche elementi legati alla sfera emotiva, alle ragioni per cui un conflitto si può verificare e alle modalità di gestione del conflitto (Figura N. 1 e 2).

Per quanto riguarda la prima sfera è quindi possibile riscontrare come l'elemento emotivo assuma nelle relazioni di conflitto un ruolo importante che può a sua volta influenzare l'agire del singolo individuo. All'interno delle due wordclouds prese fin qui in esame i termini che i partecipanti hanno detto e che rientrano in questa sfera sono i seguenti: "rabbia", "odio", "amore", "fastidio" e "tristezza".

[M15\_8]: "rabbia [...] imprigionata [...] quando si è arrabbiati e non lo dici, stai zitti [...] secondo me rabbia imprigionata è quando ehm tipo io sto discutendo con M14 e mi arrabbio però faccio finta di non essere arrabbiato e di essere felice". [M15\_8]: "sì, un esempio, tipo, io cioè un regalo ( ) uno schifoso e io per fare finta che mi piaceva e per non fare rimanere male quello che me lo ha comprato faccio finta di essere felice però dentro di me ero triste, arrabbiato [...]".

[F1\_16]: "[...] arriva il momento in cui si accumulano tante cose e poi si arriva a rovinare quel rapporto, anziché rovinarlo inizialmente almeno posso godermi più momenti con quella persona [...] si perché magari, perché se magari si litiga subito dopo ci si rende conto che magari è una cosa stupida, invece se si accumulano tante cose si va a rovinare il rapporto". [F1\_16]: "perché al momento non si è abbastanza lucidi per poter riflettere su ciò che è accaduto e quindi la rabbia diciamo prende il posto della sapienza". [F1\_16]: "[...] c'è alcune volte, non vuoi dire subito quello per cui non sei d'accordo con quello che dice l'altra persona perché magari non vuoi rovinare l'amicizia e hai paura che l'altra persona risponda male, che non ti capisce e così si rovina un'amicizia".

Come è stato riportato da alcuni partecipanti, in alcuni casi gli stati emotivi quali la rabbia, il fastidio o la tristezza possono condurre l'individuo ad agire nell'immediato e, di conseguenza, incorrere a comportamenti ed esiti non voluti, oppure a prediligere il non far nulla, ossia non reagire e ignorare il problema per paura di rompere un rapporto riconosciuto come importante e/o per non dare un dispiacere all'altra persona.

I partecipanti nel cercare di ancorare il termine conflitto hanno collegato ad esso non solo parole connesse agli aspetti emotivi ma anche termini collegati alle ragioni che possono dare origine ad un conflitto. Nella sfera delle ragioni scatenanti, osservando le Figure N. 1 e 2 se ne possono osservare diverse e, tra queste vi sono quelle legate alla diversità sotto diverse sfaccettature: diversità di opinione, di idee, di interessi; ma anche ragioni più legate agli aspetti sentimentali come appunto l'amore, o, ancora, legati alla persona, quale il possedere caratteri differenti.

Analizzando le parole che i partecipanti hanno associato al termine conflitto, e che possono essere inserite in una categoria più ampia quale quella delle modalità di gestione di una situazione conflittuale, emerge un'evidente differenza legata all'attribuzione di accezioni positive e negative al conflitto stesso. Modalità di gestione

quali il confronto, il compromesso o il raggiungimento di un accordo tra le parti riconducono, secondo i partecipanti, a una visione della conflittualità come occasione di crescita individuale e come fattore positivo per la relazione interpersonale; viceversa, modalità di gestione della conflittualità maggiormente legate allo scontro e all'uso della forza fisica rimandano a una visione del conflitto come qualcosa di cattivo, deplorabile e che necessita di essere contrastato. Di rimando risulta importante osservare come a questa prima analisi non sia presente una forte distinzione tra i generi rispetto all'attribuzione di significati positivi e negativi alla conflittualità, ma bensì sia riscontrabile una visione condivisa.

Al fine di comprendere appieno il significato che i ragazzi e le ragazze attribuiscono al conflitto e quando questo possa assumere valenze positive e negative, si sono poste loro ulteriori domande in fase di discussione collettiva dei dati ricavati con la ricerca. In questa fase si sono raccolti ulteriori elementi in merito che hanno permesso di formulare una visione più ampia e completa, infatti si è appreso come il conflitto sia considerato, nella maggior parte dei casi, come una modalità volta al confronto, alla comprensione del punto di vista dell'altro, alla risoluzione dei problemi e come questo scambio di posizioni possa essere in grado di rafforzare lo stesso rapporto interpersonale. Solamente per una piccola minoranza il conflitto è inteso con valenza positiva quando il litigio e la discussione che si crea permette di sfogarsi senza però sfociare in una rissa. Il conflitto per i partecipanti assume, invece, accezione negativa quando nel momento in cui si sta discutendo si arriva a fare uso della forza, di parole volte a insultare l'altro, ma anche quando non lo si affronta e si finisce a non rivolgersi più la parola o, ancora, quando le parti in causa sono "troppo legati alla propria opinione".

In conclusione, con questa prima analisi legata al campo semantico del termine conflitto, si può osservare una relazione tra quanto è stato messo in luce all'inizio del Capitolo 2 di questa tesi, ossia come nella lingua italiana il termine conflitto abbia come significato primario quello di rappresentare uno scontro di tipo armato e, solo secondariamente uno scontro di idee o opinioni. Tale ambiguità semantica può essere ritrovata all'interno delle parole che i partecipanti hanno utilizzato in fase di brainstorming per cercare di costruire il significato del termine "conflitto"; infatti, tra le parole maggiormente pronunciate e associate al conflitto vi era la parola "guerra".

In aggiunta dall'analisi effettuata si evince come all'interno del campo semantico costruito in riferimento alla parola "conflitto" siano presenti sia aspetti legati ad accezioni positive del termine sia aspetti legati ad accezioni negative. In tal senso, il conflitto potrebbe quindi essere rappresentato come un litigio tra due o più persone che può trovare origine in diverse cause, quali un'incomprensione delle parti; oppure da idee, opinioni o interessi differenti o, ancora, da un'incompatibilità di caratteri. Tale situazione può inoltre evolversi in due modalità: affrontando e vivendo il conflitto, quindi accettandolo e prendendovi parte ricercando una sua gestione, oppure non affrontandolo e lasciare che sia il tempo ad aggiustare la situazione. Seppur la maggior parte dei partecipanti riportino come per loro sia importante cercare un chiarimento al fine di affrontare la situazione e cercare di gestirla, è risultato evidente come frequentemente si tenda a non affrontare il problema e fare finta di niente, o, ancora, come non sempre l'uso delle parole possa essere efficace, e quando queste non funzionano si tenda ad agire in maniera più violenta.

- i. [F24\_9]: "bah dipende, dal punto di vista della nostra classe stiamo mezz'ora senza parlare e poi dopo che ( ) ce non lo risolviamo, stiamo mezzora sulla testa sul banco, con la testa sul banco dopo passata quella mezz'ora cominciamo di nuovo a parlare come se non fosse successo nulla"
  - ii. [F23\_9]: "esatto"
  - iii. [Mod\_9]: "quindi non provate a chiarire o mediare, fate finta di niente"
  - iv. [F23\_9]: "esatto"
  - v. [F24\_9]: "si, manco chiedere scusa subito ciao fra come stai"
  - vi. [Mod\_9]: "ok"
  - vii. [F23\_9]: "secondo me non dovrebbe essere così però"
  - viii. [Mod\_9]: "e come dovrebbe essere?"
  - ix. [F23\_9]: "chiarirsi va sempre meglio, perché se tu non ti chiarisci si accumula sempre più problemi e poi ti separi [..]".
1. [Mod\_7]: "ok vedo che ci sono molte parole sul far male a livello proprio corporeo (.) le parole che per voi rappresentano meglio due persone che stanno discutendo sono arrabbiarsi e ammazzarsi. Giusto per capire se la pensiamo allo stesso modo, F19 cosa significa per te ammazzarsi?"
  2. [F19\_7]: "beh che due persone la pensano in modo diverso e alla fine arrivano ad ammazzarsi."

#### 4.2.2 Analisi conflitto di valore basato sulla fiducia

La creazione di due *vignettes* distinte, una relativa a conflitti di valore legati alla fiducia e l'altra relativa a conflitti di valore legati alla solidarietà, ha permesso di indagare come i preadolescenti si posizionassero prima all'interno di un conflitto di tipo diadico e, successivamente, all'interno di un conflitto di gruppo. Questo cambiamento a livello di contesto prende in considerazione anche quanto espresso da Così (Cfr. Cap. 2), ossia come i conflitti si verificano a più livelli (*micro, meso e macro*) e, come in base al contesto in cui si verificano le situazioni conflittuali si possano mettere in atto modalità di gestione differenti.

Dall'analisi di quanto è emerso nei focus group svolti si è osservato come il concetto di fiducia sia strettamente legato a significati morali che riflettono quello che è il pensiero su come un soggetto dovrebbe comportarsi. Il pensiero ricorrente ha come denominatore comune il ritenere la persona che ha tradito la fiducia dell'altro come una persona "irrispettosa", "scorretta", "inaffidabile", "non gentile", "infame" e, ancora, "non un vero amico". Tali definizioni vengono esplicitate dai partecipanti come comportamenti sbagliati e scortesi verso la fiducia che era stata posta in quella persona, e come "un vero amico non parla male dell'altro" e, soprattutto, "mantiene i segreti che gli vengono confidati". Il valore che viene attribuito dai ragazzi e dalle ragazze alla fiducia, come elemento fondante il rapporto di amicizia, risulta essere talmente elevato che se questo viene a mancare, o viene tradito, le conseguenze che ne derivano conducono all'interruzione del rapporto amicale – quindi si diventa nemici - o comunque a una riconsiderazione dell'amico/a e del rapporto stesso.

Per quanto riguarda l'area relativa alle strategie utilizzate dai ragazzi e dalle ragazze preadolescenti per gestire i conflitti diadici tra pari nella Tabella N.4 si possono riscontrare sette macrocategorie in cui sono state racchiuse le risposte generate dai partecipanti.

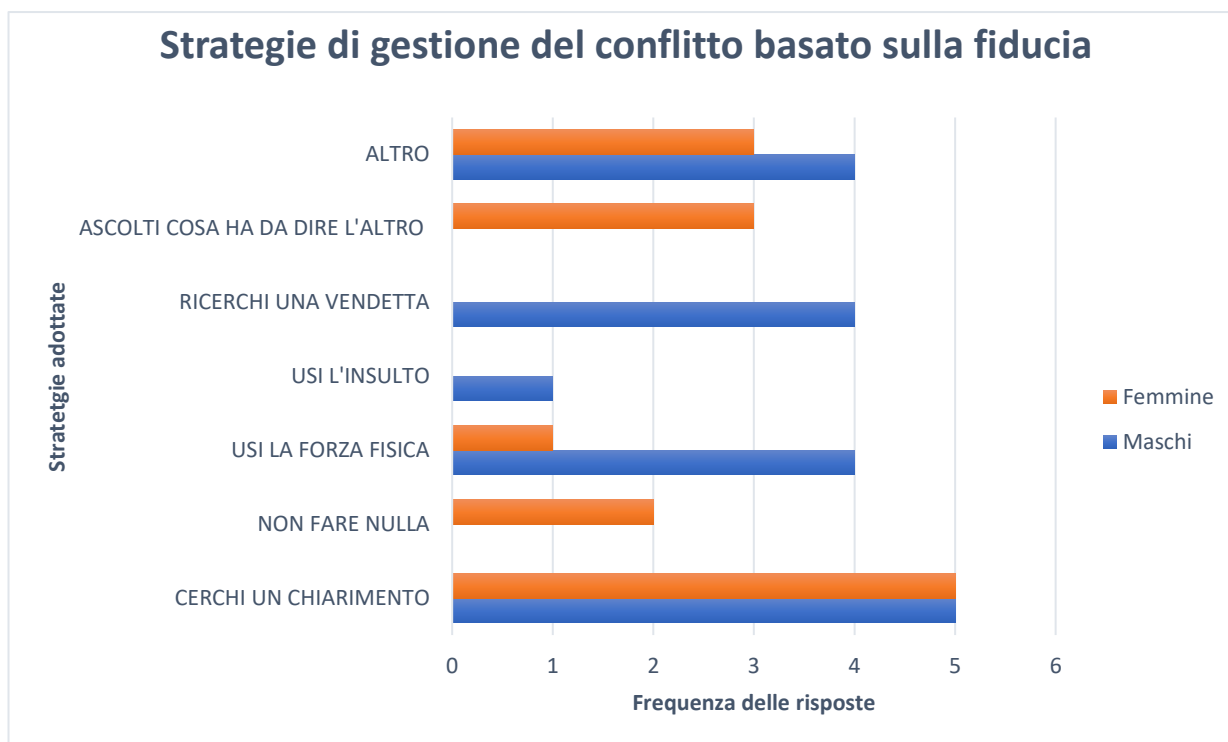


Tabella 4 - Strategie di gestione del conflitto basate sulla fiducia estrapolate dai focus group con i ragazzi e le ragazze

In modo più specifico nella categoria *“cerchi un chiarimento”* si sono inserite tutte quelle risposte che rimandano alla ricerca di una spiegazione in merito al conflitto, come per esempio: [F24\_9]: “mm va da lei e le chiede perché hai fatto questa cosa, che avevo detto di non dire”; [F20\_7]: “magari parlandone [...]”.

Nella categoria *“non fare nulla”* rientrano tutte quelle azioni e comportamenti che implicano il non affrontare la situazione e aspettare che si risolva da sola o si attenui: [F9\_4]: “[...] però con il tempo è passato tutto”; [M21\_10]: “vabeh se lo portano (un po') dietro, non si chiedono mai scusa [...]”; [M15\_8]: “io se litigo con M14 non ci parlo più, poi ci parlo lo stesso dopo che mi dimentico”.

Nella categoria *“usi la forza fisica”* si sono racchiuse tutte le risposte che facevano riferimento all'utilizzo di comportamenti violenti come modalità utilizzate per affrontare situazioni conflittuali: [M36\_12]: “lo affronta [...] si picchiano”; [F14\_5]: “secondo me si sarebbero presi a botte”; [F19\_7]: “oppure tirandole un pugno”.

Nella categoria intitolata, a sua volta, *“usi l'insulto”* si sono raggruppate tutte le risposte che hanno riportato l'insulto come strategia di risposta, a prescindere che l'insulto



fosse diretto al proprio interlocutore o a qualche familiare di questo: [M15\_8]: “ma noi ci offendiamo e iniziamo a [...]si insultano le madri, iniziano a stuzzicare”.

Nella categoria chiamata “*ricerchi una vendetta*” rientrano a loro volta tutte quelle risposte e commenti relativi alla ricerca di una vendetta rispetto al torto subito: [M13\_8]: “se M14 dice una cosa segreta allora vado io a dire una cosa sua” o ancora [M14\_8]: “prende il telefono e scrive a tutto il mondo”.

Nella categoria “*ascolti cosa ha da dire l'altro*” rientrano le risposte che riportano sia un ricercare un chiarimento o una spiegazione dell'avvenuto conflitto per poi vagliare le diverse opzioni, come per esempio dice [F14\_5]: “secondo me Laura prima cercherà di capire il perché dell'atto che ha compiuto Maria [...] e poi dopo che avrà ascoltato quello avrà da dire Maria, Laura prenderà la decisione”.

Infine, la categoria identificata come “*Altro*” nella Tabella N. 4 raggruppa tutte quelle risposte generate dai partecipanti che non trovavano una loro collocazione all'interno delle altre sei macrocategorie, come per esempio [M2\_2]: “giocare a carte”.

Dalle risposte generate dai partecipanti si è evidenziato come all'interno dei conflitti legati al valore della fiducia, a prescindere dalla variabile genere, la modalità favorita e ricorrente è quella di arrivare a un chiarimento:

[F23\_9]: “chiarirsi va sempre meglio, perché se tu non ti chiarisci si accumula sempre più problemi e poi ti separi [...]”.

Inoltre, come evidenziato dalla Tabella N. 4, la variabile genere non ha rilevato differenze sostanziali nell'utilizzo del dialogo e della ricerca di un chiarimento come modalità prevalente nella gestione di una situazione. Viceversa, nelle ulteriori modalità che i partecipanti hanno riscontrato si possono distinguere modalità più legate al genere maschile e modalità in maggior modo legate al genere femminile. Per quanto concerne il genere maschile si osserva una forte tendenza a utilizzare la forza fisica o la vendetta per risolvere le situazioni di controversia, viceversa il genere femminile sembra propendere in maggior misura all'ascolto del punto di vista dell'altro per poi prendere una decisione futura in merito oppure non fare nulla, come racconta una ragazza:

[F9\_4:] “secondo me [...] con il tempo non parlando più per un certo [...] periodo perché si sono arrabbiate (.) con il tempo inizi a dimenticarsi cosa è accaduto e ritorneranno amiche ma non come prima [...] con il tempo è passato tutto”.

Osservando le sette macrocategorie in cui si sono inserite le diverse risposte che i partecipanti hanno generato, si può notare come nessuna di queste fa riferimento al ricercare l'intervento di un adulto in quelle situazioni conflittuali legati al valore della fiducia. Da quanto è emerso all'interno dei focus groups svolti con gli studenti, entrambi i generi preferiscono gestire le situazioni conflittuali tra di loro senza alcun tipo di intervento da parte di un terzo. Seppur questa risulti essere la strategia maggiormente favorita, osservando più attentamente le risposte fornite si può notare come il genere maschile tenda maggiormente a chiedere aiuto ai propri pari (quali amici o compagni di classe) per gestire le situazioni conflittuali che riguardano il gruppo. Con la *vignette* relativa al conflitto basato su ragioni di valore legate alla fiducia, si è proposto ai partecipanti di riflettere su come i due protagonisti, Mario e Luigi o Maria e Laura, avrebbero potuto gestire la situazione. In particolar modo nel focus group n. 2 si può osservare come vi sia una forte capacità di lettura della situazione, tanto da comprendere quando è necessario far intervenire altre persone e quando no.

1. [M6\_2]: “cioè dipende dal segreto ovviamente (0.2) dalla gravità della cosa che ha detto
2. [M3\_2]: “perché se è un segreto del gruppo di Luigi allora faccio intervenire anche il gruppo se è un suo segreto allora da solo
3. [Mod\_2]: “e gli amici cosa fanno? una volta che intervengono cosa devono fare?
4. [M6\_2]: “proteggono il loro amico
5. [Mod\_2]: “ma quale dei due, proteggono Mario o Luigi?
6. [M6\_2]: “proteggono Luigi se sono amici di Luigi (.) se sono amici di tutti e due proteggono Luigi perché è Mario nel torto

Come è emerso all'interno delle battute sopra riportate, il tema della gravità della situazione, ossia della percezione che l'individuo ha rispetto la gravità del torto subito, è ritenuto elemento fondamentale per ricercare l'intervento di terzi. Infatti, soltanto e solamente, quando la situazione viene valutata come grave o importante la richiesta di intervento da parte di un adulto (quale può essere un genitore o un insegnante) è accettata.

1. [Mod\_3]: “mi pare però di capire che in nessun caso fareste intervenire un adulto”
2. [F8\_3]: “secondo me dipende dalla situazione”
3. [F9\_3]: “si va beh se il segreto è così grave allora si fa se no è meglio che avvenga tra loro due”
4. [Mod\_3]: “tu F8 dicevi dipende dalla situazione, in che senso?”
5. [F8\_3]: “che magari se il segreto non è tanto importante possono risolverselo tra loro due (.) invece se è un po' grave farei intervenire magari un adulto”
6. [Mod\_3]: “e che adulto immaginate?”
7. [F7\_3]: “i genitori”
8. [F8\_3]: “i genitori oppure se sei a scuola l'insegnante”
9. [Mod\_3]: “e che differenza farebbe l'intervento di un adulto. Che cosa cambia se interviene un adulto?”
10. [F8\_3]: “magari riesce a tenere la situazione sotto controllo”.

Infine, si è voluto indagare se le modalità di gestione dei conflitti potevano variare a seconda dell'età. Come si è osservato l'età media dei partecipanti alla ricerca è situata intorno ai 12 anni; pertanto, è stato proposto loro di provare a identificarsi in bambini e bambine di 8-9 anni (appartenenti alla scuola primaria) e, successivamente, a ragazzi e ragazze di 20-21 anni. Da questa indagine è risultato come sia presente una visione univoca, sia da parte dei ragazzi sia delle ragazze, a disegnare i soggetti di età inferiore alla loro come “infantili”, ossia in qualità di individui non ancora in grado di capire e con una conoscenza della vita, quindi anche della conflittualità, molto circoscritta.

- a. [F9\_4]: “secondo me ( ) dipende anche dal carattere, se una bambina di 8 anni arriva a svelare il segreto di un'altra (.) un'altra bambina (.) si arrabbia ma come si arrabbia come una piccolina, per una settimana”
  - b. [Mod\_4]: “si arrabbia ma dopo poco tempo ritornano amiche?”
  - c. [F9\_4]: “si perché non hanno ancora (idea) del conflitto ma si perdonano perché non conoscono ancora il conflitto, non sanno la gravità”.
1. [F23\_9]: “sarebbe cambiato, ma molto ma molto [...] allora comunque, quelli di prima seconda [...] o terza elementare hanno una mentalità un po' diciamo [...] da bambini; quindi, non è che possono capire (0.2) si mettono, fanno titititi poi finita lì [...] mentre noi delle medie capiamo di più no? Abbiamo una mentalità che ci permette di capire molto di più e ci permette di avere la giusta (0.2) mm come si può dire [...] avremmo avuto un diverso comportamento ecco [...] alle elementari litighi e hai finito”
  2. [F24\_9]: “((alle medie invece)) si dialoga molto di più perché scopriamo molte parole e le possiamo utilizzare in questi conflitti”.
- i. [M6\_2]: “ma non ci fanno caso, dopo un giorno sono di nuovo amici”
  - ii. [Mod\_2]: “cioè Luigi confida un segreto a Mario, Mario lo racconta e a Luigi non importa?”
  - iii. [M6\_2]: “no Luigi ci sta male i primi 4-5 giorni poi essendo un bambino che non ci pensa ancora troppo su [...]”.

