

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE DELLA BASILICATA
Direzione Generale

“Il Nodo - Scuole in rete” - n. 34 - Anno XI

Da più tempo, ormai, mentre il pubblico svela i limiti della frammentarismo dei centri decisionali, mentre sul piano culturale si afferma la dimensione dello spettacolo, dell'immagine che fa notizia, si consuma in un giorno e lascia sempre meno spazio all'analisi e alla riflessione, si impoverisce e degrada la qualità della vita e delle persone, il quotidiano scade spesso nella violenza. Violenza in alcuni spettacoli e nella pubblicità, nelle proteste di piazza, nelle miserevoli condizioni delle periferie, sull'ambiente; violenza della velocità sfrenata su strada, dell'intolleranza e del razzismo.

Sintomo di questi e altri mali profondi della società postmoderna, della frattura nella continuità con il passato e le sue regole e del non averle saputo rinnovare, adeguandole alle nuove necessità sociali a valenza universale, il bullismo individuale e di gruppo, il bullismo a scuola.

La scuola – e la famiglia dalla struttura destabilizzata – ha risentito in particolare dei legami sociali deboli, dell'inconsistenza dell'autorità, della riduzione del senso civico, delle riforme continue e trova difficoltà ad orientarsi e ad orientare, mentre il problema serio e grave del bullismo, del misconoscimento delle regole per il tutto lecito ci richiama alle responsabilità di una situazione di emergenza. Emergenza che chiama in campo tutte le istituzioni ad un ruolo di umanizzazione e civilizzazione credibili ed efficaci e, in particolare, la scuola: per la ricerca delle cause, per il controllo degli effetti perversi, la condivisione del disagio. E, passo dopo passo, per percorrere il cammino del diritto dovere di educare e recuperare le capacità comunque presenti in ogni alunno, con responsabilità, speranza e fiducia nelle sue risorse e nel proprio impegno e stabilendo il necessario equilibrio tra libertà e disciplina.

Le pagine che seguono di questo numero del “Nodo - Scuole in rete” offrono tematiche al centro dell'attuale dibattito pedagogico, mettendo a fuoco le misure comuni per prevenire e emendare fenomeni marcatamente antisociali e promuovere maturazione e cultura per la società e la convivenza civile.

IL DIRETTORE GENERALE
FRANCO INGLESE

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata
Direzione Generale

34
il nodo
SCUOLE IN RETE

anno 11°

Il Bullismo tra valori e regole

Circolare Prot. n. 2123/A39 - 5 Dicembre 2008

sommario

1

F. INGLESE
Premessa

4

CALENDARIO 2009

5

M. FERRACUTI, A. GRANATA
Presentazione

Editoriale

6

G. ACONE, Una "scintilla divina" dentro la postmodernità

dalle Università di...

9

A. PORTERA, Bullismo: emergenza educativa (interculturale) a scuola

13

L. CORRADINI, Cittadinanza e Costituzione: per una legalità che si radichi nella coscienza e nel costume

17

V. IORI, Analfabetismo sentimentale ed educazione del cuore

19

A. CHIONNA, Educazione e bullismo: governo di sé e maturità umana

23

F. BLEZZA, Contro il bullismo per la socialità

26

S. S. MACCHIETTI, Il coraggio di educare

29

S. CHISTOLINI, Bullismo in Classe. Rappresentazione della scuola europea e riscatto della professione docente

31

P. CALIDONI, Confrontarsi con ragazzi in rete

34

F. MATTEI, Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione

40

C. DI AGRESTI, Celebrazione di una vocazione: Edda Ducci, luoghi e tempi di un servizio

49

C. MONZONE, Bullismo verbale: una realtà siciliana

52

G. D'AGOSTINO, Lupi e agnelli: educare a riconoscere e riconoscersi

55

F. NACCI, G. RODIA, A. CILIBERTI, L'evoluzionismo. Una questione aperta

65

M. BORTOLOTTI, L'adolescenza: età del rischio educativo

*Dall'Ufficio Scolastico Regionale
della Basilicata - Direzione Generale*

- 71 F. FASOLINO, Le contraddizioni del sistema
- 73 A. GRANATA, "Smonta il Bullo". Campagna per la prevenzione e la lotta al Bullismo nelle scuole di Basilicata
- 75 M. GONNELLA SCHETTINI, Violenza: che fare?
- 77 L. ALBANO, La cartolina "Smonta il bullo"

*Dall'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli
Venezia Giulia - Direzione Generale*

- 78 M. CORRAO, La scuola si attiva anche attraverso il progetto "SANI e SICURI"

*All'Ufficio Scolastico Regionale della
Basilicata - Direzione Generale*

Dalle Istituzioni scolastiche

- 80 M. AMORIGI, Il bullismo tra "Teoria e Pratica"
- 83 G. CORSI, Eufonia e dialogo, disarmonia e violenza, la musica e il bullismo
- 87 M. DE CARLO, Educare all'incontro autentico. Riflessioni "con" Martin Buber
- 90 V. GALIZIA, La via pedagogica per affrontare il bullismo
- 92 F. P. CALVARUSO, Sintomi di ripresa sul cammino della scuola

98 M. R. ARDIZZONE, Il bullismo. Un fenomeno in crescita?

100 G. FUXA, Bullismo a scuola: che fare?

103 P. COLETTA, Bullismo: forza o insicurezza dell'adolescente?

106 A. RUBINI, Conoscersi per educare

110 R. SANTARSIERO, Un pensiero positivo

Contributi

111 L. MASI, I giovani d'oggi e i fantasmi del nulla

112 A. M. ROSPO, Il bullismo e il sistema delle responsabilità

116 G. LA MORTE, Bullo... giovane arrogante, violento, teppista, bravaccio

118 A. SMALDONE, Disagio giovanile e nuove forme di dipendenza

120 M. COLANGELO, Aspetti psicologici del bullismo

122 M. NICOLANGELA, La Fidapa per la prevenzione del disagio giovanile

123 V. FILIPPELLI, Profili penali del bullismo

Dalle Istituzioni extrascolastiche

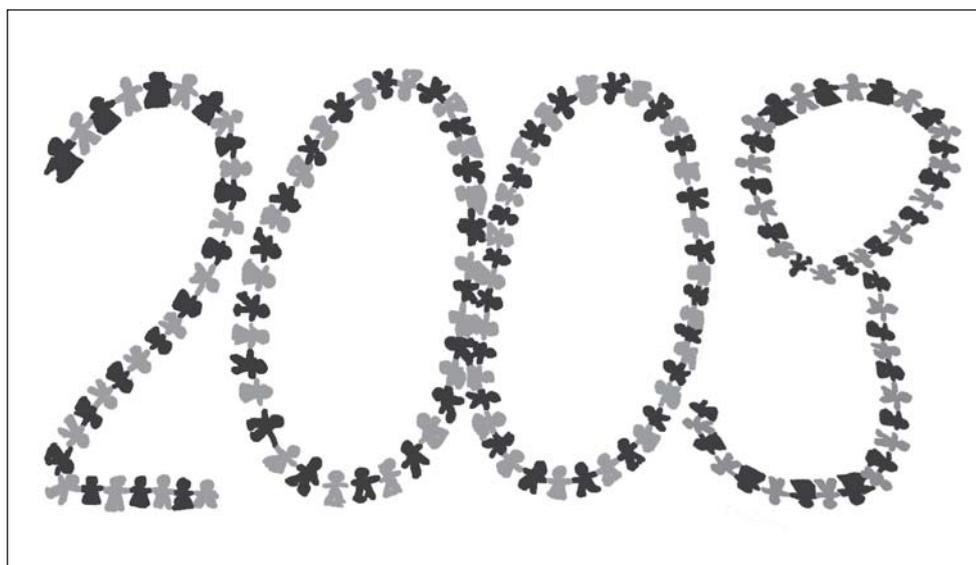
126 L. CLAPS - G. MARMO, Un intervento di psicologia dell'emergenza a scuola

Calendario 2009

Anche per il prossimo anno, questo numero del “Nodo” di dicembre offre ai suoi lettori il Calendario 2009, con gli elaborati prescelti, tra i numerosi eseguiti dagli alunni che hanno partecipato al concorso dal tema:

Una scuola amica

L’iniziativa che ha avuto inizio con il calendario 2001, si riconduce al Protocollo d’intesa tra UNICEF di Basilicata e l’Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata, Direzione Generale. È uno dei modi per porgere gli auguri, mese per mese, attraverso i fogli del calendario da tavolo. Alcuni elaborati, che non hanno trovato spazio nei fogli di esso, sono stati riprodotti nelle immagini di questo numero della rivista.



Elenco delle scuole partecipanti al concorso Unicef - Direzione Generale
Una scuola amica - Calendario 2009

Scuola Primaria “A. Gramsci” - Marconia (Matera)
Scuola Primaria, 2° Circolo - Matera
Scuola Primaria “Don Liborio Palazzo” - Montescaglioso (Matera)
Scuola Primaria “Luigi Lavista” - Venosa (Potenza)
Scuola Primaria, Istituto Comprensivo - Bella (Potenza)
Scuola Primaria, Istituto Comprensivo - Marconia (Matera)
Scuola Primaria, Istituto Comprensivo “Padre Pio da Pietrelcina” - Pisticci (Matera)
Scuola Secondaria di I grado, Istituto Comprensivo “Giuseppe Garibaldi” - Accettura (Matera)
Scuola Secondaria di I grado, “Aldo Moro” - Policoro (Matera)
Scuola Secondaria di I grado, “Giacomo Leopardi” - Potenza
Scuola Secondaria di I grado, “Nicola Sole” - Senise (Potenza)
Scuola Secondaria di I grado, Istituto Comprensivo - Bella (Potenza)
Scuola Secondaria di I grado, Istituto Comprensivo “Ten. Pil. Piero Berardi” - Melfi (Potenza)
Scuola Secondaria di I grado, Istituto Comprensivo - San Mauro Forte (Matera)
Scuola Secondaria di I grado, Istituto Comprensivo “O. Albanese” - Tolve (Potenza)
Istituto d’Istruzione Superiore “F. Cassola” - Ferrandina (Matera)
Istituto d’Istruzione Superiore “Pitagora” - Policoro (Matera)

Cari amici del Nodo,

con una notevole dilatazione dello spazio temporale, riprendiamo il nostro cammino culturale perché il Nodo, come da consuetudine di oltre dieci anni, rimane lo strumento che ci consente di conseguire gli importanti obiettivi di conoscenza.

Questo Numero 34 presenta il problema del **bullismo**.

Scriviamo questo saluto mentre il mondo della scuola, in tutte le sue componenti, dai bambini delle elementari ai genitori, dai professori e maestre ai Dirigenti scolastici e Rettori Universitari, è in grande ebollizione: occupazioni di scuole e di università, sfilate, comizi e qualche randellata ci re-immersione nel clima del '68, anche se del '68, in queste sfilate 2008, manca il sottofondo fortemente ideologizzato e politicizzato. Oggi gli studenti, figli della postmodernità, pur con notevolissime capacità cognitive, si ritrovano privi di forza progettuale politica e le loro (non) proposte appaiono incapaci di mordere, per trasformare, la realtà dell'impianto politico. La loro rivoluzione è più all'insegna di un cameratismo con scambi di foto e messaggi da cellulare che non animata da ideali coagulanti ed elettrizzanti. Essi sono i figli "ritagliati" sul nostro tempo.

È sotto gli occhi di tutti, per parafrasare Spengler, *il tramonto o la deriva della società occidentale* (**Apriamo una grande parentesi, ma dovremmo scriverci un trattato**: si pensi ai fiumi di alcool e di droga che attraversano la Penisola, alla forza corruttiva dei media morbosizzati, alla "cultura" delle variegate *isole dei famosi, delle veline e delle 10.000 cubiste dai 12 ai 14 anni*, alla dimensione economicista della vita, alla "liquidità" dei rapporti umani e sociali, alla corruzione dei luoghi istituzionalmente educativi, alla debole e secolarizzata rappresentazione di Dio... et aliter) dove i comportamenti e le richieste dei giovani sono in piena sintonia con lo spirito del tempo.

Allora è lecito domandarsi: quali sono i veri soggetti chiamati "bulli"? dove abita il terribile e sorgivo bullismo? Viene in mente quel grande buco di ozono, o quel buco nero, nelle estenuazioni stellari, che tutto attrae a sé e voracemente divora. Non ci sono forse in moltissimi segmenti della società, che noi adulti abbiamo costruito, segni di bullismo che poi tentiamo di raccogliere ed enucleare in "cisti" circoscritte per farne bersagli mirati ed esorcizzare la nostra adultità? Non si tratta piuttosto di metastasi di decomposizione di un impianto di società insostenibile? Lasciamo agli esperti la risposta a questi interrogativi così decisivi.

Noi tuttavia né vogliamo assolvere i comportamenti sgradevoli degli studenti né pensare che la società manchi di risorse culturali per trasformare il suo "tramonto" in motivi di rinascita. Anche per questo volgiamo lo sguardo al Natale con la speranza sul futuro che suscita ogni bambino che nasce, alle risorse della natura che spinge verso l'alto, verso il sole ogni vivente, alla fede in un Dio che nasce come un bambino per ri-nascere *con e per l'uomo*.

Questo numero del Nodo 34 è, eccezionalmente, voluminoso per la gravità dell'argomento ma tutti i prossimi numeri saranno riportati a dimensioni sostenibili.

Come per ogni fine anno, questo Nodo è arricchito dal calendario 2008/2009 opera dei bambini delle Scuole di Basilicata dal titolo *Verso una scuola amica*: ci aiuterà a scandire bene e felicemente il tempo del nuovo anno. Inoltre le Scuole della Basilicata ci offrono il dossier: *Quando il bullismo è di "classe"* per offrirci i loro pensieri ed esperienze in proposito.

Un saluto caldo e augurale per il Natale, per il Capodanno e... per la vita nella consapevolezza di rappresentare una comunità di amici che insieme navigano verso orizzonti di senso e di significato.

Angela Granata
Mario Ferracuti

Una “scintilla divina” dentro la postmodernità

GIUSEPPE ACONE

Professore Ordinario di Pedagogia generale
Direttore del Dipartimento
di Scienze dell'Educazione - Università di Salerno

Il bullismo tra scuola e società

Bullismo è parola impropria per designare alcuni comportamenti che ormai contrassegnano l'ordinaria vita quotidiana delle scuole in Italia (prevalentemente le scuole secondarie, ma si registrano episodi sconcertanti anche nella scuola elementare).

Sul finire degli anni Novanta del Novecento il fenomeno cominciò ad essere registrato da studiosi di scienze umane. Mi pare di poter segnalare il libro della psicologa Ada Fonzi, *Il bullismo in Italia* (Giunti, Firenze, 1997), quale una delle prime ricerche complete e interessanti sul debordare della violenza nelle scuole, alla quale veniva in qualche modo attribuita l'etichetta di *bullismo*. Si tratterebbe di un complesso di comportamenti, atteggiamenti e di atti improntati ad una violenza che si esercita soprattutto nella sopraffazione di soggetti frequentanti le scuole, nei confronti di soggetti prevalentemente deboli o comunque di individui segnalati e schiacciati nel ruolo scomodo di capri espiatori. Altre concomitanti forme di comportamento deviante completano una sindrome che finisce per convincere gli esperti a formulare una sorta di *categoria separata* di tipo antropologico e psicologico che si può chiamare *bullismo*. A ben guardare, la difficile ricerca di caratteri specifici e di una costellazione di comportamenti violenti e devianti, che sia una forma intermedia tra la trasgressione costante della convivenza scolastica e la vera e propria violenza delinquenziale, a cui dare il nome di *bullismo*, è sempre avventurosa, collocandosi comunque in un'oscillazione entro la quale è facile sbattere dalla *minimizzazione* alla *criminalizzazione*.

Il termine *bullo* risale agli anni Cinquanta del Novecento. Esso è in America utilizzato per denotare comportamenti e stili di vita, che vengono ritualizzati e sublimati nella cinematografia di quel decennio e trovano nelle icone cinematografiche di Marlon Brando, di Paul Newman e di James Dean l'indicatore del cambiamento di *stimmung* e il segnale dell'avvento di un nuovo stile di vita e di cultura.

In Italia, quelli della mia età ricordano il film *Bulli e pupe*, nel quale i bulli erano un po' guasconi e spacconi e le pupe erano belle ed adorabili svampite, ma gli uni e le altre erano mille miglia lontani dalla vera e propria violenza che il termine *bullismo* evoca

oggi, anche alla minima percezione di osservatori superficiali. Ricordare qui le figure cinematografiche di Maurizio Arena, Renato Salvatori e Marisa Allasio serve solo a stabilire la distanza tra due tempi storici radicalmente diversi e a richiamare una stagione culturale assai lontana.

