

L'INTERVENTO DI MEDIAZIONE SCOLASTICA: TEORIA E PRATICA

L. Orazio* - D. Bottiglieri ** - I. Sarnacchiaro*** G. Cuocolo****

* Ordinario SITCC - Socio ATC – Studio Multiverso V Centro di Terapia Cognitiva – Roma - Allievo Didatta di mediazione AIMS - Centro Ecopsys – Napoli

** Ordinario didatta SITF – Didatta AIMS - Centro Ecopsys – Napoli

*** Aggregato SITF – Ordinario SIPPR - Corrispondente SITCC - Mediatore AIMS - Centro Ecopsys – Napoli

**** Aderente SITCC - Tirocinante ASL NA 1 DSM 44 UOSM

Indirizzo di posta elettronica: lucaorazzo@yahoo.it

Riassunto

I processi di mediazione dei conflitti sono stati sino ad ora di pertinenza culturale quasi esclusivamente dell'area sistemica e poco hanno interessato il mondo cognitivista. Tuttavia nel percorso esperienziale di seguito riportato, frutto della collaborazione tra operatori di formazione sistemica e di formazione cognitivo-comportamentale, si è anche formulata l'ipotesi che attraverso tecniche propriamente mediatriche si operasse, in realtà, una vera e propria ristrutturazione cognitiva dei confini e delle rappresentazioni di quelle dimensioni emotive intervenienti nel conflitto. Inoltre il percorso prescelto ha inteso da un lato favorire il riconoscimento degli stati emotivi dei singoli soggetti della ricerca, dall'altro consentire agli stessi di "mettersi nei panni dell'altro" e quindi accogliere ed elaborare informazioni sulla mente altrui anche al fine di "sciogliere" il conflitto.

La valutazione delle variazioni della disponibilità al comportamento prosociale ha inteso offrire una chiave di lettura dei possibili cambiamenti occorsi nei soggetti nel tentativo di verificare sperimentalmente l'ipotesi della ricerca.

Parole chiave: mediazione scolastica, comportamento prosociale, mediazione tra pari

SCHOOL MEDIATION: THEORY AND APPLICATIONS

Summary

Until now the mediation conflicts' processes have been almost exclusively cultural interest's of systemic area and just a little of cognitive one.

Nevertheless, our school mediation's experience is derived by a systemic and cognitive-behavioural co-operation.

It is also supposed that mediative techniques and peer mediation should operate a real and deep cognitive restructuring of the borders and representations strictly operate in the emotional dimension which characterizes the conflict. Therefore, the goal of this study is to show the emotional knowledge's steps in everyone of subjects and to allow them to put on further emotions. In this way, they may understand other's informations to solve conflicts.

The valuation of availability to pro-social behaviour has the purpose to offer a key-lecture of potential changes in the subjects.

Key Word: school mediation, Prosocial behaviour, peer mediation

Le basi epistemologiche dell'intervento

Nel vasto quadro della mediazione comunitaria possiamo inscrivere la mediazione scolastica, quale campo prioritario per un intervento al tempo stesso formativo e preventivo per una gestione congrua dei conflitti.

In accordo con Stefano Castelli (1996), ci sembra che sia possibile sostenere che il processo di mediazione possieda delle precise caratteristiche, indipendentemente dai soggetti coinvolti e dal campo entro cui viene applicato. Tale posizione, naturalmente, non vuole negare le specificità dei diversi tipi di mediazione, dei diversi contesti di attuazione e dei singoli soggetti che di volta volta possono essere coinvolti, così come non nega che le competenze che il mediatore deve costruire e possedere, debbano essere precipue rispetto all'ambito della propria pratica.

Piuttosto risulta opportuno individuare le irriducibili caratterizzazioni del processo mediatico attraverso una definizione larga e condivisibile della mediazione, comunque priva di dogmatismi e stereotipi.

Anche in considerazione della complessità dell'argomento, laddove le semplificazioni risultano fuorvianti, sono state proposte molte definizioni della mediazione, ciascuna delle quali offre un contributo interessante allo sviluppo dei modelli teorici. Solo per coincidenza faremo riferimento a due di esse e che sembrano coerenti con il lavoro sperimentale che verrà di seguito presentato.

La prima è proprio di Stefano Castelli (1996): *“La mediazione è un processo attraverso il quale due o più parti si rivolgono liberamente a un terzo neutrale, il mediatore, per ridurre gli effetti indesiderabili di un grave conflitto. La mediazione mira a ristabilire il dialogo tra le parti per poter raggiungere un obiettivo concreto: la realizzazione di un progetto di riorganizzazione delle relazioni che risulti il più possibile soddisfacente per tutti. L'obiettivo finale della mediazione si realizza una volta che le parti si siano creativamente riappropriate, nell'interesse proprio e di tutti i soggetti coinvolti, della propria attiva e responsabile capacità decisionale”*.