Anche per quanto riguarda le modalità di gestione adottate da ragazzi e ragazze di 20-21 anni è presente un'uniformità tra le risposte fornite. Il pensiero prevalente sembrerebbe quello che i soggetti più grandi di loro siano più maturi e di conseguenza maggiormente in grado di gestire le situazioni conflittuali. Con questo si fa riferimento all'utilizzo del dialogo come principale metodo di confronto dato dal fatto che essendo più grandi, essi hanno avuto più esperienze di vita e conoscono come ci si deve comportare. Sebbene i partecipanti individuino lo svelamento di un segreto come qualcosa lontano dal poter realmente succedere a quell'età, evidenziano anche qui come la gravità dell'evento possa influire sul comportamento adottato dal singolo. L'ipotesi che le modalità di gestione dei conflitti potessero essere ritenute passibili di variazione a seconda dell'età anagrafica delle parti coinvolte è stata confermata sia all'interno dei focus group con i preadolescenti, sia nei focus groups condotti con gli adulti. Nel caso dei preadolescenti è presente una tendenza a infantilizzare i bambini e le bambine e non riconoscerli come individui in grado di agire e comprendere appieno quello che stanno vivendo, immaginandoli più propensi al pianto e a dimenticare il conflitto in maniera più agevole e veloce, quasi non fossero dotati di una memoria a lungo termine.

#### 4.2.3 Analisi conflitto di valore basato sulla solidarietà

La seconda vignette somministrata durante i focus groups ha fatto riferimento a conflitti che si possono generare su ragioni legate al valore della solidarietà. Seppur la vignette proposta facesse riferimento a una battuta che un'amico/a (A) fa nei confronti di un altro/a amico/a (B) rispetto a un suo atteggiamento, tale situazione ha generato nei diversi gruppi di discussione reazioni differenti. Innanzitutto, è emerso come per i ragazzi e le ragazze partecipanti il concetto di solidarietà sia strettamente legato ad aspetti di rispetto reciproco in un rapporto di amicizia e, di conseguenza, all'essere un vero amico/a. Dalla lettura delle trascrizioni si può osservare come il genere femminile tenda a riportare maggiormente giudizi rispetto al comportamento di A e a indicare altre modalità che avrebbero dovuto essere adottate.

- a. [F24\_9]: "secondo me:: tipo l'amica, non dovrebbe fare questa cosa, dovrebbe fare proprio il contrario. Sapendo che quella persona [...]sta sempre timida, l'amica non dovrebbe prenderla in giro, anzi dovrebbe andare da lei e cercare di dialogare e aiutarla in qualche modo per farla uscire da quella situazione"

- b. [F23\_9]: “si anche perché se tu insulti rendi una persona ancora più insicura [F24: e debole] [...] perché dici (0.1) queste qua mi prendono in giro vuol dire che io non sono, non so:::, non so stare con le altre persone quindi quella lì si chiuderà sempre di più in se stessa”
1. [F2\_1]: “allora, secondo me, essendo che è un po' timida, un po' chiusa (.) l'amica che °in poche parole l'ha presa in giro° ehm, dovrebbe incoragg (.) aiutarla se è una persona timida tu devi pian piano farle acquistare fiducia (.) se tu invece vai la e la sgridi (.) peggiori solo le cose”
  2. [F1\_1]: “secondo me, comunque come ha detto F2, la ragazza che prende in giro dovrebbe secondo me anche portare più rispetto verso di lei (.) perché essendo più timida magari se la prende (.) ce anche se non lo dice magari se la prende di più”

In tal senso, seguendo le parole riportate dalle partecipanti l'amico A avrebbe dovuto essere più attento ai sentimenti e ai vissuti provati da B; l'attenzione verso l'altra persona sembrerebbe dunque essere più presente nel genere femminile rispetto a quello maschile. Viceversa, si può osservare come entrambi i generi reputino il comportamento adottato da A come inadeguato, scorretto e che non può essere ricondotto a un vero amico/a. Plurimi sono stati i commenti a riguardo:

[F7\_3]: “che non è una vera amica se la prende in giro”

[F15\_5]: “secondo me non è una vera amica perché tu (se) vedi una persona in disparte devi cercare di farla unire agli altri non devi ( ) [...] si magari per scherzare ci sta però dipende perché comunque se la prende”

[M9\_6]: “non è un amico se lo prende in giro”

[M33\_12]: “che è un maleducato”

[M36\_12]: “è un cattivo amico”

[M35\_12]: “ha fatto malissimo”

Data la tendenza dei partecipanti a far riferimento a quello che per loro è un vero amico, e in quanto tale determinati scherzi non sembrerebbero accettati, è stato svolto un affondo in merito. Da questo si è dedotto come per i partecipanti nei rapporti di amicizia è possibile scherzare, ma quando lo scherzo diventa un'offesa, o vengono attuati comportamenti inadeguati tutto ciò viene considerato con accezione negativa. In particolar modo i partecipanti per identificare quando uno scherzo è realmente uno scherzo e non un'offesa fanno affidamento alle modalità comunicative adottate dalla persona e dalla sua capacità di empatizzare con l'altro e, dunque, comprendere quando è ora di terminare il gioco.

[F23\_9]: “[..]se tu dici una cosa così, ma davvero, allora a quell’amica gli puoi davvero dar fastidio [..]”

1. [M6\_2]: “però dipende (.) perché ci sta la presa in giro magari in un gruppo di amici la presa in giro ci sta però deve essere fatta in modo divertente”
2. [M2\_2]: “deve piacere anche all’altro”
3. [M6\_2]: “esatto”
  - a. [Mod\_6]: “ok e in un gruppo di amici non ci si prende mai in giro? [..]”
  - b. [M10\_6]: “beh dipende anche dal modo in cui lo prendi in giro, se in modo amichevole o in modo brutto”

Da quanto è emerso all’interno dei differenti gruppi di discussione, si può osservare come in situazioni di un conflitto di gruppo esistono due tendenze principali: quella di difendere l’amico o il soggetto offeso, e quella in cui si vanno a creare dei sottogruppi ben precisi. Per quanto riguarda la prima tendenza, si ritrova il soccorrere l’amico/a offeso/a, prendere le sue parti, aiutarlo/a ed essere così un/una vero/a amico/a. Per quanto concerne la seconda tendenza, è presente una visione in cui il gruppo di amici o amiche tende a dividersi tra la persona offesa e la persona che offende. Tale suddivisione sembrerebbe dettata principalmente dal legame che ciascuno ha maturato in precedenza con le parti in causa. Risulta altresì significativo come, seppur per entrambi i generi sia “scontato” andare in soccorso dell’amico offeso e posizionarsi dalla sua parte, come per esempio consolarlo o intervenire, si tenda a individuare nel genere opposto comportamenti nulli, ossia non reagire, o schierarsi dalla parte della persona che offende per paura di esporsi e andare contro a quello che dice o fa un soggetto (in particolare, visione delle ragazze rispetto al comportamento maschile).

[F7\_3]: “hanno paura di ciò che potrebbe accadere, magari non vuole perdere la sua amica [..] non lo so, magari ci sono persone che non la pensano come la ragazza che prende in giro F, non dicono la loro opinione per paura che non sia uguale a quella dell’amica”.

[F9\_4]: “no perché secondo me i ragazzi sono più sono più nei gruppi dei bulli e non sanno difendere il loro amico (.) sicuramente quei bulli (.) ad esempio l’altro amico che vuole difendere l’amico se lo difendesse ovviamente anche i bulli sarebbero contro di lui e avrebbe perso al tempo stesso gli amici”

Ancora, unirsi al soggetto più “forte” e che offende andando a loro volta ad appoggiare un comportamento ritenuto errato (in particolare, visione dei ragazzi rispetto al comportamento femminile).

[M26\_11]: “[..] dato che le raaagazze:: com’è, le ragazze deridono tutte, ce (cianno) il proprio gruppo come delle iene e deridono tutte le persone, tutti [..]”

Per quanto concerne le strategie che i ragazzi e le ragazze preadolescenti potrebbero impiegare durante i conflitti di gruppo, nella Tabella N. 5 le risposte ottenute da parte dei partecipanti durante i focus groups sono state raggruppate in sette macrocategorie; le quali possono essere sovrapposte a quelle precedentemente presentate nella Tabella N. 4 con l’unica differenza che la categoria “Altro”, presente nella Tabella N. 4, è stata qui sostituita con la categoria “*Rispondere a tono*”, ossia rispondere all’attacco ricevuto o nel difendere a parole la persona che è stata attaccata.

[F10\_4]: “credo che un’amica vera la proteggerebbe secondo me risponderrebbe che è il suo carattere che è timida e non è colpa sua [..] invece un’amica falsa si metterebbe a ridere la prenderebbe in giro”

[F24\_9]: “rispondendo a tono”.

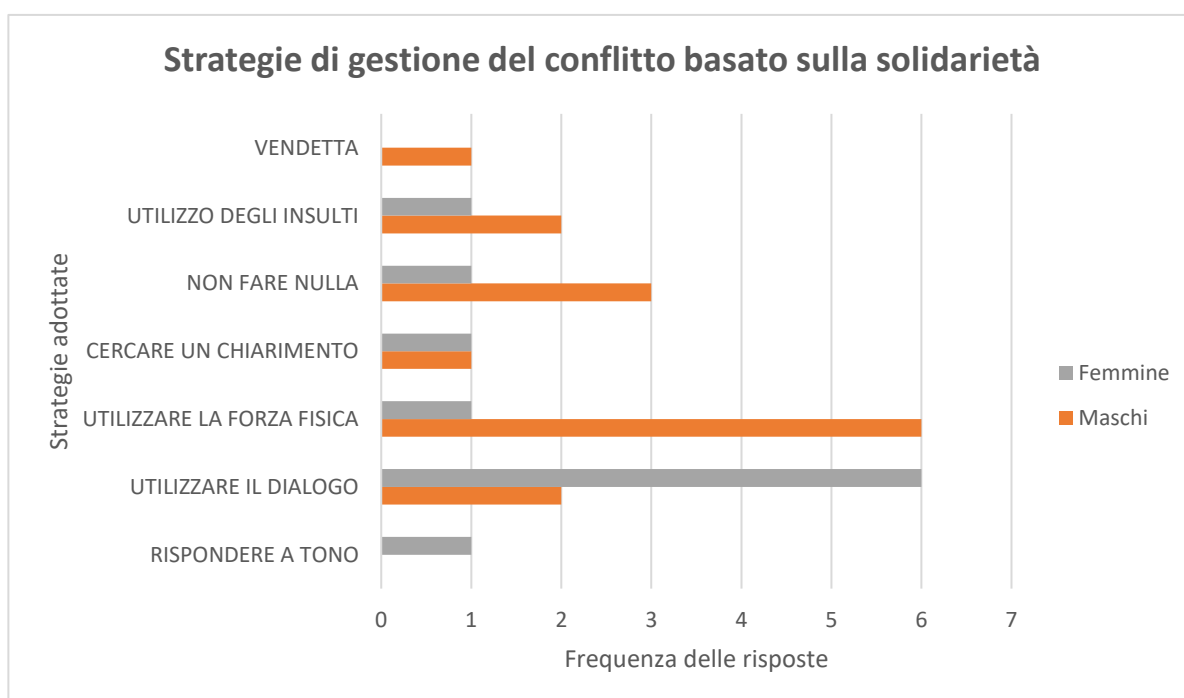


Tabella 5 - Strategie di gestione del conflitto basate sulla solidarietà estrapolate dai focus group con i ragazzi e le ragazze

La Tabella N. 5 mette inoltre in rilievo come esistano delle differenze sostanziali tra le strategie adottate dal genere maschile e quelle invece adottate dal genere femminile. In tal senso, sembrerebbe che i maschi tendano a utilizzare maggiormente la forza fisica per risolvere le situazioni conflittuali, così in gruppo come in privato, mentre le femmine tendano a far ricorso al dialogo. Seppur i maschi tendano a prediligere modalità volte alla violenza, vi è comunque una piccola parte che riconosce come il dialogo sia lo strumento più adeguato a ricercare un confronto.

[M7\_6]: “beh gli dico a quello lì di non farmi questo scherzo, non farmi più questo scherzo che non mi piace [...] per me proprio non si deve andare a ragionare a botte ma soltanto a parole (.) non a parole offensive ma a parole normali”

[M26\_11]: “io rimango sempre della mia idea di risolvere a tutte le età, il prima possibile, ce la prima cosa da fare in tutte le età risolvere parlando poi al massimo, come dico sempre, come seconda alternativa proprio arrivo alle mani se una cosa è proprio esagerata”

[F1\_1]: “intanto gli parlo, parlare è il modo migliore”

[F23\_9]: “no no non prendendola in giro ehm (.) parlandogli per fargli capire che quella cosa che ha fatto è sbagliatissima perché non si dovrebbe proprio fare”

Interessante risulta inoltre essere come in una piccola parte dei minori partecipanti non esista una differenza nelle modalità di azione a seconda che si sia maschi o femmine, ma che entrambi farebbero ricorso a strategie comunicative per affrontare le situazioni conflittuali.

La maggior parte dei ragazzi e delle ragazze partecipanti condivide una visione precisa e opposta alla propria delle modalità che l'altro sesso potrebbe mettere in gioco. In particolare, le ragazze condividono come i ragazzi tendano a risolvere ogni tipo di problematica utilizzando la forza fisica (F24\_9: si prendono a botte), mentre per i ragazzi, le ragazze reagiscono attraverso il pianto, adottando comportamenti violenti, non facendo nulla o attraverso dei biglietti di scuse:

[M31\_12]: “[...] avrebbe preso i capelli all'amica”

[M31\_12]: “una mia compagna ha dato uno schiaffo ad un'altra nostra compagna e lei è stata zitta perché lei è la migliore amica”



In questa vignette, come nella precedente, si è domandato ai partecipanti se secondo loro la gestione delle situazioni conflittuali di gruppo potevano variare a seconda che i personaggi avessero 8-9 anni o 20-21. Da quanto è emerso nei gruppi di discussione, è possibile riscontrare anche in questo caso come i preadolescenti abbiano una percezione dei bambini di 8-9 anni come individui più piccoli, immaturi, superficiali

[F23\_9]: “e se sono bambini piccoli e ma sei scemo, sei stupido vattene via ((utilizzando un tono da bambino piccolo)) invece se sono già più grandi cambi”

[F12\_4]: “si perché quando si è piccoli le prese in giro non è che sono tanto gravi [...] si perché magari a 8 anni ( ) si è piccoli e non si capisce tanto la pesantezza delle parole”

[F13\_5]: “ce si sarebbe messa a piangere però il giorno dopo erano di nuovo amiche, avrebbero chiesto scusa ce (.) perché hanno risolto tutto”

[F14\_5]: “ehm (.) si sarebbero messe tutte a ridere però magari questa (.) [...] se fosse stata più piccola si sarebbe messa a piangere: e si sarebbe risolto tutti poi”

e con una maggiore tendenza a chiedere l'aiuto o l'intervento di un adulto.

[F24\_9]: “sarebbe andata a chiedere aiuto alla prof, alla maestra [...]”

[M3\_2]: “penso che il bambino si metterebbe a piangere (.) o dalla maestra o dalla mamma (.) oppure si arrabbia e magari [...] si picchiano un pochino [...]” M6\_2: si picchiano in modo da bambino”.

Ciò che è stato riscontrato con la prima vignette è stato anche riconfermato nella seconda. I partecipanti hanno infatti individuato nei soggetti di 20-21 anni una maggior capacità di gestione delle situazioni conflittuali e quindi il ricorso a modalità più incentrate sul dialogo. Tale capacità è stata spesso ricondotta all'essere diventati “grandi” e quindi più maturi, all'aver una maggiore autostima e all'aver fatto più esperienze di vita. Seppur la maggioranza condivide tale visione, sono comunque presenti modalità di gestione che fanno ricorso ad atteggiamenti violenti, in particolar modo associati al genere maschile.

Come è avvenuto nella prima vignette, anche in questa situazione si è indagato come i partecipanti considerassero l'intervento di una terza persona per gestire un'eventuale situazione conflittuale di gruppo. Come riscontrato nella situazione precedente, si ripropone nuovamente l'idea che non si ritiene necessario un intervento o un aiuto da parte di una terza persona, poiché essi si considerano persone autonome e “grandi

abbastanza” da gestire tutto in autonomia. Al massimo, può essere concesso l'intervento da parte di un pari, mentre quello di un adulto sembrerebbe accettato solo se la situazione in questione è reputata grave.

[M1\_2]: “si è autonomi e non si vuole andare a dirlo alla maestra”

[F7\_3]: “nel gruppo di solito [...] perché centra il gruppo, non c'era nessun altro (.) nei casi più gravi chiamano qualcun altro, qualcuno di adulto, qualcuno che possa dare dei consigli”

[M6\_2]: “se non è tanto grave tra noi di solito, se è una cosa abbastanza pesante chiamiamo in causa tutti i nostri amici”.

Nonostante vi sia la percezione condivisa di essere “più grandi”, “più autonomi” e dunque in grado di fare tutto da soli, è emerso all'interno di una discussione come il loro essere orgogliosi può a volte rendere difficile comporre una richiesta di aiuto, e di conseguenza, in alcune specifiche situazioni l'intervento spontaneo da parte di un adulto è ben accetto

[F23\_9]: “ma non agli adulti, non agli adulti. Noi cerchiamo, allora noi ragazzi secondo me, non secondo me, succede che non chiediamo quasi mai aiuto agli adulti. Se gli adulti capiscono bene se no noi ragazzi ce ne fregiamo e andiamo avanti per la nostra strada quindi [F24\_9: siamo molto orgogliosi] esatto non ce ne frega niente”.

#### 4.3 Analisi dei dati raccolti dagli *insegnanti* attraverso gli strumenti qualitativi

##### 4.3.1 Analisi del campo semantico relativo al lemma conflitto

L'indagine relativa alla comprensione del significato del termine conflitto, come è avvenuta con i minori partecipanti, è avvenuta anche con gli insegnanti. In questo specifico caso si è voluto indagare quali fossero i significati attribuiti al lemma conflitto e, successivamente, quali ritenevano che i loro alunni e alunne avrebbero potuto associare. In quest'ultimo caso si può osservare come siano solo sei le parole che gli insegnanti hanno associato al termine conflitto in linea con quelle espresse dai loro alunni: “amicizia”, “amore”, “differenza”, “litigio”, “rissa”, e “scontro”. Nella wordcloud riportata all'interno della Figura N. 3 si può osservare come gli insegnanti si siano maggiormente focalizzati su aspetti legati alle relazioni interpersonali come l'empatia, i giochi di potere, il rispetto verso l'altra persona, il tradimento e la sfida. In particolar

modo è emersa anche una differenza della scelta dei termini a seconda che fossero gli alunni o le alunne a rispondere. In tal senso si sono associati termini quali “rissa” e “litigio” in maggior misura al genere maschile, mentre al genere femminile si sono associati termini più legati al “tradimento”, alla “difesa” o a “elementi sentimentali”. Tali differenze di genere sono state attribuite anche al fatto che, seppur si sia raggiunta una parità di genere in diversi ambiti della vita, permangono tuttora stereotipi difficili da superare, proprio come riporta l’intervento di un insegnante (P6).

[P2\_13]: “[...] io ho detto litigio e rissa pensando al gruppo maschile. Il gruppo femminile non avrebbe assolutamente usato litigio e rissa. No [...] ehm::: le ragazze avrebbero secondo me usato il termine ehm tradimento, tradimento tra migliori amiche. Mmm e:: avrebbero potuto utilizzare il termine invece litigio, conflitto o comunque difesa nei confronti dei maschi”.

1. [P4\_14]: “amicizia e amore [...] ehm beh, da da più da femmina [...] sono più incentrate, sono più concentrate, si concentrano di più su questo tipo di parole mentre per i ragazzi è tutto una questione di gara, potere, chi arriva primo”.
2. [P5\_14]: “anche empatia sarebbe più da femmina secondo me”.
3. [P6\_14]: “si::, sfida e guerra sicuramente maschili. Ce permangono ancora delle differenze di genere, degli stereotipi di genere”.

Figura 3 - Parole che gli studenti assocerebbero al lemma conflitto secondo gli insegnanti



All’interno della wordcloud successiva (Figura N. 4) viene messo in risalto come gli insegnanti abbiano attribuito al lemma conflitto tanti termini in linea con quelli espressi

dagli studenti, ossia “scontro”, “guerra”, “differenza” ed “emozioni”, quanto, e soprattutto, termini volti alla visione del conflitto come di un evento facente parte della vita umana e facilitatore per la crescita individuale. Ad uno sguardo più attento questi termini possono essere raggruppati in macro categorie: a) *aspetti legati ai sentimenti*, quali frustrazione e impotenza provati di fronte a una situazione conflittuale; b) *ragioni scatenanti il conflitto*, come gli stereotipi, il desiderio di integrazione, l'identità culturale di appartenenza, la ricerca di un'autoaffermazione come individuo, la differenza in senso ampio, l'incomprensione dovuta sia a fattori legati alle diversità delle lingue parlate sia alle modalità di espressione dei contenuti; c) *possibili esiti*, quali il ritrovamento di un equilibrio, la crescita personale e/o della relazione interpersonale stessa, la percezione del conflitto come occasione, l'utilizzo di una comunicazione più chiara o, ancora, il cercare una soluzione all'accaduto. In tal senso, in quanto adulti sembrerebbe esserci una maggiore tendenza a focalizzare l'attenzione su aspetti comunitari e di affermazione di sé all'interno della comunità di appartenenza. Inoltre, nei focus groups svolti con gli insegnanti è emersa anche l'esistenza di una distinzione tra conflitto “reale”, ossia un conflitto realmente accaduto e riscontrabile da più soggetti e uno “immaginario”, percepito a sua volta come un vissuto esperito principalmente dal singolo nella propria individualità.