Probabilmente i ragazzi della nostra epoca, *bulli* compresi, ignorano anche i nomi dei personaggi sopra richiamati, sicuramente rappresentati come soggetti un po' *carognetti*, un po' *spacconi* qualche volta simpaticamente protervi, ma erano tutti assai lontani dalle punte estreme di violenza, puntualmente riprese con i video-cellulari ultramoderni e implacabilmente immortalate anche su *you tube*. Richiamare qui qualche episodio agghiacciante riportato dalle cronache è mero scrupolo di precisione: professoresse riprese in condizioni scarsamente educative, atti di bestiale violenza filmati in diretta sulle cattedre e nelle aule, vere e proprie aggressioni nei confronti di insegnanti, di allievi diversamente abili, di soggetti particolarmente deboli, tutte regolarmente filmate e trasmesse su migliaia di monitor.

Quest'ultima forma di particolare perversione è emblematica del fatto che il passaggio dalla *Galassia Gutenberg* alla *Galassia elettronica* abbia conosciuto nell'ultimo decennio vie diverse e non tutte commendevoli. Se si pensa che qualcuno ritiene una concausa della *sindrome bullistica*, con tutta la sua interna violenza, il fatto proprio che il *filmare* sia più importante ancora dell'atto del *violentare*, e che il tutto sia appunto guidato dalla compulsione dell'*apparire* e del *rappresentare*, allora vien fuori la parziale verità che c'era in posizioni meno squilibrate di quelle che ritenevano potersi addirittura tradurre per intero la *paideia tradizionale* (*Galassia Gutenberg*) in *paideia informatica e telematica* (*Galassia elettronica*). Della *Galassia elettronica* fa parte, a quanto pare, anche l'aspetto che induce a replicare il vecchio e mitico *complesso di Erostrato*, il personaggio della narrazione classica greca che incendia il tempio di Giove perché in Atene possano parlare di lui.

Tuttavia, la violenza debordante, che emerge ormai da tutte le pieghe di una società la cui complessità indubbia non può spiegare tutto, ha un appiglio limitato e parziale nella sua parte indotta dalla replicazione mimetica dei *mass-media* e dei *new media*. Bisogna rendersi conto che la situazione è grave e che questo non troppo strano fenomeno, stranamente denominato *bullismo*, è una mera *risposta riflessa* dell'intera violenza che emerge dal complessivo 'testo-contesto' entro cui è inserita la scuola del nostro tempo, la quale non può essere (come potrebbe?) un giardino fiorito in mezzo alla *desertificazione di senso generalizzata*, entro cui gli atti di delinquenza giovanile si collocano e prendono ineluttabilmente vita e forma.

A questa analisi descrittiva, abbastanza preoccupata e allarmata, spesso si risponde che ci sono milioni di bravi ragazzi, e che non bisogna esagerare. È certamente vero questo; è certamente indubitabile che la stragrande maggioranza dei ragazzi è lontana mille miglia non solo dal clima ma anche dalla percezione e dall'immaginazione entro le quali si concepiscono e si attuano atti di inusitata violenza. Tuttavia, non è solo una marginale *zona d'ombra* della società buona e funzionale l'area di umanità giovanile, che, nella scuola e nei suoi dintorni, mette in atto i comportamenti di ferocia che passano sotto la metafora del *bullismo*. La società violenta esprime una rete di relazioni

violente in uno dei suoi sottosistemi di massa qual è la scuola del nostro tempo. Mentre scrivo questa nota, ho sotto gli occhi la pagina del *Corriere della sera* che riporta la sanguinosa sparatoria avvenuta a Secondigliano (Napoli), nella quale sono stati più o meno gravemente feriti cinque ragazzi dai dodici ai sedici anni. Dall'articolo del *Corriere* emerge che questi ragazzi, i quali pur sempre vivono ai margini della terza città d'Italia, parlano solo un dialetto incomprensibile, si definiscono "indifferenti totali", sono già tutti consumatori e spacciatori di *crack* e di cocaina, probabilmente hanno perduto da tempo tutta la loro infanzia e tutta la loro innocenza. A Secondigliano ci sono anche tutte le scuole possibili (fatta eccezione dell'Università). A bruciapelo si può dire che esse non sono servite a nulla, almeno non sono servite a tenerli distanti da tanta violenza. Essi sono figli di quella nera miseria della periferia, la quale è insieme miseria materiale assoluta e lontananza siderale da ogni forma di *spirito*, in cui l'*ethos* non è mai comparso, e nella quale si manifesta radicalmente ciò che passa sotto l'indicazione pedagogica di *emergenza educativa*. Ritenere questa realtà una forma applicativa dell'*iper-realtà*, la cui traduzione in videogioco della violenza è forma specifica, mi pare una modalità di sottovalutazione pericolosa della situazione complessiva. Questa violenza è figlia della società difficile e complessa, ma anche della *fine di ogni narrazione*; tale esaurirsi di ogni *racconto educativo* è comunque il paradigma entro il quale si può inscrivere qualsiasi percorso di devianza e di perdita di umanità. La scarsa dotazione di *risorse di senso* di cui dispone attualmente l'*intero sociale*, entro il quale pur sempre vive la scuola, impedisce a quest'ultima di mettere in atto anche le residue possibilità di risposta in termini specificamente pedagogici e in dimensioni più strettamente educative. Certamente non aiuta la liquidazione di qualsiasi forma di *ordine* e di una minima *disciplina* (cfr. B. Bueb, *Elogio della disciplina*, trad. it. Rizzoli, Milano 2007; P. Hahne, *La festa è finita*, trad. it. Marsilio, Firenze 2006; N. Postman, *La fine dell'educazione*, trad. it. Armando, Roma 1998; D. Novara - L. Regogliosi, *I bulli non sanno litigare*, Carocci, Milano 2007; M. Bontempi - R. Pocaterra, *I figli del disincanto*, Mondadori, Milano 2007; L. Ricolfi, *Le tre società*, Guerini, Milano 2007; E. Rosci, *Fare male, farsi male*, Franco Angeli, Milano 2003). Altrettanto certo è il fatto che interpretazioni pedagogiche generali, ispirate all'assoluto permissivismo, servono a gettare benzina sul fuoco, e non si rendono conto (quel che è peggio) che la crisi complessiva della paideia contemporanea è più una crisi di degenerazione permissivista che una forma residuale e compulsiva del vecchio autoritarismo. In definitiva, e dovendo semplificare in un'estrema sintesi imposta dallo spazio di un breve intervento, la fenomenologia desolante e amara del *bullismo* (parola parzialmente eufemistica nel cui involucro sono compresi atteggiamenti di inaudita disumanità) dipende da fattori contingenti ed occasionali e da più profondi movimenti strutturali e sovrastrutturali la cui origine è fuori dall'istituzione scuola. Quello del *bullismo* è un fenomeno in cui, come accade spesso nelle questioni pedagogico-educative, il *cattivo contesto* finisce per cancellare anche il *miglior testo* (specie allorché esso è fatto prevalentemente di buone intenzioni).

Dalle Università di...

Bullismo: emergenza educativa (interculturale) a scuola

AGOSTINO PORTERA

Ordinario di Pedagogia interculturale, Direttore
Dipartimento di Scienze dell'educazione
Università di Verona
Direttore Centro Studi Interculturali



Basta sfogliare le pagine di cronaca dei quotidiani o sentire le notizie di radio o telegiornali, per cogliere l'entità del dilagante fenomeno del bullismo in Italia, soprattutto a scuola. Da un recente sondaggio il 18% dei giovani italiani asserisce di aver subito violenze o angherie da compagni di scuola, mentre il 48% ha assistito a episodi di bullismo. Complessivamente, il 38% del campione ammette che il bullismo sia molto più diffuso che in passato e il 26% ha paura di esserne vittima. (La Repubblica, 25 settembre 2008).

I fatti di cronaca sono fra i più disparati e riguardano tutte le scuole italiane. Molto spesso tali fenomeni si rivolgono verso coloro ritenuti *inferiori, deboli, indifesi, diversi*: a) in una scuola di Milano cinque baby-rapinatori sono stati riconosciuti dalle vittime alle quali avevano rapinato telefoni cellulari e I-pod (una ventina di coetanei o ancora più giovani); b) due ragazzi di 18 anni hanno trasformato la linea ferroviaria Bracciano-Viterbo in un incubo per decine di studenti che ogni giorno la frequentavano: prima disegnavano barba e baffi con un pennarello indelebile sul viso ai ragazzi al primo anno delle superiori; poi ponevano loro domande sul paese in cui fermava il treno, ad ogni risposta sbagliata scrivevano su parti del corpo il nome della stazione e un voto con un

pennarello indelebile; c) in una scuola in provincia di Salerno uno studente ha riscaldato una moneta con un accendino e l'ha gettata, rovente, nella camicia del compagno seduto davanti a lui; per il ragazzo, che ha riportato ustioni di primo grado, è stata stabilita una prognosi di 10 giorni; d) in un istituto professionale di Palermo due studenti istigano un ragazzo disabile a scagliarsi contro un compagno del primo anno. In tanti casi si tratta di minori *stranieri*: e) uno studente rumeno di 13 anni presso la terza media a Civitavecchia era continua vittima di aggressioni e percosse da parte di un gruppetto di suoi coetanei (specie un ripetente di 15 anni) che per paura ha denunciato solo nell'ambito di intervento chirurgico alla spalla; ma l'aggressività è incanalata anche verso chi si ritiene "*superiore*": f) presso il liceo artistico Mario Mafai, nel quartiere Eur di Roma, sei ragazze hanno insultato e picchiato una loro compagna di 16 anni, perché "troppo carina"; g) a Porto Ercole (Grosseto) un ragazzo di 12 anni è stato umiliato (mettendogli la testa in un water, facendo poi scendere l'acqua) perché in pagella aveva ottimo in tutte le materie e ostentava la sua bravura. Non sono rari i casi in cui le vittime sono proprio gli *insegnanti*: h) in un liceo di Genova una studentessa di 15 anni ha tentato di bruciare con un accendino i capelli di una professoressa di matematica,

che per difendersi è fuggita nel bagno della scuola; i) nell'istituto tecnico professionale Ferraris Pacinotti di Milano un professore finite le lezioni esce da scuola, gli studenti riuniti in capannello davanti all'ingresso, lo insultano con cori da stadio: "sei un buffone". Lui, un uomo di 50 anni, abbassa lo sguardo e affretta il passo. Lo minacciano: "Sei un coniglio, dove scappi?".

A fronte dell'aumento della diversità, a seguito della globalizzazione e della vita in società sempre più multietniche e multiculturali, è necessario e urgente riflettere seriamente sul fenomeno del bullismo, riconoscendone le origini (spesso situazioni di crescente disagio non solo fra le vittime, ma soprattutto nella vita dei "carnefici") e per elaborare programmi pedagogico-educativi tesi a contrastarlo e a gestirlo adeguatamente.

Origini del bullismo: cos'è? Chi sono? Cosa fare?

Il bullismo è frequentemente ed erroneamente assimilato o confuso con altre manifestazioni di disagio o di aggressività. Chiariamo perciò subito che il termine bullismo rimanda ad una relazione di abuso di potere in cui avvengono dei *comportamenti di prepotenza in modo ripetuto e continuato nel tempo*, tra ragazzi non di pari forze, dove chi subisce non è in grado di difendersi da solo. Perciò il bullismo più che un comportamento isolato descrive una relazione, un susseguirsi di azioni di prevaricazione, continuate nel tempo. Per esempio, i giochi di lotta tra ragazzi, ricorrenti tra i maschi, non sono bullismo ma confronti alla pari. Nel bullismo invece esiste uno squilibrio di forze tra il bullo e la vittima, che non possono scambiarsi i ruoli. Inoltre esso avviene in un contesto di gruppo: chi fa le prepotenze o chi le subisce può essere un gruppo; gli eventi avvengono in contesto di gruppo (classe, cortile della scuola, autobus) in presenza di spettatori.

Movendo da una simile definizione, è facile riscontrare fenomeni di bullismo nel passato e in altri ambiti della vita (nelle caserme prende il nome di «nonnismo»; nel mondo del lavoro si parla di «mobbing»). A scuola il bullismo si manifesta sul piano verbale, psicologico o fisico, in forme *leggere*: prese in giro ripetute, minacce, offese, esclusioni dal gruppo, maldicenze (modalità tipiche del bullismo femminile); o *pesanti*: aggressioni, scherzi gravi, furti grandi o piccoli, estorsioni, danneggiamenti degli oggetti personali o del materiale scolastico ecc. Fra le varie manifestazioni, le *prese in*

giro sono le forme meno riconosciute, spesso fraintese come gioco o scherzo (l'insegnante spesso non comprende la gravità per chi subisce, chi è chiamato tutti i giorni con un nomignolo odioso o è preso in giro per l'aspetto o un difetto fisico, per un modo di parlare; specie per l'adolescente che necessita di sentirsi parte del gruppo e di ricevere approvazione). Per quanto attiene alle *aggressioni fisiche*, generalmente tra ragazzi machi e più facili da riconoscere, l'insegnante dovrebbe prestare attenzione non solo alle forme più eclatanti, ma anche a "tormenti" ripetuti, dispetti riproposti (come punzecchiare, pizzicare, dare uno scappellotto, tagliare una ciocca di capelli, picchiare con la penna continuamente nella schiena). A scuola, particolare attenzione va data a *furti ed estorsioni*, anche se di entità ridotta (come il ragazzo che deve portare a scuola ogni giorno qualche euro al compagno che lo minaccia).

A scuola il bullismo è osservabile dalla materna fino alle superiori. Rispetto alle *modalità di intervento*, è chiaro che occorre tenere conto del contesto, dell'atto stesso (differenziando i fenomeni occasionali, da quelli continuati nel tempo), della gravità e dell'età dei soggetti. Uno degli errori comuni consiste nello stigmatizzare di adolescenti o bambini con l'etichetta di bullo o di vittima. Il rischio maggiore è di identificare rigidamente un soggetto in evoluzione con il ruolo attribuito. Tali atteggiamenti potrebbero portare a definizioni rigide sul piano dell'identità, che condurrebbero i ragazzi "prepotenti" ad avere problemi con la giustizia nell'età adulta, nonché i "ragazzi vittima" a depressione anche dopo il periodo scolastico, a difficoltà nei luoghi di lavoro, nella costituzione della famiglia elettiva.

Prima di qualsiasi forma di intervento occorre ricordare che, *nel caso di bulli e vittime, si tratta di ruoli, non di personalità*. Si tratta di ragazzi che in un dato contesto o periodo di tempo agiscono o subiscono prepotenze, ma ognuno di essi detiene enormi possibilità di cambiamento.

Per calibrare meglio le modalità operative è fondamentale guardare da vicino *chi sono*. Tra chi subisce, le ricerche scientifiche distinguono le *vittime* passive dalle "provocatrici": la vittima passiva subisce i comportamenti di altri, la vittima provocatrice invece è quella che – direbbero i ragazzi – «se le cerca», cioè stuzzica il bullo e sembra fare di tutto per riuscire ad essere oggetto di attenzione (negativa) dal compagno più forte. Fra i due casi la vittima provocatrice è la più difficile da aiutare perché non desta simpatia né nei compagni

né negli insegnanti. A volte ragazzi vittime provocatrici ammettono di preferire le prepotenze alla totale disattenzione dei compagni. Evidentemente, per alcuni, indossare i panni della vittima è comunque un modo per guadagnarsi un ruolo riconosciuto nel gruppo, meglio dell'essere ignorati. Rispetto al cosiddetto *bullo* occorre innanzitutto distinguere fra colui che è anche un leader nell'ideazione delle prepotenze e quello che lo sostiene e lo aiuta nella loro realizzazione (fa il «lavoro sporco»). Si distinguono così i leader dai gregari. È raro trovare un prepotente che non sia circondato da un gruppo di sostenitori attivi e c'è persino chi, abile mandante, riesce a non esporsi mai direttamente di fronte agli insegnanti, grazie al fascino che esercita sui compagni. In molte ricerche e fra gli insegnanti è poco nota anche la figura del «*bullo vittima*»: colui che subisce prepotenze da parte di alcuni e le esercita verso altri. Per esempio il ragazzo di prima media, vittima dei ragazzi delle classi alte, che fa il bullo nella sua classe. Magari perché già proiettato verso i più grandi ai quali vorrebbe assomigliare per entrare nel loro gruppo; respinto, preso in giro, prevaricato, riproduce lui stesso quel comportamento con i coetanei ai quali dimostra di essere già grande, riversando su qualcuno più debole di lui la propria aggressività e frustrazione (spirale della violenza). Esiste poi anche una terza figura: quella del *sostenitore*. Si tratta del ragazzo o ragazza che sta a guardare, non agisce prepotenze in prima persona però ridacchia, incita, approva, si diverte. Alcuni autori inseriscono anche loro tra i bulli, per mettere in luce la loro responsabilità nel far sì che le prepotenze ci siano e continuino nel tempo.