Una seconda definizione è quella proposta da Bastard e Cardia-Vonèche (1988) che definisce la mediazione *“un processo di cooperazione in vista della risoluzione di un conflitto, durante il quale un terzo imparziale viene sollecitato dai protagonisti per aiutarli a trovare una composizione amichevole soddisfacente”*.

Se la prima definizione trova ragione in un preciso sistema di riferimento teorico che è quello sistemico-relazionale, la seconda offre lo spunto per un'analisi dei sistemi motivazionali propri di ciascuno dei soggetti coinvolti nel processo di mediazione.

L'ottica sistemica ci risulta fondamentale sia per la definizione del termine “conflitto”, che è evidentemente alla base di ogni processo di mediazione, sia per valutare pienamente le risorse disponibili e gli effetti complessivi dell'operare con la mediazione.

Collocandosi in un'ottica sistemico-relazionale possiamo intendere il conflitto, non solo come processo doloroso, ma come evento “normale” in un qualsiasi sistema biologico e quindi di per se stesso né buono né cattivo. I suoi effetti possono essere costruttivi, favorendo l'emersione di nuove soluzioni o nuovi modelli di riferimento, o distruttivi allorché la struttura globale entro cui i conflitti avvengono sia portata alla dissoluzione.

I sistemi viventi hanno alcune caratteristiche che è opportuno sottolineare. Innanzitutto sono aperti in senso termodinamico: sono cioè in grado di scambiare informazioni ed energia con l'ambiente, più o meno prossimo. In secondo luogo hanno la capacità di costruirsi da soli (autopoiesi) trasformandosi di continuo sia in relazione alle proprie dinamiche interne, sia in relazione alle sollecitazioni provenienti dall'esterno. Attraverso processi di assimilazione e di accomodamento (Piaget 1967), i sistemi autopoietici tendono a conservare l'organizzazione complessiva modificando invece le strutture cioè le specifiche e concrete realizzazioni di una certa organizzazione (Maturana e Varela 1992).

Inoltre per i sistemi viventi va presa in considerazione la dimensione temporale che rende "dinamici" i sistemi stessi. All'interno di questa dimensione in letteratura vengono considerati diversi tipi di cambiamento: alcuni che modificano dinamicamente molto poco lo stato del sistema (stato stazionario), altri che lo modificano gradualmente consentendo un'acquisizione progressiva della trasformazione ed infine altri ancora che determinano una modificazione "catastrofica" e tale da produrre una riorganizzazione delle strutture difficilmente riconducibili all'organizzazione complessiva dello stato precedente.

Queste considerazioni delineano alcune precondizioni indispensabili ai processi di mediazione. Osserva Castelli (1996) "Se da un lato non devono esistere sistemi di controllo che prescrivano in anticipo i comportamenti da adottare, allo stesso tempo le parti coinvolte devono disporre di un equilibrio di poteri, e devono avere qualche interesse a mantenere integri almeno alcuni aspetti dell'organizzazione preesistente".

La seconda definizione di mediazione proposta ci introduce al concetto di cooperazione che rappresenta uno dei cardini dei sistemi motivazionali degli individui all'interno di una epistemologia cognitivo-evoluzionistica.

Dalla epistemologia evoluzionistica, infatti, possiamo trarre che l'uomo ha diverse disposizioni innate alla relazione, da cui emergono diversi sistemi motivazionali interpersonali a base innata. Queste disposizioni possono essere considerate come degli algoritmi per l'elaborazione delle informazioni o sistemi per la regolazione del comportamento e non riguardano solo bisogni corporei ma anche le forme basilari di interazione sociale. Le loro caratteristiche principali sono riportate nella tabella seguente.

La letteratura cognitivista riconosce cinque sistemi motivazionali interpersonali: il sistema agonistico, il sistema cooperativo, il sistema di attaccamento, il sistema di accudimento e quello sessuale (Liotti 2001).

L'integrazione tra l'idea evoluzionista, in fondo semplice, "L'uomo ha diverse disposizioni innate alla relazione da cui emergono diversi sistemi motivazionali interpersonali a base innata" e l'altrettanto semplice idea base del cognitivismo "Il lavoro mentale è primariamente rivolto alla costruzione ed organizzazione della conoscenza" fonda la prospettiva unificata che possiamo chiamare cognitivo-evoluzionistica (Liotti 2001).

In questo quadro la conoscenza viene distinta fondamentalmente in due grandi ambiti: conoscenza procedurale e conoscenza dichiarativa.

La prima viene definita anche conoscenza implicita o tacita o anoetica, riguarda il "sapere come (knowing how)" e non è fondata sul linguaggio.

La seconda, definita anche conoscenza proposizionale o esplicita, attiene al "sapere che (knowing that)" ed è fondata strutturalmente sul linguaggio.