[P3\_14]: “perché alcuni ragazzi, per ricercare attenzione da parte dei compagni, docenti e famiglia “assente”, amplificano conflittualità minime o ne inventano”.

Figura 4 - Wordcloud Insegnanti



#### 4.3.2 Analisi conflitto di valore basato sulla fiducia

Dall'analisi di quanto è emerso nei focus groups svolti con i due gruppi degli insegnanti si è osservato come anch'essi riportino come i loro studenti possano collegare il concetto di fiducia a significati di carattere morale. Il pensiero che per gli insegnanti può essere quello ricorrente nei loro studenti è legato al ritenere la persona che ha tradito la fiducia dell'altro come "una spia", "una persona di cui non ci può fidare" o, ancora, un "infame". Così come è avvenuto nei focus groups con i preadolescenti anche nei focus groups con gli insegnanti emerge il valore che i ragazzi e le ragazze danno alla fiducia e, in tal senso, essendo questo elemento fondante il rapporto amicale quando questo viene a mancare, o viene tradito, tra le conseguenze che si possono verificare vi è *in primis* quella dell'interruzione dell'amicizia o, comunque, di una sua trasformazione.

[P7\_14]: "sì, io direi anche la fine di un'amicizia forse, a questa età [...] diciamo una confidenza rivelata a un'altra persona può portare anche alla fine di un'amicizia che poi si può anche comporre"

[P1\_13]: "io mi rivedo in tanti episodi, studentessa e:: si quando mi è capitato, ovviamente ti cade il mondo addosso insomma, perdi la persona a cui hai affidato la tua fiducia, la tua confidenza [...]"

[P2\_13]: "io direi che i miei:: [...] non avrebbero rotto l'amicizia ma::: direi che:: non avrei più fatto confidenza a Mario, confidenze molto particolari a Mario, però senza rompere l'amicizia. L'amicizia sarebbe rimasta"

Per quanto concerne le strategie che i ragazzi e le ragazze preadolescenti metterebbero in atto per affrontare un conflitto di valore basato sulla fiducia, dall'analisi dei focus groups degli insegnanti, si può osservare come essi abbiano fatto riferimento a modalità strategiche emerse nei focus groups svolti con i preadolescenti.

In particolar modo, si può osservare come nei focus groups con gli adulti sia emerso il pensiero che il genere femminile tenda a prediligere strategie volte all'ascolto del punto di vista dell'altro e al chiarimento

[P2\_13]: "io penso che le ragazze, fossi stata una ragazza avrei affrontato chi ha rivelato il mio segreto e poi gli avrei messo un punto. Poi magari con il tempo si sarebbero ricostruite le occasioni per riprendere, però ci sarebbe stata una rottura, una rottura grossa"

[P5\_14]: “le ragazzine sono più tolleranti secondo me da questo punto di vista, magari secondo me potrebbero anche più capire ma sai magari vedere a chi ha confidato innanzitutto la cosa, se la confidata all’amico dell’amico, se la confidata a un estraneo completo, questo anche, anche da questo dipende poi ehm il valore che si attribuisce al tradimento no? Però le ragazze in genere, dalla mia esperienza lavorativa e professionale sono molto più tolleranti però anche in questo ci sono delle variabili interpersonali no?”

mentre il genere maschile tenda a prediligere strategie dove la forza fisica e l’appartenenza a un gruppo di pari sono predominanti.

[P8\_14]: “secondo me Luigi proverebbe ehm insomma ad affrontare Mario con i vari amici, insomma si metterebbe d’accordo con i suoi amici e dopo scuola picchierebbe Mario”

In aggiunta, sono emerse anche altre due modalità strategiche che possono essere adottate dai preadolescenti, indipendentemente dal genere di appartenenza, ossia l’interruzione del rapporto dopo aver subito un torto e l’utilizzo dei social network per denunciare il fatto.

[P7\_14]: “[.] A me viene da dire fare una storia su Tik Tok dove si va a denunciare questo tradimento, non lo so è un ipotesi”

Come è avvenuto per i partecipanti preadolescenti, anche agli adulti è stato chiesto di provare a immaginare come, nella medesima situazione, si sarebbero comportati bambini e bambine di 8-9 anni e ragazzi e ragazze di 20-21 anni. Per quanto riguarda i primi, dall’analisi si è riscontrato da parte degli adulti un’attribuzione di azioni specifiche ai soggetti di età minore (8-9 anni) maggiormente connesse sia al possesso di un pensiero di tipo concreto più che astratto, sia ad un loro essere più superficiali. Tale superficialità, secondo l’opinione dei professori, può essere riscontrata nel fatto che tendono a litigare per un maggior numero di volte, ma al tempo stesso impiegano brevi lassi di tempo per riconciliarsi.

[P2\_13]: “ma io penso che da bambini la tragedia sarebbe stata più grande, breve, ma grande [.]”

[P4\_14]: “secondo me i bambini di 8-9 anni sul momento appunto si mettono a piangere si picchiano però poi il giorno dopo tornano a giocare insieme”

[P5\_14]: “ [...] e ma il ragazzino a 8 anni diciamo che ha un pensiero se vogliamo ancora un po' concreto [...] è diverso da un adulto che ha un pensiero filosofico se vogliamo, quindi sono due cose completamente diverse. Il bambino insomma guarda al concreto ancora, mentre l'adulto fa ehm dei pensieri diversi”

Per quanto concerne invece le strategie utilizzate da soggetti di 20-21 anni all'interno dei focus groups degli insegnanti sono stati indicati due filoni: l'utilizzo delle parole per cercare un chiarimento, un punto di incontro, poiché essendo più maturi si ha più esperienza delle relazioni interpersonali e si valutano le incomprensioni o le situazioni di conflittualità con altri sguardi

[P4\_14]: “[...] a 20-21 [...] ma magari c'è più possibilità di chiarimento e tendenzialmente a quell'età poi se l'amicizia è grande e direi che ci si frequenta da un po' [...] non si butta tutto al vento, quindi si cerca di chiarire ecco”

oppure il ricorso alla forza fisica, in particolar modo per quanto riguarda il genere maschile, poiché

[P2\_13]: “l'orizzonte di una pacificazione attraverso il dialogo non fa parte del loro orizzonte d'attesa”.

#### 4.3.3 Analisi conflitto di valore basato sulla solidarietà

La seconda vignette somministrata durante i focus groups ha fatto riferimento a conflitti che si possono generare su ragioni legate al valore della solidarietà. Secondo il punto di vista degli insegnanti è emerso come nelle situazioni di conflitto di gruppo aleggino percezioni che rimandano ad una minore attenzione verso la parte offesa, in quanto spesso questa è rappresentata da soggetti che si sono volutamente isolati dal gruppo classe, o che il gruppo classe ha tenuto in disparte.

Sebbene siano state individuate dagli insegnanti queste dinamiche relazionali particolari, che pongono alcuni individui all'esterno del gruppo classe, a loro avviso sono presenti anche occasioni in cui una parte del gruppo interviene a difesa del soggetto preso di mira, come riporta appunto un insegnante [P1\_13]: *“già le sento le loro voci...e direbbero “ma lascialo stare” “ma che ti ha fatto”*. In tal senso, si andrebbe così a creare una fazione che prenderà le parti della persona che viene presa in giro davanti

a tutti. Fazione, questa, in cui si possono riscontrare elementi di solidarietà e una maggiore sensibilità verso l'altra persona. Oltre a questo movimento, se ne creerebbe probabilmente un secondo, rappresentato dagli indifferenti, ossia coloro che non intervengono seppur presenti in quel momento. Ed infine una terza fazione, rappresentata da coloro che prendono le parti dell'aggressore, un po' per paura di essere presi di mira a loro volta, un po' per sentirsi più "fighi", ossia apprezzati.

Oltre a queste dinamiche particolari, sembrerebbero esistere anche altre dinamiche come il continuo scambio di ruoli tra chi è "aggressore" e chi è "difensore". Tale immagine viene spiegata bene da un insegnante che definisce questi scambi relazionali come delle costellazioni instabili, poiché "la stessa persona che interviene a difendere il compagno oggi, il giorno dopo potrebbe essere lui l'aggressore del compagno timido" [P2\_13].

Dal punto di vista degli insegnanti apparirebbe inoltre come il gruppo si posizioni in maniera differente se il conflitto si sviluppa tra i due generi o all'interno di un gruppo ristretto dello stesso genere. Nello specifico, secondo alcuni insegnanti, se la presa in giro provenisse dall'universo maschile verso quello femminile, le ragazze si coalizzerebbero tra loro, farebbero forza comune per affrontare il "nemico"; viceversa, se l'offesa arriva dal gruppo ristretto di amiche lo si percepirebbe in maniera meno intensa, quasi come un gioco condiviso.

[P2\_13]: "[..] nella mia classe ci sono [..] due ragazze:: che sono in fase di apprendimento della lingua italiana (e) che per una ragione linguistica sono più isolate e fanno gruppo tra di loro. [..] Ci sono stati momenti di attrito con le ragazze (ma) [..] quest'anno si sono coalizzate (tutte) contro questo gruppo maschile [..] e lì fanno muro".

Per quanto concerne la percezione che gli insegnanti hanno rispetto al loro intervento, nelle situazioni conflittuali che si verificano tra i preadolescenti, dalle discussioni è emerso che sarebbe necessaria una loro azione ogni qualvolta si percepisce il rischio di un'escalation del conflitto. Tale valutazione viene fatta sulla base dei comportamenti non verbali osservabili, quali la mimica facciale o il clima all'interno del gruppo classe, in tali casi l'insegnante tenderebbe a intervenire attraverso modalità comunicative, come il dialogo, il confronto o l'arbitrato. Il cercare di disinnescare il conflitto sembrerebbe trovare motivazione nel rischio che la situazione conflittuale presente tra i ragazzi dilaghi al di fuori del contesto scolastico e



si estenda tra le famiglie stesse, le quali entrerebbero a loro volta in conflitto. Sembrerebbe quindi, esserci il rischio costante che si attivi una reazione a catena. Sebbene risulti importante e condiviso come siano necessari interventi di prevenzione e di monitoraggio delle situazioni conflittuali, da quanto riportato dagli insegnanti risulterebbe a volte difficoltoso svolgere un monitoraggio attivo e continuo. Ciò pare essere dato dal fatto che gli scambi comunicativi e le interazioni si sviluppano in più contesti, non solo in quello scolastico e, pertanto, talvolta diventa difficile tenere traccia delle evoluzioni di tali processi e prevenire o monitorare eventuali situazioni conflittuali. In tali occasioni una modalità che viene adottata è quella di comprendere ciò che sta avvenendo, andando a ritroso e indagando.

D'altro canto, gli insegnanti hanno anche evidenziato il fatto che non in tutte le situazioni sia richiesto il loro intervento, e come esistano situazioni conflittuali ritenute sane che è bene siano gli stessi interlocutori a gestire, come le discussioni nate per offese o sfide.

Appare inoltre importante sottolineare come seppur per gli insegnanti ci siano elementi chiari che aiutano a valutare le singole situazioni e la necessità di un loro intervento, a volte sembrerebbero presentarsi situazioni che non sono molto limpide, e per cui si hanno dei dubbi sulla necessità di un loro intervento, e su come questa possa essere percepito dai ragazzi. Se da un lato F23\_9 dice: *“Se gli adulti capiscono bene se no noi ragazzi ce ne fregiamo e andiamo avanti”*, dall'altra parte un insegnante riporta come a volte capiti di non saper bene come agire: *“[..]sono stata un po' ad osservare perché esattamente non sapevo se e come fosse il caso di intervenire, quando poi [...] ho visto la persona che si è rivolta a me nello specifico, beh allora vuoi che provi a fare un intervento o qualcosa? E lei mi ha detto sì allora a quel punto ho cercato anche con la presenza di altri adulti in classe perché non ero solo io come insegnante, ho cercato un attimino di fare da mediatore, e fare in modo che loro scoprissero le carte e si confrontassero [..]”* [P6\_14]. In aggiunta, tale difficoltà a decidere se e come intervenire può essere dettata dalla poca esperienza che un adulto può avere nella gestione dei conflitti e, di conseguenza, dalla difficoltà a leggere chiaramente una situazione e a valutarla correttamente.

Sembrerebbe quindi esistere una difficoltà da ambo le parti nel chiedere aiuto o nell'intervenire senza che la richiesta di aiuto venga esplicitata. Il dubbio sull'intervento o meno da parte dell'insegnante potrebbe essere connesso alla poca esperienza nel ruolo di insegnante o al fatto di non avere maturato competenze in merito al come

intervenire per cercare di fornire un aiuto alle parti litiganti, specie quando la discussione coinvolge anche il piano fisico e implicherebbe porsi fisicamente in mezzo ai tuoi litiganti per separarli.

Per quanto concerne le strategie che i preadolescenti possono utilizzare per far fronte a situazioni conflittuali di gruppo, nei gruppi con gli insegnanti è risultato essere elemento secondario alla discussione. Infatti, entrambi i gruppi si sono molto focalizzati su come il gruppo si potesse posizionare in caso di conflittualità e come loro potessero essere un'eventuale risorsa.

Ciò che è stato possibile estrarre sul tema delle strategie che i preadolescenti tendono a utilizzare è la visione, da parte degli adulti, di come alunni di 8-9 anni siano maggiormente favorevoli al ricorso della maestra.

[P2\_13]: “penso che [...] alle elementari ci sarebbe stata la possibilità di rivolgersi alla maestra... a 8 anni [...] compagni o compagne [...] si sarebbero rivolte all'insegnante perché intervenisse [...] per segnalare questo gesto non piacevole, anche per segnalare questo momento di disagio di malessere”.

Viceversa, ragazzi e ragazze dell'età dei loro alunni e alunne o più grandi, potrebbero reagire difendendo l'amico/a oppure essere indifferenti a quanto sta accadendo

[P2\_13]: “Da più grandi, pensando sempre al profilo dei miei eh non lo so. Potrebbero [...] avrebbero potuto reagire come a 12 anni difendendo l'amico, credo che qualcuno di loro potrebbe farlo e altri semplicemente essere indifferenti”

o, ancora, sembrerebbe molto diffusa la tendenza che le giovani generazioni tendano molto a riproporre, in ogni contesto che li vede partecipi, comportamenti e modalità di reazione che osservano all'interno dei loro contesti familiari. Tant'è che un'insegnante riporta come

[P1\_13]: “la maggior parte del mio gruppo maschile passa dal se ti insultano insulta, se ti picchiano picchia [...] non si dà altra possibilità [...] questo insegnamento arriva da casa”

e, un altro

[P5\_14]: “le famiglie sono più competitive dei figli, [e] hanno trasmesso questo sistema di valori [ai figli che li] riportano in classe e denigrano con:: delle strategie subdole [..]”.

In conclusione, all'analisi dei dati generati durante i focus groups con gli insegnanti, si può osservare come essi, nonostante le difficoltà iniziali a porsi nei panni dei loro alunni, hanno saputo generare dati in linea con quanto trasmesso dagli stessi preadolescenti e, allo stesso tempo, significarli di accezioni più complesse per il loro essere adulti ed insegnanti. A sostegno di questa osservazione si rimanda a come, per esempio, nella fase di significazione della parola conflitto, sebbene i due gruppi sociali abbiano utilizzato in parte lemmi identici, questi hanno assunto significati differenti in base a sé erano stati utilizzati dal gruppo dei ragazzi o sé erano stati usati dal gruppo degli adulti, ossia se erano connessi più a tematiche legate alla quotidianità oppure a tematiche maggiormente sociali e comunitarie. Un altro esempio è rappresentato da come sia i preadolescenti sia gli adulti attribuissero ai bambini con età inferiore aspetti di immaturità e superficialità strettamente collegate alla loro età anagrafica.

Per quanto concerne il quando e il come è indicato che l'adulto, in questo caso l'insegnante, debba intervenire in una situazione di conflittualità che si verifica tra pari preadolescenti si può sottolineare come il saper leggere le situazioni che ci si presentano davanti e, la loro possibile evoluzione, può essere un fattore discriminante. In tal senso, come indicato nel Capitolo 2, Baukloh & Scotto (2019) riportano come il concetto di causalità circolare assuma un ruolo significativo rispetto all'escalation e come la comprensione delle interazioni umane in quanto sistemi complessi fa sì che si osservino gli eventi con uno sguardo più ampio e non ci si focalizzi sulla ricerca di una linearità causa-effetto.

#### 4.4 Ragioni scatenanti situazioni conflittuali e l'intervento di una terza persona secondo i preadolescenti

Da quanto è emerso durante i gruppi di discussione, si è potuto ricondurre le ragioni scatenanti situazioni conflittuali tra preadolescenti non soltanto alla macrocategoria delle ragioni di valore – alla quale facevano riferimento le due vignettes somministrate nei focus groups – ma anche alla macrocategoria delle ragioni di interesse (vedi Tabella N. 6).

Ragioni d'interesse	Ragioni di valore
Discussioni rispetto ai giochi di squadra	Bugie
Discussioni in merito a cosa fare	Caratteri diversi
Idoli	Differenze linguistiche
Oggetti posseduti	Idee
Oggetti vari	Insulti
Passioni comuni	Mancanza di solidarietà verso il prossimo
Passioni diverse	Opinioni
Quando bisogna effettuare delle scelte	Prese in giro
Sport	Relazioni amicali
Videogiochi	Relazioni amorose
Voti scolastici	Rubare
	Scherzi troppo pesanti
	Tradire la fiducia dell'altro

Tabella 6 - Ragioni scatenanti situazioni conflittuali estrapolate dai focus groups

Queste due categorie, ragioni d'interesse e ragioni di valore, sono state utilizzate anche all'interno delle mappe relazionali compilate in modo individuale dai minori partecipanti<sup>78</sup>. Le mappe hanno permesso a loro volta di osservare come in due situazioni conflittuali differenti (un conflitto che si svolge all'interno della propria abitazione tra alcuni amici e un conflitto tra pari a cui si assiste a scuola) quali fossero le ragioni scatenanti tali conflitti, e quali fossero le figure che si ritenesse fossero autorizzate a intervenire per dare supporto.

<sup>78</sup> In totale sono state distribuite 64 mappe relazionali, insieme ai questionari sociodemografici; di queste 64: 24 sono state compilate dal genere femminile e 35 dal genere maschile. Sono pertanto risultati assenti 2 partecipanti femmine e 3 partecipanti maschi.

Una prima analisi di queste mappe è data dalla suddivisione del campione in base al genere, all'età e alla tipologia di conflitto che hanno descritto, oltre all'inserimento di figure che sarebbero potute o meno intervenire per gestire la situazione ipotetica.

Come si può osservare dalle Tabelle N. 7 e 7a, facenti riferimento alle situazioni conflittuali a casa tra pari, le ragioni scatenanti conflitti di origine valoriale sembrerebbero essere maggiormente frequenti tra le ragazze rispetto ai ragazzi, mentre le ragioni legate agli interessi sono maggiormente presenti nei ragazzi. Più precisamente le ragazze hanno indicato per il 50% situazioni conflittuali legate a questioni di interesse, per il 37,5% situazioni conflittuali legate al valore, mentre il restante 12,5% rappresenta situazioni altre non classificabili in queste due macrocategorie. Viceversa, i ragazzi hanno indicato per il 77,1% situazioni conflittuali legate a questioni di interesse, per il 14,3% situazioni conflittuali legate al valore, mentre l'8,6% fa invece riferimento a quelle situazioni altre che non rientrano nelle due macrocategorie.