Per capire meglio i singoli attori del fenomeno bullismo è necessario ricorrere anche alla psicologia sociale e dei gruppi. Il gruppo classe funziona come ogni altro gruppo umano: individua il proprio leader e costruisce gerarchie interne secondo le quali qualcuno è incluso nel gruppo e altri restano ai margini; qualcuno è molto importante e altri lo sono di meno. Tale processo di riconoscimento, evoca un senso di appartenenza (alcuni sono «noi»; altri sono «loro») seguendo le regole di un «processo di categorizzazione»: il soggetto affronta il nuovo mettendolo in relazione con ciò che già conosce, cercando somiglianze e differenze. Il simile diviene amico, comprensibile; il diverso resta lontano, incompreso e nel tempo anche rifiutato. Nella classe si costituisce un sottogruppo coeso, di soggetti accomu-

nati da almeno una caratteristica importante alla quale tutti aderiscono, e si identificano come «noi»; mentre restano fuori altre persone: coloro che non vogliono o non possono diventare come loro (in genere, i marginali, i meno amati). In forza di tale processo, all'interno del gruppo, mentre ai membri del «noi» (*ingroup*) viene riconosciuta la possibilità di una differenziazione, di una personalità individuale, i «loro» (*outgroup*), sono percepiti come una folla sfocata e informe. Progressivamente la distanza aumenta e la comunicazione peggiora, confermando o accrescendo gli ostacoli di relazione: un circolo vizioso che si autoalimenta. Tale meccanismo spiega perché la vittima di prepotenze non è solo il ragazzo più debole fisicamente. In ogni caso la vittima è diverso dalla maggioranza e questa sua diversità lo rende debole all'interno del gruppo (ragazzo che studia molto è vittima in una classe dove tutti studiano poco, mentre il ragazzo che trascura la scuola può essere vittima per compagni che reputano lo studio un valore; una ragazza molto sportiva può essere leader o vittima delle compagne, a seconda del gruppo in cui si trova).

In forza di ciò, il bullismo può essere inteso come *strumento funzionale al sistema-gruppo*: avere nemici rafforza i gruppi, li fa sentire più coesi. Le prepotenze si radicano perché hanno una funzione sociale di mantenimento della coesione all'interno del gruppo, specie quando attraversano momenti di incertezza. Per esempio, a scuola, nella fase iniziale di vita di un gruppo, all'inizio del primo anno, quando i ragazzi si incontrano in classe e ancora non si conoscono, capire chi tra loro (o tra gli insegnanti) è il più debole, scagliarsi contro di lui o lei, darà agli altri un motivo per sentirsi uguali, per costituirsi come gruppo. Avranno in comune il fatto di essere contro. Il conflitto (e la coesione del gruppo) continua mediante la ripetizione delle prepotenze (elemento costitutivo del bullismo), dalla tendenza a semplificare l'altro e ad interrompere la comunicazione.

Globalizzazione bullismo educazione interculturale

Movendo da tali teorie (che sicuramente non spieghino tutte le forme di bullismo riscontrabili a scuola, ma sicuramente una buona parte), si potrebbe concludere che in futuro, nella società sempre più complessa e multiculturale, con l'aumento delle differenze, dovremmo assistere un crescente aumento di bullismo.

Di fatto, le diverse caratteristiche somatiche, le differenze sul piano religioso, assiologico e comportamentale sembrano fornire più spunti sia per il ruolo di vittima che di bulli. Rispetto alle vittime, nelle scuole si assiste a casi in cui il bullismo ha una chiara base di razzismo; vi sono dei ragazzi stranieri vittime perché non rinunciano alla loro differenza; talvolta la vittimizzazione scaturisce da caratteristiche della persona non legate alla provenienza (ad esempio per l'odore); spesso a scuola si diviene vittima per il modo differente di vedere il mondo (modo di vestirsi, di atteggiarsi, di parlare, di pensare). Rispetto ai bulli, i casi in cui ragazzi stranieri agiscono prepotenze verso altri compagni, i motivi potrebbero essere molteplici: per marcare la propria differenza o per nasconderla; per far capire al gruppo (al più forte) che meritano di essere accolti, proteggendosi dal ruolo di vittime; come rivalsa dalle umiliazioni subite; per vicinanza culturale della modalità aggressive o violente (uso della forza per la risoluzione dei conflitti).

Al di là dei numeri statistici (i giornali spesso non ci danno dati di comprensione: metodologia, ricerca, campione, intervistatori), degli allarmismi infondati o eccessivi, dell'effettivo rischio di aumento, sicuramente il *bullismo a scuola* rimane un problema serio e grave da affrontare.

Di aiuto potrebbe essere capire che il bullismo non rappresenta una malattia ma un sintomo. Si tratta della *punta dell'iceberg*; una cartina al tornasole che consente di rilevare dei mali profondamente radicati nella società postmoderna in cui viviamo. Da uno sguardo ravvicinato ci si accorge che ragazzi e giovani si trovano a crescere e costruire la loro identità in un tempo caratterizzato da legami sociali deboli, forte individualismo, deriva delle autorità, dei limiti e delle leggi, relativismo assiologico, diminuzione del senso civico, della partecipazione democratica e della corresponsabilità, con forte aumento del senso del "non m'importa". Le istituzioni educative, prime fra tutti la famiglia e la scuola, sono esse stesse attanagliate da profonda crisi e non riescono a fornire orientamenti stabili. A scuola si susseguono continui cambiamenti e riforme, dove spesso i rimedi sono peggiori dei mali. La famiglia è lasciata sola: non riceve sostegno né sul piano economico né su quello politico (tranne ai proclami preelettorali), né su quello pedagogico. In generale, il mondo dei cosiddetti adulti sembra essere in profonda crisi:

la ricerca del piacere e della felicità immediata e assoluta, il crescente narcisismo, il ripiegamento sul proprio ombelico, portano molti a disattendere ai doveri verso il mondo ecologico, la società, i propri simili, gli amici, i parenti, i figli. Il bullismo potrebbe e dovrebbe essere letto non solo come il male della scuola, ma come il sintomo di una società malata che ha deciso (o subisce le decisioni di alcuni: nell'era della globalizzazione paiono essere le economie o le lobby a governare) di investire nel profitto economico, mettendo in secondo piano non solo la natura ma anche la persona umana. In forza di ciò, è *necessario e urgente investire nell'educazione* (e nella pedagogia). L'istinto di sopraffazione, l'aggressività persino la distruttività che lega l'essere umano alle specie animali non potranno mai essere estirpati completamente (anzi talvolta può essere indispensabile per la sopravvivenza di un singolo o del gruppo). Allora è necessario ricorrere all'educazione, intesa come modalità di gestione, come opportunità di incanalamento positivo di queste forze. A tal fine occorre mettere in gioco tutte le risorse, le intelligenze e i mezzi disponibili nella società civile. Specie a scuola, dopo averlo riconosciuto nella sua giusta entità, dopo averne compreso l'aspetto dinamico-evolutivo e il rischio della stigmatizzazione dei ruoli di bullo o vittima, dopo averne capito motivi e conseguenze, occorre attuare interventi educativi idonei.

Per contrastare e gestire tali fenomeni (anche se a volte ineludibile) non basta il ricorso alle autorità di stato (è noto come alcune scuole hanno demandato il compito alle forze dell'ordine) o a misure repressive (escludere gli alunni dalla scuola), è *necessario che l'insegnante e la scuola siano consapevoli* (accanto alla famiglia) del loro *precipuo ruolo educativo*, oltre a quello istruttivo e formativo, prospettando le risposte pedagogiche più idonee ed efficaci. Alla luce della complessità del problema, diviene necessario e urgente agire in maniera sinergica tra scuola e famiglia (prevedendo momenti di vero incontro e dialogo, stabilendo un'alleanza autentica, supportati da valide riflessioni pedagogiche). Di grande aiuto potrebbero essere le competenze educative interculturali, come l'ascolto empatico, la comprensione profonda, lo sviluppo del pensiero autonomo e divergente, il cooperative learning, la capacità di dialogo e di interazione con l'alterità, le abilità nella gestione interculturale dei conflitti.

Cittadinanza e Costituzione: per una legalità che si radichi nella coscienza e nel costume

LUCIANO CORRADINI

Ordinario di Pedagogia

Presidente di gruppo ministeriale per la Cittadinanza

Crisi, nausea e insieme rinascita della politica sono sotto i nostri occhi. Apatia ed erosismo si confrontano con situazioni nuove, sul piano nazionale e internazionale. La parola *cittadino* possiede una magia nuova, come luogo d'incontro fra la persona e il lavoratore, il credente e il miscredente, il vicino e il lontano, il connazionale e lo straniero. Qualcuno la intende come baluardo di difesa da coloro che cittadini non sono, perché non hanno le carte in regola: qualche altro come diritto umano.

La *legalità* alla quale la scuola dovrebbe educare, anche sulla base di più o meno recenti circolari ministeriali, non è una cappa di piombo che si cala sulla testa della gente, ma l'aspirazione al massimo di *giustizia* che sia umanamente possibile, in un determinato ambiente e contesto storico, sulla base di regole il più possibile certe, efficaci e condivise. Questa aspirazione va coltivata e cresce non solo con la conoscenza della storia, del diritto, dell'economia, della filosofia, della religione e dell'arte, ma anche con la partecipazione alla vita di una comunità; e cala con l'appannarsi della coscienza e con l'indebolirsi della cultura.

Inteso come servizio pubblico alla persona e come istituzione protesa a diventare "comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica", il singolo istituto scolastico acquista, soprattutto da quando l'art.117 della Costituzione ne ha riconosciuto l'autonomia, le caratteristiche di quelle "formazioni sociali" in cui, secondo la Costituzione (art. 3), gli individui sviluppano la loro personalità.

Credo che sia giusto parlare, in proposito, di "cittadinanza scolastica": ciò comporta non solo una serie di diritti e di doveri, ma, ancor più profondamente, un'*identità* e un'*appartenenza*, che la scuola è tenuta a sviluppare e a elaborare.

Se si considera che i ragazzi compiono nella scuola le prime rilevanti esperienze di vita sociale e che la scuola stessa è la prima istituzione pubblica in cui si faccia l'esperienza del valore e dei limiti della *legalità*, si può convenire facilmente quanto importante sia l'elaborazione di questa identità e di questa appartenenza per lo sviluppo dei singoli e della società; in particolare per la ricostruzione di quell'*ethos* civile che sembra ogni giorno più compromesso.

La problematica "comunanza" del bene e del male e la fatica dell'educazione

Molti si chiedono se la scuola debba o possa impegnarsi in quest'opera di ricostruzione.

Che il problema sia grave, è sotto gli occhi di tutti: tanto è vero che il valore più invocato e forse meno praticato è quello della *solidarietà*. Se intendiamo questa come la determinazione perseverante d'impegnarsi personalmente per il bene comune, non si fatica molto a comprendere quanto malfermo sia, nella coscienza collettiva e nei comportamenti dei singoli, il concetto di *bene comune*. La stessa cosa si può dire per il meno citato ma ugualmente importante concetto di *male comune*. Bene e male si riducono ad aspetti della propria individuale esistenza: la comunità, il comune sembrano sfumare nella nebbia.

Gettare le carte per terra, non mettere casco e cinture di sicurezza durante la marcia, fumare dov'è proibito (ma anche dov'è consentito, non è innocente divertimento), bere superalcolici senza curarsi delle conseguenze, sporcare i muri con le bombolette, buttare sassi dai cavalcavia e marciare a fari spenti contromano, investire e non soccorrere il malcapitato, rubare, non pagare le tasse,



La scuola per unire, Arianna Romano, IV A. Istituto Professionale di Stato, Policoro (Matera)

Mentre la parola *nemico* sparisce dal vocabolario di alcune culture, che riconoscono ogni uomo come potenziale alleato nella lotta per una più giusta e migliore qualità della vita, ogni vicino di casa può diventare il proprio carnefice e certi rappresentanti delle culture con cui si vuole dialogare sgozzano nostri fratelli. La cronaca ci presenta quasi ogni giorno comportamenti ispirati a intolleranza e a razzismo. Le difficoltà relazionali, non più

prestare denaro a usura, scaricare nei fiumi e nel mare sostanze inquinanti, estorcere il cosiddetto “pizzo”, sequestrare e violentare un innocente, tutti questi sono comportamenti di diversa gravità, che segnalano però la medesima eclissi non solo del senso della legalità, ma di quel sole che è il senso della *comunanza*, nei due risvolti del bene e del male comune. E segnalano lo spegnersi della luce della vita e dell’essere, in molte coscienze. Non è solo bullismo, che è violenza per lo più psicologica fra pari, in un contesto di gruppo.

Diversi sono gli ambiti di questa comunanza: si va dal nucleo familiare alla classe scolastica, dal condominio al quartiere, dalla città alla regione, dalla nazione all’Europa e al mondo. Comunanza significa appartenenza, partecipazione, storia e progetto di gruppi umani che condividono dignità, diritti e doveri, sentimenti e interessi.

L’identificazione in un gruppo dipende da molti fattori, oggettivi e soggettivi, che hanno a che fare anche col riconoscimento di un comune nemico, sul quale proiettare le proprie paure. Mentre la coscienza del valore fondativo e universale dei diritti umani si va diffondendo, almeno a livello delle solenni dichiarazioni e dei documenti normativi di livello internazionale, i vissuti e i comportamenti di molti individui e di molti popoli si assestano su orizzonti di valori e su codici di tipo nazionalistico, localistico, tribale, mafioso, individualistico.

canalizzate o frenate da ideali e da autorità supreme condivise, tendono a scadere nel pregiudizio e nella violenza.

Mentre il volontariato internazionale dimostra, con la testimonianza individuale e talora con il martirio, che la comunanza con l’umanità intera ci interpella non meno di quella con la propria terra d’origine, interi popoli si lasciano travolgere dalla follia del genocidio e della “pulizia etnica”. Per non voler perdere nulla, si perde tutto. Per fare del mondo un paradiso privo di conflitti e di nemici, si finisce per farne un inferno. Basti pensare al libro *Gomorra*, bestseller internazionale di Roberto Saviano.

L’eclissi della comune umanità, che significa razionalità e ragionevolezza, lascia le coscienze in balia di quella luce spettrale che va sotto i nomi di paura, di odio, conseguenza di quei frutti avvelenati che sono, in quanto assolutizzati, il denaro, il piacere, il potere: tutti sentimenti e valori umani, che si disumanizzano quando restano da soli a dominare il campo della vita. Come e perché avvenga questa eclissi della comune umanità, è questione che chiama in causa tutte le scienze, le tecniche, le istituzioni e le dimensioni della vita.

La biologia, l’antropologia, la psicologia, l’economia, con le loro articolazioni, aiutano a comprendere alcune dinamiche, ma non danno risposte risolutive: in altri termini non autorizzano né pessimismi cosmici, né ottimismo rinunciatari.

Le radici etico-culturali dello Stato

L'etica, il diritto, la politica, la pedagogia non sono né delegittimate dai fatti "duri e testardi" della cronaca nera, né garantite di efficacia storica dai valori "deboli e ragionevoli" con cui si cerca di ripensare e di riorganizzare l'umana convivenza, in termini di verità, di giustizia, di speranza di futuro.

E tuttavia, se si registra per esempio i disastri del Ruanda, dell'ex Jugoslavia, del Darfur, dovuti alla crisi, in quelle regioni, dello Stato, della sua legittimità *super partes* e del suo potere, non si può dimenticare che, in altre parti del mondo, come nel nostro Paese, le istituzioni statuali svolgono un ruolo di civilizzazione e di umanizzazione, in virtù dell'impegno etico, culturale, politico di molti cittadini e di molti uomini di governo, che contribuiscono a renderle in qualche modo credibili, efficaci, efficienti.

Ma lo Stato non si regge sul nulla di conoscenza e di coscienza morale e civile. E questa coscienza non si forma a caso. Noi parliamo di solito di diritto all'educazione e prendiamo meno volentieri coscienza del *dovere di educare*, in ogni istituzione, ma anche in ogni ambiente dove la responsabilità e la prudenza ci consentano di tenere sotto controllo gli effetti perversi che potrebbero venire da un intervento inopportuno. Sono forse responsabile di mio fratello? si chiedeva Caino. Per timore di risultare scomodi e di suscitare reazioni negative, finiamo per tacere, per farci "i fatti nostri", come se l'aria inquinata dalle polveri sottili, dalla paura e dall'odio non attaccasse anche i nostri polmoni e il nostro cuore.

L'insegnante-scrittore Domenico Starnone, spesso ironico e talora scettico sulla possibilità di salvare una scuola afflitta da tante patologie, istituzionali, psicologiche e culturali, qualche tempo fa ha lanciato un messaggio: "Dobbiamo scendere nei piccoli inferni delle nostre aule". E dice, parlando della solita collega Passamaglia: "Non ser-



La scuola per rispettare gli altri, Francesca Magno, III C. Scuola Secondaria di I grado "Aldo Moro", Policoro (Matera)

vono granché i pistolotti buonsensai che fa dalla cattedra... Bettin fa altro da decenni. Lui e quelli come lui attraversano l'inferno, vi sprofondano, si mettono a rischio per solidarietà umana, gli strappano metro dietro metro uno spazio del soccorso, uno spazio dell'intelligenza come bene comune. Occorre, dice Passamaglia, studiare Bettin, insegnare Bettin".