Le emozioni, intese come esperienze soggettive, sono, in generale, il correlato nell'uomo di questo innato "sapere come" entrare nelle interazioni sociali fondamentali dalle quali dipendono, evoluzionisticamente, la sopravvivenza e l'adattamento all'ambiente di tutti i primati e tra essi naturalmente l'uomo. L'emozione, dunque, appare come un processo fisiologico che da un lato

nel suo organizzare il movimento (e-movere, muovere fuori), non richiede la coscienza, ma dall'altro è anche il primo processo fisiologico che può diventare coscienza e fondare la coscienza.

La mediazione, alla luce di queste considerazioni, può pertanto rappresentare quello spazio utile per procedere al riconoscimento delle emozioni da parte dei singoli componenti del processo, compreso il mediatore, e per provare a "mettersi nei panni dell'altro" cioè a condividere l'altrui stato emotivo. In questo senso essa costituisce un'occasione di crescita e di "educazione" alle relazioni sociali che trova nella scuola il terreno più fertile per il suo sviluppo (Orazio et al. 2006).

La mediazione scolastica

La scuola costituisce sostanzialmente il primo e formidabile contesto di confronto relazionale. Proprio nella scuola, molto spesso, si determinano le prime relazioni sociali per gli individui sia tra pari sia tra livelli gerarchici differenti. Inoltre nell'universo scuola afferiscono non solo sistemi prossimali (i compagni, i docenti, il preside, la famiglia) ma anche sistemi distali (le istituzioni più in generale: provveditorati, enti locali, i ministeri ecc.) determinandosi, quindi, interferenze e scambi di notevole significato.

Per prima cosa è opportuno ricordare che la scuola fonda la sua funzione sulla convivenza tra i diversi sistemi. Osserva Renzo Carli (2001) che "La convivenza è il primo e più importante prodotto della relazione sociale e nasce nell'interscambio tra il sistema d'appartenenza, la famiglia e l'estraneo". La scuola rappresenta il luogo maggiormente popolato di estraneità, dove per estraneità intendiamo sia l'alterità, l'altro sconosciuto, sia una cultura altra, che ancora non ci appartiene. Sostenere una rete di relazioni organizzate intorno all'asse della convivenza significa acquisire le abilità necessarie alla costruzione di regole di rapporto sempre nuove che promuovano l'incontro con l'estraneità. Così letta, la scuola ci appare come sistema polinucleare e intrecciato in cui si manifesta uno sforzo costante per costruire rappresentazioni comuni e matrici identificatorie, mentre si sperimentano nuovi spazi di legami e di pensiero.

La scuola dunque rappresenta un sistema sociale con una propria storia ed una propria organizzazione finalizzata ad un prodotto formativo nonché a divenire luogo della socialità, delle relazioni, in sintesi dell'esperienza sociale. Il suo fine produttivo attiene pertanto sia alla trasmissione di competenze attraverso l'apprendimento, sia alla costruzione di una attitudine sociale attraverso la valorizzazione dell'estraneo che fonda sulla convivenza. Molto spesso la chiave di accesso per una buona convivenza all'interno della classe, ed in generale del sistema scuola viene considerata la "pace" a discapito del "conflitto". Il costrutto di "pace" come bontà ed armonia, assume la potenza di un mito sotterraneo e condiviso; permangono impostazioni pedagogiche "fondate sull'idea dello star buoni, dell'implementare la bontà nei bambini cattivi, nell'enfatizzare tutto ciò che richiama la tranquillità, l'armonia, il benessere assoluto, la fraternità totale". Il conflitto diviene così una dimensione da bandire perché non attinente all'area dei buoni sentimenti dell'essere umano, all'area della virtù. La sua collocazione si pone su di una gamma di possibilità cromatiche che includono l'invidia, la rivalità, l'inimicizia, la rottura relazionale, la disfunzione, con una subitanea risposta di attivazione del circuito conflitto rimedio esclusione.

Tali letture del conflitto e della pace massivamente diffuse, si contrappongono fermamente producendo l'una, quella attinente al conflitto, protocolli di rimedio normativo o di espulsione, l'altra, quella attinente alla pace, sostegno cieco, gratificazioni sociali ed accondiscendenza. Il mondo dei conflitti, però, aldilà della diffusa logica "remediale" che cerca di ridurre la sua portata, rappresenta un complesso e vitale sistema in cui trovano alimento ragioni e passioni, deriva da molteplici fattori e si estende con pervasività dal micro dei conflitti interindividuali al macro di quelli sociali. Il conflitto riletto in un ottica ecologica diviene strumento di riaffermazione del

legame sociale e dei suoi meccanismi comunicativi. Infatti, come genialmente sottolineato col "paradosso comunitario dei litiganti", nel conflitto quello che separa è esattamente quello che unisce e la lite attiva presuppone sempre un intenso mondo di legami e di relazioni.