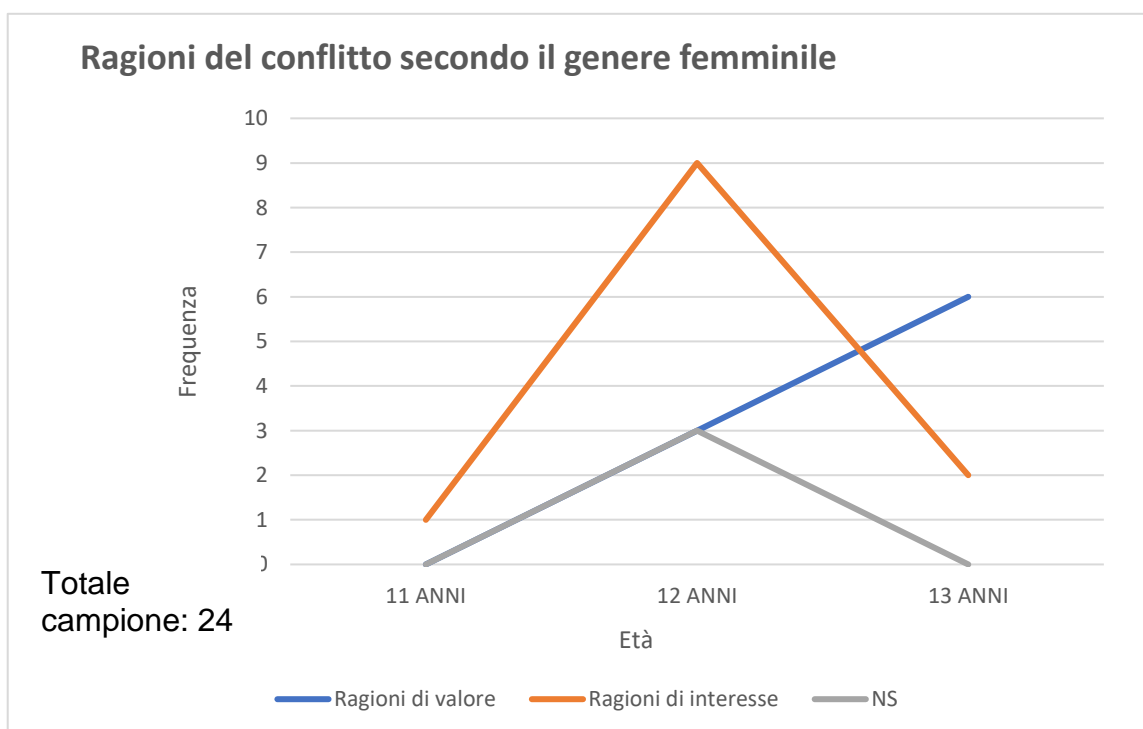


Tabella 7 – Ragioni del conflitto secondo il genere femminile

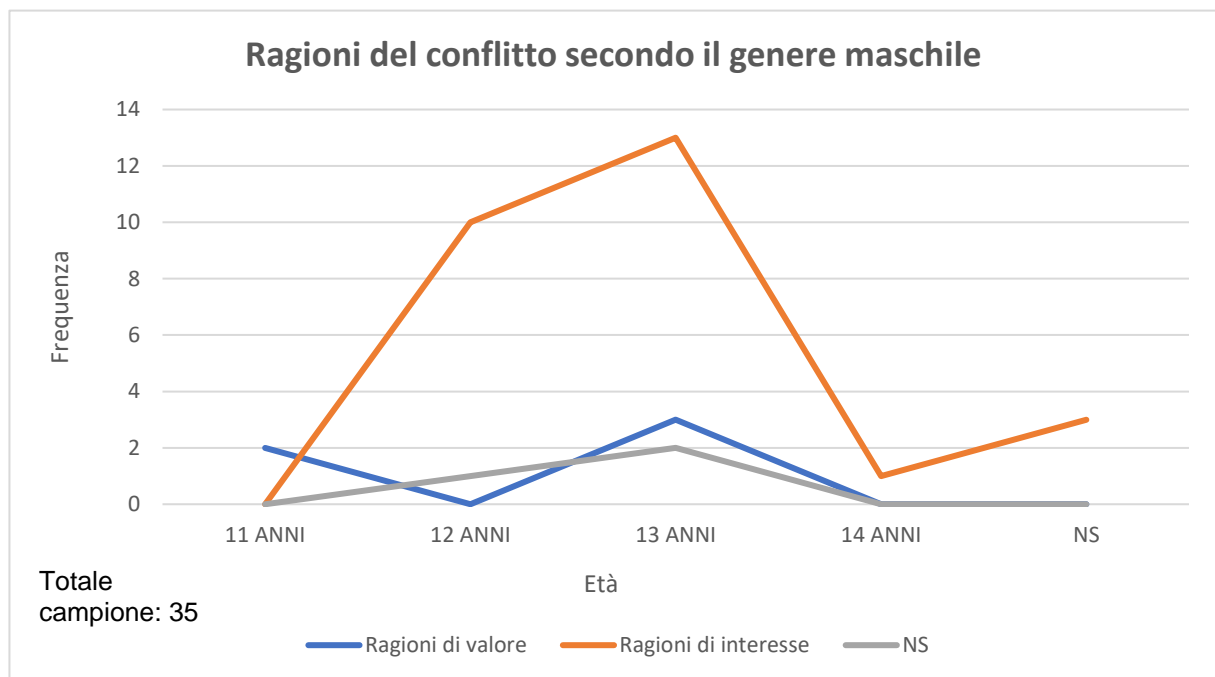


Tabella 7a - Ragioni del conflitto secondo il genere maschile

Per quanto concerne le figure che i partecipanti farebbero intervenire per cercare di gestire la situazione conflittuale che stanno affrontando, si è chiesto loro di pensare a quali persone avrebbero *sicuramente* chiesto un intervento, a quali *forse* avrebbero chiesto un intervento e, infine, a quali *non* avrebbero chiesto un intervento. Dall'analisi svolta partendo dai dati generati dai partecipanti si può osservare come in base alla ragione scatenante il conflitto le persone individuate possono variare.

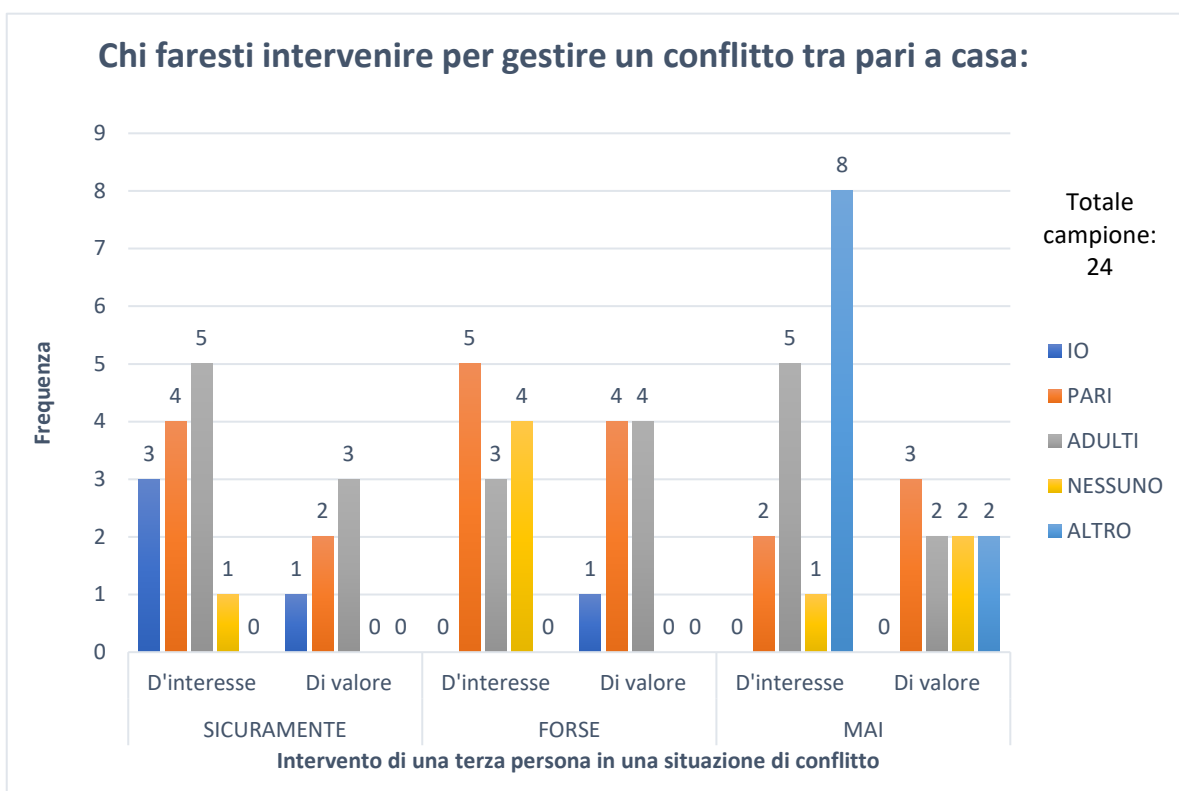


Tabella 8 - Chi, secondo il genere femminile, potrebbe intervenire nella gestione di un conflitto

Come si può osservare dalla Tabella N. 8 non sono presenti nette differenze rispetto a chi le partecipanti farebbero *sicuramente* intervenire nella gestione della situazione conflittuale da loro individuata. In entrambi i casi, sia esso un conflitto d'interesse o un conflitto di valore, le persone che principalmente verrebbero fatte intervenire sono le seguenti: gli adulti (genitori), i propri pari (quali possono essere amici, fratelli o sorelle, cugini più prossimi) e, infine per ordine di frequenza, sé stessi. Più nello specifico, sebbene dalle discussioni di gruppo fosse emerso che per i minori partecipanti era importante risolvere le eventuali situazioni conflittuali senza l'intervento di una terza persona, dall'analisi delle mappe relazionali si evince il contrario. La scelta di indicare l'adulto come una delle persone a cui farebbero gestire l'ipotetica situazione conflittuale, è stata indicata in riferimento a esperienze passate reputate positivamente, oltre a riconoscere tale figura come maggiormente competente.

Viceversa, la scelta da parte delle ragazze di individuare sé stesse come principali fonti da impiegare in situazioni conflittuali tra pari è dettata dal riconoscere in sé capacità relazionali che possono essere spese nelle sopraindicate situazioni, oltre che possedere una maggior conoscenza delle persone in conflitto. Inoltre, dalla Tabella N. 8 è possibile osservare come anche i propri pari siano riconosciuti nella qualità di possibili risorse a cui fare affidamento, sia perché conoscono anch'essi le persone in conflitto sia perché reputati capaci di gestire eventuali situazioni conflittuali, o ancora perché presenti durante l'accaduto: *“amici, perché essendo (del gruppo) sanno bene cosa è successo perché hanno visto o conoscono certi comportamenti”* (ragazza, mappa relazionale n. 24), *“perché fra noi riusciamo a trovare una soluzione e non ci saranno dei litigi così banali”* (ragazza, mappa relazionale n. 13).

Per quanto concerne invece le figure che forse potrebbero intervenire, si può osservare come in entrambi i conflitti si prediligano interventi di propri pari. Inoltre, la scelta di far intervenire un adulto è sì presente in entrambe le situazioni, ma tenderebbe ad assumere una frequenza leggermente superiore quando il conflitto si svolge su questioni di valore.

Per quanto concerne le figure che invece *non* si vorrebbero far intervenire, si può osservare come un alto numero di frequenze riconduca agli adulti, elemento che riprende in parte i pensieri espressi dai partecipanti durante i focus groups, seppur gli adulti vengano percepiti da una parte dei partecipanti come soggetti a cui comunque potersi rivolgere e far intervenire in caso di conflittualità. Per quanto riguarda invece i propri pari, si fa qui riferimento a pari non reputati amici, o addirittura in alcuni casi “ex amici”.



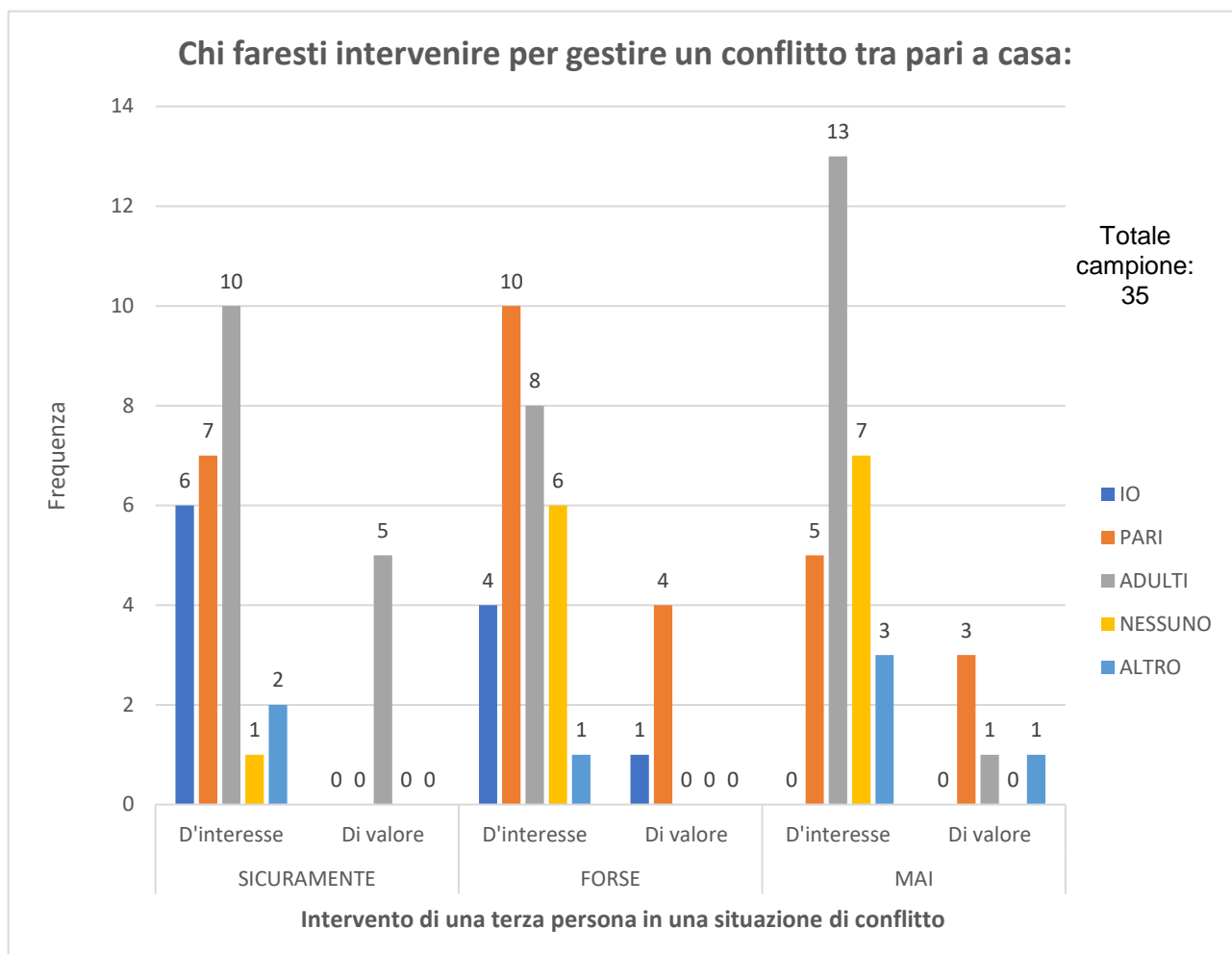


Tabella 9 - Chi, secondo il maschile, potrebbe intervenire nella gestione di un conflitto

Per quanto concerne i ragazzi si può osservare dalla Tabella N. 9 come anch'essi prediligano l'intervento di figure adulte per entrambe le situazioni conflittuali. In particolar modo, nei conflitti di tipo valoriale la figura adulta è quella che ha ricevuto una maggiore frequenza, se non l'unica, presso cui si potrebbe ricercare un intervento; nei conflitti di interesse d'altro canto, a fianco all'adulto sono presenti anche opzioni quali i propri pari e sé stessi. Prendendo in esame i conflitti di interesse, si può osservare nella Tabella N. 9 come i ragazzi, seppur prediligano l'intervento di una figura adulta per la gestione di situazioni conflittuali tra pari, indichino allo stesso tempo l'adulto come la principale figura che non vorrebbero far intervenire. Questa discrepanza mette in risalto come tra i preadolescenti ci possono essere aspetti ambivalenti su chi effettivamente vorrebbero far intervenire e in che misura. Tale ambivalenza potrebbe quindi essere ricondotta a quei sentimenti di autonomia e del

percepirsi “grandi” che gli stessi partecipanti hanno riportato durante i gruppi di discussione e per cui secondo loro gli eventuali conflitti o litigi possono essere risolti in modalità *inter nos*.

Per quanto concerne la scelta di far intervenire sé stessi, a differenza delle ragazze le cui ragioni erano più legate a questioni di capacità relazionali e di conoscenza delle altre persone, nei ragazzi sono maggiormente presenti fattori legati all’aver un potere decisionale maggiore poiché il tutto si sta svolgendo a casa propria: *“ho fatto quelle scelte perché siamo a casa mia e decido io”* (ragazzo, mappa relazionale n. 3), *“interververei io perché essendo a casa mia mi sento più autoritario e con più potere”* (ragazzo, mappa relazionale n. 11). L’elemento del potere non è la sola ragione che i ragazzi hanno espresso attraverso le mappe relazionali nella scelta di far intervenire sé stessi, ma anch’essi, come è accaduto per le ragazze, hanno riconosciuto in loro stessi capacità relazionali e di gestione spendibili in situazioni conflittuali, così come una maggior conoscenza delle persone in oggetto. Dalla Tabella N. 9 si può inoltre osservare come tra le figure che i ragazzi forse farebbero intervenire in una situazione conflittuale si ritrovano i pari (amici, fratelli o sorelle, cugini più prossimi). La scelta di ricorrere ai pari è risultata, in entrambi i conflitti, quella prevalente e potrebbe essere ricondotta al forte legame che unisce i partecipanti e al considerare i veri amici come punti di riferimento e di supporto.

In conclusione, si può affermare come per entrambi i generi il ricorso alla figura di un adulto è percepita in accezione positiva, specie quando sono presenti eventi passati che hanno visto coinvolte queste figure. Quello che sembra maggiormente cambiare tra i ragazzi e le ragazze si riscontra nelle ragioni che li portano a intervenire in prima persona per gestire situazioni conflittuali tra pari quando questi sono reputati non in grado di trovare un accordo. Nei maschi prevale il gioco di potere, “questa è casa mia, decido io”, piuttosto che la ricerca di un confronto e un chiarimento che tenderebbe a essere scelta maggiormente dalle femmine.

Come si può osservare dalle Tabelle N. 10 e 10a, facenti a loro volta riferimento alle situazioni conflittuali che si possono svolgere all’interno del contesto scolastico tra pari appartenenti a un altro gruppo classe, le ragioni scatenanti conflitti di origine valoriale sembrerebbero essere quelle maggiormente frequenti, sia tra le ragazze sia tra i ragazzi. In particolar modo nella Tabella N. 10a si può osservare come in base all’età ci sia una distinzione tra le tipologie di conflitti. Parrebbe infatti che nei ragazzi

tra gli 11 e i 12 anni siano maggiormente presenti conflitti legati agli interessi, mentre a 13 anni si presentino più conflitti legati ai valori. Più precisamente le ragazze hanno indicato per il 50% situazioni conflittuali legate al valore, per il 41,7% situazioni conflittuali legate a questioni di interesse, mentre il restante 8,3% rappresenta situazioni altre non classificabili in queste due macrocategorie. Viceversa, i ragazzi hanno indicato per il 51,43% situazioni conflittuali legate al valore, per il 31,43% situazioni conflittuali legate a questioni di interesse, mentre il 17,14% fa invece riferimento a quelle situazioni altre che non rientrano nelle due macrocategorie.