Gianfranco Bettin è un personaggio politico, consigliere regionale del Veneto, già vicesindaco di Venezia, minacciato di morte per aver combattuto la mafia locale. Potremmo aggiungere: insegnare Ambrosoli, insegnare Falcone e Borsellino, ossia tutti quegli eroi civili che il nostro Paese continua a produrre, a uccidere ma anche a venerare, nonostante le incoerenze e le sordità diffuse, come icone da cui ricavare forza e speranza; e da mostrare a coloro che li hanno uccisi, perché capiscano che li hanno tolti dalla vita fisica, non dalla loro coscienza e dalla coscienza della gente che vorrebbero terrorizzare e dominare.

L'"adozione" dell'Italia

Se qualcuno si ritrae nel suo privato, chiudendo le persiane e fingendo di non vedere il male che ci circonda, qualche altro apre le finestre e si occupa dei "fatti comuni". Pensiamo alle adozioni, formule gentili con cui molte scuole hanno preso ad interessarsi e a prendersi cura di persone e di cose.

L'adozione implica una scelta di qualcuno o verso qualcuno, come suggerisce l'etimologia dell'*ad optare*: questa scelta può essere debole, come quando si adotta un libro di testo, per tenerlo come cosa propria, o forte, come quando si adotta un bambino per tenerlo come figlio, per inserirlo in una relazione di paternità/maternità/figliolanza. A mano a mano che le relazioni sociali, i rapporti di appartenenza, i legami familiari si allentano, per lo sviluppo di uno spirito individualistico-consumistico, si notano da un lato l'impovertimento della qualità della vita, dall'altro il degradarsi di persone e cose. Di qui la necessità di attirare entro l'orbita degli affetti e degli interessi fondamentali della propria vita persone o cose con le quali intrattenere rapporti di elevata qualità affettiva, d'interesse e di cura. Le città cercano di "gemellarsi", tentando di lavorare sul codice fraterno, che però appare più debole e precario di quello paterno/materno.

Fiorisce così l'adozione a distanza di bambini abbandonati, ma fiorisce anche, da parte di bambini e ragazzi di diverse scuole, l'adozione di "nonni", che si vogliono sottrarre alla malinconia e alla solitudine, di animali in pericolo di vita, di alberi e monumenti abbandonati all'incuria, e addirittura delle città, come suggerisce Legambiente ai ragazzi delle scuole elementari e medie.

È questo un modo per combattere la disaffezione, la solitudine, il degrado: è un modo per scoprire la formidabile energia della cura parentale, che protegge e alimenta chi si trova in più o meno gravi difficoltà, come i bambini quando perdono i genitori.

Si riscopre, per questa via, *la Terra*, come il biblico giardino da custodire e da coltivare e *l'altro* come membro di una famiglia con cui aver parte, da figli o da genitori. Ciò vale per le persone, per i beni naturali e ambientali, per le istituzioni. Se si tratta di sviluppare quel senso di appartenenza che si va pericolosamente smarrendo, altrettanto importante è sviluppare quel sentimento di cura, di protezione, di adozione filiale che può consentire a tutti di vedere gli altri, le cose e le istituzioni con occhi paterni e materni.

Ecco allora, per estensione analogica di questa fondamentale categoria affettiva, la *proposta di adottare l'Italia*, che rivolgiamo a tutti coloro che da un lato riescono a riconoscersi figli di questa terra, della sua storia e della sua gente, dall'altro la vedono impoverita e imbruttita da troppi com-

portamenti di rapina e di abbandono e vorrebbero fare qualcosa per sottrarla al peggio.

La proposta di adottare l'Italia significa cercare di mettere il nostro Paese e la nostra Repubblica, fatta di persone e di istituzioni, di beni naturali, culturali e spirituali, nel circuito dei nostri affetti, nel mezzo dei nostri pensieri, nel novero dei nostri impegni di vita e di lavoro.

Se si scopre che il nostro paese è afflitto dal degrado ambientale, da quello morale e da quello economico, usare per lui la metafora dell'adozione, da parte di chi dispone di qualche ricchezza di affetti, di cultura, di tempo e di volontà di partecipazione, significa impegnarsi a procurargli un po' di questi beni, per metterlo in condizioni migliori da tutti i punti di vista.

L'inquinamento e il degrado ambientale, la delinquenza, la disoccupazione, la droga sono alcuni dei mali che deturpano *visibilmente* il volto della nostro Paese e dei nostri figli: la disaffezione, dispongono perciò di un forte impatto emotivo e hanno già mobilitato validissime energie sul piano dell'impegno istituzionale e volontario.

La critica acida e indiscriminata di chi vede solo i mali della convivenza nazionale e non anche i beni, deve provocare un impegno straordinario di riflessione, per mettere in luce le ragioni religiose, morali, culturali e politiche che giustificano la valorizzazione dell'unità del nostro Paese, nell'impegno a dilatare coscienza e relazioni sociali e politiche, non a immiserirle nella ricerca di vie separate al proprio illusorio benessere.

È a quest'ordine di pensieri che pensiamo alla introduzione della materia *Cittadinanza e Costituzione* nella nostra scuola. Il decreto legge non è forse lo strumento più convincente per far compiere questa conquista storica al nostro ordinamento scolastico. Resta il fatto che dai sondaggi fatti da due istituti di ricerca, quello diretto da Mannheim e quello diretto da Pagnoncelli, risulta che gli italiani esprimono un alto consenso a questa introduzione, nella misura dell'89%.

Che non bastino una norma, una materia, un voto, un esame per fare un deciso passo avanti alla coscienza civile, è di comune evidenza. Si può però considerare la norma introdotta dal decreto trasformato in legge come quel grido ritmato che gettano insieme gli operai per incitarsi a vicenda a produrre insieme lo sforzo che serve a vincere l'inerzia e la sfiducia nelle proprie forze.

Analfabetismo sentimentale ed educazione del cuore

VANNA IORI

Ordinario di Pedagogia
Università Cattolica Milano - Piacenza

Esercitare il diritto-dovere di educare è divenuto oggi sempre più complesso per i profondi cambiamenti che stanno investendo l'intero sistema formativo. Concepire l'educazione come un bene comune che riguarda simultaneamente famiglia e scuola si è fatto più urgente che in passato.

Questa *emergenza educativa* assume caratteri particolarmente rilevanti nell'adolescenza, quando i comportamenti dei ragazzi sembrano a volte incomprensibili. "Non lo riconosco più!" affermano allarmati i genitori che, di fronte a questi cambiamenti, si sentono impreparati o inadeguati o addirittura colpevoli ("dove sto sbagliando?"). Gli atteggiamenti dei ragazzi diventano più trasgressivi e, attraverso l'abbigliamento, il taglio dei capelli, il *piercing*, i tatuaggi ed altri dati esteriori, essi rimarcano le loro differenze dagli adulti. Questi modi di proporsi accrescono le difficoltà di mantenere un canale comunicativo intergenerazionale. Nei genitori è frequente un tono di passiva rassegnazione ("passerà") o di benevola ironia ("ci siamo passati tutti"). Di fronte a ostentate dichiarazioni di autonomia e indipendenza (che in realtà nascondono fragilità e bisogno di essere ancora guidati e accompagnati), occorre che genitori e insegnanti riescano a trovare un linguaggio e un orientamento comuni per continuare a comunicare con i ragazzi.

È molto importante che gli adulti si sforzino di essere meno distratti e permissivi e di proporsi come "guide" autorevoli e affettuose. La struttura destabilizzata della famiglia di oggi, diminuendo le attenzioni e gli atteggiamenti di cura e controllo nei confronti dei figli, li rende di fatto più vulnerabili rispetto a varie forme di comportamenti "a rischio" tipici dell'adolescenza. La famiglia deve rimanere il riferimento educativo, anche nelle sue mutate condizioni, e non deve venir meno il sostegno di un adulto forte che sia in grado di affian-

care i ragazzi in questo particolare momento della loro crescita.

Nei forti cambiamenti biologici ed emotivi gli adolescenti e i giovani vivono travolgenti altalene emozionali, legate certamente alla crescita ed al processo di transizione verso un'età adulta dai contorni ancora indefiniti. Una questione di grande rilevanza riguarda perciò la vita emotiva, un terreno sul quale gli adulti stessi sono spesso impreparati a legittimare emozioni e sentimenti che, anche quando sono negativi (rabbia, invidia, paura), devono essere riconosciuti e *nominati*, per evitare un loro uso distorto e dannoso per i ragazzi stessi. Fenomeni in preoccupante aumento, quali il bullismo o l'uso di sostanze (ma anche l'indifferenza verso l'ambiente, verso la politica, verso l'umanità sofferente, verso la vita dei sentimenti) sono il risultato di un modello (dis)educativo fondato sull'*assenza di norme*, su una pretesa libertà di comportamenti che insinua nei giovani l'idea che tutto possa essere lecito.

L'educazione della vita affettiva

Educare i sentimenti significa innanzitutto essere posti nelle condizioni di saper ascoltare, riconoscere, esprimere la vita emotiva. E soprattutto implica la possibilità di assumere la responsabilità delle scelte che si compiono in conseguenza di ciò che si prova. Il vero nodo non è quello di *provare* un sentimento, ma quello di riuscire ad ascoltarlo, di riconoscerlo, di viverlo, di cercare di scoprirne il senso e di *scegliere* il comportamento conseguente. L'educazione sentimentale è indispensabile per diventare più consapevoli di sé, per riservare un ruolo significativo ai sentimenti nella propria esistenza. Non si tratta quindi di "abolire" le pulsioni, ma di assumere la *responsabilità* della scelta conseguente.



Non è un film ... è proprio la realtà, Rosanna Cappiello, III C. Istituto Comprensivo "Piero Berardi". Melfi (Potenza)

L'educazione dei sentimenti nasce primariamente dalla capacità di coltivare la propria interiorità, di prendersi cura della propria anima, di coltivare l'educazione morale. Oggi si tende a trascurare questa componente decisiva dell'esistenza umana: la vita emotiva. La società attuale attribuisce a determinate situazioni il ruolo di "luoghi deputati" per emozioni collettive e condivise. Si pensi alle suggestioni che si consumano negli stadi, nei concerti rock, nelle discoteche, nei videogiochi, nel gioco d'azzardo, nelle *Chat*, nei luoghi dove si contagiano pubblicamente emozioni, più o meno artificialmente procurate, anche con l'uso di sostanze euforizzanti, dell'alcool, dello "sballo", dell'adrenalina a tutti i costi.

Né si può ignorare il ruolo artificioso di "palestra delle emozioni" costituito dai cosiddetti *reality show*; dalla *fiction*, dalla spettacolarizzazione dei sentimenti che risponde alla domanda di misurarsi con la vita emotiva in modo "protetto", a casa propria, attraverso un coinvolgimento fatuo che può essere interrotto spegnendo il telecomando.

I giovani si trovano quindi fortemente disorientati tra messaggi contrastanti da parte della società che, da un lato, sembra incentivare la ragione, il distacco, il controllo, e persino l'indifferenza o la durezza di cuore davanti alle sofferenze altrui, dall'altro propone un vero e proprio "culto delle emozioni", nonostante la radicata contrapposizione tra

"cuore" e "mente" abbia mostrato da tempo la sua insostenibilità ed esprima l'esigenza di una nuova antropologia non razionalista.

Il preoccupante *analfabetismo sentimentale* diffuso si accompagna al forte credito assegnato alla ragion tecnica, alla produttività, all'efficienza. La scuola assegna un indiscusso primato alle competenze scientifiche, ignorando le competenze emotive. Ciò che "non serve" è ritenuto inutile ed estromesso dai progetti formativi. Le emozioni sono addirittura ritenute un'interferenza negativa nei processi di apprendimento che,

secondo Piaget, vedono il loro apice nel pensiero astratto-formale e logico-deduttivo.

Ma anche nella famiglia la vita emotiva è considerata meno importante della vita razionale. Nell'antinomia cuore-cervello si tende a conferire un indiscusso primato alle attività della mente con un conseguente screditamento del versante emotivo della formazione. I genitori stessi sono molto più attenti e preoccupati dei successi scolastici dei figli e della loro intelligenza che della loro crescita emotiva. La sopravvalutazione della dimensione intellettuale induce a trascurare di insegnare ai figli l'importanza dell'ascolto, del dialogo con se stessi, di capire cosa stanno provando.

L'intelligenza del cuore

L'obiettivo di *diventare sensibili*, che può apparire inattuale per i giovani, si esprime nel cercare un difficile equilibrio tra la morbosa avidità di sensazioni forti e la chiusura che estromette la vita emotiva in nome di una razionalità onnicomprensiva. Come scrive Roberta De Monticelli, il sentire è *onnipresente* e non è "opaco" e "irrazionale", ma è apertura alla verità, ai valori, alle risposte etiche, al volere. Per questo nella complessità della vita affettiva riveste un ruolo prioritario *l'educazione del sentire*. L'esercizio del sentire è "il cuo-

re stesso della formazione”. Se ci si attiene al valore del sentire sarà possibile gettare un nuovo sguardo sul mondo emotivo che spalanca inesplorati percorsi pedagogici.

È opportuno segnalare che lo sviluppo delle neuroscienze ripropone oggi l'importanza di una presenza delle emozioni nelle dimensioni *normali* della vita psichica, mostrando che separare mente e sentimenti, coscienza ed emozioni, è impossibile. Antonio Damasio in *L'errore di Cartesio*, 2002, afferma che “la capacità di esprimere e di sentire delle emozioni è indispensabile per attuare dei comportamenti razionali”.

Come aiutare i ragazzi disorientati e bersagliati da messaggi contraddittori a perseguire un'educazione del cuore? a cogliere il caleidoscopio dei sentimenti autentici che colorano l'esistenza e danno sapore alla vita? Il rischio è quello di una generazione sovrastimolata da un eccesso di provocazioni emotive, generatrice di confusione interiore. Cogliere le sfumature delle emozioni significa predisporre ad ascoltare e ad apprendere anche quei sentimenti più pacati quali la tenerezza, la nostalgia, la compassione, l'empatia.

Per ridare dignità ai sentimenti occorre *prendersi cura delle parole*: non solo delle parole che spiegano, ma anche delle parole che parlano il linguaggio della condivisione e della solidarietà. Le parole sussurrate sono forse in grado di colmare quel vuoto interiore che i giovani cercano invece di riempire tramite la ricerca di sensazioni forti contro la noia (i sassi gettati dal cavalcavia), di parole gridate contro l'indifferenza.

Il tema dell'ascolto e dell'ascolto del silenzio è oggi difficile per gli adolescenti che sono educati piuttosto al non-ascolto, nel tempo della sordità affettiva, della diffidenza, della paura. Ascoltare con il cuore, il cuore dell'altro, è quanto mai difficile poiché il dialogo si trasforma in monologo e, in questo isolamento, si fa strada la ricerca delle emozioni del branco: ribellioni condivise di cui le mode dettano i linguaggi, gli atteggiamenti, le “posture” emotive (V. Iori, *Il disagio dei genitori*, 2002).

La costruzione di una società che si prenda cura dell'educazione come bene comune, ha bisogno, anche nelle situazioni apparentemente più rischiose e degradate, di educatori che sappiano essere, secondo l'espressione di Etty Hillesum “cuori pensanti”.

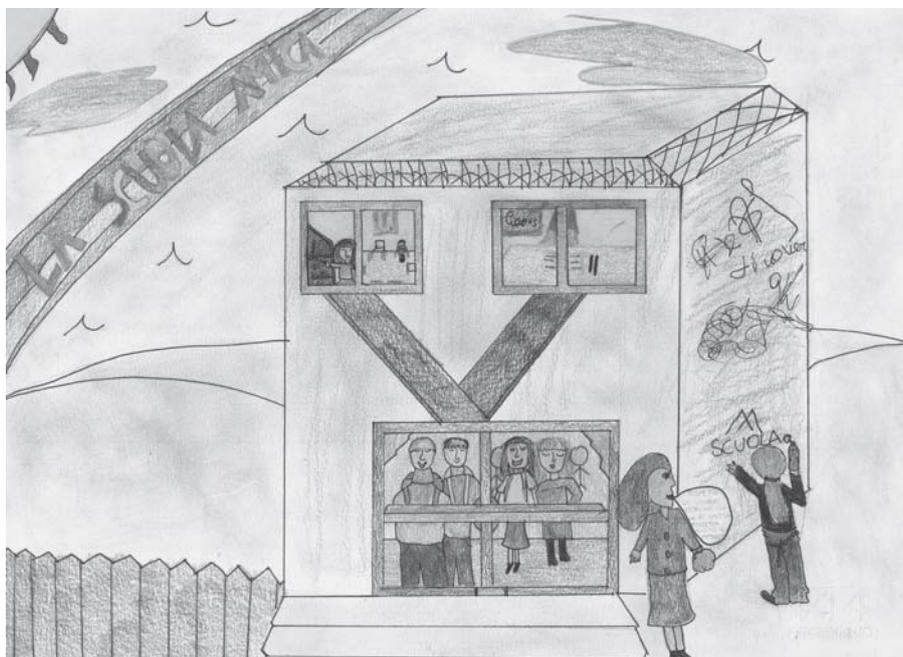
Educazione e bullismo: governo di sé e maturità umana

ANGELA CHIONNA
Ordinario di Pedagogia
Università di Bari

Il problema del bullismo, più spesso trattato nelle implicazioni di maggiore analisi e discernimento sociale e/o psicologico, rende attuale la riflessione pedagogica sui *dinamismi educativi* che accompagnano e caratterizzano l'interiore processo di miglioramento, perfezionamento, arricchimento delle capacità personali, della partecipazione alla vita comunitaria e dell'interazione con la realtà storica in cui si trova a vivere.