Operare, dunque, processi di mediazione nella scuola significa incontrare rigide definizioni condivise di conflitto e di pace e di lasciarsi risucchiare "dal mostro della delega istituzionale", cacciandosi inevitabilmente, nella sconfitta dell'onnipotenza o nel trionfo dei deleganti che solo avevano bisogno di conferme istituzionali alla loro impotenza. Pertanto un progetto di mediazione scolastica dovrà introdurre nel sistema scuola una vera e propria rivoluzione epistemologica: la pace andrà intesa come coerente con il conflitto perché è esattamente la sinergia tra pace e conflitto che permette di mantenere l'oscillazione vitale nelle relazioni.

In questo quadro ed in accordo con i modelli epistemologici prima riferiti il conflitto va inteso come produttore fertile di cambiamento, di creatività, di geni all'interno di relazioni che tollerino e si arricchiscano delle diversità e del confronto.

Si parla di vera e propria "alfabetizzazione" al conflitto, di un addestramento cioè lento e continuo, che può divenire obiettivo ultimo del sistema scolastico, che possa produrre nuove capacità relazionali "sostando" dentro il conflitto in una incessante ed attenta area dialogica con la diversità e l'alterità, approfittando della relazione per esprimere parti di sé ed esplorare quelle sconosciute proprie ed altrui. Introdurre metodologie mediative nella scuola ha lo scopo centrale, dunque, di integrare competenze provenienti dalle pratiche di risoluzione alternativa dei conflitti per costruire "spazi mediativi" al fine di promuovere il coordinamento e la collaborazione in modo autosufficiente nel sistema. Cosicché l'intervento deve mirare a far sì che il sistema possa integrare e far sue le competenze mediative per riordinarsi o trasformare il suo funzionamento, imparando ad apprezzare le risorse che già vivono nel suo interno. In questo senso, ancora una volta, un compito precipuo del mediatore è quello di restituire competenze al sistema.

Queste linee essenziali traspasano nell'esame dello sviluppo storico della mediazione scolastica che partono agli inizi degli anni '70, negli Stati Uniti con il Children's Project for Friends, promosso dal movimento religioso dei Quaccheri. L'implicazione di un movimento religioso nella mediazione scolastica si deve al ruolo da esso svolto nell'ambito dei progetti per la mediazione comunitaria a partire dal Peace and Social Action Program della Religious Society of Friends. Non si parla ancora di mediazione scolastica ma di una diversa possibilità di gestione dei conflitti a partire da una visione filosofica e metodologica basata sulla risoluzione non violenta degli stessi. Il Children's Project for Friends è un programma attraverso il quale vengono formati centinaia di insegnanti delle Scuole elementari ad addestrare ed implementare negli allievi una attitudine cooperativa, comunicativa e di gestione non violenta del conflitto.

Nel 1982 viene sviluppato il CCRC, Children Creative Response to Conflict, una metodologia molto articolata applicata in molte scuole americane con l'ausilio di manuali centrati sull'approccio creativo alla vita ed al problem solving.

Nel 1984 si costituisce l'associazione NAMES National Association for Mediation in Education, un'associazione creata da educatori e mediatori di comunità con l'obiettivo di costituire un gruppo di studio e di applicazione di programmi di risoluzione dei conflitti nella scuola.

Appare quindi evidente che il principale motivo che ha indotto a introdurre pratiche di mediazione all'interno del sistema scolastico riguardava le modalità di composizione dei litigi fra gli studenti e particolare attenzione veniva data al mantenimento della disciplina (Graham e Cline 1989). Furono tuttavia verificati anche altri benefici collaterali nell'applicazione di questi progetti e venne segnalato che i programmi di mediazione all'interno delle scuole incrementano negli studenti l'autostima e la capacità di regolarsi da soli, mantenendosi maggiormente disciplinati, implementando le capacità di cooperazione.

Inoltre l'esperienza e l'apprendimento di pratiche mediative esercitate tra pari (peer mediation)

sembra indurre una riduzione di conflittualità tra bande rivali (Burrell e Vogl 1990) ed i conflitti su base razziale (Lieberfeld 1994). Gentry e Beneson (1992, 1993) hanno invece descritto l'effetto "peace virus": la possibilità di trasferire delle competenze acquisite a scuola alle modalità di soluzione pacifica dei conflitti all'interno di altri ambienti. Sembra dunque che le pratiche di mediazione non possiedono solo un'azione locale, consentendo la gestione di un particolare, specifico conflitto, ma consentono la diffusione di una cultura della tolleranza e della pace nella società nel suo complesso, agevolando in sostanza comportamenti prosociali.