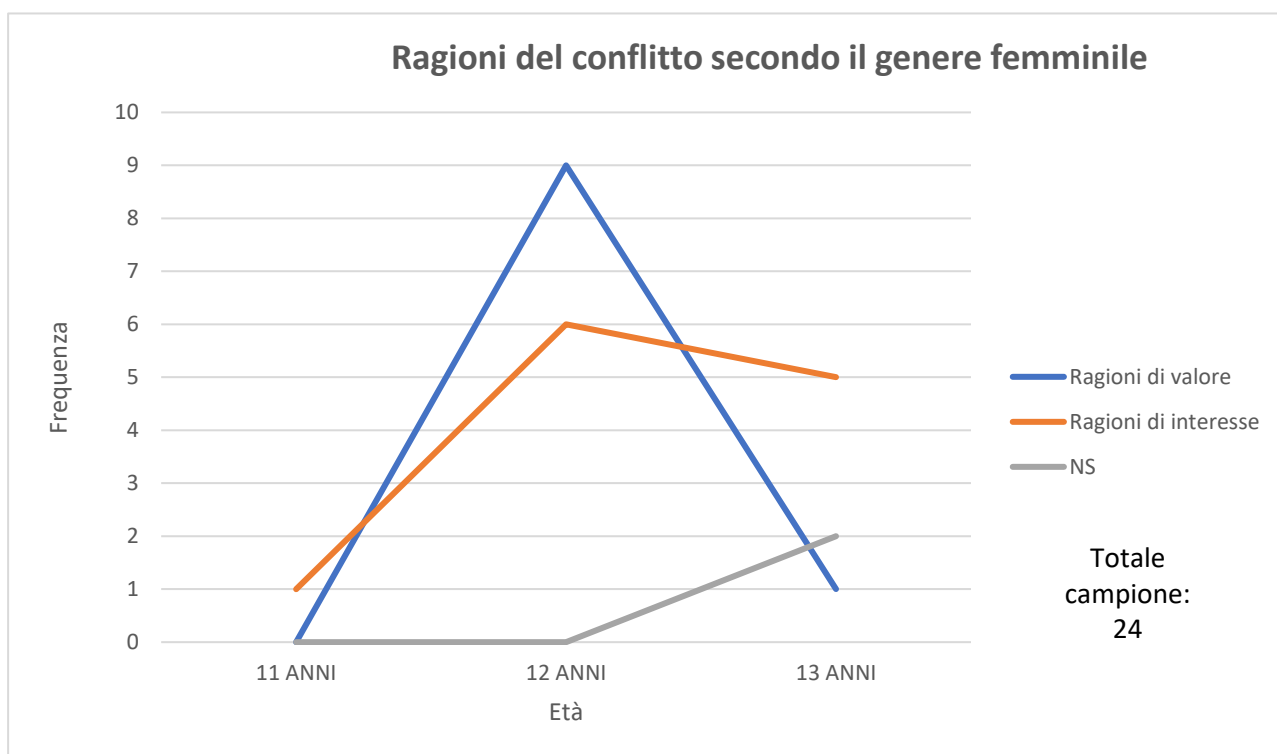


Tabella 10 - Ragioni del conflitto secondo il genere femminile

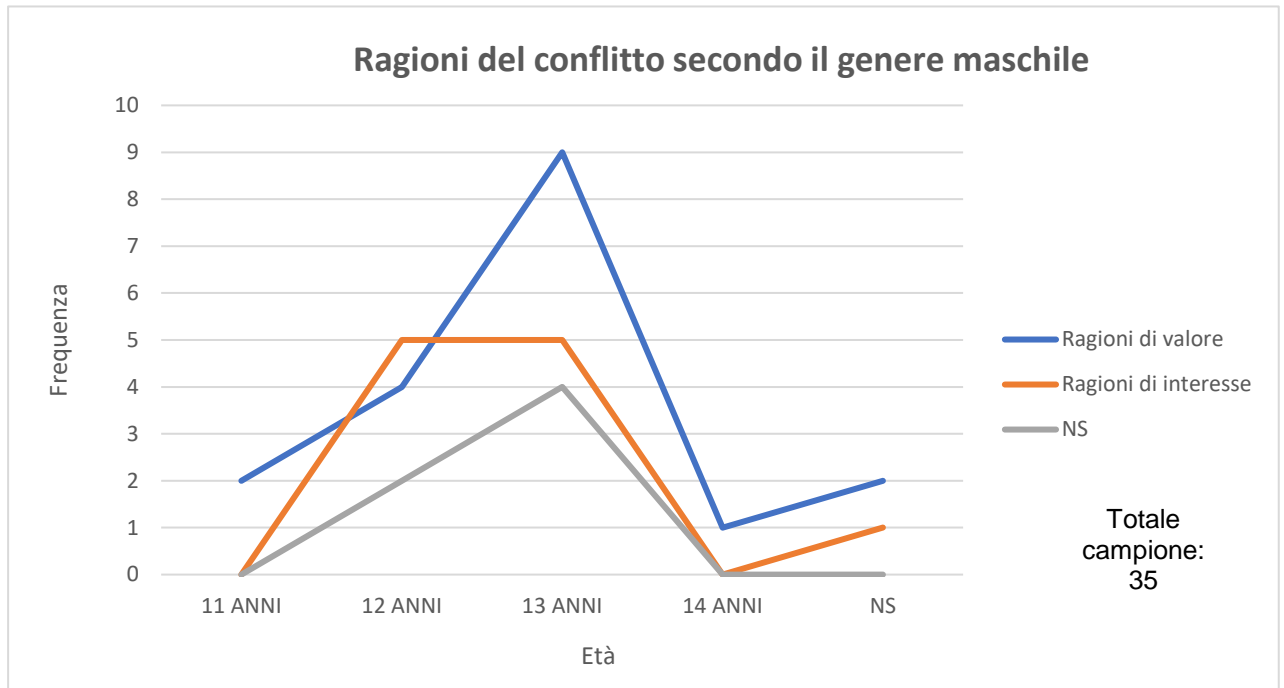


Tabella 10a - Ragioni del conflitto secondo il genere maschile

Per quanto concerne invece le figure che i partecipanti farebbero intervenire sicuramente, o alle quali forse richiederebbero un intervento o le figure alle quali non richiederebbero mai un intervento, si può osservare come in base alla ragione scatenante il conflitto le persone individuate possono variare.

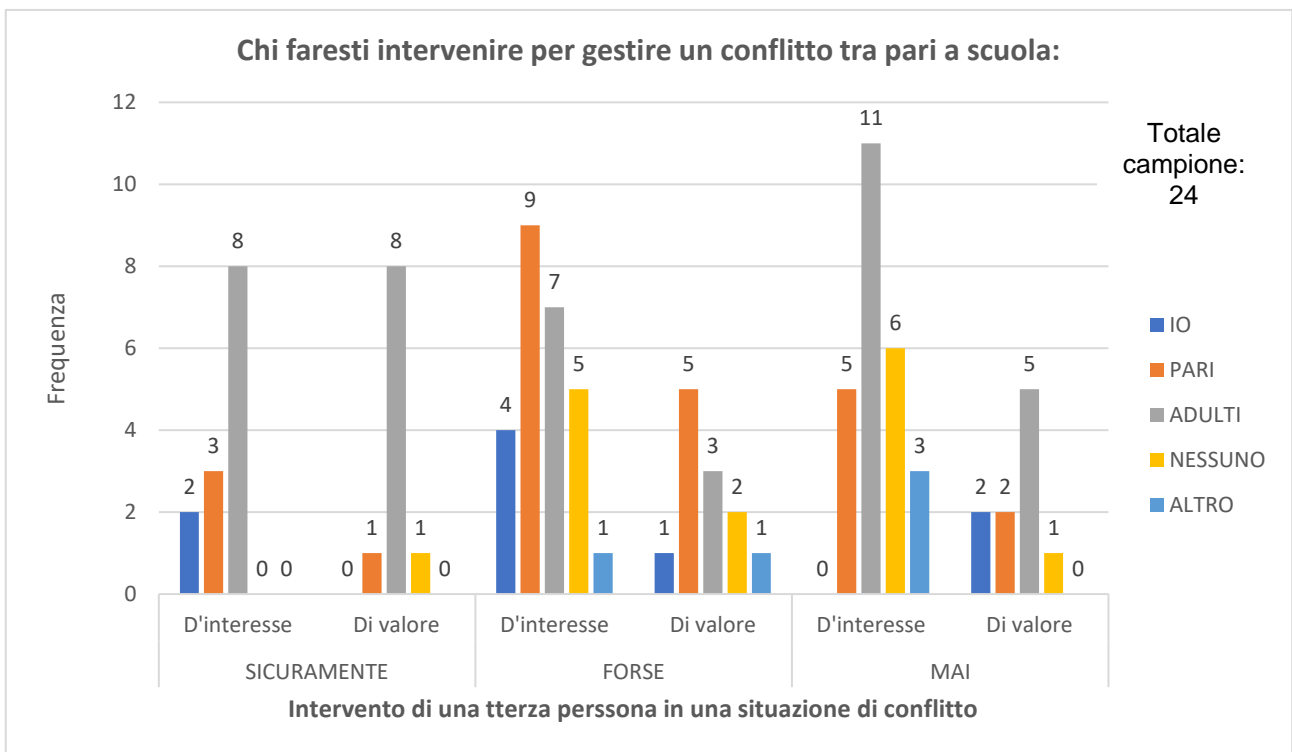


Tabella 11 - Chi, secondo il secondo il genere femminile, potrebbe intervenire nella gestione di un conflitto

Come si può osservare dalla Tabella N. 11, sia per quanto riguarda i conflitti legati a questioni di interesse sia a quelli di valore, le partecipanti femmine hanno indicato come soggetto che sicuramente farebbero intervenire, o a cui richiederebbero aiuto, l'adulto. In particolar modo l'adulto è qui rappresentato in forza maggiore dal personale scolastico (preside, vicepreside, insegnanti) e in minor misura dai genitori. Tale specifica mette in evidenza come il contesto in cui sta accadendo il fatto influenzi le scelte che il soggetto svolge. In tal misura, la scelta di far intervenire il personale scolastico, in quanto adulto, è dettata da un riconoscimento da parte delle studentesse di alcune loro abilità a calmare le situazioni e a trovare punti di incontro tra le parti litiganti, oltre che intervenire per evitare che la situazione possa andare in escalation: *“perché i prof sanno che fare e li possono fare chiarire”* (ragazza, mappa relazionale n. 10), *“perché nella scuola riescono a risolvere meglio di noi”* (ragazza, mappa relazionale n. 13), *“ho scelto l'insegnante per evitare di finire a (botte)”* (ragazza, mappa relazionale n. 29). Nei casi di conflitti legati a questioni di interesse tra le risposte indicate fuoriescono anche i pari. Il ricorso ai propri pari, in situazioni di conflittualità nel contesto scolastico,

sembrerebbe assumere maggiormente una posizione di risorsa allo scopo di comprendere ciò che sta accadendo, più che come principali gestori delle situazioni: *“insegnanti/adulti perché il litigio è abbastanza grave/forte visto che stanno gridando e almeno possono calmare le acque. Amici/compagni magari riescono a calmarli, spiegare bene cosa è successo e trovano insieme un accordo”*. (ragazza, mappa relazionale n. 24). Per quanto concerne invece le persone che le studentesse forse avrebbero fatto intervenire si ritrovano, per entrambe le macrocategorie e a parità di frequenze, gli stessi soggetti: pari, adulti, nessuno, sé stessi, altro. Viceversa, risulta altresì interessante notare come seppur l'adulto sia una delle figure che si farebbe maggiormente intervenire, lo si ritrova anche tra le persone che non si vorrebbero far intervenire. Tale scelta sarebbe dettata dalla paura che le preadolescenti possono avere di incorrere in punizioni se un adulto venisse chiamato in causa: *“pk gli darebbero una punizione o addirittura li sospenderebbero”* (ragazza, mappa relazionale n. 55), o nel caso delle figure genitoriali la percezione che essi siano troppo esterni all'accaduto e potrebbero, di conseguenza, peggiorare la situazione *“genitori è meglio se all'inizio non intervengono [...] perché potrebbero solo aggravare le cose, al massimo dopo se non migliora la situazione”* (ragazza, mappa relazionale n. 24). A fianco alla figura dell'adulto, nella Tabella N. 11, si ritrovano anche i pari come soggetti a cui non si richiederebbe un intervento. Tale scelta sembrerebbe dettata sia dall'intensità del legame amicale che li unisce sia dalla ragione del conflitto.

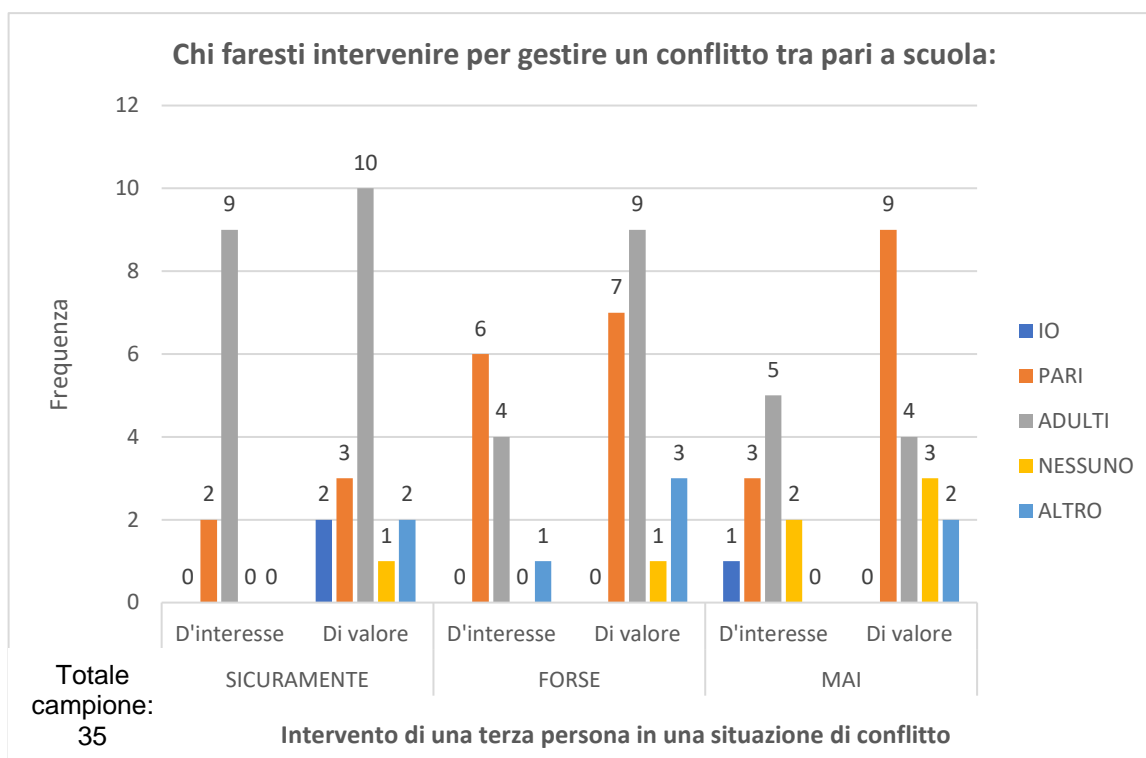


Tabella 12 - Chi, secondo il genere maschile, potrebbe intervenire nella gestione di un conflitto

Per quanto concerne i ragazzi si può osservare dalla Tabella N. 12 come anch'essi prediligano l'intervento di figure adulte per entrambe le situazioni conflittuali. In particolar modo, nei conflitti di tipo valoriale la figura adulta è quella che ha ricevuto una maggiore frequenza, seguita dai propri pari e sé stessi. Così come è avvenuto per le ragazze anche in questo caso le figure adulte a cui i ragazzi hanno fatto riferimento appartengono al contesto scolastico. Il ricorso ad esse risulta essere in linea con quanto espresso precedentemente per il genere femminile, ossia che i preadolescenti riconoscono nel personale scolastico abilità in grado di far cessare il litigio e raggiungere un chiarimento tra le parti litiganti o, addirittura, come uniche risorse in grado di farlo: *“perché quasi tutti hanno paura della preside e quindi secondo me smetterebbero subito”* (ragazzo, mappa relazionale n. 48), *“perché i professori so che li fermeranno, li aiuteranno a risolvere il loro problema”* (ragazzo, mappa relazionale n. 12), *“prof. di educazione fisica perché lui sa sempre cosa fare calme i/le ragazzi/e e li fa diventare ancora amici”* (ragazzo, mappa relazionale n. 27).

In alcuni casi la scelta di indicare alcune figure del personale scolastico (quali coordinatori di classe o vicepreside) fanno riferimento alla cessazione del litigio in poco

tempo, all'incorrere a punizioni o paure provate verso uno specifico ruolo: *"loro gli mettono una nota e pace"* (ragazzo, mappa relazionale n. 32), *"perché quasi tutti hanno paura della preside e quindi secondo me smetterebbero subito"* (ragazzo, mappa relazionale n. 48), *"ho scelto la prof perché è grande ed alta e potrebbe dividerli"* (ragazzo, mappa relazionale n. 46), *"perché nella nostra scuola qualunque cosa succede la prima cosa che arriva è la vice preside"* (ragazzo, mappa relazionale n. 49), *"perché la maestra può chiamare i genitori dei due alunni"* ragazzo, mappa relazionale n. 57), *"la prof così gli fa smettere di gridare poi la vicepreside così i ragazzi hanno un po' più di paura e il preside solo se non la smettono di urlare"* ragazzo, mappa relazionale n. 59). Per quanto riguarda le frequenze indicanti l'intervento di propri pari, i ragazzi hanno fatto prettamente riferimento a compagni di classe dei due litiganti in quanto il loro intervento è ritenuto più appropriato dato che li possano conoscere da più tempo e sanno come si comportano: *"farei intervenire i loro amici perché conoscendoli potrebbero trovare il modo per calmarli"* (ragazzo, mappa relazionale n. 11), *"i loro compagni: perché sono nella stessa classe e si possono aiutare"* (ragazzo, mappa relazionale n. 31), *"perché magari li fa ragionare le cose che hanno fatto e diventeranno di nuovo amici"* (ragazzo, mappa relazionale n. 34).

In riferimento a chi forse farebbero intervenire per gestire la situazione si può osservare dalla Tabella N. 12 come nei conflitti di interesse si prediligano i propri pari, seguiti dagli adulti, mentre nei conflitti di valore si invertano le frequenze e pertanto sembrerebbe esserci una preferenza nel far intervenire gli adulti sui propri pari. Tale inversione potrebbe essere dettata dal fatto che i partecipanti ritengono l'intervento di un adulto più incisivo e utile quando la ragione del conflitto è maggiormente legata a questioni di valore, piuttosto che di interesse. Infine, per quando riguarda le figure che i preadolescenti non vorrebbero far intervenire nei conflitti di interesse le frequenze sono così distribuite: adulti, pari, nessuno, io; viceversa, nei conflitti di valore predominano i pari, seguiti dagli adulti, nessuno, io. Nei conflitti di valore i pari sono spesso identificati come alunni appartenenti ad altri gruppi classe e, di conseguenza, percepiti come "estranei" ai fatti *"le altre classi perché non centrano nulla"* (ragazzo, mappa relazionale n. 19) o, ancora, come quegli amici che in base all'intensità del legame amicale che hanno stretto con una delle parti in conflitto non agirebbero in maniera oggettiva *"perché gli amici faranno preferenze e si picchiano"* (ragazzo, mappa relazionale n. 27).

A conclusione di questa prima analisi, si può osservare come i preadolescenti, sia maschi sia femmine, tendano a far ricorso alle figure adulte per gestire situazioni



conflittuali che si verificano all'interno del contesto scolastico, e ad evitare di inserirsi nelle discussioni che non coinvolgono sé stessi o amici stretti. Per entrambi i generi il ricorso alle figure adulte è dettato dal riconoscimento al personale scolastico di competenze relazionali e di gestione. Tale percezione sembrerebbe derivare da esperienze vissute in prima persona o dalla relazione di fiducia che si è creata nel corso dell'anno scolastico. Osservando quanto è emerso dalle Tabelle n. 11 e 12 si può notare come i ragazzi e le ragazze preadolescenti siano in grado di riconoscere, in base alla ragione del conflitto, quando sia opportuno intervenire in sostegno ai propri pari e quando invece sia meglio non intervenire perché il proprio supporto non sarebbe d'aiuto, ritenendo più appropriato far intervenire altri soggetti, purché reputati competenti.

## CAPITOLO 5 – RIFLESSIONI CONCLUSIVE

L'intento esplorativo che ha guidato questo lavoro di ricerca ha permesso di osservare più da vicino le rappresentazioni delle relazioni conflittuali tra pari nella preadolescenza. Le considerazioni che ne sono derivate non hanno alcuna pretesa di generalizzazione, ma offrono lo spunto per riflettere sulla complessità del significato che le situazioni conflittuali assumono per il processo di individuazione del ragazzo o della ragazza preadolescente, in quanto componenti costanti della loro vita relazionale. I risultati della ricerca pilota potranno essere utilizzati in futuro per ricerche più ampie e approfondite.

Prendendo in esame i risultati ottenuti si è potuto osservare come tra i due gruppi sociali che hanno preso parte alla ricerca – preadolescenti e insegnanti – sul tema del conflitto siano presenti elementi di contatto, seppur declinati con modalità distinte. Entrambi i due gruppi hanno riportato come le loro rappresentazioni legate al conflitto si sviluppino su più livelli, ai fini dell'analisi raggruppati nelle seguenti macrocategorie: a) aspetti legati alle emozioni provate nella situazione di conflitto; b) ragioni scatenanti il conflitto; c) possibili esiti.

Il gruppo dei preadolescenti si è maggiormente impegnato nel ricercare elementi legati al piano della loro quotidianità e delle relazioni amicali, viceversa il gruppo degli insegnanti ha fatto maggior riferimento ad aspetti legati all'affermazione di sé all'interno di un contesto comunitario di appartenenza. A livello della sfera emotiva i preadolescenti hanno fatto maggior riferimento alla rabbia, al fastidio e alla tristezza – emozioni che hanno riconosciuto come possibili elementi influenzanti la scelta dei comportamenti -; viceversa gli insegnanti, sebbene abbiano comunque riportato elementi espressi anche dai preadolescenti, hanno fatto maggior riferimento ad elementi quali la frustrazione o l'impotenza provata di fronte ad un fatto. Tale distinzione di pensiero è stata riscontrata anche a livello dell'area delle ragioni scatenanti le situazioni conflittuali. Il gruppo di preadolescenti ha individuato come principali ragioni scatenanti le diversità di pensiero, idee, interessi e carattere, ma anche aspetti legati all'affettività e alle relazioni amorose. Viceversa, il gruppo degli insegnanti ha mantenuto una visione più ampia e collegata agli aspetti comunitari, trovando così tra le ragioni di conflitto il desiderio di integrazione, di autoaffermazione di sé, di appartenenza ad un gruppo, oltre alla presenza di stereotipi e alla diversità

della lingua parlata, fattore che si ritiene possa portare a fraintendimenti ingeneranti conflitto.

Per quanto concerne l'ultima area, quella relativa ai possibili esiti di una situazione conflittuale, entrambi i gruppi hanno evidenziato come l'utilizzo di approcci positivi e volti al dialogo, quali il confronto, il compromesso e il raggiungimento di un accordo, permettono di raggiungere non solo una crescita a livello individuale, ma anche a livello relazionale. Al contrario, l'utilizzo della forza fisica e dello scontro per far prevalere la propria opinione, o farne uso perché non si conoscono altre modalità per gestire le situazioni conflittuali, fa sì che il conflitto non sia visto come un'occasione di crescita, bensì come una modalità relazionale da contrastare.

Quanto è emerso nella prima parte della ricerca, e fin qui discusso, può trovare una connessione con la TRS di Moscovici (Cfr. Cap 1.3), secondo il quale non esiste una sola rappresentazione della conflittualità ma ne esistano molteplici, in quanto le stesse rappresentazioni derivano da sistemi cognitivi, dotati di una logica e di un linguaggio proprio, attraverso cui gli individui di una società costruiscono la realtà sociale a cui appartengono e che muta continuamente. Da quanto è emerso dalle visioni, sia dei preadolescenti sia degli insegnanti, si pone in evidenza come le stesse rappresentazioni sociali siano dei fenomeni che vengono continuamente co-costruiti all'interno dei dialoghi e dei comportamenti quotidianamente adottati, come appunto è avvenuto nei gruppi di discussione realizzati in questo lavoro di ricerca.