Anche riguardo alle complesse questioni cui rimanda la diffusa presenza di comportamenti socialmente disturbati, sono basilari le indicazioni di un *processo integrato* di maturità globale, strutturato e articolato nelle differenziate forme di maturità morale, etica e sociale e culturale, progressivamente sostenute dalla capacità di relazionare il sistema di valori personali e culturali con i fini delle attività e degli impegni, di adeguare l'agire a tali fini e con la responsabilità inerente all'agire stesso. Vi è un *processo educativo globale* che in ogni situazione di vita, anche nelle situazioni di maggiore disagio personale e sociale, si dispiega nel tempo, agisce su piani articolati e diversi, interpretati nelle molte dimensioni dell'esistenza e della coesistenza, e vi è una consapevolezza della capacità di governare se stesso che è *traguardo formativo obbligato*, strutturato in relazione alle diverse esperienze di maturità responsabile in cui ciascuno si fa “maestro” di se stesso fissando obiettivi, decidendo ritmi e mezzi da usare nella relazione critica e selettiva con le risorse e gli strumenti, nella crescente capacità di mettere in relazione la responsabilità con la via quotidiana.

È perciò corretto dire che riguardo il difficile problema del bullismo occorre ricentrare l'attenzione su azioni educative caratterizzate come apprendimento del difficile “mestiere d'essere uo-



Chi rispetta la scuola, rispetta se stesso, Lucia Perrone, II C. Istituto Secondario di I grado "G. Leopardi". Potenza

mo": un apprendistato ad essere umani, sotto l'aspetto personale e comunitario; un esercizio di maturità riferita non solo agli aspetti istruttivi o a quelli della formazione, ma alla totalità della vita personale e all'insieme della vita sociale, con le sue istanze storiche di liberazione e promozione integrale.

1. Una necessaria analisi storico-culturale

Non vi è dubbio che i comportamenti di disagio abbiamo come riferimento il venir meno degli orizzonti morali, in un tempo staccato dalla continuità con il passato, privo di un sistema di aspettative per il futuro, in una discontinuità che obbliga a riformulare in maniera incessante ogni riferimento ai significati del vivere. Non diversamente incidono le molte norme che intessono la società, i segnali contraddittori in cui ciascuno è chiamato a scegliere possibilità divergenti, il carattere fortemente differenziato del modo di pensare e di strutturazione delle convinzioni, in un presente sguarnito di credenze e valori in cui subentrano atteggiamenti pragmatici: una vita senza modelli e progetti, vissuta per "meccanica implicazione"; ragazzi protagonisti passivi di quanto va cambiando, di fuori e oltre l'impegno personale e sociale nella quale l'esperienza personale e sociale si destoricizza, con un basso e incerto orizzonte di attese, in situazioni più subite che orientate. Cre-

scono e si strutturano culture della soggettività, tra un individualismo, più o meno radicale, in cui ciascuno è solo nel confronto con l'incerto, e un soggettivismo indifferente alle regole, chiuso in un solipsismo etico, nella cura esclusiva del proprio "particolare".

Anche per le situazioni limite, la visione pedagogica continua a sostenere che il bullo è persona, "fonte originaria di decisioni fondate nella visione di situazioni di valore, capace di realizzare anche ciò che essa stessa ha deciso". Come ben ha detto Ricoeur, la sintesi e il radicamento dell'intera presenza della persona a sé e agli altri è nella responsabilità delle decisioni,

nell'obbligo di "fare" qualcosa, nell'intenzione di produrre efficaci cambiamenti nel corso delle cose, nella consapevolezza della continua dialettica fra ciò che di sé permane e ciò che attacca e minaccia l'identità personale e sociale. Essere responsabile ed avere responsabilità sono le condizioni di attuazione del rapporto che ciascun bullo ha con se stesso e con gli altri: un rapporto necessariamente fatto di decisioni fra più possibilità compresenti, di scelte, di azioni conseguenti che acquistano senso e significato proprio in relazione a continue e successive interpretazioni e valutazioni. Di qui il riferimento pedagogico ad un soggetto che vive la sua identità storicamente: "è in quanto diviene", non per necessità, ma nella possibilità di realizzare tutto ciò che può essere secondo scelta e libertà; costruisce il suo esserci, si fa e si realizza, in una progettualità che è continua tensione verso il pieno significato della singola esistenza.

2. Il "governo di sé" e la capacità di agire

L'analisi appena condotta, sia pure nella sua brevità, apre alla rinnovata attenzione educativa verso la promozione della capacità di decisioni autonome e consapevoli, per un'educazione in grado di comporre l'esercizio della "professione umana" attraverso l'apprendimento della libertà, il riconoscimento del farsi personale nei fatti, nelle situazioni, nelle proiezioni valoriali dell'agire.

Tali indicazioni, sviluppate nella necessaria coerenza cui rimanda il nesso *governo di sé/persona/educazione*, danno valore a specifiche dimensioni educative, quali *l'estensività della capacità di governarsi, la qualità e le condizioni di esercizio dell'agire consapevole e responsabile*, operando strategicamente una distinzione fra un'abilità di auto-governo estesa ad ogni aspetto della vita e un governo di sé esercitato nella scelta di azioni coerenti con un ordine etico-morale.

Il "governo di sé", inteso come specificazione *pratica* dell'autonomia, è "sovranità" di sé a se stessi, capacità di agire secondo quanto è "buono" per sé e per gli altri, facendosi sensibili a ciò che è bene e ciò che è male, ricercando ciò che conviene e ciò che sia giusto evitare. Prendere possesso di se stessi significa guadagnare la singolarissima abilità di imporre direzioni all'agire, di valutare le stesse direzioni in maniera forte; è saper rispondere della propria persona, saper scegliere, sapersi dare delle regole per conoscere e per agire, essere capaci di avere responsabilità delle proprie azioni. La descrizione di se stessi è inseparabile dalla capacità e volontà di decidere in uno spazio di questioni, in un confronto continuo fra ciò che è buono, è giusto, è realmente degno di essere fatto.

Il dibattito contemporaneo, che elabora distinzioni fra modalità di auto-governo relative ad ogni espressione di vita del soggetto e questioni del governo di sé legate all'obbligo morale, concentra l'attenzione ora sulla più ampia considerazione "globale" di una personalità capace di auto-rego-

lamentarsi attraverso il dominio di sé, della propria volontà, dei desideri e dei progetti, ora sulla concezione "qualitativa" dell'agire e perciò stesso sull'imprescindibile interpretazione non neutrale dell'azione e delle esperienze. Tali orientamenti, diversi nella filosofia di fondo su cui si costruiscono, implicitamente condividono il carattere intersoggettivo dell'agire, per una nozione "sociale" del governo di sé sviluppata nelle connessioni costitutive fra agire consapevole e relazioni sociali e, quindi, nelle implicazioni di un sé capace di autocontrollo in ogni forma di vita di appartenenza.

In questa direzione, il governo di sé si legge come un comportamento rappresentativo del soggetto che accompagna il progressivo strutturarsi di molte dimensioni del sé, quali l'autocontrollo, la capacità di deliberazione e scelte razionali, l'interiorizzazione delle norme della realtà di vita, la ricerca di autenticità. In termini di pratica educativa, assumono rilevanza le dinamiche di sviluppo e le relative procedure che accompagnano il dominio di sé e consolidano l'*io governante*, rendendo stabile la funzione di utile sintesi delle diverse dimensioni dell'io, riconciliazione e governo dei comportamenti, organizzazione dei processi di introiezione delle norme esterne, di identificazione con le stesse norme. Le dimensioni, le strutture che lo compongono sono il risultato di diversi processi psicologici, intrapersonali, interpersonali dinamicamente strutturati nella conoscenza di se stessi, nella consapevolezza delle scelte, nel discernimento e perseguimento di un

compito, nell'attribuzione e/o ristrutturazione dei significati dell'esperienza, verso le funzioni più alte del *poter essere*, nel tirocinio della libertà, nell'incentivazione della responsabilità, nell'opzione per il valore dell'autenticità.

3. L'autorità del governo di sé

Il governo di sé ha una sua *autorità*, si impone a chi lo esercita con una necessità cui non è possibile sottrarsi e con un ruolo speciale che fa da guida nelle scelte, interviene nelle valutazioni delle proprie e altrui azioni. Domandarsi se e come la regolazione di desideri, sen-



L'indifferenza fa male, Carlotta Lapolla, II B. Istituto Secondario di I grado "F. Torraca". Potenza

timenti, affezioni, la fedeltà a regole e principi costituenti lo spazio morale della propria interiorità abbiano autorità su di noi non è come chiedersi se e perché conviene essere dentro ad un modello di regolazione del proprio crescere: il dominio di sé non deriva la propria autorità e giustificazione dall'interesse, da ciò che conviene; si propone come necessario e incondizionato, vincola quasi fosse un obbligo morale, un compito della dignità propria e altrui. È così che l'uomo diventa *autore di se stesso*, si interroga, delibera per unificare la propria volontà, prova soddisfazione di sé, approva i propri progetti. Come Frankfurt sottolinea, i fenomeni di frammentazione del volere sono accompagnati da un dissidio interiore, da una volontà divisa che costringe a combattere contro se stessi entro una perplessità morale nella quale si rinuncia al ruolo attivo d'essere padroni di sé.

Raggiungere il dominio di sé, avere competenza della propria potenza non è qualcosa di dato originariamente, una dote naturale; al contrario, si diventa capaci di governo di sé, e quindi di indipendenza, per apprendimento. Questa è la ragione per cui *educare il governo di sé, al governo di sé* sono scelte di forte qualità pedagogica dell'intero processo educativo, contenuti di tutte le età e dei vari soggetti istituzionali, confluenza di vari itinerari formativi, direzione di qualità delle prassi educative che guardano alla prospettiva di un uomo disposto a vivere con responsabilità tra esigenze empiriche del mondo e interrogativi sul valore del proprio agire.

Il primo riferimento progettuale va alla *libertà*, carattere dell'esistenza personale, aspetto fondamentale della decisione, possibilità di valutazione delle scelte, premessa e condizione di *responsabilità* che nel dinamismo del suo esercizio si esprime come potere di discriminazione, capacità di inizio, autopossesso del proprio agire, modalità dell'identità soggettiva nella sua distinzione dall'altrità. Nell'autonomia di scelte e decisioni, la libertà è il *potere* che autodetermina, guida la volontà, risponde del valore delle scelte, si pone all'origine dell'esperienza di autosufficienza, esprimendo contemporaneamente *limiti* e *possibilità*: il soggetto libero vive il suo cammino di maturità imparando a non giustificare qualunque contenuto di scelta, a confrontarsi con i vincoli esterni, a

spendersi per sintesi nuove e superiori. La libertà non finalizzata, totalmente libera da condizioni storiche e valutazioni del bene necessario contraddice se stessa e inibisce ogni opzione per la responsabilità: la libertà come *potere non educato* è "anche *il crinale del suo abisso*", dentro all'accadere storico fra condizionamenti e possibilità, nella difficoltà di riconoscere e gestire vincoli e composizione con la necessità.

Un secondo riferimento progettuale riguarda l'attenzione alla dinamica maturativa della *coscienza*, centro di percezione del mondo, di elaborazione di tutti i messaggi interni ed esterni, di decisione e di avvio di tutti i comportamenti attraverso i quali ognuno costruisce la propria identità. La coscienza si attua continuamente nella libertà decisionale, chiama a realizzarsi attraverso scelte e decisioni: la sua funzione interessa tutta l'esistenza e, in quanto dominio dei contenuti psichici (pensieri, sentimenti, emozioni, ...) non è mai passiva, è attiva, dinamica, elabora i dati dell'esperienza, orienta nelle possibilità di esistenza.

Un ulteriore riferimento progettuale riguarda le *virtù*, disposizioni stabili di chi mostra d'essere completamente presente in quello che fa, di chi stabilmente impara a ricondurre gli aspetti della propria persona a convivere il più possibile in armonia. Da Aristotele abbiamo imparato che le virtù entrano a pieno titolo nel processo decisionale del singolo, appartengono all'uomo che, in accordo con se stesso, non reagisce d'impulso all'accaduto, orienta il suo mondo emotivo verso la ragione. Non sono abitudini automatiche, spontaneità irriflessa, semplici abilità ma atteggiamenti interiorizzati ad agire, a sentire in un determinato modo: non si acquisiscono immediatamente, sotto la spinta di un dovere urgente, implicano un lungo e continuo esercizio, si perfezionano nella capacità di avere pieno possesso di sé e del desiderio di autorealizzarsi. Di qui il recupero dell'educazione alla virtù, in un itinerario di responsabilizzazione di sé e per gli altri, ove l'intenzionalità buona si coniuga con il mondo dei valori e si apre creativamente alla complessità dei vissuti: avere pieno possesso di sé è anche formarsi come uomo virtuoso, capace di orientarsi positivamente e in modo autonomo verso il bene, capace di farsi esempio ad agir bene, rendendo trasparente lo stile di vita da seguire.

Contro il bullismo per la socialità

FRANCO BLEZZA
Ordinario di Pedagogia
Università di Chieti

L'impiego corrente del termine "bullismo" è tanto plurivoco da suonare spesso generico, troppo spesso. Vi si ascrivono accezioni che vanno dalle varie forme di molestie, verbali, fisiche psichiche e fini sessuali, alla formazione di bande che confliggono con le norme dell'ambiente nel quale si formano – e qui ci interessa il caso particolare della scuola – agli eccessi per mancanza di autocontrollo che possono sfociare in atti materiali di violenza più o meno accentuata e più o meno simbolica, a tanti altri fenomeni ancora che l'esperienza dei nostri lettori saprà certamente portare, e all'interno dei quali basta un invito per operare quel sano discernimento che in educazione è una norma inderogabile.

La stessa origine del termine, la quale pure dovrebbe essere chiara, finisce per perdersi in nebbie proiettate dall'attuale. In inglese il termine si rende con *Bullying*, che è participio presente o componente del presente continuo del verbo *to bull* il quale a sua volta rimanda al toro. Prescindendo da un altro versante di accezioni che riguarda l'operare in borsa, il discorso a questo punto sembrerebbe chiarissimo e anche fondamentalmente univoco: il toro in quanto tale non è animale da branco, e certamente animale non addestrabile né addomesticabile che va controllato con strumenti coercitivi pesanti, ma che d'altra parte si distingue dagli altri componenti la stessa comunità per aver conservato unico tra tutti la sua mascolinità in tutti i sensi, con una leggibile contrapposizione rispetto a quegli esempi di disciplina, pazienza, applicazione, capacità di lavoro e di sopportazione e addestrabilità che sono i buoi, evirati prima della pubertà, e che in questi sensi vengono spesso presi anche come metafora.

Invece, il termine "*bullo*" c'entra poco o nulla, anche se molte accezioni rimandano ad esso. Evidentemente ci si dimentica di quando il termine apparve in Italia nel secondo dopoguerra, con un americanismo grottesco che Alberto Sordi seppe

mettere nel giusto ridicolo, ma nel quale alle *Dolls* o puppe o bambole corrispondevano quelli che noi chiamavamo bulli, ma i cineasti americani chiamavano *Guys*.

Nomina sunt consequentia rerum è norma giuridica ma non è mai stata né può essere norma pedagogica, lo sappiamo. Sappiamo anche bene quanto l'equivoco terminologico venga impiegato per ingarbugliare i problemi anziché darsi la pena di tentare di risolverli, e non solo a scuola od in educazione. Proprio in questo caso la confusione che si manifesta nell'uso plurivoco del termine impedisce di porre correttamente il problema e, di conseguenza, di studiare possibili soluzioni. Un conto è, infatti, che si abbia a che fare con un fenomeno che riguarda una persona singola la quale manifesti comportamenti asociali, incivili ed anche violenti in contrapposizione a tutti gli altri, considerati e forse anche etichettati come "buoi", il che sarebbe coerente con l'etimo autentico del termine. Tutto un altro discorso va fatto se parliamo invece di fenomeni di branco nei quali si può anche individuare un capobranco, ma tutti i componenti si identificano in un comportamento analogamente asociale, incivile ed anche violento che trova senso solo nel contesto del branco stesso e nell'appartenenza ad esso e non avrebbe alcun senso a livello individuale. E non è neppure detto che con questo abbiamo esaurito i modi possibili di porre il problema del bullismo con riferimento alla scuola; un primo passo sta proprio nel rimarcare la necessità, imprescindibile, di chiarezza preventiva.