Il comportamento prosociale

Il comportamento prosociale, nella sua definizione più semplice e coincisa, è quel comportamento inteso a beneficiare l'altro, o gli altri. Come è stato giustamente osservato da Staub (1978), persino una definizione così semplice può essere problematica e portare con sé una serie di difficoltà. Innanzitutto per agire a beneficio altrui è necessario comprendere i bisogni e gli scopi dell'altro; ma, pur ammessa tale possibilità di conoscenza, che cosa ci assicura che un determinato comportamento produca un effettivo beneficio? In letteratura a questo proposito vengono presentati esempi in certo qual modo paradossali, ma che, in fondo, rappresentano efficacemente le difficoltà insite in questo discorso. Se un individuo decide di suicidarsi e qualcuno lo salva, trae egli da ciò un reale beneficio? E ancora: l'opera di quei missionari che, sopportando grandi sacrifici di ogni genere, si prodigano per la salvezza delle anime, produce effettivamente benefici?

Come appare evidente, malgrado che le conseguenze del comportamento prosociale risultino quasi sempre chiare, esse sono, tuttavia, qualche volta discutibili. Un aiuto non richiesto può, infatti, turbare piuttosto che beneficiare il ricevente. Per questi motivi gli studiosi del comportamento sociale positivo o comportamento prosociale ritengono che sia il bisogno, sia l'intervento richiesto per soddisfarlo, debbano essere non ambigui e possibilmente percepiti quali azioni che producono beneficio. Di conseguenza si comprende come il comportamento che produce il benessere degli altri debba essere guidato da principi e da valori morali proscrittivi e prescrittivi. Ciò significa che tale comportamento è strettamente legato alla morale ed alle sue codificazioni formali e di costume.

Il comportamento prosociale può essere classificato lungo diverse dimensioni:

- il livello di vantaggio che è in grado di produrre per l'altro;
- il livello ed il tipo dei costi richiesti;
- le intenzioni ed i motivi di chi lo attua.

Sebbene gli interessi propri siano spesso considerati in conflitto con gli interessi altrui, sembra più ragionevole ritenere che il rapporto tra sé e gli altri possa essere percepito e sperimentato in maniera diversa, che va dall'antagonismo all'identificazione con l'altro. È ovvio che l'identificazione con gli altri possa risultare più facile e attuarsi più frequentemente tra persone legate da vincoli affettivi profondi. Ma tale identificazione, almeno in particolari circostanze e situazioni, può attuarsi anche tra persone legate da vincoli puramente sociali, o addirittura tra estranei.

Il contributo della letteratura al problema della natura del comportamento prosociale è stato vastissimo, caratterizzato spesso da divergenze e sempre da una ricerca di un contesto teorico valido, tale da dar conto di tutto il comportamento prosociale. In generale, possiamo riconoscere che c'è stata, specie nella letteratura americana, una tendenza molto marcata a descrivere e laddove possibile a misurare le variabili interne ed esterne associabili al verificarsi del comportamento prosociale.

A seconda delle varie scuole di ricerca i fattori legati alla persona verso la quale è diretta

l'azione positiva sono stati indicati in:

- a. fattori legati alla provenienza etnica, quali il colore, le caratteristiche fisiche, la posizione sociale ecc.;
- b. quelli legati alla situazione che scatena il comportamento, quali il numero dei presenti all'evento, le condizioni acustiche gradevoli o sgradevoli, i risultati sociali ecc.;
- c. quelli connessi allo stato emotivo di chi attua il comportamento, ad esempio il suo umore, il vissuto di passate esperienze di successo o di fallimento;
- d. quelli, sempre dell'attore, ma legati alla sua personalità, quali il suo sistema di valori, i suoi bisogni, i suoi atteggiamenti;
- e. quello relativo al rapporto spaziale tra i protagonisti dell'intervento prosociale: la distanza fisica tra loro;
- f. i fattori economici, in termini di previsione di costi da parte di chi intende operare in direzione prosociale;
- g. i fattori empatici legati alla percezione dei bisogni della persona verso la quale sarà diretto il comportamento prosociale;
- h. i processi psichici sollecitati dalla situazione.

Sin dal 1971, Latané e Darley hanno tentato di elaborare un modello che rendesse conto di tutte le possibili variazioni delle circostanze incidenti sulla scelta del comportamento di aiuto.

Il modello prevede 5 stadi:

1. accorgersi che qualcosa sta accadendo;
2. riconoscere la situazione come tale da richiedere un intervento di aiuto;
3. assumersi le proprie responsabilità di fronte alla situazione osservata;
4. valutare la corretta forma di intervento;
5. mettere in atto l'intervento di assistenza prescelto.

Negli anni successivi molte ricerche hanno cercato di mettere in evidenza l'incidenza dei seguenti elementi:

- a. i fattori situazionali, legati alla condizione di chi deve essere aiutato (ambiguità della situazione, diritto all'aiuto, modalità della richiesta d'aiuto ecc.);
- b. la condizione psicologica di chi dovrebbe porgere l'aiuto (l'umore, le precedenti esperienze gradevoli ecc.);
- c. le dinamiche della interazione (dai rapporti preesistenti tra aiutante ed aiutato ai rapporti di dipendenza che si creano nella situazione specifica);
- d. l'influenza dei "terzi agenti in situazione".