A partire da quanto è emerso all'interno dei gruppi di discussione è possibile osservare come esistano più rappresentazioni della conflittualità ma, anche, come tra queste molteplicità vi siano degli elementi in comune. Dalle rappresentazioni che sono emerse durante questa ricerca-pilota si può sottolineare come il conflitto sia percepito sia con accezioni positive, ossia evento che promuove occasioni di confronto e di crescita, sia con accezioni negative che portano ad una scelta delle modalità di gestione o addirittura al suo evitamento. Da quanto è emerso dalle discussioni, il conflitto potrebbe essere rappresentato come un litigio tra due o più persone che può trovare origine in diverse cause, quali un'incomprensione delle parti; oppure da idee, opinioni o interessi differenti o, ancora, da un'incompatibilità di caratteri. Tale situazione può inoltre evolversi in due modalità: affrontando e vivendo il conflitto, quindi accettandolo e prendendovi parte ricercando una sua gestione, oppure non affrontandolo e lasciare che sia il tempo ad aggiustare la situazione.

Un secondo risultato rilevante riguarda la differenza di genere, infatti per quanto riguarda le strategie che i ragazzi e le ragazze preadolescenti utilizzano per far fronte a situazioni conflittuali di tipo diadico connessi al valore della fiducia, sebbene, entrambi i generi tendano a ricorrere a strategie volte alla comunicazione e al confronto, dai focus groups e dalle mappe relazionali si evince come esistano delle modalità di gestione specifiche secondo il genere di appartenenza. Ciò risulta in linea con quanto emerge dalla letteratura sul tema (Cfr. Cap. 2). In particolar modo, dall'analisi dei dati si è osservato come nel genere maschile siano presenti tendenze che fanno ricorso alla forza fisica o alla vendetta, mentre nel genere femminile siano più presenti tutte quelle strategie che implicano la presa in considerazione del punto di vista dell'altra persona, la negazione del conflitto o il "lasciar perdere" e non far nulla. Così come è emerso nelle situazioni conflittuali diadiche, anche per quanto riguarda le situazioni conflittuali di gruppo connesse al valore della solidarietà sembrerebbero esistere alcune tendenze principali. Queste, a seconda del legame che unisce le parti coinvolte, prevedono lo schieramento dei soggetti a sostegno dell'amico/a offeso/a, verso il soggetto che offende o, ancora, principalmente dal punto di vista degli insegnanti, la creazione di sottogruppi indifferenti alla situazione e, di conseguenza, il non schieramento, il quale conduce al non intervento. Sebbene per entrambi i generi sembrerebbe esistere un codice morale volto all'intervento e al sostegno dell'amico/a, nella prospettiva in cui si pensa a come avrebbero reagito i coetanei del sesso opposto, emerge un pensiero, sia da parte dei ragazzi sia da parte delle ragazze, prevalente: dare per scontato che il genere opposto tenda a unirsi all'aggressore e appoggiare il comportamento ritenuto errato. Tuttavia, questa percezione è ben lontana da quanto invece avviene nella realtà raccontata dai ragazzi. Si tratta di una dissonanza che potrebbe trovare fondamento in una rappresentazione di aggressività che i ragazzi e le ragazze attribuiscono al genere opposto, forse data da una non totale conoscenza dei comportamenti che l'altro genere può porre in atto in situazioni di conflitto.

Infine, così come è stato rilevato per i conflitti diadici, anche per i conflitti di gruppo si è potuto osservare come il genere maschile tenda a prediligere l'utilizzo della forza fisica per risolvere le situazioni conflittuali e come, viceversa, il genere femminile tenda a ricorrere maggiormente al dialogo.

I risultati che sono stati ottenuti si trovano in linea con quanto emerge in letteratura (Ardone & Gatti, 2003). Sebbene possano esistere delle modalità di gestione adottate da entrambi i generi, quali la ricerca di un dialogo e di un confronto, sembrerebbero dunque presenti delle strategie a cui ricorrerebbero maggiormente il genere femminile o quello maschile. Queste strategie potrebbero fondarsi su concetti stereotipati, in tal senso le ragazze tenderebbero ad attribuire ai ragazzi comportamenti più legati alla violenza, data da una maggiore forza fisica, viceversa i ragazzi tenderebbero ad attribuire alle ragazze sia comportamenti più “deboli”, come il ricorso al pianto e comportamenti passivi-aggressivi, che vanno a colpire gli aspetti più psicologici dell'individuo. Tale distinzione potrebbe pertanto trovare il suo fondamento anche negli insegnamenti tramandati all'interno del contesto familiari e, in tal senso, riprendendo quanto è emerso dai focus groups con gli insegnanti: i ragazzi e le ragazze preadolescenti spesso riproporrebbero nelle loro relazioni interpersonali sistemi di azione che hanno osservato e sperimentato all'interno dei contesti sociali in cui sono inseriti. Albert Bandura, nella teoria dell'apprendimento sociale, ha sostenuto che questo specifico apprendimento tenderebbe a realizzarsi senza il bisogno di ricorrere a un rinforzo diretto, in quanto si baserebbe sul principio di somiglianza nei confronti di chi svolge la funzione di “modello”, sottolineando così la centralità dell'interazione tra strutture cognitive individuali e il contesto sociale di appartenenza.

Inoltre la ricerca aveva come obiettivo il conoscere come e quanto i contesti familiari, sociali e culturali di appartenenza potessero influenzare i comportamenti e le decisioni che i ragazzi e le ragazze adottano per far fronte a situazioni critiche come quelle conflittuali. Così come è teorizzato in alcune ricerche presenti in letteratura (Cfr. cap. 2), la diversità a livello di etnia e cultura di appartenenza potrebbero portare ad aumentare le occasioni di conflitto e una diversificazione sulle modalità di gestione di questi. Questa percezione di come il Paese di origine possa influenzare su come un soggetto possa reagire e gestire le situazioni di tipo conflittuale è stata riscontrata anche nei focus groups con gli insegnanti. Dal loro punto di vista è emerso come gli elementi che riconducono all'etnia e alla cultura di appartenenza che possono presentarsi all'interno di un gruppo classe con alte percentuali di eterogeneità, possono essere sì fattori in grado di generare una molteplicità di occasioni conflittuali, ma, al tempo stesso, essere anche occasioni di confronto e scambio su questa tematica, a differenza di quei gruppi classe in cui i singoli elementi provengono da una

stessa area geografica. L'eterogeneità, in tal senso, si confermerebbe, secondo gli insegnanti, come una ricchezza in quanto permetterebbe la creazione di maggiori occasioni volte al confronto inerente alle diverse visioni per affrontare la conflittualità. Viceversa, nelle situazioni in cui il gruppo è tendenzialmente, o in maniera predominante, omogeneo dal punto di vista dell'identità culturale risulterebbe più faticosa la creazione di scambi costruttivi, poiché l'identità predominante prenderebbe il sopravvento a scapito della costruzione di relazioni basate sul confronto e sulla presa in considerazione del punto di vista dell'altro.

Per quanto riguarda la variabile dell'età, in base ai dati prodotti, si è potuto osservare come per entrambi i generi sia presente una visione piuttosto rigida, più legata all'età che non alle specificità personali; infatti, si ritiene che si abbia una maggiore capacità di vivere il conflitto con l'aumento dell'età. I bambini, come abbiamo visto, sono ritenuti soggetti non ancora in grado di capire, immaturi, superficiali e "infantili". Inoltre, i partecipanti identificano le origini dei litigi e delle conflittualità infantili in questioni banali come, per esempio, il possesso di un oggetto. Interessante è notare che questa visione è in linea con alcune ricerche presenti in letteratura (Corsaro, 1987; Hay & Ross, 1982; Killen, 1991). Infatti sia i ragazzi sia le ragazze ritengono che con l'accrescersi dell'età, e il conseguente aumento delle esperienze di vita e l'essere più maturi, si possono gestire le situazioni conflittuali in misura maggiore attraverso il dialogo e in misura minore ricorrendo all'uso della forza.

I risultati che sono stati individuati dai dati prodotti dalle mappe relazionali hanno permesso di evidenziare come nel genere femminile si verificano in percentuali maggiori conflitti su base valoriale, mentre nel genere maschile la percentuale maggiore è in riferimento ai conflitti su base dell'interesse. A prescindere dall'origine del conflitto che i ragazzi e le ragazze preadolescenti sperimentano, dall'analisi dei dati è emerso come le principali figure che loro stessi farebbero intervenire per gestire tali situazioni sono, in ordine gerarchico, gli adulti (genitori o insegnanti, a seconda del contesto in cui la criticità si sta svolgendo), i propri pari (quali possono essere amici, fratelli, sorelle etc.) e, infine, sé stessi. I risultati descritti nel Capitolo 4 hanno messo altresì in evidenza come la figura dell'adulto racchiuda in sé aspetti ambivalenti, poiché la medesima figura appare sia tra i soggetti a cui i ragazzi/e potrebbero chiedere aiuto nel gestire una situazione critica sia tra le figure che gli stessi ragazzi/e non vorrebbero far intervenire. Questa doppia polarità risulterebbe essere connessa da una parte dalle

peculiarità della fase di vita in cui si trovano i preadolescenti, ossia quella di mostrarsi e percepirsi grandi, maturi e autonomi e come tali non bisognosi dell'aiuto altrui, mentre dall'altra parte l'aver fatto esperienza di situazioni in cui l'intervento di un adulto è stato valutato positivamente, queste considerazioni fanno sì che la figura dell'adulto possa essere concepita anche come risorsa e non solo come ostacolo alla loro indipendenza.

Questo dato richiama una considerazione di carattere educativo: l'adulto che si relaziona con soggetti in divenire dovrebbe tenere in considerazione questa doppia polarità e come questa possa portare il ragazzo stesso o la ragazza stessa ad avere difficoltà nel formulare una richiesta di intervento chiara ed esplicita.

Come già richiamato in questo lavoro di ricerca, i conflitti sono eventi che si verificano all'interno di una sequenza di comportamenti interpersonali, che, insieme alle caratteristiche del singolo individuo, possono essere in grado di modulare le strategie adottate all'interno di un conflitto e, di conseguenza, la natura distruttiva o costruttiva dello stesso episodio (Sternberg & Soriano, 1984; Sternberg & Dobson, 1987). In tal senso, osservare il conflitto prevalentemente come un problema e non come una risorsa, fa sì che ci si focalizzi più sulle sue cause che non su quali siano gli scopi e le possibilità che il conflitto stesso produce. Viceversa, osservare il conflitto come un fenomeno fisiologico delle relazioni interpersonali fa sì che si guardi a esso come a un'occasione di confronto e di crescita.

Per far sì che la situazione conflittuale sia effettivamente occasione di crescita e ricchezza risulta quindi necessario promuovere l'utilizzo di strategie di gestione costruttive, educando precocemente i preadolescenti al riconoscimento e al trattamento in chiave non distruttiva delle situazioni conflittuali.





## BIBLIOGRAFIA

Adams R., Laursen B., (2001), *The Organization and Dynamics of Adolescent Conflict with Parents and Friends*, "Journal of Marriage and Family", 63, 1, pp. 97-110.

Alanen L., (1994), *Gender and Generation. Feminism and the "Child Question"*, in Qvortrup J. et al., "Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics", Averbury, Aldershot, pp. 27-42.

Alanen L., (2004), *L'infanzia come concetto generazionale*, in Hengst, Zeiher (2004), "Per una sociologia dell'infanzia", Franco Angelo, Milano.

Ardone R., Baldry A.C., (2003), *Mediare I conflitti a scuola. Presupposti teorici e intervento psicosociale*, Carocci Ed. Roma.

Ardone R., Chiarolanza C., (2000), *La diffusione della mediazione familiare in Italia. Prospettive per un lavoro di rete*, in M. Corsi, C. Sirignano (a cura di), "La mediazione familiare in Italia", Atti del convegno nazionale di Macerata, 8-9 ottobre 1998, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa-Roma.

Ardone R., Gatti C., (2003), *Cosa pensano gli alunni del conflitto a scuola: una ricerca esplorativa*, in Ardone R., Baldry A.C., (2003), "Mediare I conflitti a scuola. Presupposti teorici e intervento psicosociale", Carocci Ed. Roma.

Arielli E., Scotto G., (2003), *Conflitti e mediazione*, Bruno Mondadori, Milano.

Ariés P., (1968), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma.

Arnett J.J., (1999), *Adolescent storm and stress: Reconsidered*, "American Psychologist", 54, pp. 317-326.

Arnett J.J., (2000), *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*, "American Psychologist", 55, pp. 469-480.

Bagnato K., (2014), *Diversità e conflitto nelle relazioni interpersonali*, "Quaderni di Intercultura", VI, pp. 2-11.

Bandura A., (2001), *Social cognitive theory: An agentic perspective*, "Annual Review of Psychology", 52, 1, pp. 1-26.

Baraldi C., (2005), *La gestione dialogica del conflitto: teoria e metodologia di ricerca*, in Claudio Baraldi (a cura di), "Costruire la diversità e il dialogo con bambini e preadolescenti", Editrice La Mandragora, Imola.

Baraldi C., (2007), *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*. Donzelli Ed., Roma.

- Baraldi C., (2012), *La comunicazione nella società globale. Le parole chiave*, Carocci, Roma.
- Baraldi C., (2015), *I fondamenti sociologici dell'analisi della mediazione*, "Rassegna Italiana di Sociologia", 2, pp. 205-231.
- Barrister E.O., Iyiola O.O., Osinbanjo A.O., (2014), *Managing workplace conflicts in business environment: The role of Alternative Dispute Resolution (ADR)*, "European Journal of Business and Management", 6, 36, pp. 74-82.
- Barsky A.E., (2007), *Conflict resolution for the helping professions*, Thomson Brooks/Cole, Belmont, CA.
- Bateman H.V., (2002), *Sense of Community in the School: Listening to Students' Voices*, in "Psychological Sense of Community: Research, Applications, and Implications", ed. A.T. Fisher, C.C. Sonn e B.J. Bishop, New York, chap. 9, pp. 161 - 179.
- Baukloh A.C., Scotto G., (2019), *Friedrich Glasl: microsociologia del conflitto, mediazione e sviluppo organizzativo*, Grafiline: Firenze.
- Bayer C.L., Whaley K.L., May S.F., (1995), *Strategic assistance in toddler disputes: Sequences and patterns of teachers' message strategies*, "Early Educational & Development", 6, pp. 405-432.
- Becchi E., (1998), *Il mondo dell'infanzia. Storia, cultura, problemi*. Ed. Laterza, Roma.
- Becchi E., (2010 a), *I bambini nella storia*, Laterza, Roma.
- Becchi E., (2010 b), *Il bambino di ieri: breve storia di una storiografia*, "Studi sulla formazione", 1, pp. 7 – 21.
- Belloni M.C., (2006), *L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico*, "Quaderni di sociologia", 42, pp. 7-39.
- Benedict R., (1938), *Continuities and discontinuities in cultural condioting*, "Psychiatry", 1, 2, pp. 161-167.
- Bergeman C.S., Chipuer H., Plomin R., Pedersen N.L., McClearn G.E., Nesselroade J.R., Costa P.T., McCrae R.R., (1993), *Genetic and environmental effect on openness to experience agreeableness, and conscientiousness: An adoption/twin study*, "Journal of Personality", 61, pp. 159-180.
- Bertrand J.T., Ward V.M., Pauc F., (1992), *Sexual Practices among the Quiche-Speaking Mayan Population of Guatemala*, "International Quarterly of Community Health Education", 12, pp. 265-282.
- Besso C.M., (2010), *La mediazione civile e commerciale*, Giappichelli, Torino.

Biliotti E., (2007), *Teoria e tecniche della negoziazione*, Centro Studi Nazionale CISL.

Bloor M., Frankland J., Thomas M., Robson K., (2002), *I focus group nella ricerca sociale*, Erikson, Trento.

Bluebond-Langner M., Korbin J.E., (2007), *Challenges and opportunities in the anthropology of childhood: An introduction to children, childhoods, and childhood studies*, "American Anthropologist", 109, 2, pp. 241-246.

Bohm D., (1996), *Dialogue*. Routledge, London.

Bonsignore V., Colombo C., (2011), *Crescere imparando a gestire i conflitti. Un progetto per le scuole milanesi*. Edizioni Laterza, Roma.

Bosisio R., (2006), *Il percorso dell'infanzia nel mondo dei diritti*, in Mazzucchelli F., "Viaggio attraverso i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza", FrancoAngeli, Milano, pp. 25-48.

Bretherton I., Munholland K.A., (1999), *Internal working models in attachment relationships: a construct revisited*, in Cassidy J. & Shaver P.R., "Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications", pp. 89-111, The Guilford Press, NY.

Briganti, P. (2010), *I conflitti organizzativi*. Aracne, Roma.

Bronfenbrenner U., (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.

Bush R.A.B., Folger J.P., (1994), *The promise of mediation: Responding to conflict through empowerment and recognition*. Jossey-Bass, San Francisco.

Caravita S.C.S., Sijtsema J.J., Rambaran J.A., Gini G., (2014), *Peer influences on moral disengagement in late childhood and early Adolescence*, "Journal of Youth and Adolescence", 43, 2, pp. 193–207.

Carnevale F. A., Campbell A., Collin-Vezina D., Macdonald M.E., (2013), *Interdisciplinary studies of childhood ethics: Developing a new field of inquiry*, "Children & Society", 29, 6, pp.511–523.

Carson A., Banuazizi A., (2008), *"That's not fair": Similarities and differences in distributive justice reasoning between American and Filipino children*, "Journal of Cross-Cultural Psychology", 39, 4, pp. 493–514.

Ceccatelli Gurrieri G., (2003), *Mediare culture*. Carocci, Roma.

Chen X., French D.C., (2008), *Children's social competence in cultural context*, "Annual Review of Psychology", 59, pp. 591-616.

Chow G.M., Murray K.E., Feltz D.L., (2009), *Individual, team, and coach predictors of players' likelihood to aggress in youth soccer*, "Journal of Sport and Exercise Psychology", 31, 4, pp. 425-443.

Cicognani E., Zani B., (2003), *Genitori e adolescenti*, Carocci, Roma.

Cigada S., (2020), *Linguaggio ed emozioni nella mediazione*, in Greco S., "Dal conflitto al dialogo. Un approccio comunicativo alla mediazione", Maggioli Ed., Santarcangelo di Romagna.

Coie J. D., Dodge K. A., (1988), *Multiple sources of data on social behavior and social status*, "Child Development", 59, pp. 815-829.

Coleman J.S., (1961), *The Adolescent Society*, Free Press of Glencoe, New York.

Coleman J., Bremner R., Clark B., Davis J., et al., (1974), *Youth: Transition to adulthood* (Report of the Panel on Youth of the President's Science Advisory Committee), University Of Chicago Press, Chicago and London.

Consorti P., (2013), *Conflitti, mediazione e diritti interculturali*, Pisa University Press.

Cooper C.R., (1998), *Commentary: The role of conflict in adolescent-parent relationships*, in Gunnar M.R. & Collins W.A, "The Minnesota Symposia on Child Psychology", vol. 21. Development during the transition to adolescence, pp. 181-187, Hillsdale: NJ: Erlbaum.

Corsaro W. A., (1987), *Friendship and peer culture in the early years*, "American Journal of Play", 4, 4, pp. 488-504.

Corsaro W. A., (1988), *Routines in the Peer Culture of American and Italian Nursery School Children*, "Sociology of Education", 61,1, pp. 1-14.

Corsaro W. A., Eder D., (1990), *Children's Peer Cultures*, "Annual Review of Sociology", 16, pp. 197-220.

Corsaro W. A., (1992), *Interpretive Reproduction in Children's Peer Culture*, "Social Psychology Quarterly", 55, 2, pp. 160-177.

Corsaro W. A., Eder D., (1994), *Discussion, debate, and friendship: Peer discourse in nursery schools in the Us and Italy*, "Sociology of Education", 67, 1, pp. 1-26.

Corsaro W. A., (2002), *Peer Culture*, in in Qvortrup J., "The Palgrave Handbook of Childhood Studies", Palgrave Macmillan, pp. 301-315.

Corsaro W. A., (2003), *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna.

Cosi G., (2008), *L'accordo e la decisione. Il conflitto tra giudizio e mediazione*, "Le Istituzioni del Federalismo", 6, pp. 719-740.

- Cosi G., (2018), *Potere, diritti e interessi. Introduzione alla gestione dei conflitti*. Libreria scientifica.
- D'Odorico L., Cassibba R., (2001), *Osservare per educare*, Carocci Editore – Le Bussole.
- Dahrendorf R., (1963), *Classe e conflitto di classe nella società industriale*, Laterza, Bari.
- Dahrendorf R., (1989), *Il conflitto sociale nella modernità*, Sagittari Laterza, Roma-Bari.
- De Lillo A., (2013), *Preadolescenza: un'età problematica*, "Quaderni di Sociologia", 62, pp. 7-21.
- De Paolo G., D'Urso L., Golann D., (2004), *Manuale del conciliatore professionista*, Giuffrè, Milano.
- Schneebalg A., Galton E., (2005), *Avvocati e consulenti delle parti in conciliazione. Manuale per organizzare e condurre gli incontri*, Giuffrè, Milano.
- De Piccoli N., Favretto A.R., Zaltron F., (2001), *"Norme e agire quotidiano negli adolescenti"*, Il Mulino, Bologna.
- Demos J., Demos V., (1969), *Adolescence in Historical Perspective*, "Journal of Marriage and Family", 31, 4, pp. 632-638.
- Denscombe R., (2003), *The good research guide*, 2<sup>nd</sup> ed., Maidenhead, England: Open University Press.
- Dell'Antonio A.M., (2001), *La partecipazione del minore alla sua tutela*, Giuffrè Editore, Milano.
- Deutsch M., (1949), *A theory of co-operation and competition*, "Human Relations", 2, 2, pp. 129-152.
- Deutsch M., (1973), *The resolution of conflict*, New Haven, CT: Yale university Press.
- Deutsch M., (1994), *Constructive Conflict Resolution: Principles, Training, and Research*, "Journal of Social Issue", 50, 1, pp. 13-32.
- Dickson D.J., Laursen B., Valldes O., Stattin H., (2019), *Derisive Parenting Fosters Dysregulated Anger in Adolescent Children and Subsequent Difficulties with Peers*, "Journal of Youth and Adolescence", 48: 1567.
- Digman J.M., Takemoto-Chock N. K., (1981), *Factors in the natural language of personality: Re-analysis, comparison, and interpretation of six major studies*, "Multivariate Behavioral Research", 16, pp. 149-170.
- Digman J.M., Inouye J., (1986), *Further specification of the five robust factors of personality*, "Journal of Personality and Social Psychology", 50, pp. 116-123.