Quello che poi si può fare, anche nei limiti di una nota, è individuare non tanto un nucleo problematico comune, quanto un complesso di misure necessarie comuni atte a prevenire e a reprimere tutti questi complessi di fenomeni ed altri ancora nel loro carattere antisociale. Un discorso sul nucleo problematico ci porterebbe molto lontano, in una critica ad una società che da decenni

si è scrollata di dosso le regole dello spirito borghese otto-novecentesco, figlio delle rivoluzioni borghesi di fine '700, in particolare della rivoluzione industriale, ma che a quell'apparato normativo che pure era ormai decrepito e non più funzionale non ha saputo sostituire alcunché di adeguato alle necessità sociali di oggi come di sempre. Si capisce, allora, che il nostro obiettivo subordinato, di individuare le misure necessarie, ha in sé implicito anche lo svolgimento del tema principale: si tratta infatti proprio di parlare di regole, di regole comuni e di comune ottemperanza, senza delle quali non si dà vita sociale, come dovrebbe essere ben noto e sempre chiaro a tutti.

Da che parte stai? Una domanda la risposta alla quale non è banale.

Parliamo di scuola come esempio-guida, ma il discorso si potrebbe riproporre tale e quale per altre occasioni sociali ed educative. Semmai, notiamo come a scuola abbia maggiore incidenza la dimensione deontologica rispetto ad altre occasioni sociali di elezione e di frequentazione sostanzialmente libere.

Il pregiudizio dal quale è necessario liberarsi, nell'esperienza di chi scrive, consiste nel proporre a scuola schemi classistici che non hanno più senso neppure dove sono nati e si sono sviluppati, cioè nell'economia, nel mondo del lavoro, nella politica in senso stretto. Si tratta del pregiudizio che vorrebbe il corpo discente da una parte, come una sorta di classe sociale subordinata, come un metaforico proletariato che va a scuola come al lavoro, e dall'altra il corpo docente e le istanze superiori della scuola come una replicazione del capitalismo che sfrutta ed opprime i lavoratori-proletari-discenti per fini propri, per realizzare un profitto che poi rimarrebbe a propria disposizione della stessa classe capitalistica-docente.

Solo ad esplicitare la metafora ne appare il carattere irrealistico e sin grottesco. Se si possono, e magari si debbono, individuare due fronti contrapposti, questi vedono correttamente da una parte i soggetti in età di sviluppo o che comunque debbono conquistare un complesso di attitudini, strumenti, competenze, conoscenze e quant'altro d'analogo che allo stato non sono ancora a loro disposizione; e, dall'altra, la società latrice di cultura, regole, conoscenze, competenze e quant'altro la caratterizzi come obiettivo in senso generale ed anche dinamico sul quale regolare la propria educazione.

A questo punto, appare chiaro che gli insegnanti

in quanto tali possono anche rappresentare per certi aspetti la società, e la rappresentano senz'altro per quanto di deontologico essa investa nella scuola e nelle generazioni in avvicendamento, non foss'altro. Ma rispetto a quello che chiameremmo "l'altro versante" l'insegnante, come singolo e come collegialità, non può che essere collocato da una parte: da quella stessa nella quale si trovano i discenti.

Si badi bene: nessuno intende confondere i docenti con i discenti, né indulgere a quella visione sbagliata e pericolosa più che non riduttiva del docente, quando questi afferma di essere per i propri allievi prima di tutto un amico e solo secondariamente o per nulla qualche cosa di sostanzialmente diverso; diremmo lo stesso del genitore e di qualunque figura adulta di riferimento che abbia un significato educativo in quanto tale, che se si definisce amico e compagno e non educatore, genitore ed adulto sbaglia e fa mancare qualcosa di sostanziale. L'insegnante non è uno dei discenti: il che non toglie che la sua funzione riguardi una forma particolare di relazione d'aiuto nei confronti dei discenti stessi, i quali mirano a conseguire, o perlomeno a perseguire, i risultati che la società pone di fronte ad essi, che sono gli stessi degli insegnanti.

Torniamo quindi alla domanda di partenza: da che parte stai, da quella dei tuoi compagni o da quella degli insegnanti? La domanda è perfettamente *simlos* o priva di senso, in quanto si riferisce ad un'alternativa all'interno della stessa identica parte. Come dire: stai di qua, o di qua? Di là dovresti cercare di arrivare.

Il fraintendimento o l'inganno alla base del problema.

Quale che sia, a questo punto, l'accezione nella quale si prenda il termine "bullismo", e più o meno propria che essa sia, non è difficile cogliervi alla base proprio un'idea priva di senso: quella secondo la quale i discenti costituiscano una "classe", socialmente antagonista ad una classe padronale e capitalistica che con qualche fraintendimento e molta colpevole ignoranza viene identificata nella categoria dei docenti, più o meno allargata ai DS e ad altre istanze scolastiche.

In qualche caso, si può anche trattare di un inganno, più o meno deliberato, da parte del bullo che richiama a sé omertà e impunità: ipotizziamo anche un comportamento deliberato, in considerazione della grossolanità e della incultura di questo costrutto mentale, certamente più adatto ad

un soggetto che la cultura e la maturità le deve ancora conquistare che non ad un adulto. Il che non toglie che simili spropositi si sentano a volte anche presso gli adulti, e perfino presso gli stessi insegnanti, o perlomeno questa è l'esperienza professionale di chi scrive.

“Da che parte stai?”, quindi, può avere una sola risposta: dalla parte degli studenti, dall'infanzia per lo meno fino a tutta l'istruzione pre-universitaria, dalla mia, che è la stessa degli insegnanti”, che poi significa “dalla parte di chi agisce per la cultura e la maturazione, per la società civile e la convivenza in essa, alla socializzazione, e contro tutto ciò che al perseguimento di questo possa essere di ostacolo.”.

Il discorso sembrerebbe semplice e fin banale. Diciamo pure che lo è. I fraintendimenti di comodo, i nostri doveri. Allora, siamo in grado di leggere correttamente nel loro carattere anti-sociale, anti-discente ed anche fundamentalmente capita di sentire, purtroppo anche presso i genitori e gli insegnanti che una consapevolezza al riguardo dovrebbero pur averla.

Cominciamo con il più semplice: “non fare la spia!” detto non per mettere in cattiva luce un eventuale comportamento di un compagno bisognoso, ma proprio e precisamente per rendere esplicito un comportamento di un compagno contrario alle regole delle attività scolastiche e alle regole della società che quella scuola ha espresso. Spia? Spia è chi tradisce i propri per cooperare con il nemico, ma in tutta evidenza non è questo il caso, a meno che non si voglia considerare l'insegnante che suda le proverbiali sette camicie per farti maturare ed evolvere culturalmente e socialmente come... il nemico! Al contrario, l'alunno che porta a conoscenza delle autorità scolastiche comportamenti comunque da bullismo, socialmente devianti, è un esempio da imitare e da additare in quanto tale come il cittadino che esercita il suo diritto-dovere nell'interesse di tutti.

Non c'è bullismo, comunque lo si intenda secondo quanto abbiamo premesso, che non si copra di omertà e complicità deplorabili e da reprimersi, che non giochi sull'equivoco in tal senso. Il dovere dell'insegnante e dell'operatore scolastico, come quello del genitore e di qualunque altra figura adulta di riferimento ogni volta, è in fin dei conti semplice: squarciare il velo che copre questa autentica impostura nella sua disumanità. Che poi

il bullismo si eserciti da singolo, e questo sarebbe il bullismo propriamente detto, oppure mediante la costituzione di un branco, e qui parlare di bullismo è un po' improprio però è nell'uso comune, cambia sostanzialmente per un suo aspetto: che nel primo caso basta fare il proprio dovere nei confronti delle malefatte di uno, mentre nel secondo caso possono essere implicate relazioni interpersonali più complesse che richiedono una certa cautela e molta umanità. Ma questo è un problema dell'insegnante, dell'adulto: il diritto-dovere dell'allievo non cambia di un ette.

D'altra parte, quella stessa impostura complice ed omertosa copre anche fatti ben più gravi di quelli che si potrebbero chiamare o ricondurre al bullismo: per esempio atti di molestia sessuale, sia etero che omo, o peggio; ovvero taglieggiamenti materiali che non sono dissimili da quelli per i quali va tristemente nota nel mondo la mafia anche nelle sue manifestazioni diversamente etichettate in una pluralità di regioni d'Italia.

Eppure, capita ancora di sentire docenti che rimproverano l'allievo il quale lamenti atti chiaramente di parassitismo, anche culturale, di qualche compagno nei propri riguardi, o di altri. L'insegnante non può invece aver dubbi a proposito: deve reprimere nel modo opportuno tali atti una volta accertati, ed elogiare chi ha dato prova di essere sulla buona strada per diventare un soggetto sociale e un cittadino esemplare.

“Ma quello/i mi emargina/no!”. Come non capire che emargina/no sé/loro stesso/i?

Vedete quindi qualche allievo che durante una prova scritta non solo non dà ascolto ai compagni che gli chiedono sostituti alla necessaria preparazione, non prende bigliettini e perfino copre col braccio e la spalla ciò che sta scrivendo? Cominciate, insegnanti e genitori, a leggere correttamente questo comportamento non solo nella sua elevatissima positività, ma proprio come un qualche cosa la cui mancanza patiamo tutti nella società e nella cultura di oggi. Fate lo sforzo di rimettervi in discussione. Il bullismo si combatte anche cominciando così.

E ricordate sempre all'allievo che si affida ai bigliettini, o magari ad un abuso del cellulare con l'esterno, il sempre attuale “*Non oportet studere, sed studuisse*”:

Più facile: “*unicuique suum*”. E il *proprium* sociale e personale dello studente è studiare.

Il coraggio di educare

SIRA SERENELLA MACCHIETTI

Ordinario di Pedagogia
Università di Siena- Arezzo

Oggi possiamo agevolmente constatare che tutti parlano, anche se spesso impropriamente, di educazione e denunciano la difficoltà dell'educare, lanciando frequentemente accuse nei confronti dei giovani e delle istituzioni educative, particolarmente della famiglia e della scuola. Molto raramente si fa riferimento alla responsabilità educativa personale e comunitaria e alle questioni di fondo e quindi al significato dell'educare.

Questa abbondanza di accuse e di denunce, talvolta accompagnate da proposte generiche, non legittimate, non adeguate alle situazioni, in cui non figurano mai le parole 'impegno', 'dovere', 'coraggio', 'testimonianza', 'disponibilità', 'corresponsabilità' e 'speranza', mettono in evidenza una scarsa fiducia nell'uomo e una scarsa attenzione per l'uomo e per il futuro dell'umanità.

Questa mancanza di premura nei confronti dell'educazione e dell'umano è dovuta oltre che a posizioni pragmatiche legate al costume anche ad alcune concezioni, che sembrano consolidate dal punto di vista teoretico, e ad alcune antropologie 'scientifiche' contemporanee che tendono a negare o a 'ridimensionare' le categorie di un Io 'centrale' e di una soggettività automa rispetto alle sue matrici materiali le quali si rivelano insufficienti a comprendere la 'complessità dell'uomo'.

Gli educatori (e con essi i genitori) sono spesso influenzati da questa 'cultura' che i media diffondono quasi con accanimento, rischiando di diventare il megafono di queste nuove, presunte e presuntuose 'verità' sull'uomo. Inoltre sono sempre più smarriti e sfiduciati anche a causa degli insuccessi ai quali vanno incontro i loro sforzi e della 'messa in discussione' della loro autorità e del misconoscimento della loro autorevolezza, tanto che, pur essendo premurosi nei confronti delle giovani generazioni, finiscono con l'accettare gli stereotipi ricorrenti. Di conseguenza la loro azione diventa debole, incerta e provvisoria, incapace

di sorreggere e di orientare i bambini, i fanciulli e gli adolescenti..., i quali, a loro volta, spesso non hanno significative figure di riferimento.

Una proposta e un messaggio di speranza

Alla difficoltà ed alla necessità di educare e di ricomprendere il significato e il senso dell'educazione fa frequentemente riferimento Benedetto XVI nei suoi discorsi e nei suoi messaggi in cui riflette sull'emergenza educativa del nostro tempo. In questa prospettiva si colloca la *Lettera alla diocesi e alla città di Roma* del 21 gennaio 2008, in cui il Papa organizza e propone un pensoso e chiaro discorso pedagogico, attento al presente, all'uomo, ai suoi doni e alle sue fragilità e ricco di suggerimenti concreti.

Il discorso del Pontefice pertanto non indulge alle accuse, alle denunce e alle condanne e si colloca nella prospettiva della *comprensione*, della *condivisione* e della *proposta*.

La sua premura per l'educazione e la sua volontà di 'essere con' è testimoniata anche dallo stile della *Lettera* che inizia con queste parole: «Cari fedeli di Roma, ho pensato di rivolgermi a voi... per parlarvi di un problema che voi stessi sentite...: il problema dell'educazione». Infatti «abbiamo tutti a cuore il bene delle persone che amiamo, in particolare dei nostri bambini, adolescenti e giovani» e non possiamo «non essere solleciti per la formazione delle nuove generazioni, per la loro capacità di orientarsi nella vita e di discernere il bene dal male, per la loro salute non soltanto fisica ma anche morale...». Oggi, però, come «sanno bene i genitori, gli insegnanti, i sacerdoti e tutti coloro che hanno dirette responsabilità educative, sembra diventare sempre più difficile educare».

A questo avvio, segue un invito implicito a non attribuire la responsabilità della difficoltà dell'edu-

care soltanto ai giovani, agli adulti e alla frattura intergenerazionale perché questa difficoltà è dovuta anche ad 'un'atmosfera diffusa', ad una 'mentalità' e a «una forma di cultura che portano a dubitare del valore della persona umana, del significato stesso della verità e del bene, in ultima analisi della bontà della vita».

È quindi comprensibile il disorientamento degli adulti che rischiano di non capire quale è il loro ruolo e talvolta rinunciano a proporsi ed a realizzarsi come educatori perché forse hanno perduto le loro certezze e il loro coraggio e, quindi, si sentono incapaci di indicare ai giovani «obiettivi credibili intorno ai quali costruire la loro vita».

Il Papa esorta a non 'temere', ricordando che educare non è stato mai facile, affermando che le difficoltà non sono insormontabili e proponendo implicitamente una riflessione sulla 'natura' di queste difficoltà, le quali in effetti sono «piuttosto, per così dire, il rovescio della medaglia di quel dono grande e prezioso che è la nostra libertà, con la responsabilità che giustamente l'accompagna».

Si tratta di una libertà sempre nuova, che si esercita in situazioni sempre diverse e soprattutto nei confronti di esseri umani, i quali, pur avendo pari dignità, hanno diverse identità e quindi chiedono modalità relazionali personalizzate e postulano l'assunzione di decisioni e di responsabilità differenziate. A questo proposito opportunamente il Papa ricorda che «nell'ambito della formazione e della crescita morale» «i più grandi valori del passato» e i modelli educativi «non possono semplicemente essere ereditati», infatti «vanno fatti nostri e rinnovati attraverso una, spesso sofferta, scelta personale».

Però il Pontefice rileva che, anche se, «sono scosse le fondamenta e vengono a mancare le certezze essenziali», il bisogno «di quei valori torna a farsi sentire in modo impellente: così, in concreto, aumenta ... la domanda di un'educazione che sia davvero tale».

Questa educazione è richiesta dai genitori, dagli insegnanti e dalla «società nel suo complesso, che vede messe in dubbio le basi stesse della convivenza...», e dagli stessi ragazzi e dai giovani «che non vogliono essere lasciati soli di fronte alle sfide della vita».

Pertanto Benedetto XVI invita tutti coloro che hanno a cuore il futuro dell'umanità ad impegnarsi per soddisfare questa domanda, ricordando che «chi crede in Gesù Cristo ha ... un ulteriore e ... forte motivo per non avere paura: sa infatti che Dio non ci abbandona, che il suo amore ci rag-

giunge là dove siamo e così come siamo, con le nostre miserie e debolezze, per offrirci una nuova possibilità di bene».

In un certo senso si può affermare che il Pontefice invita a non rinunciare alla libertà (che è un dono di Dio e un attributo essenziale della persona) e ad impegnarsi per costruirsi come persone.

Inoltre per rendere 'più concrete' le sue riflessioni chiarisce che cosa intende per 'autentica educazione', precisando che la vera educazione è capace di aiutare ogni persona a diventare se stessa ed a conquistare la vera libertà. Pertanto il Papa indica agli educatori alcune esigenze e alcune prospettive, in cui non può non collocarsi il loro impegno educativo, ed afferma che l'autentica educazione ha bisogno anzitutto di quella fiducia e di quella vicinanza che sono dettate dall'amore.

Successivamente si richiama «a quella prima e fondamentale esperienza dell'amore che i bambini fanno, o almeno dovrebbero fare, con i loro genitori» e scrive che «ogni vero educatore sa che per educare deve donare qualcosa di se stesso e che soltanto così può aiutare i suoi allievi a superare gli egoismi e a diventare a loro volta capaci di autentico amore».

L'amore 'pedagogico' infatti, secondo Benedetto XVI, chiede agli educatori di non limitarsi a soddisfare «il grande desiderio di sapere e di capire», che è già presente nella prima infanzia e che i bambini esprimono nelle continue domande e nella richiesta di spiegazioni, precisando che sarebbe «una ben povera educazione quella che si limitasse a dare delle nozioni e delle informazioni, ma lasciasse da parte la grande domanda riguardo alla verità, soprattutto a quella verità che può essere di guida nella vita».