È ricorrente, nella letteratura sul comportamento sociale positivo il quesito relativo al perché, a parità di condizioni situazionali, alcune persone aiutano e altre no. Questo interrogativo trova una serie di possibili spiegazioni nell'analisi dei fattori di personalità e in quelle dei fattori socio culturali di ciascuno (il tipo di famiglia, le figure di riferimento, gli stili di attaccamento ecc.).

La complessità del comportamento di aiuto deriva, quindi, dalle caratteristiche dell'interazione implicata nella situazione dell'aiuto. Difatti, in tale interazione, la reciproca dipendenza, il ruolo di chi aiuta, in quanto attore e quello di chi è aiutato, in quanto ricevitore passivo, sono tutti elementi complessi e interconnessi. Le spiegazioni teoriche del comportamento di aiuto sono di conseguenza egualmente complesse e interconnesse e possono, di volta in volta, rivolgere l'attenzione: alle componenti fisiologiche; alla pressione delle norme sociali, quali la "responsabilità sociale", l'equità e la "motivazione alla giustizia"; alla riduzione della dissonanza creata dalla

consapevolezza dei bisogni non soddisfatti dell'altro e della discrepanza tra condizioni reali e condizioni ideali (Orazio et al. 2006).

Con la considerazione sia delle variabili personali sia di quelle situazionali, gli studiosi sembrano avere raggiunto un certo accordo, almeno su due importanti punti:

- a. il comportamento di aiuto può essere attuato potenzialmente da chiunque;
- b. la frequenza e le modalità di tale attuazione sono apprese.

Mettere in evidenza l'interazione tra individuo e ambiente ha riproposto la necessità di prendere in considerazione, accanto alle variabili situazionali, l'incidenza della variabile culturale. A tal proposito un piano di ricerca sul rapporto tra reciprocità e comportamento d'aiuto (Staub et al. 1984) ha dato risultati interessanti che possono essere così riassunti:

- a. il comportamento d'aiuto, in tutte le sue possibili forme, varia a seconda della distanza sociale tra le due parti dell'interazione; vale a dire: minore è la distanza sociale tra le parti più frequente è il comportamento di aiuto (nella sua triplice dimensione di aiuto dato, aiuto richiesto, aiuto atteso);
- b. il comportamento di aiuto varia a seconda dei contesti culturali, perché diversa è l'accezione di distanza sociale in contesti culturali diversi;
- c. il comportamento di aiuto aumenta quando, nella situazione di aiuto, si inserisce una variabile di "emergenza".

Recentemente l'attenzione degli studiosi si è focalizzata su due aspetti distinti del comportamento di aiuto: la "competenza" di chi aiuta e la "richiesta" da parte di chi dell'aiuto ha bisogno. La consapevolezza della propria "competenza" può enfatizzare la tendenza all'aiuto, poiché eleva il livello di autostima, intensifica l'aspettativa di ricompense interne, abbassa quella dei costi e degli ostacoli, accresce le previsioni di successo del proprio comportamento.

La "richiesta di aiuto" rappresenta attualmente un oggetto di studio di particolare interesse nelle ricerche sul comportamento infantile e costituisce, inoltre, un promettente campo di ricerca per chi voglia cogliere le dinamiche nell'interazione di aiuto.

Il comportamento prosociale come misuratore del percorso di mediazione

Come si è visto, gli studi sul comportamento prosociale comprendono ricerche sull'altruismo, sul comportamento d'aiuto, di cooperazione e di riguardo verso gli altri; tutti comportamenti intesi come azioni volte al fine di proteggere, favorire o mantenere il benessere di un determinato soggetto sociale. Implicito in tale descrizione è un ulteriore uso del termine "prosociale" inteso come capacità cognitiva nei confronti dell'altro: tendenza, cioè, a percepire i bisogni dell'altro, ad assumerne le prospettive, a viverne le emozioni e a reagire emotivamente in congruenza con la situazione.

La categoria "prosociale" può quindi essere applicata non soltanto a comportamenti singoli, ma anche a forme stabili di relazione nel contesto sociale. È apparso subito chiaro agli studiosi (Bar Tal 1977; Eisenberg 1992; Reykowski 1982; Staub 1978, 1979; Staub et al. 1984; Villone Betocchi 1982; Villone Betocchi e Asprea 1984; Asprea e Villone Betocchi 1994) che hanno tentato in tempi recenti dei lavori di sintesi sui molti contributi della letteratura in proposito, che con il termine "prosociale" si coprono praticamente tutti i comportamenti che non siano di antagonismo, o di danneggiamento, aggressivi o distruttivi addirittura. È alla luce di questa considerazione che Staub et al. (1984) preferiscono chiamare il comportamento prosociale: comportamento sociale positivo.