- Digman J.M., (1990), *Personality structure: The emergence of the five factor model*, "Annual Review of Psychology" 41, pp. 417-440.
- Dogliani P., (2003), *Storia dei giovani*, Ed. Mondadori, Milano-
- Eckert P., (2003), *Language and adolescent peer groups*, "Journal of language and social psychology", 22, 1, pp. 112-118.
- Eisenberg N., Fabes R., spinrad T., (2006), *Prosocial development*, in Damon W. & Eisenberg N., "Handbook of child psychology. Vol. 3 Social emotional, and personality development", Wiley, NY.
- Erikson E., (1968), *Infanzia e società*, Armando Editore, Roma.
- Erikson E., (1970), *Autobiographic notes on the identity crisis*, "Daedalus", 99, 4, pp. 730-759.
- Erikson E., (1999), *Gioventù e crisi d'identità*, Armano Editore, Roma.
- Eekelaar J., (1992), *The importance of thinking that children have rights*, "International Journal of Law, Policy and the Family", 6,1, pp.221-235.
- Fadiga L., (2011), *Diritti/doveri degli adolescenti*, in Palmonari A. (a cura di), "Psicologia dell'adolescenza. III ed.", Il Mulino, Bologna.
- Favretto A.R., (2001), *Conflitti e negoziazione nell'agire quotidiano degli adolescenti: rappresentazioni e comportamenti*", in De Piccoli N., Favretto A.R., Zaltron F., "Norme e agire quotidiano negli adolescenti", Il Mulino, Bologna.
- Favretto A.R., (2016), *Come si apprendono le norme? La socializzazione normativa e giuridica*, in Cottino A. (a cura di), "Lineamenti di sociologia del diritto", Zanichelli Editore, Torino.
- Ferguson N., Cairns E., (2002), *The impact of political conflict on moral maturity: A cross-national perspective*, "Journal of Adolescence", 25, 5, pp. 441-451.
- Flores M., (1988), *Adolescenza e adolescenti nella recente ricerca storiografica*, "Rivista di Psicologia Analitica", 37, pp. 127-140.
- Francescato D., Tomai M., Ghirelli G., (2002), *Fondamenti di psicologia di comunità*, Carocci, Roma.
- Freeman M.D.A., (1992), *Taking children's rights more seriously*, "International Journal of Law, Policy and the Family", 6,1, pp. 52-71.
- Freud S., (1975), *Tre saggi sulla teoria sessuale*, Boringhieri, Torino.
- Freud S., (1982), *Il trattamento psicoanalitico dei bambini*, Boringhieri, Torino.

Friedman L.W., (1978), *Il Sistema giuridico nella prospettiva delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna.

Frisina A., (2010), *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna.

Fucci S., (2008), *Il conflitto fra adolescenti. Il gruppo, le "solidarietà", il potere*, Donzelli Editore, Roma.

Furman W., (1999), *Friends and lovers: the role of peer relationships in adolescent romantic relationships*, in W.A.Collins, B. Laursen, "Relationships as developmental contexts", The Minnesota symposia on child psychology, Erlbaum, Hillsdale (NJ), 30, pp. 133-154.

Gambini P., (2007), *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*, Franco Angeli, Milano.

Gattino S., Miglietta A., (2010), *Cittadinanze nazionali e appartenenze culturali. Un'analisi psicosociale della cittadinanza*, Liguori Editore, Napoli.

Gelhar T., Seiffge-Kenkre I., Borge A., Cicognani E., Cunha M., Loncaric D., Macek P., Steinhausen H.C., Winkler Metzke C., (2007), *Adolescent coping with everyday stressors: A seven-nation study of youth from central, eastern, southern, and northern Europe*, "European Journal of Developmental Psychology", 4, pp. 129 – 156.

Gergen K., McNamee S., Barrett F., (2001), *Dialogue*, "International Journal of Public Administration", 24, pp. 697-707.

Giddens A., (2001), *Identità e società moderna*, Ipermedium: Napoli.

Glasl F., (1982), *The process of conflict escalation and the role of third parties*, in Bomers G.B., Peterson R.B., "Conflict management and industrial relations", Kluwer-Nijhlof: Boston.

Glasl F., (2019), *Auto-aiuto nei conflitti. Modelli, esercizi, metodi pratici*, Editpress: Firenze.

Graffigna G., Bosio A.C., (2006), *The influence of setting of findings produced in qualitative health research: A comparison between face-to-face and online discussion groups about HIV/AIDS*, "International Journal of Qualitative Methods", 5, 3, pp. 55-76.

Graziano W.G., (1994), *The development of agreeableness as a dimension of personality*, in Halverson C.F., Kohnstamm D., et al., "Development of the structure of temperament and personality from infancy to adulthood", Hillsade, NJ:Erlbaum.

Graziano W.G. , Eisenberg N., (1997), *Agreeableness: A dimension of Personality*, in "Handbook of Personality Psychology", Academic Press, pp. 795-824 .

Greco S., (2018), *Designing dialogue: Argumentation as conflict management in social interaction*, "Travaux neuchâtelois de linguistique", 68, pp. 7-15.

Greco S., (2020), *Dal conflitto al dialogo. Un approccio comunicativo alla mediazione*. Maggioli Ed., Santarcangelo di Romagna.

Hall S.G., (1904), *Adolescence*, Appleton, New York.

Hartup W. W., Laursen B., Steward M. A., Eastenson A., (1988), *Conflicts and the friendship relations of young children*, "Child Development", 59, pp. 1590-1600.

Hay D. F., Castle J., Davies L., Demetriou H., Stimson C., (1999), *Prosocial action in very early childhood*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 40, pp. 905-916.

Hay D. F., Castel J., Davies L., (2000), *Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression?*, "Child Development", 71, pp. 457- 467.

Hay D. F., Ross H., (1982), *The social nature of early conflict*, Child Development, 53, pp. 105-113.

Hengst H., Zeiher H., (2004), *Per una sociologia dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano.

Hughes R., (1998), *Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behaviour*, "Sociology of Health & Illness", 2, 3, pp. 381-400.

Ivins T. E., (2017), *ADR Techniques and the academic library*, "Library Leadership & Management", 32, 1, pp. 1-14.

Killen M., (1991), *Social and moral development in early childhood*, in Kurtines W. & Gewirtz, "Handbook of moral behavior and development", Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 115-138.

Killen M., de Waal F.B.M., (2000), *The evolution and development of morality*, in Aureli F. e de Waal F.B.M., "Natural conflict resolution", pp. 352-372, Berkley, CA: Berkeley University Press.

Kohlberg L., Hersh R. H., (1977), *Moral development: A review of the theory*, "Theory into Practice", 16, 2, pp. 53-59.

Krauss R.M., Morsella E., (2000), *Conflict and communication*, in Deutsch M., Coleman P., (a cura di), "the handbook of constructive conflict resolution: theory and practice", Jossey-Bass, San Francisco, pp. 131-143.

Jackson S., Cicognani E., Charman L., (1996), *The measurement of conflict in parent-adolescence relationships*, in L. Verhofstadt-Denève, I. Kienhorst, C. Braet, "Conflict and development in adolescence", DSWO Press, Leiden.

James A., (2009), *Agency*, in Qvortup J., Valentine G., Corsaro W., Honig M.S., "The Palgrave Handbook of Childhood Studies", Basingstoke, Palgrave, pp. 34-45.



Jenkins N., Bloor M., Fischer J., Berney L., Neale J., (2010), *Putting in context: the use of vignettes in qualitative interviewing*, "Qualitative Research", 10, 2, pp. 175-198.

Jensen-Campbell L.A., Graziano W.G., Hair E.C., (1996), *Personality and relationships as moderators of interpersonal conflict in adolescence*, "Merrill-Palmer Quarterly", 42, 1, pp. 148-164.

Jodelet D., (1991), *Madness and social representations*. Harvester-Wheatsheaf: London.

Johnson D.W., Johnson R.T., (1996), *Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and schools: A review of the research*, "Review of Education Research", 66, pp. 459-506.

Joosten H., Bloemer J.M.M., Hillebrand B., (2016), *The effects of third-party arbitration: A field experiment*, "Journal of Consumer Affairs", 50, 3, pp. 585-610.

Laursen B., (1993), *Age-related changes in the management of peer conflict*, in Laursen B., "The role of conflict in relationships with close peers and siblings: Getting along with age-mates", Symposium conducted at the meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

Laursen B., Hartup W.W., (1989), *The Dynamics of Preschool Children's Conflicts*, "Merrill-Palmer Quarterly", 35, 3, pp. 281-297.

Laursen B., Collins W.A., (1994), "Interpersonal Conflict During Adolescence", *Psychological Bulletin*, 115, 2, pp.197-209.

Lavanco G., Romana F., (2006), *La ricerca-intervento partecipata e lo sviluppo di comunità con gli adolescenti*, "Psicologia di comunità", 2, pp. 97-105.

Lazarus R. S. e Folkman S., (1984), *Stress, appraisal and coping*, Springer, New York.

Li Y., Zhu Z., Gerard C.M., (2012), *Learning from conflict resolution: An opportunity to systems thinking*, "Systems Research and Behavioral Science", 29, pp. 209-220.

Lindeman M., Hrakka Tuija, Keltikangas-Järvinen L., (1997), *Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: aggression, prosociality, and withdrawal*, "Journal of Youth and Adolescence", 26, 3, pp. 339-351.

Littlejohn S.W., Domenici K., (2001), *Engaging communication in conflict. Systemic practice*, Sage, Thousand Oaks and London.

Littlejohn S.W., (2004), *The transcendent communication project: searching for a praxis of dialogue*, "Conflict Resolution Quarterly", 21, 3, pp. 327-359.

Mann C., Stewart F., (2000), *Internet communication and qualitative research: A handbook for researching online*, London, Sage.

Marta e., (2009), *La validità della ricerca-intervento in psicologia di comunità*, "Ricerche di Psicologia", 3-4, pp. 139-148.

Matthews K.L., Baird M., Duchesne G., (2018), *Using online meeting software to facilitate geographically dispersed focus groups for health workforce research*, "Qualitative Health Research", 28, pp. 1621-1628.

Matthews J., Cramer E.P., (2008), *Using technology to enhance qualitative research with hidden populations*, "Qualitative Report", 13, pp. 301-315.

Mayer B., (2009), *Staying with conflict. A strategic approach to ongoing disputes*. Jossey-Bass, San Francisco.

Mead M., (1976), *L'adolescenza in una società primitiva*, Giunti Barbera, Firenze.

Meadows D.H., (2019), *Pensare per sistemi. Interpretare il presente, orientare il futuro vero uno sviluppo sostenibile*, Guerini Next, Milano.

Miller P.M., Danaher D.L., Forbes D., (1986), *Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five to seven*, "Developmental Psychology", 22, pp. 543-548.

Minardi E., Cifiello S., (2005), *Ricercazione. Teoria e metodo del lavoro sociologico*, Franco Angeli, Milano.

Montreuil M., Carnevale F.A., (2015), *A concept analysis of children's agency within the health literature*, "Journal of Child Health Care", 20, 4, pp. 503-511.

Montreuil M., Noronha C., Floriani N., Carnevale F.A., (2018), *Children's Moral Agency: An Interdisciplinary Scoping Review*, "Journal of Childhood Studies", 43, 2, pp. 17 – 30.

Moreno J.L., (1952), *Current trends in sociometry*, "Sociometry: A Journal of InterPersonal Relations and Experimental Design", 15,1-2, pp. 146-163.

Morgan D.L., (1996), *Focus Groups*, "Annual Review of Sociology", 22, pp. 129-152.

Moscovici S., (1973), *Introduction*, in Herzlich C., "Health and illness. A social psychological analysis", London: Academic Press.

Moscovici 1984, il fenomeno delle rappresentazioni sociali, in Farr e Moscovici, 1984, trad it 1989, 23-94

Moscovici 1989, dalle rappresentazioni collettive alle rappresentazioni sociali: elementi per una storia, in Jodelet 1989, trad it 1992, 77-102.

Moscovici S., (2005), *Le Rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna.

Myrttil M.J., Lin T., Chen J., Purtell K.M., Justice L., Logan J., Hamilton A., (2021), *Pros and (con)flikt: using head-mounted cameras to identify teachers' roles in intervening in conflict among preschool children*, "Early Childhood RResearch Quartely", 55, pp. 230-241.

- Nader L., Todd H.F., (1988), *The Disputing Process: Law in Ten Societies*, Columbia University Press: New York.
- Neubauer J., (1997), *Adolescenza fin-de-siècle*, Il Mulino, Bologna.
- Novara D., (2010), *Il conflitto come strategia interculturale*, "Rocca", 4, pp. 36-38.
- O'Connor H., Madge C., (2003), *Focus groups in cyber-space: Using the Internet for qualitative research*, "Qualitative Market Research: An International Journal", 6, pp. 133-143.
- Palmonari A., (2003), *Psicologia dell'adolescenza*. Terza edizione, Il Mulino, Bologna.
- Palmonari A., Emiliani F., (2009), *Paradigmi delle rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Parker J. G., Rubin K. H., Erath S. A., Wojslawowicz J. C., Buskirk A. A., (2015), *Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A Developmental Psychopathology Perspective*, in Cicchetti D., Cohen D. J., "Developmental Psychopathology: Volume One: Theory and Method", second edition, pp. 419-493.
- Pasupathi M., Wainryb C., (2010), *Developing moral agency through narrative*, "Human Development", 53, 2, pp. 55–80.
- Perry D.G., Perry L.C., Kennedy E., (1992), *Conflict and the development of antisocial behavior*, in Shantz C.U., Hartup W., "Conflicts in child and adolescent development", Cambridge University Press, New York, pp. 301-329.
- Piaget J., (1965), *The moral judgement of the child*, NY: Free Press.
- Piaget J., (1997), *The moral judgment of the child*, Free Press Paperbacks, New York.
- Prescott T.L., Phillips I.I.G., DuBois L.Z., Bull S.S., Mustanski B., Ybarra M.L., (2016), *Reaching adolescent gay, bisexual, and queer men online: Development and refinement of a national recruitment strategy*, "Journal of Medical Internet Research", 18, 8, pp. -----
- Putnam L.L., Wilson C.E., (1982), *Communicative strategies in organizational conflicts: Reliability and validity of a measurement scale*, "Annals of the International Communication Association", 61, 1, pp. 629-652.
- Quinn C.A., Bussey K., (2015), *Moral disengagement, anticipated social outcomes, and adolescents' alcohol use: Parallel latent growth curve analyses*, "Journal of Youth and Adolescence", 44, 10, pp. 1854–1870.
- Qvortrup J., (1991), *Childhood as a special phenomenon: an introduction to a series of national reports*, European Centre, Vienna.

Qvortrup J., (1994), *Childhood matters: an introduction*, in Qvortrup J., Sgritta G., Wintersberger H., "Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics" Averbury Press, Aldershot, pp. 1-24.

Qvortrup J., (2004), *I bambini e l'infanzia nella struttura sociale*, in Hengst, Zeiher (2004), "Per una sociologia dell'infanzia", Franco Angeli, Milano, pp. 25-44.

Rahim, M.A., (2002), *Toward a theory of managing organizational conflict*, "International Journal of Conflict Management", 13, pp. 206-235.

Raffaelli, M., (1992), *Sibling conflict in early adolescence*, "Journal of Marriage and the Family", 54, pp. 652-663.

Rapari S., (2005), *L'uso del focus group nella ricerca sociologica con i bambini: considerazioni sulla composizione dei gruppi e la preparazione della traccia per la discussione*, "Sociologia e ricerca sociale", 76-77, pp. 193- 205.

Reid D.J., Reid F.J., (2005), *Online focus group*, "International Journal of Market Research", 47, pp. 131-142.

Reisner S.L., Randazzo R.K., White Hughto J. M., Peitzmeier S., Zachary DuBois L., Pardee D.J., Marrow E., McLean S., Potter J., (2018), *Sensitive health topics with underserved patient populations: methodological considerations for online focus group discussions*, "Qualitative Health Research", 28, pp. 1658 – 1673.

Ronfani P., (2001), *I diritti del minore. Cultura giuridica e rappresentazioni sociali. II Ed.*, Guerini Scientifica, Milano.

Ronfani P., (2004), *I diritti relazionali. Una nuova categoria di diritti?*, "Sociologia del diritto", XXX, 2, pp. 107-116.

Ronfani P., (2010), *Alcune riflessioni sulla responsabilità genitoriale. Enunciati del diritto, rappresentazioni normative e pratiche sociali*, "Sociologia del diritto", 37,1, pp.7-37.

Rose A.J., Asher S.R., (1999), *Children's Goals and Strategies in Response to Conflicts Within a Friendship*, "Developmental Psychology", 35, 1, pp. 69-79.

Rossi E., (2014), *La mediazione dialogica con gli adolescenti: promuovere autonomia, partecipazione e riflessione*, "Studi di sociologia", 52, 3, pp. 305-327.

Sackin K.H., Thelen E., (1984), *An ethological study of peaceful associative outcomes to conflict in preschool children*, "Child Development", 55, pp. 1098-1102.

Sander F., (1979), *Varieties of dispute processing*, in Lewin A.L., Wheeler R.R. (a cura di), "The pound conference: Perspectives on justice in the future. Proceedings of the National conference on the causes of popular dissatisfaction with the administration of justice". West Publishing, St. Paul Minnesota

Satta C., (2012), *Bambini e adulti: la nuova sociologia dell'infanzia*, Carocci, Roma.

Schneider S.J., Kerwin J., Frechtling J., Vivari B.A., (2002), *Characteristics of the discussion in online and face-to-face groups*, "Social Science Computer Review", 20, pp. 31-42.

Scott E.S., Steinberg L., (2002), *Blaming youth*, "Texas Law Review", 81, pp. 799–840.

Seiffge-Krenke I., (1995), *Stress, Coping and Relationships in Adolescence*, Erlbaum, Mahwah, New Jersey Hove.

Seiffge-Krenke I., Beyers W., (2005), *Coping trajectories from adolescence to young adulthood: Links to attachment state of mind*, "Journal of Research on Adolescence", 15, pp. 561-582.

Selman R., (1981), *The development of interpersonal competence: The role of understanding in conduct*, "Developmental Review", 1, pp. 401-422.

Selman R., E., Beardslee W., Schultz L.H., Krupa M., Podorefsky D., (1986), *Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models*, "Developmental Psychology", 22, pp. 450-459.

Shantz C.U., (1987), "Conflicts between Children", *Child Development*, 58, 2, pp. 283-305.

Shantz C. U., Hartup W. W., (1992), *Conflict in child and adolescent development*, New York: Cambridge University Press.

Shulman S., Laursen B., (2002), *Adolescent perceptions of conflict in interdependent and disengaged friendships*, "J Res Adolesc", 12, 3, pp. 353-372.

Shulman E.P., Cauffman E., Piquero A.R., Fagan J., (2011), *Moral disengagement among serious juvenile offenders: A longitudinal study of the relations between morally disengaged attitudes and offending*, "Developmental Psychology", 47, 6, pp. 1619–1632.

Shulman S., Laursen B., Karpovsky S., (1997), *Adolescent intimacy: Revisited*, "Journal of Youth and Adolescence", 26, pp. 597-607.

Shulman S., Levy-Shiff R., Kedem P., Alon E., (1997), *Intimate relationships among adolescent romantic partners and same-sex friends: Individual and system perspectives*, "New Directions for Child and Adolescent Development", 78, pp. 37-51.

Shulman S., Laursen B., (2002), *Adolescent perceptions of conflict in interdependent and disengaged friendships*, "J Res Adolesc", 12, 3, pp. 353-372.

Simmel G., (2001), *Il conflitto della cultura moderna*, Edizioni Di Ar.

Spranger E., (1925), *Psychologie des Jugendalters*, Quelle & Meyer, Leipzig.

Spivak A. L., (2016), *Dynamics of young children's socially adaptive resolution of peer conflict*, "Social Development", 25, 1, pp. 212-231.

Sternberg R.J., Dobson D.M., (1987), *Resolving interpersonal conflicts: An analysis of stylistic consistency*, "Journal of Personality and Social Psychology", 52, pp. 794-812.

Sternberg R.J., Soriano L.J., (1984), *Styles of conflict resolution*, "Journal of personality and Social Psychology", 47, pp. 115-126.

Sturdevant M.S., Spear B.A., (2002), *Adolescent psychosocial development*, "Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics", 102, 3, pp. 30–31.

Thomas K.W., Kilmann R.H., (1978), *Comparison of four instruments measuring conflict behavior*, "Psychological Reports", 42, 3, pp. 1139-1145.