E sarebbe ancora più povera un'educazione che cercasse di tenere «al riparo i più giovani da ogni difficoltà ed esperienza del dolore». Questa educazione rischierebbe «di far crescere, nonostante le nostre buone intenzioni, persone fragili e poco generose»... infatti la capacità di amare corrisponde «alla capacità di soffrire, e di soffrire insieme».

A questa riflessione, la quale vuole ricordare che la sofferenza «fa parte della verità della nostra vita», seguono alcune realistiche considerazioni sulla necessità di «trovare un giusto equilibrio tra la libertà e la disciplina...» cioè su un classico problema pedagogico ed educativo. A questo proposito il Papa afferma che «senza regole di comportamento e di vita, fatte valere giorno per giorno anche nelle piccole cose, non si forma il carattere e non si viene preparati ad affrontare le prove che

non mancheranno in futuro».

Giova però non dimenticare che «il rapporto educativo» è anzitutto «l'incontro di due libertà» e che «l'educazione ben riuscita è formazione al retto uso della libertà». Gli educatori sono pertanto chiamati ad accettare il rischio della libertà, senza mai rinuncia-

re, però, ad essere disponibili e attenti ad aiutare i giovani senza mai assecondarli negli errori, senza fingere di non vederli..., senza dividerli e senza considerarli come «le nuove frontiere del progresso umano».

All'educatore quindi Benedetto XVI domanda il possesso di quell'autorevolezza che è frutto di competenza e di esperienza e che «si acquista soprattutto con la coerenza della propria vita e con il coinvolgimento personale, espressione dell'amore vero».

L'educatore è quindi chiamato a proporsi come testimone della verità e del bene, testimone forse non perfetto ma sempre disposto a mettersi e a rimettersi in sintonia con la sua missione, e a non rinunciare mai all'esercizio della sua responsabilità. Il Papa chiede anche di educare alla responsabilità, in misura che cresce con l'età, il figlio, l'alunno, il giovane che entra nel mondo del lavoro, affermando che «chi crede cerca inoltre, e anzitutto, di rispondere a Dio che lo ha amato per primo». A proposito di responsabilità è comunque opportuno tener presente che il fatto che essa «è in primo luogo personale» non può far dimenticare che c'è anche una responsabilità da condividere «come cittadini di una stessa città e di una



Pauro della violenza, Lorenzo Leone, III A. Istituto Secondario di I grado I. C. "Padre Pio da Pietrelcina". Pisticci (Matera)

nazione, come membri della famiglia umana», come «credenti»..., «come figli di un unico Dio» e come «membri della Chiesa». È quindi indispensabile comprendere che la società non è un'astrazione e che poi, «alla fine, siamo noi stessi, tutti insieme», anche se abbiamo ruoli e

responsabilità diverse. Ognuno di noi può quindi offrire un contributo per la realizzazione della vera educazione, onorando la vocazione comunitaria che è propria della persona.

A conclusione della Lettera, infine, il Papa propone una riflessione sulla speranza, rilevando che essa è insidiata da molte parti e che proprio dalla mancanza di speranza nasce la difficoltà più profonda per una vera opera educativa.

La speranza che il Papa propone trova il suo fondamento in Dio ed è legata alla fede ma il confronto con questa speranza non interessa soltanto gli educatori cristiani perché «l'anima dell'educazione come dell'intera vita può essere solo una speranza affidabile».

Inoltre, come scrive il Pontefice, «la speranza che si rivolge a Dio non è mai speranza solo per me, è sempre anche speranza per gli altri: non ci isola, ma ci rende solidali nel bene, ci stimola ad educarci reciprocamente alla verità e all'amore...».

A questo proposito è opportuno ricordare che l'educatore autentico non spera soltanto per sé ma per i suoi figli e, se è un professionista dell'educazione, per coloro che incontra «nell'esercizio della sua professione»..., per il loro futuro e per quello dell'umanità.



Bullismo in Classe

Rappresentazione della scuola europea e riscatto della professione docente

SANDRA CHISTOLINI
Ordinario di Pedagogia generale
Università degli studi "Roma Tre"

La scuola che viviamo è davanti ai nostri occhi. La guardiamo, la fotografiamo, la riproduciamo con parole ed immagini. Di essa cerchiamo di dare una bella rappresentazione, ma poi improvvisamente una voce esce dal gruppo e ci dice che il re è nudo.

– Professore, lei ce l’ha Souleymane?

– Sì, in terza A. Ti fa ridere?

– Lo sa cos’ha fatto a Hinda?

Ho fatto no aggrottando la fronte. Le sue mani capovolte afferravano il bordo della cattedra.

– Non sa niente?

– Be’, no.

– Le ha fatto uscire il sangue.

– Apposta?

– Be’ sì, ha fatto tipo una vendetta perché credeva che Hinda lo prendesse in giro, e invece non era vero.

Gli altri tardavano a sedersi, aprivano le finestre mostrando che c’era puzza lì dentro. Effettivamente Hinda non c’era. Ho alzato la voce per farmi sentire da Sandra.

– E come ha fatto a farle uscire il sangue?

– Le ha aperto qua.

Un dito tra la tempia e l’occhio.

– L’arcata sopracciliare?

– Esatto.

Lasciava qualche funzione interna in stand by ma non vedeva l’ora di riaccenderla.

– Ascolta, ho l’impressione che sia una cosa piuttosto grave, allora non capisco perché sorridi.

– Non sorrido.

– Sì, sorridi.

– No, non sorrido.

– È molto divertente una bella zuffa a scuola eh?

Poggiava un piede sulla pedana poi lo riappoggiava a terra, così continuava a scoprire e nascondere l’ombelico.

– Accidenti, c’era sangue dappertutto, era orribile da vedere.

– Ok, vai a sederti” (pp.155-156).

La narrazione del fatto specifico continua dieci pagine più avanti.

“Per far entrare un po’ di fresco, il preside ha chiesto che lasciassimo aperta la porta della sala riunioni risistemata per la circostanza.

– Oggi siamo riuniti perché Souleymane è chiamato a comparire davanti a questo consiglio disciplinare.

Spettava solo al preside il posto di fronte a quello di Souleymane, a sua volta affiancato dai due rappresentanti degli studenti, marsupio a penzolini.

– Vorrei insistere sul fatto che, senza voler anticipare niente sulla decisione che sarà presa, qualsiasi provvedimento ha un valore educativo. Se il consiglio disciplinare chiede oggi l’espulsione definitiva, è per dare a Souleymane la possibilità di rifarsi da qualche altra parte. È rendergli un servizio oltre che ricordargli le regole.

Siamo tornati sull’incidente. Ognuno ha detto ciò che pensava. Che era inammissibile. Che era un peccato ma era inammissibile. Il medico scolastico ha tenuto a precisare che l’arcata è una parte notoriamente fragile e che la quantità di sangue fuoriuscita non era per forza dovuta a un colpo

violento. Danièle ha detto tre punti di sutura comunque. Grossa croce d'oro finto al collo, l'educatrice ha riferito che a più riprese lei aveva visto Souleymane manifestare una certa etica, una certa correttezza.

Invitato a concludere in assenza della madre, Souleymane ha detto che non aveva niente da dire solo che non avrebbe voluto far sanguinare Hinda. L'abbiamo pregato di uscire per farci deliberare. Lettere rosse di Redskins che circondavano il copricapo di piume di un indiano sul retro del giubbotto.

Abbiamo votato per l'espulsione definitiva" (pp. 164-165).

I due brani sopra riportati sono tratti dal libro di François Bégaudeau, *La classe*, Einaudi, Torino 2008 (t. o.

Entre les murs, Gallimard, Paris, 2006), recentemente premiato a Cannes nella trasposizione cinematografica che già sembra raccogliere molti consensi da parte del pubblico italiano. Come si può ben comprendere, anche da queste poche battute, siamo in presenza di un

nuovo rapporto sulla scuola europea scritto dall'interno della situazione, da un insegnante, giornalista e scrittore, che si guarda allo specchio e proietta in esso la vita scolastica che scorre implacabile davanti ai suoi occhi. Nel libro c'è espressionismo ed impressionismo. Velatamente compare una certa intenzionalità educativa che tuttavia il lettore non riesce a collocare da nessuna parte e non riesce neanche a capire se l'educazione si concretizza e si esaurisce nell'espulsione di chi non rispetta le regole. Dove sta l'educazione se anche i professori rinunciano ad essa come processo di lunga durata ed abbracciano la tesi del rimedio sanzionatorio?

Sulla copertina del libro c'è scritto "Il romanzo che ha fatto disperare i professori e divertito

fino alle lacrime gli studenti". Sì, in effetti nel testo ci sono molti brani nei quali il professore e la professoressa si trovano sull'orlo dell'esaurimento nervoso. Altro che passione per l'insegnamento e convinzione professionale! Mentre dall'altra parte, gli studenti, sembrano crudelmente impegnati a far cadere ogni buona intenzione educativa degli adulti. Sulla scena ci sono anche i genitori che appaiono come figure di passaggio nella vita scolastica dei figli: anche loro guardano allo specchio un figlio, una figlia che in fondo non conoscono né, talvolta, sembrano interessati a conoscere.

La scuola che emerge dalla proiezione nello specchio è un campo di battaglia nel quale i professori entrano con corazza, scudo ed arma in pu-

gno e nella quale i ragazzi, qualche volta si ricordano che quell'adulto forse può dar loro qualcosa dal punto di vista umano. Tra un alterco e l'altro il professore riesce a far passare una lezione di francese e a ricevere un poco di attenzione.

Dopo aver letto le prime pagine del libro, se si è un

professore si viene assaliti dallo sconforto, oltre che dalla disperazione. Se si è un ragazzo, si sente la soddisfazione di saper trattare il professore senza limiti nel linguaggio, nell'abbigliamento, nell'atteggiamento. D'altra parte un genitore forse si potrebbe cominciare ad interrogare su quel modo di essere visto dai professori dei figli. Mentre un cittadino qualunque potrebbe addirittura chiedersi se un luogo come quello descritto sia veramente da chiamare "scuola".

Dal punto di vista metodologico, gli scenari del piccolo ed incisivo volume possono essere materia di ampia discussione tra docenti e studenti della scuola secondaria e dell'università.

Viceversa, dal punto di vista pedagogico, c'è da chiedersi perché quei professori non abbiano nes-



Il rifiuto dell'altro, Alessia Alvaro, V.C. Scuola Primaria 2° Circolo, Matera

sun desiderio di mostrare un impegno che vada oltre la lezione e la visita al museo. I diritti umani, studiati nella storia e forse anche nella geografia, sembrano essere quasi per nulla praticati in classe e nella scuola. Quando qualcuno ne parla, introduce il tema su un terreno di vuota negoziazione subito assopita dalla forza del più forte e dalla voce del più autorevole. La voglia di narrare dello scrittore è certamente più avvincente del desiderio di far comparire un credo pedagogico che resta il problema aperto nelle nostre scuole. Il dibattito può allora cominciare dal guardarsi allo specchio, ed interpretare quella immagine che vediamo, per capire se la direzione nella quale stiamo andando sia effettivamente quella che abbiamo scelto con ragione e convinzione.

Il bullismo contro la scuola è l'aggressione verso una istituzione della quale si vuole far perdere il senso. L'immagine di Bégaudeau risveglia il nostro amor proprio ed invece di farci piangere, come professori, ci invita a ripensare al nostro lavoro educativo con i ragazzi con i quali possiamo ridere, scherzare, stare al gioco, ma ai quali vanno dati dei valori importanti nei quali la scuola non ha mai smesso di credere, pur nelle difficoltà che la vita quotidiana ci presenta.

Torna a questo punto la questione del rapporto tra quello che crediamo sia ineliminabile nell'educazione e quello che possiamo considerare marginale e meno rilevante. I buoni sentimenti, il comportamento volto alla verità, la ricerca del giusto, l'apprezzamento del bello sono le luci che illuminano il nostro cammino umano di persone impegnate a realizzare un piccolo frammento di trascendenza. Ognuno può accogliere la sfida e continuare la strada in salita che conduce alla liberazione della nostra più profonda umanità.

Il bullismo è la negazione della dignità umana. Sia quando esso è rivolto contro la persona, sia quando esso è rivolto contro le istituzioni, il bullismo rappresenta una occasione di critica e ripensamento del nostro essere educatori, oltre che maestri e professori. Riprendendo il nostro posto, ammesso che in qualche momento esso sia stato lasciato vacante, con coraggio è possibile affermare l'unicità e l'importanza dell'impegno che anche il docente più scontento riesce alla fine a recuperare, quasi come segno e testimonianza del riscatto, socialmente atteso, della propria condizione professionale.

Confrontarsi con ragazzi in rete

PAOLO CALIDONI

Ordinario di Pedagogia Università di Sassari
Pubblicista

Il 'cuore' della scuola sono i ragazzi/giovani che frequentandola assumono il ruolo di alunni (scolari, studenti). L'esplorazione dell'immaginario scolastico dei ragazzi è assai articolata e pressoché inesauribile perché continuamente evolve da una leva all'altra. Le forme 'tradizionali' dell'autobiografia nella letteratura (ad esempio: E. Brizzi, *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2006), nella musica pop, nel cinema (es. l'ormai classico *L'attimo fuggente* ed il recente *Notte prima degli esami*) ne offrono versioni 'elaborate' e sempre un po' datate (e superate) già nel momento della loro diffusione. Più 'aggiornate', invece, sono le rappresentazioni dell'esperienza scolastica da parte degli studenti che si sviluppano nel 'privato' delle agende scolastiche e dei diari personali, nelle narrazioni 'epiche' tra pari, nei 'graffiti' nei bagni delle scuole e – soprattutto – oggi, nei blog on-line e nei siti che consentono di 'esibire', commentare e discutere video e documentazioni di eventi che punteggiano la vita scolastica, spesso riprese nelle pubblicazioni di agende scolastiche che divengono così strumento di 'trasmissione' dell'esperienza e dell'immaginario scolastico da una leva all'altra di studenti.

Esemplificativa ed emblematica, al riguardo, è la storia di 'notadisciplinare'; vediamola sommariamente. www.notadisciplinare.it è l'URL del sito 'sette in condotta', nato qualche anno fa per iniziativa di John Beer, pseudonimo di maschio padovano il cui profilo (v. <http://www.blogger.com/profile/19391436>) è tutto un programma, per pubblicare le 'note disciplinari' comminate dai professori o 'meritate (nel senso di 'conquistate', nel lessico del sito) dagli studenti', documentate da foto dei testi autografi ripresi con il telefonino, e commentarle. In pochi mesi l'iniziativa si è rivelata un successo, un fenomeno di costume tra gli studenti, successivamente evoluta nella pubblica-

zione su <http://www.youtube.com> di video di vita scolastica ripresi con i telefonini. Quello che forse all'inizio era nato per gogliardia ha fatto 'scuola' e si è consolidato e sviluppato con ritmi di crescita esponenziali, un vero business reso possibile dalla gratuita cooperazione degli studenti (e degli insegnanti). Oltre alle note disciplinari vengono ora pubblicate giustificazioni e (novità) 'foto dei cessi' e 'versioni di latino', insieme a link agli storici siti degli studenti italiani (appunti e tesine ecc.), inoltre dal febbraio 2006 è attivo il blog '7 in condotta'. Le parti più consolidate (e 'trash') del sito sono poi diventate pubblicazioni; le note disciplinari nel libro *La classe fa la ola mentre spiego*, Rizzoli, 2006 e le giustificazioni nel testo *L'alunno è stato assente causa assedio dei testimoni di Geova*, sempre Rizzoli, 2007. E nell'anno scolastico 2007-2008 c'erano anche l'agenda scolastica *'La classe ostenta ignoranza'* e quaderni ed altro corredo di cancelleria scolastica che all'interno ed in copertina riportano note di classe e giustificazioni ed accompagnano la vita scolastica quotidiana di molti alunni.

Il medesimo lemma: 'disciplina', che nell'etimo – è noto – rimanda al seguire regole, per i docenti si associa soprattutto ad un campo di studi (la disciplina d'insegnamento) mentre per gli studenti richiama anzitutto il sistema di sanzioni che sancisce i comportamenti, i ruoli generazionali e di potere nella scuola.

'La classe che ostenta ignoranza' (secondo i docenti) utilizza internet, 'uploada' nei siti file di immagini, interviene con commenti scritti e segnala il significato personale e sociale (assai più che strumentale e di professionalizzazione) che l'esperienza scolastica ha nella 'cultura' delle giovani generazioni.