Inoltre la vastità del campo di studio rende praticamente impossibile trovare delle variabili

che non siano, più o meno direttamente correlate al fenomeno prosociale. Come osserva Reykowski (1982), il comportamento prosociale, in quanto forma di comportamento sociale, è controllato da un complesso sistema regolatore nel quale l'intervento di qualsiasi fattore che possa mutare lo stato del sistema può influenzare le sue funzioni regolatrici, compreso, quindi, il comportamento prosociale.

Nella convinzione che l'insegnamento delle tecniche mediative, in forma prettamente esperenziale, contribuisca allo generarsi di una cultura della mediazione e che questa possa intendersi come spazio per comprendere le ragioni dell'altro e mettersi nei panni dell'altro in termini cognitivi ed emotivi, abbiamo ritenuto opportuno misurare, attraverso questionari standardizzati, l'eventuale correlazione tra l'acquisizione della cultura mediativa e l'implementazione del comportamento prosociale.

La nostra ricerca, pertanto, ha provato a verificare se, nei soggetti che avevano partecipato ad un protocollo esperenziale di mediazione sistemica, si sia determinato un atteggiamento di disponibilità ad un comportamento prosociale maggiore rispetto a quei soggetti che invece non avevano partecipato al protocollo di mediazione (Orazio et al. 2006).

L'esperienza di mediazione

La scelta dell'ambito d'intervento è connessa a griglie di lettura sistemiche che non possono non considerare la scuola quale campo relazionale fondamentale nella crescita e come luogo relazionale esteso di scambio sociale, di identità, di confronti e di scontri.

Le tematiche, quindi, connesse alla gestione dei conflitti diventano il fulcro intorno al quale viene articolato il progetto di mediazione. Il recupero in quest'ambito delle logiche mediative e sistemiche si fonda su una definizione della conflittualità che ne possa cogliere gli aspetti evolutivi ed in modo particolare quelli connessi alle turbolenze emotive che si attivano nell'incontro-scontro con l'altro. L'introduzione della mediazione nel sistema scolastico rappresenta un'opportunità capace di restituire responsabilità ai giovani in modo che, all'interno di un campo esperenziale, essi possano acquisire consapevolezza delle proprie dinamiche emozionali, intese quali motori delle relazioni.

L'acquisizione di modalità alternative di gestione dei conflitti mira alla promozione di circuiti valutativi più "ragionati" ed "equilibrati" rallentando le reazioni emotive che spesso esitano in "acting".

Tale progetto si articola all'interno di una griglia di ricerca che attraverso monitoraggio continuo, analisi e verifica della qualità e dell'efficacia degli interventi psicologici proposti, mira a tutelare sia gli attori del sistema scolastico, sia gli obiettivi di prevenzione auspicati.

In modo particolare il protocollo di mediazione si è proposto di:

- favorire il riconoscimento degli stati emotivi;
- consentire una gestione degli stessi attraverso attività relazionalmente funzionali;
- permettere una gestione dei conflitti quanto più possibile costruttiva all'interno di una matrice esperenziale;
- promuovere valutazioni serene e ragionate dei contesti evitando reazioni immediate ed impulsive;
- migliorare l'autostima dei soggetti e le capacità relazionali.

In un quadro più generale il programma di intervento di mediazione ha inteso perseguire due linee di scopi di particolare rilievo anche in relazione alla specifica età evolutiva dei soggetti

interessati: da un lato migliorare la capacità di relazione anche attraverso una ridefinizione sia cognitiva sia emotiva dei conflitti, attenuando le tendenze ai comportamenti di devianza minorile; dall'altro implementare il rendimento scolastico, le capacità di ragionamento astratto e la motivazione intrinseca all'apprendimento scolastico.

È stata, ancora, posta particolare attenzione ad un'azione di trasferimento delle competenze di mediazione della conflittualità.

In conclusione il protocollo di mediazione si è articolato in due specifiche fasi:

- a. Fase di sensibilizzazione dedicata al riconoscimento delle emozioni ed alla definizione in piccoli gruppi dei principali comportamenti osservati in un video proiettato, sulla vita di alcuni primati;
- b. Fase di esperienza diretta, attraverso simulate, di esercizio della mediazione su conflitti non reali ma realistici.

Al protocollo di mediazione sono stati per ora sottoposti 176 studenti delle classi seconda di una scuola media inferiore.

Conclusioni

Il lavoro sin qui svolto sembra essere in accordo con la letteratura (Graham e Cline 1989; Burrell e Vogl 1990; Lieberfeld 1994).

Inoltre possiamo, come suggerito da Gentry e Benenson (1992, 1993) ipotizzare che il descritto effetto "peace virus", la possibilità, cioè, di trasferire delle competenze acquisite a scuola alle modalità di soluzione pacifica dei conflitti all'interno di altri ambienti, sia basato proprio su un aumento della tendenza prosociale. Questo deprime sempre più verso un valore non solo tecnico della mediazione scolastica anche e soprattutto culturale e stimolante comportamenti cooperativi, a sfavore di quelli agonistici-competitivi.