Tuttas C.A., (2014), *Lessons learned using Web conference technology for online focus group interviews*, "Qualitative Health Research", 25, pp. 122-133.

Valentine K., (2011), *Accounting for agency*, "Children & Society", 25, pp. 347- 358.

van der Eijk C., (2018), *Conflict and cooperation*, in "The essence of Politics", pp. 25-41.

Vaughn B. E., Vollenweider M., Bost K. K., Azria-Evans M. R., Snider J. B., (2003), *Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children*, "Merril Palmer Quarterly", 49, pp. 245-278.

Verbeek P., de Waal F., (2001), *Peacemaking among preschool children*, "Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology", 7, pp. 5-28.

von Bertalanffy L., (2004), *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Mondadori, Milano.

Vuchinich S., (1987), *Starting and stopping spontaneous family conflicts*, "Journal of Marriage and the Family", 49, pp. 591-601.

Wagner W., (2012), *Social representation theory*, in Christie D.J., "Encyclopedia of Peace Psychology", Malden MA: Wiley-Blackwell.

Wagner W., Duveen G., Farr R., Jovchelovitch S., Lorenzi-Cioldi F., Markovà I., Rose D., (1999), *Theory and method of social representations*, "Asian Journal of Social Psychology", 2, pp. 95-125.

Wallace R.A., Wolf A., (2008), *La teoria sociologica contemporanea*, Il Mulino, Bologna.

Walston J.T., Lissitz R.W., (2000), *Computer-mediated focus group*, "Evaluation Review", 24, pp. 457-483.

Wall J.A. Jr., Blum M., (1991), *Community mediation in the people's republic of China*, "Journal of conflict resolution", 35,1, pp. 3-20.

Wang Z., Chen X., Liu J., Bullock A., Chen X., French D., (2020), *Moderating role of conflict resolution strategies in the links between peer victimization and psychological adjustment among youth*, "Journal of Adolescence", 79, pp. 184-192.

Weber M., (1922), *Economia e società*, ed. italiana a cura di Massimo Palma, Donzelli Editore, Roma.

Watzlawick P., Weakland J.H., Fisch R., (1974), *Change: la formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio Ubaldini, Roma.

Wehr P., (1979), *Conflict Regulation*, Westview Press: Boulder.

Widom C.S., Wilson H.W., (2015), *Intergenerational transmission of violence*, in Lindert J., Levav I., "Violence and mental health: its manifold faces", Springer Science, NY.

Youniss J., Smollar J., (1985), *Adolescent relationships with mothers, fathers and friends*, University of Chicago Press, Chicago.

Zammuner V.L., (2003), *I focus group*, Il Mulino: Bologna.

Zangari F., (2011), *La mediazione come possibile alternativa al contenzioso*, "Dental CADMOS", 79, 6, pp. 365-370.

## APPENDICI

### APPENDICE 1 – TRACCIA FOCUS GROUP PREADOLESCENTI/ADOLESCENTI

#### Introduzione

- Saluti e presentazione del gruppo di ricerca
- Spiegazione del senso e delle fasi del focus
- Presentazioni del gruppo partecipante, moderatore e osservatore

#### AVVIO DELLA REGISTRAZIONE

#### Primo Stimolo: BRAINSTORMING

##### *Presentazione Stimolo*

La prima cosa che vi proponiamo è una specie di gioco con le parole. Si chiama Brainstorming, sapete che cosa vuol dire? Vuol dire “tempesta di cervelli”, è una specie di gioco che si utilizza quando si vuole far venire fuori tante idee diverse. Funziona così: io vi scrivo una parola e voi mi dite tutte le parole che vi vengono in mente collegate a quella parola.

Ricordatevi tutto quello che vi viene in mente va bene ed è sempre giusto.

Se scrivo la parola CONFLITTO, quali parole vi vengono in mente?

##### Focalizzazione del campo semantico

Molto bene, avete tantissime idee. Adesso proviamo a mettere in ordine tutte queste parole, magari ci accorgiamo che qualcuna deve essere eliminata o magari ne aggiungiamo altre

##### Stimolo

Provate a immaginare una situazione in cui ci sono delle persone che non sono d'accordo tra di loro, non la pensano nello stesso modo. Tra tutte queste parole, quali teniamo perché descrivono bene una situazione in cui queste persone non vanno d'accordo tra di loro? Dobbiamo aggiungerne ancora qualcuna?

#### Secondo Stimolo: VIGNETTES

##### **Prima vignette (conflitto di valore collegato alla fiducia)**

1. Laura (Luigi) e Maria (Mario) sono grandi amiche (amici). Un giorno Laura (Luigi) scopre che Maria (Mario) ha rivelato ad alcune compagne di classe (alcuni compagni di classe) una confidenza che le/gli aveva chiesto di non dire a nessuno.
  - Che cosa ne pensate del comportamento di Maria (Mario)?
  - Secondo voi che cosa accadrà tra le (i) due amiche (amici)?
  - Come andrà a finire?
  - (nel caso non lo dichiarino già) A vostro parere potrebbe essere utile l'intervento di una terza persona? Se SI, chi potrebbe essere (adulto, pari)? Che cosa potrebbe fare questa figura (mediare, fare da giudice, arbitro ecc.)? Se NO, perché?
  - E se Maria (Mario) fosse stata (stato) una ragazza (un ragazzo) più grande di Laura (Luigi) secondo voi, sarebbe cambiato qualcosa?
  - e se invece Maria (Mario) fosse stata (stato) una ragazza (un ragazzo) più piccola (piccolo) di Laura (Luigi) secondo voi, sarebbe cambiato qualcosa?
  - Se anziché Laura (Luigi) e Maria (Maio) i due amici fossero Ettore e Anna secondo voi, sarebbe cambiato qualcosa?
    - In questo caso, potrebbe essere utile l'intervento di una terza persona? Se SI, chi potrebbe essere (adulto, pari)? Che cosa potrebbe fare questa figura (mediare, fare da giudice, arbitro ecc.)? Se NO, perché?



## **Seconda Vignette (conflitto di valore collegato alla solidarietà)**

In un gruppo di amici (amiche), c'è Federico (Federica), che è un po' timida, parla sempre poco, propone poche cose e sta sempre un po' in disparte. Un giorno uno degli amici (amiche) in modo un po' seccato lo prende in giro davanti agli altri proprio perché sta sempre zitto e ha poche idee su cosa possono fare insieme.

- Che cosa ne pensate del comportamento di questo amico (amica)?
- Secondo voi come reagisce Federico (Federica)?
- E gli amici (amiche) che assistono alla scena che cosa fanno?
- Come andrà a finire?
- In queste situazioni a vostro parere può essere utile l'intervento di una persona esterna al gruppo di amici (Amiche)? Se SÌ, chi potrebbe essere (adulto, pari)? Che cosa potrebbe fare questa figura (mediare, fare da giudice, arbitro ecc.)? Se NO, perché?
- E se invece di un gruppo di amici (amiche) fosse stato un gruppo di amiche (amici) che cosa sarebbe successo?
- E se fosse un gruppo di amici (amiche) più piccoli di voi di età che cosa sarebbe successo?
- E se fosse un gruppo di amici (amiche) più grandi di voi di età che cosa sarebbe successo?
- E se invece di un gruppo di amici di soli maschi o di sole femmine, fosse stato un gruppo misto, che cosa sarebbe successo?

**Terzo stimolo:** domande per raccogliere le loro esperienze quotidiane riferite soprattutto alle ragioni del conflitto

A partire dalla vostra esperienza, dalle cose che vi sono capitate o che avete visto, quali sono le cose per cui si litiga o non si va d'accordo alla vostra età?

## **CHIUSURA DEL FOCUS GROUP**

- a. Vi ringraziamo molto per la vostra collaborazione, abbiamo imparato molte cose ascoltandovi e parlando con voi. Abbiamo imparato:
  - che ci sono idee molto diverse su che cosa significhi non andare d'accordo
  - ci avete raccontato e spiegato che in queste situazioni si può intervenire in tanti modi e che alcune volte si può non andare d'accordo ma non è detto che le relazioni si rovinino
  - C'è qualcosa che volete aggiungere?
  - Ci farebbe molto piacere sapere come avete trovato questo incontro, siate sinceri, tutte le risposte sono importanti e per noi molto utili per capire se stiamo facendo un buon lavoro

## APPENDICE 2 – TRACCIA FOCUS GROUP INSEGNANTI

### SCHEMA FOCUS GROUP

#### Introduzione

- Saluti e presentazione del gruppo di ricerca
- Spiegazione del senso e delle fasi del focus
- Presentazioni del gruppo partecipante, moderatore e osservatore

#### AVVIO DELLA REGISTRAZIONE

#### Primo Stimolo: BRAINSTORMING

##### *Presentazione Stimolo*

La prima cosa che vi proponiamo è un Brainstorming. Vi proponiamo una parola e vi chiediamo di dirci tutte le parole che vi vengono in mente associate a questa parola

La parola è CONFLITTO, quali altre parole vi vengono in mente?

Di tutte le parole che avete espresso, quali riguardano il conflitto fra due o più individui?

Ne aggiungerei altre per descrivere questa specifica situazione relazionale?

Bene, ora provate a immaginare di essere ragazzi o ragazze dell'età dei vostri alunni:

- secondo voi i vostri alunni/e avrebbero detto altre parole rispetto a quelle da voi indicate nel caso di un conflitto fra due o più persone? Se SI, quali? Per quali ragioni le parole potrebbero essere diverse oppure le stesse?
- Ponendo attenzione alle parole che, secondo voi avrebbero potuto esprimere i vostri alunni per indicare che cosa è il conflitto, queste parole le avrebbero espresse indifferentemente maschi e femmine o alcune è più facile che siano indicate dai maschi e altre dalle femmine?

#### Secondo Stimolo: VIGNETTES

##### **Prima vignette (conflitto di valore collegato alla fiducia)**

Ora vi proponiamo la stessa storiella che abbiamo proposto ai vostri alunni. Provate a rispondere alle seguenti domande immaginandovi di essere proprio i vostri studenti.

1. Laura (Luigi) e Maria (Mario) sono grandi amiche (amici). Un giorno Laura (Luigi) scopre che Maria (Mario) ha rivelato ad alcune compagne di classe (alcuni compagni di classe) una confidenza che le/gli aveva chiesto di non dire a nessuno.
  - Secondo voi che cosa penserebbero del comportamento di Maria (Mario) i vostri alunni/e?
  - Sempre immedesimandosi nel ruolo di un/a ragazzo/a preadolescente, che cosa accadrà tra le (i) due amiche (amici)?
  - Come andrà a finire?
  - E se Maria (Mario) fosse stata (stato) una ragazza (un ragazzo) più grande di Laura (Luigi, secondo voi come preadolescenti, sarebbe cambiato qualcosa?
  - e se invece Maria (Mario) fosse stata (stato) una ragazza (un ragazzo) più piccola (piccolo) di Laura (Luigi), secondo voi come preadolescenti, sarebbe cambiato qualcosa?
  - A vostro parere come adulti, insegnanti, i ragazzi/e preadolescenti potrebbero ritenere utile l'intervento di una terza persona? Se SI, chi potrebbe essere

(adulto, pari)? Che cosa potrebbe fare questa figura (mediare, fare da giudice, arbitro ecc)? Se NO, perché?

- Se anzichè Laura (Luigi) e Maria (Maio) i due amici fossero Ettore e Anna secondo voi, sarebbe cambiato qualcosa?
  - In questo caso, potrebbe essere utile l'intervento di una terza persona? Se SI, chi potrebbe essere (adulto, pari)? Che cosa potrebbe fare questa figura (mediare, fare da giudice, arbitro ecc)? Se NO, perché?

### **Seconda Vignette (conflitto di valore collegato alla solidarietà)**

Bene, ora passiamo alla seconda storia. Anche qui vi chiediamo di provare a rispondere alle seguenti domande immaginandovi di essere proprio i vostri studenti.

In un gruppo di amici (amiche), c'è Federico (Federica), che è un po' timida, parla sempre poco, propone poche cose e sta sempre un po' in disparte. Un giorno uno degli amici (amiche) in modo po' seccato lo prende in giro davanti agli altri proprio perché sta sempre zitto e ha poche idee su cosa possono fare insieme.

- Secondo voi che cosa penserebbero del comportamento di questo amico (amica) i vostri alunni/e?
- Sempre immedesimandosi nel ruolo di un/a ragazzo/a preadolescente, come avrebbe reagito Federico (Federica)?
- E gli amici (amiche) che assistono alla scena che cosa fanno?
- Come andrà a finire?
- E sempre proiettandosi nel ruolo di un/a preadolescente, se invece di un gruppo di amici (amiche) fosse stato un gruppo di amiche (amici) che cosa sarebbe successo?
- E se fosse un gruppo di amici (amiche) più piccoli di età che cosa sarebbe successo?
- E se fosse un gruppo di amici (amiche) più grandi di età che cosa sarebbe successo?
- A vostro parere come adulti, insegnanti, i ragazzi/e preadolescenti potrebbero ritenere utile l'intervento di una terza persona esterna al gruppo di amici (Amiche)? Se SI, chi potrebbe essere (adulto, pari)? Che cosa potrebbe fare questa figura (mediare, fare da giudice, arbitro ecc)? Se NO, perché?
- E se invece di un gruppo di amici di soli maschi o di sole femmine, fosse stato un gruppo misto, che cosa sarebbe successo?

**Terzo stimolo:** domande per raccogliere le loro esperienze quotidiane riferite soprattutto alle ragioni del conflitto dal punto di vista degli insegnanti.

A partire dalla vostra esperienza di insegnanti, secondo voi quali sono le ragioni per cui i ragazzi e le ragazze preadolescenti più frequentemente litigano o non vanno d'accordo?

- A vostro parere, in quali occasioni un adulto deve intervenire in un litigio tra ragazzi/e preadolescenti? E che cosa potrebbe fare? Per quali ragioni dovrebbe comportarsi in questo modo?
- In quali occasioni, invece, a vostro parere, è meglio che un adulto non intervenga nei conflitti tra preadolescenti? Per quali ragioni?

- Vi vengono in mente delle situazioni di conflitto tra preadolescenti in cui sareste voluti intervenire ma non sapevate bene come fare? Ci raccontate degli episodi (se non emerge) Per quali ragioni è stato difficile intervenire?

**Quarto stimolo:** domande per raccogliere a partire dalle loro esperienze come insegnanti i bisogni che loro hanno in merito ad aiuti e/o formazione rispetto alla gestione delle relazioni conflittuali che pervadono i ragazzi/e preadolescenti.

- Partendo dalla vostra esperienza di insegnanti, quali sono le necessità, strumenti, aiuti che pensate di dover ricevere al fine di poter gestire al meglio le situazioni conflittuali che si possono manifestare tra i vostri studenti?
- Quali sono invece le cose che la scuola dovrebbe fare, ma che non fa, o che necessiterebbero di un ~~loro~~ ampliamento in merito al tema dei conflitti e della loro gestione?
- Quali altri istituzioni o quali altri saperi e competenze dovrebbero affiancare voi insegnanti rispetto alla gestione di questo tema?
- Volete aggiungere altro?

CHIUSURA DEL FOCUS GROUP

## APPENDICE 3 – QUESTIONARIO SOCIODEMOGRAFICO

### 1. Io vado a scuola a:

- Palmieri
- Tito Livio

### Frequento

- la prima media
- la seconda media

### 2. Io ho \_\_\_\_\_ anni.

### 3. Sono:

- Una Femmina
- Un Maschio

### 4. Sono nata/o:

- In Italia
- \_\_\_\_\_ ] In un altro Stato (scrivi quale, per favore):  
\_\_\_\_\_)

### 5. I miei genitori sono nati

- Tutti e due in Italia
- Uno in Italia e uno in un altro stato
- Entrambi i miei genitori sono nati in un altro paese
- Non so, non mi ricordo

### 5a Mio papà è nato in (indicare in quale Stato)

\_\_\_\_\_

### 5b Mia mamma è nata in (indicare in quale Stato)

\_\_\_\_\_

### 6 ter. Io vivo con (Segna tutte le persone con cui vivi)

- i miei genitori
- mamma
- papà
- sorella/e
- fratello/i
- zia/e
- zio/i
- nonna/e
- nonno/i
- altre persone (indicare quali \_\_\_\_\_)

## APPENDICE 4 – MAPPE RELAZIONALI

**Sono:** [ ] Una Femmina [ ] Un Maschio

Sei a casa tua con alcuni amici/amiche. Ad un certo punto due tuoi amici/amiche iniziano a litigare.

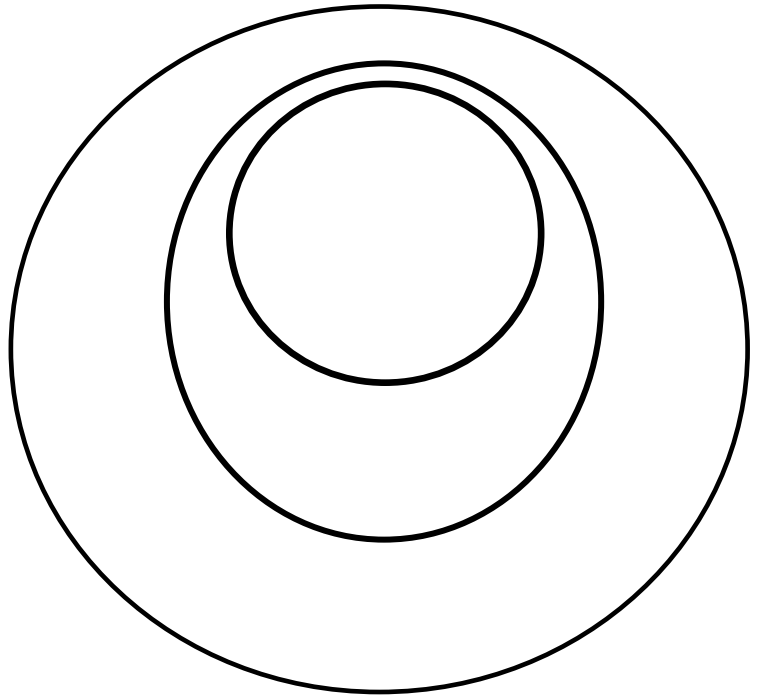
**Per quale ragione stanno litigando?**

---

---

A tuo parere chi potrebbe intervenire per gestire la situazione?

- indica nei cerchi qui sotto chi faresti intervenire. Puoi mettere una come tante risposte. Scegli tu
- Scrivi nel cerchio più piccolo chi faresti **sicuramente** intervenire, nel secondo cerchio chi **forse** faresti intervenire e nell'ultimo chi **non** faresti intervenire



Guarda che cosa hai scritto nel cerchio più piccolo.  
Ci scrivi le ragioni per cui hai fatto quella o quelle scelte?

---

---

---

---

Durante l'intervallo a scuola, vedi due ragazzi/ragazze di un'altra classe che stanno litigando a voce molto, molto alta

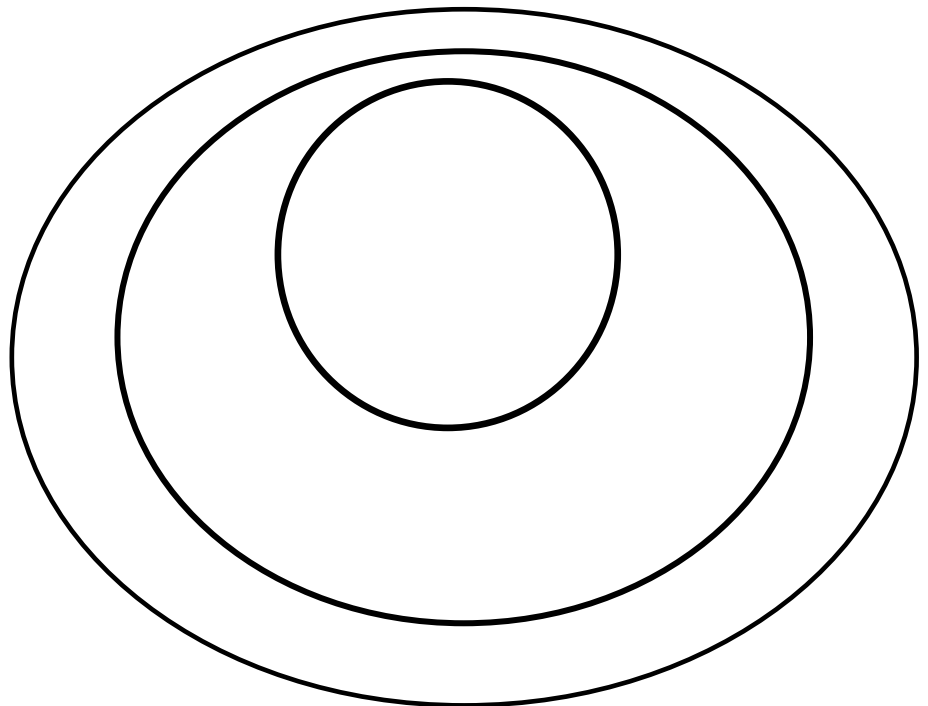
**Per quale ragione stanno litigando?**

---

---

A tuo parere chi potrebbe intervenire per gestire la situazione?

- indica nei cerchi qui sotto chi faresti intervenire. Puoi mettere una come tante risposte. Scegli tu
- Scrivi nel cerchio più piccolo chi faresti **sicuramente** intervenire, nel secondo cerchio chi **forse** faresti intervenire e nell'ultimo chi **non** faresti intervenire



Guarda che cosa hai scritto nel cerchio più piccolo.  
Ci scrivi le ragioni per cui hai fatto quella o quelle scelte?

---

---

---