In questo senso la peer mediation da noi valutata potrebbe indurre un incremento delle capacità metacognitive e di cognizione sociale stimolando la competenza a riconoscere nell'altro la coesistenza di stati emotivi diversi pur in una situazione di marcata conflittualità.

In accordo con la Teoria della mente (Bretherton e Beeghly 1982; Premack e Woodruff 1978; Wellman 1979), i concetti relativi alle emozioni emergono e ed incrementano con l'aumentare dell'età: è quindi più probabile che adolescenti ed adulti cerchino di inferire sentimenti ed emozioni degli altri spontaneamente e senza che venga loro esplicitamente richiesto. Tuttavia, in situazioni, conflittuali, (Harris e Olthof 1987) all'interno delle quali il sistema agonistico tende a prevalere sugli altri sistemi, il processo di mediazione sembra consentire una maggiore disponibilità alla relazione ed alla comprensione dell'altrui stato mentale.

Nell'ambito delle attività scientifiche promosse dall'Associazione di Terapia Cognitiva è inoltre nostra intenzione effettuare una verifica longitudinale dopo un anno circa la permanenza degli effetti del protocollo di mediazione.

Bibliografia

- Asprea AM, Villone Betocchi G (1994). *Studi e ricerche sul comportamento prosociale*. Liguori Editore, Napoli
- Bar-Tal Y, Bar-Zohar M, Greenberg M, Hermon M (1977). Reciprocity Behavior in the Relationship Between Donor and Recipient and Between Harmdoer and Victim, *Sociometry* 10 (3), 187-198

L'intervento di mediazione scolastica

- Bastard B, Cardia-Vonèche L (1988). L'irresistibile diffusion de la mediation familiale. *Annales de vaucresson* 19 (2), 171
- Bretherton I, Beeghly M (1982). Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind *Development Psychology* 18, 906-921
- Burrell NA, Vogl SM (1990). Turf-Side conflict mediation for students *Mediation quarterly* 7 (3), 237-250
- Carli R (2001). *Culture giovanili*. Franco Angeli Editore, Milano
- Castelli S (1996). *La mediazione. Teorie e Tecniche*. Raffaello Cortina Editore, Milano
- Eisenberg N (1992). *The Development of Prosocial Behaviour*. Academic Press, New York
- Gentry DB, Benenson WA (1992). School-age peer mediators transfer knowledge and skills to home setting *Mediation quarterly* 10 (1), 101-109
- Gentry DB, Benenson WA (1993). School-to home transfer of conflict management skills among school-age children *Families in society* 74 (2), 67-73
- Graham T, Cline PC (1989). Mediation an alternative approach to school discipline *High School Journal* 72 (2), 73-76
- Harris PL, Olthof T (1987). Children's knowledge of the situations that provoke emotion *International Journal of Behavioral Development* 10 (2) 39-344
- Latané B, Darley JM (1971). Social Determinants of Bystander Intervention in Emergency. In J. Macaulay, L. Berkowitz (Eds.), *Altruism and Helping Behaviour*. Academic Press, New York
- Lieberfeld D (1994). Mediation and posterisis intervention in an urban high school *Mediation quarterly* 11 (4), 377-381
- Liotti G (2001). *Le opere della coscienza*. Raffaello Cortina Editore, Milano
- Maturana H, Varela F (1992). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Shambhala, Boston & London. Tr. it. *L'albero della conoscenza*. Garzanti, Milano 1999
- Orazio L, Bottiglieri D, Sarnacchiaro I (2006). La mediazione come attivatore del comportamento prosociale *Quaderni di Psicoterapia Cognitiva* 18, 34-46
- Piaget J (1967). *Biologie et connaissance*. Gallimard, Paris
- Premack D, Woodruff G (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences* 1, 515-526
- Reykowski J (1982). Motivation of Prosocial Behaviour. In V. Berleaga, J. Grzelak (Eds.), *Cooperation and Helping Behaviour*. Academic Press, New York
- Staub E (1978). *Positive Social Behavior and Morality*. Vol. 1, Academic Press, New York
- Staub E (1979). *Positive Social Behavior and Morality*. Vol. 2, Academic Press, New York
- Staub E, Bar-Tal D, Karylowski J, Reykowski J (1984). Development and Maintenance of Prosocial Behavior. In *International Perspective*. Plenum, New York
- Villone Betocchi G (1982). *Il contributo della psicologia in situazioni di emergenza*. Palladio, Salerno
- Villone Betocchi G, Asprea AM (1984). Emergency-Related Anxiety and Coping with Stressful Events in Old Age. In R. Schwarzer (Ed.), *The Self in Anxiety Stress and Depression*. North Holland, Amsterdam
- Wellman HM (1979). A child's theory of mind *Developmental Psychology*, 14, 24-29.