Come ben descrive Rivoltella, «nella loro camera i ragazzi hanno sul piano della scrivania un libro di scuola; davanti a loro un documento di Word in cui, a partire da quello che stanno leggendo, organizzano un testo; ma nello stesso tempo sono aperte sullo sfondo altre finestre: il client della posta elettronica, messenger dove stanno chattando con un compagno di scuola, e-mule da cui stanno scaricando musica; intanto il cellulare è acceso sul tavolo e riceve e invia SMS; tutto mentre ascoltano musica in cuffia dal loro i-pod ... questo implica l'acquisizione di nuove competenze (velocità di esecuzione, flessibilità cognitiva, adattabilità, propensione a gestire situazioni com-

plesse) ... solleva dubbi circa la sua compatibilità con l'esigenza di approfondimento ...i ragazzi con grande facilità, grazie ai tools multimediali del cellulare, divengono ...produttori di media ... in cui ci si racconta in rete, ci si offre alla valutazione degli altri visitatori, si costruiscono reti sociali ...».

Le 'note disciplinari' (et similia) che John Beer, il suo sito, i suoi nobili editori (Rizzoli pubblica anche opere dei Papi) ed altri mettono in circolazione sollecitano le reazioni dei benpensanti, trasformano in 'gag' eventi di tensione relazionale e li sdrammatizzano ma anche svuotano gli strumenti di potere dei docenti, sono occasione di ilarità per molti studenti ma in alcuni (pochi) casi sono anche le prime occasioni di percorsi d'incontro con la 'giustizia' (scolastica) a cui seguono sospensioni, voti in condotta ed altri provvedimenti disciplinari. Qualcuno finisce anche nei circuiti della Giustizia Minorile ed anche da quest'osservatorio arrivano segnali su cui riflettere.

Nel quadro concettuale dell'educazione e delle scienze/discipline che ne fanno il proprio campo di ricerca e riflessione (pedagogia e didattica), il rapporto tra le generazioni – anche nella scuola – è concepito come inter-azione e rel-azione, che 'cambia' tutti gli interlocutori, di cui i professionisti/adulti sono mediatori.

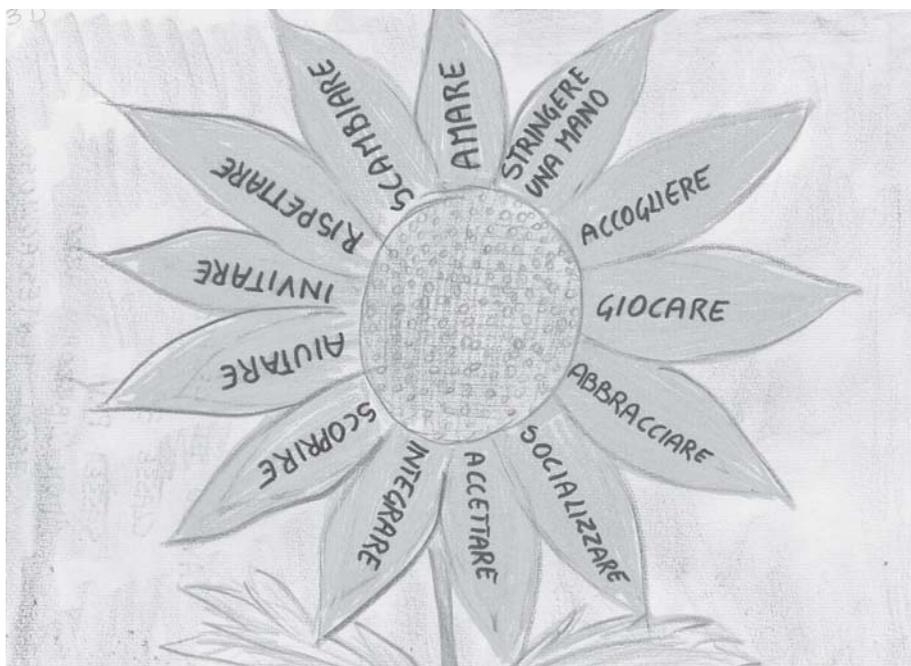
In questa prospettiva l'istruzione non è aggiungere o omologare ma mettere in relazione, in dialogo anzitutto i giovani e la loro cultura, che oggi è molto influenzata da quella veicolata dai mass e dai net-personal media, con i saperi formali. Questo significa partire da un riconoscimento di valore e di potenzialità con l'intento di creare le condizioni per farlo attualizzare e crescere, grazie al confronto (reciprocamente) curioso. Certo l'insegnante che scrive 'la classe ostenta ignoranza' così facendo certifica la propria, almeno quanto a criteri dell'azione didattica ed a comune buon senso educativo che – fin dalle cure materne – accredita all'educando la possibilità di crescere e svilupparsi grazie all'accoglienza – così com'è – in un contesto di relazioni culturali e di accompagnamento personale. Ma lo stesso si può dire della scuola o dell'istituzione che affrontano in termini solo o principalmente 'regolamentari' quel comportamento. La cultura dei giovani e dei media, che comunque vanno avanti per la loro strada, possono essere riconosciute dalla cultura scolastica e a quel punto può avvenire anche, reciprocamente, il riconoscimento dei saperi scolastici come op-

portunità 'aperte al futuro' quanto vogliono esserlo le nuove generazioni.

La costruzione di contesti di relazione tra culture di diverse generazioni investe anzitutto la responsabilità dei docenti nella gestione della classe in aula. Le aule disadorne e impersonali nelle quali i ragazzi con graffiti murali o sottobanco 'raccontano' storie (oggi filmate e messe su you-tube) e l'unico segno del passaggio degli insegnanti è il registro di classe – con le relative note disciplinari – sono l'emblema della mancanza d'integrazione tra culture e generazioni. Sono 'non luoghi' attraversati frettolosamente dai docenti, in cui gli alunni costruiscono comunque una loro storia di cui resta qualche segno, non sono 'luoghi terzi' d'incontro e scambio, come sarebbe nell'etimo di 'scholè'. La scuola nel suo complesso si configura – comunque – come 'ambiente di apprendimento'. Può indurre la percezione che in essa c'è spazio ed attenzione solo o principalmente per i saperi formali, la loro trasmissione certificata, le generazioni adulte-anziane e chi vi si conforma precocemente; ma può anche essere un ambiente in cui ci sono spazi e tempi riconosciuti e valorizzati dialogo – non solo nelle aule – tra le culture generazionali, formali e pop, lineari e reticolari, non semplicemente come 'sommatoria' di progetti.

Ma fare attenzione solo al contesto 'scuola' può essere limitativo. Ad esempio, la 'comunità di pratiche' dei ragazzi che ascoltano e fanno rap può essere assai esigua in una scuola ma va riconosciu-

ta – anche negli insegnamenti formali di ogni scuola – ed è opportuno abbia l'opportunità di interagire con chi (ragazzi e proff) segue altri tipi di musica. Ad esempio la lirica, come suggerisce Pier Andrea Canei quando scrive: "... ogni angolo di vita vissuta dal Mondo Marcio di casa nostra ai vari eroi locali nelle Americhe, ha il suo rap narrante di riferimento. Quasi un'odissea al contrario, un ritorno alle radici della lirica: un ritmo, una voce, un racconto. Senza l'obbligo dell'unità di tempo e di luogo: una volta c'erano i quartieri, adesso ci sono i server". Allora, se si pensa che i server non bastino – come pare –, diventa importante anche la rete delle opportunità che il territorio può presentare; ben al di là di quelle scolastiche ed istituzionali. Con la conseguenza di reciproca curiosità, apertura e riconoscimento tra scuola ed extra-scuola (logora formula scuola-centrica). Continuando a considerare alunni, docenti e scuola come soggetti da 'curare' o risorse da 'rendere redditizie', ad usare metafore mediche ed economiche, invece, perderemo le parole e quindi l'idea stessa che la mediazione ed integrazione tra culture, saperi e generazioni sta a fondamento dell'esperienza dell'istruzione educativa e si configura come dono/bene relazionale, mondo della vita. In prospettiva didattica ed educativa, si tratta di riprendere (per i capelli) dimensioni dell'esperienza della scuola che l'egemone schematismo input-output fa perdere; impoverendola a 'macchina'.



A scuola per..., Lavoro di gruppo, III D. Scuola Primaria "Don Liborio Palazzo". Montescaglioso (Matera)

Bulimia della formazione anoressia dell'educazione

FRANCESCO MATTEI

Ordinario di Filosofia dell'Educazione
Università degli Studi Roma Tre

Scriveva Hegel che, quando la sostanza è scissa, sorge il bisogno della filosofia. Quando la storia e la vita sono in situazione di scissione e di lacerazione, il pensiero “pensa” la frattura e ricompone, *nel pensiero*, ciò che *nella realtà* è in situazione di contraddizione e di antitesi. È il destino, in Hegel, come tutti sanno, che incombe sul filosofo e sullo “storico pensante”, figura intellettuale in cui pochi storici accetterebbero oggi di riconoscersi. Lo storico contemporaneo che ricostruisce e compone – tramite rigorosa documentazione –, un fatto, un evento, un personaggio, un partito, un periodo storico... non aspira a “pensare” in accezione hegeliana l’oggetto del suo studio. Andrebbe fuori tema. Eserciterebbe un altro mestiere. Giocherebbe un gioco con regole inappropriate. Non sarebbe figura intellettuale seria e credibile.

Il fatto e l’interpretazione del fatto vivono infatti di relazioni complesse. Il passaggio dal fatto al concetto non è mai semplice traduzione speculare. Sarebbe bello, semplice, comodo. Purtroppo, particolare non trascurabile, sarebbe anche non vero, cioè falso. Il passaggio stretto e necessario dalla cosa al concetto è invero presidiato da trame complesse, trame che si chiamano volta a volta – a seconda del contesto in cui si tenta quella traduzione –, religione, poesia, scienza, letteratura, filosofia, arte... Le molte lingue, insomma, in cui è scritta la parola *verità*.

È l’inizio, questo, dell’avventura del pensiero occidentale, un inizio che debutta con il tentativo, da parte della parola, di dire la cosa, del *logos* di esprimere l’essere (*einai*). E quanto questa semplice relazione essere-parola abbia interrogato e inquietato l’uomo che pensa, non vale nemmeno la pena sottolineare. Quella interrogazione la chiamiamo *filo-sofia*; la storia di quella millenaria interrogazione prende il nome di storia della *filo-sofia*. Ma già filosofia dice amore, passione, ricerca

della *sophia*. Qualcosa che non si dà in maniera evidente, ostensiva, assoluta. Perciò dice anche mancanza, movimento, approssimazione, disvelamento, uscita dall’ombra, chiarore. Tutti termini che alimentano una convinzione: quel legame essere-parola, *einai-logos*, è maledettamente complesso. E la verità, quando attingibile, necessita di molto lavoro, di molto scavo, di molta quotidiana fatica del pensiero.

Quella relazione la chiamiamo dunque verità. Ma verità è detta dall’uomo greco *alètheia* e *orthòtes*. E i due termini non hanno esattamente lo stesso significato. *Alètheia*, fortemente connotata da quell’alfa privativa che la introduce, significa uscire dal nascondimento, far indietreggiare l’ombra, esporsi alla luce. E il soggetto di questa esposizione o auto-esposizione è l’essere: quell’*einai* che ha come “destino” il rivelarsi, e dunque l’essere conosciuto e interpretato. Tale luce è detta verità, e il concetto-*logos* traduce quella esposizione. Perciò dirà Heidegger che l’uomo abita il linguaggio. Conosce cioè l’essere che si è svelato o rivelato nella parola. *Orthòtes* significa invece corrispondenza, la latina *adaequatio* di Tommaso o di parte dell’empirismo inglese. La verità è la corrispondenza della cosa al concetto, della realtà all’intelletto. Una corrispondenza impossibile nell’accezione della verità come *alètheia*, e che giustamente Heidegger denuncia come tradimento, travisamento, tramonto dell’essere (e l’Occidente è la *terra del tramonto*, perché già da Aristotele in poi l’essere ha finito con l’essere identificato con l’ente e gli enti).

Perché questa premessa (troppo seria) a proposito del tema su cui volevo brevemente soffermarmi? Per svariati motivi. Intanto, il legame cosa-parola ha conosciuto stagioni molto discontinue, fino ad avventurarsi in divorzi insanabili. La parola ha conquistato una autonomia tale da ignorare completamente la cosa: diventando così, la pa-

rola, la cosa stessa. La parola ha finito per parlare solo di sé. Si è finiti in un mondo di parole: ciò che Heidegger ha tradotto dicendo che l'uomo è finito nel mondo della inautenticità, nel mondo della chiacchiera, nell'impersonale "si". Ma la cosa, quella che traduce l'essere, la realtà, che fine ha fatto in questa prospettiva? Per chi ha frequentazioni filosofiche, sarebbe facile dire che siamo nell'impossibilità della metafisica, nel tramonto della conoscibilità della realtà. Situazione felice, questa, per quanti si muovono festosi e festanti nel mondo del pragmatismo autentico: per chi giudica, alla stregua dei primi neopositivisti del Novecento, i problemi metafisici, etici o religiosi cattiva poesia. (Per gli ultimi eredi del marxismo: la prassi è diventata cieca e sorda? Per gli ultimi fisicalisti: le teorie descrivono e spiegano il mondo o descrivono e spiegano soltanto se stesse? Per gli ultimi personalisti: la parola è parola di uomo o essa parla solo di sé e da sé si origina?).

Si potrebbe continuare all'infinito, ma il problema è troppo serio e importante per lasciarlo agli *chansonniers* delle diverse scuole. Sembra insomma di poter dire che questo problema del rapporto parola-realtà va assolutamente messo in questione, riportato in prima pagina, perché l'enfasi della parola e sulla parola ha finito per logorare la parola stessa. La bulimia della parola ha prodotto la sua insignificanza. La sua profondissima crisi non si risolverà che con la riconquista del suo rapporto con la realtà. La parola, altrimenti, sarà condannata all'insignificanza. In questa prospettiva, allora, quale sarà il significato di *verità*? Che cosa sarà vero e che cosa sarà falso?

Tornerò sull'argomento, ma il problema mi sembra di evidente rilievo. Se si esce dalla relazione parola-cosa, *logos-einai*, la parola rischia di non trovare più la realtà, rischia di muoversi in un mondo di sole parole. E non è, questo, uno scenario oggi tanto peregrino e immaginario. La bulimia della parola sta de-realizzando il rapporto con il mondo. L'esperienza si sta svuotando del suo profondo significato. Essa perde l'esperire e la parola che lo connota diventa insignificante.

Torno allora all'osservazione iniziale. Se il bisogno della filosofia nasce in tempi di scissione, se lo storico pensante "pensa" una frattura storico-sociale e tenta di ricomporla nella comprensione storica, quale sarà la condizione storica in cui sorge il bisogno dell'educazione? E la riflessione critico-concettuale su di essa? La domanda non mi sembra peregrina, e connota gran parte del lessico pedagogico oggi tanto diffuso. Sarebbe facile osservare,

ironizzando sull'impostazione hegeliana, che potrebbe capitare alla formazione-educazione quello che accade alla comunicazione. In tempi di rara incomunicabilità fra gli individui, si assiste al proliferare impazzito dell'enfasi della comunicazione e della scienza della comunicazione, fino a veder proliferare i corsi universitari di Scienze della comunicazione. Accade lo stesso anche per la formazione-educazione e per i relativi corsi di laurea?

È su questo che vorrei soffermarmi. Perché se la domanda è lecita e pertinente, essa comporta che si rifletta anche sul destino della *verità* in educazione. Si pone cioè il problema del rapporto tra la parola (educativa) e la realtà (educativa). Non dimenticando, ma come potrebbe accadere, che quando tra la parola e la realtà si consuma una scissione profonda e reale, si aprono i vasti prati dell'ideologia, e la parola si muove in un mondo di fantasmi de-realizzati lontani dalle cose e dagli uomini. Un destino non nuovo per la parola educativa, date le innumerevoli occasioni in cui essa si è prestata a fare da strumento giustificativo della realtà storico-sociale. La parola è diventata allora, in quelle circostanze, esortazione, adattamento, giustificazione, parentesi... travisamento *ideologico* del reale. E la *verità* è diventata consapevole apparenza, vaga e opinabile *doxa*, giustificazione di ciò che si dà, hegelianamente e gentilianamente, come immediato. Lo è diventata in passato, ma ancor oggi è condannata a diventarlo. Un destino apparente, dunque. Uno sbocco inefficace e depotenziato della parola. Il *logos* abbandona l'*einai* e da esso è abbandonato. Una situazione di radicale sfibramento e consumazione del *logos* in tutte le sue dimensioni.

Siamo a questo punto? Siamo alla scissione tra parola educativa e realtà educativa? Siamo al punto in cui l'enfasi sulla formazione nasconde una realtà della formazione "povera e nuda", ma prolifica e infestante? La dinamica della formazione è un tessuto costitutivo degli individui (e connettivo della società) o assume la voracità di una proliferazione impazzita delle cellule individuali e sociali? La domanda non mi sembra impertinente e fuori luogo. Anzi, la sensazione si dimostra pertinente e piuttosto diffusa. E non esplicito queste interrogazioni partendo da fortunati casi editoriali. Giesecke o Postman hanno conosciuto successi editoriali fiutando l'aria, cogliendo disagi diffusi, ragionando su derive concettuali e paradigmi educativi mutanti. Il problema è rappresentato dallo sbocco di queste derive: dalle parole ultime a cui approdano queste infinite convulsioni; dalla su-

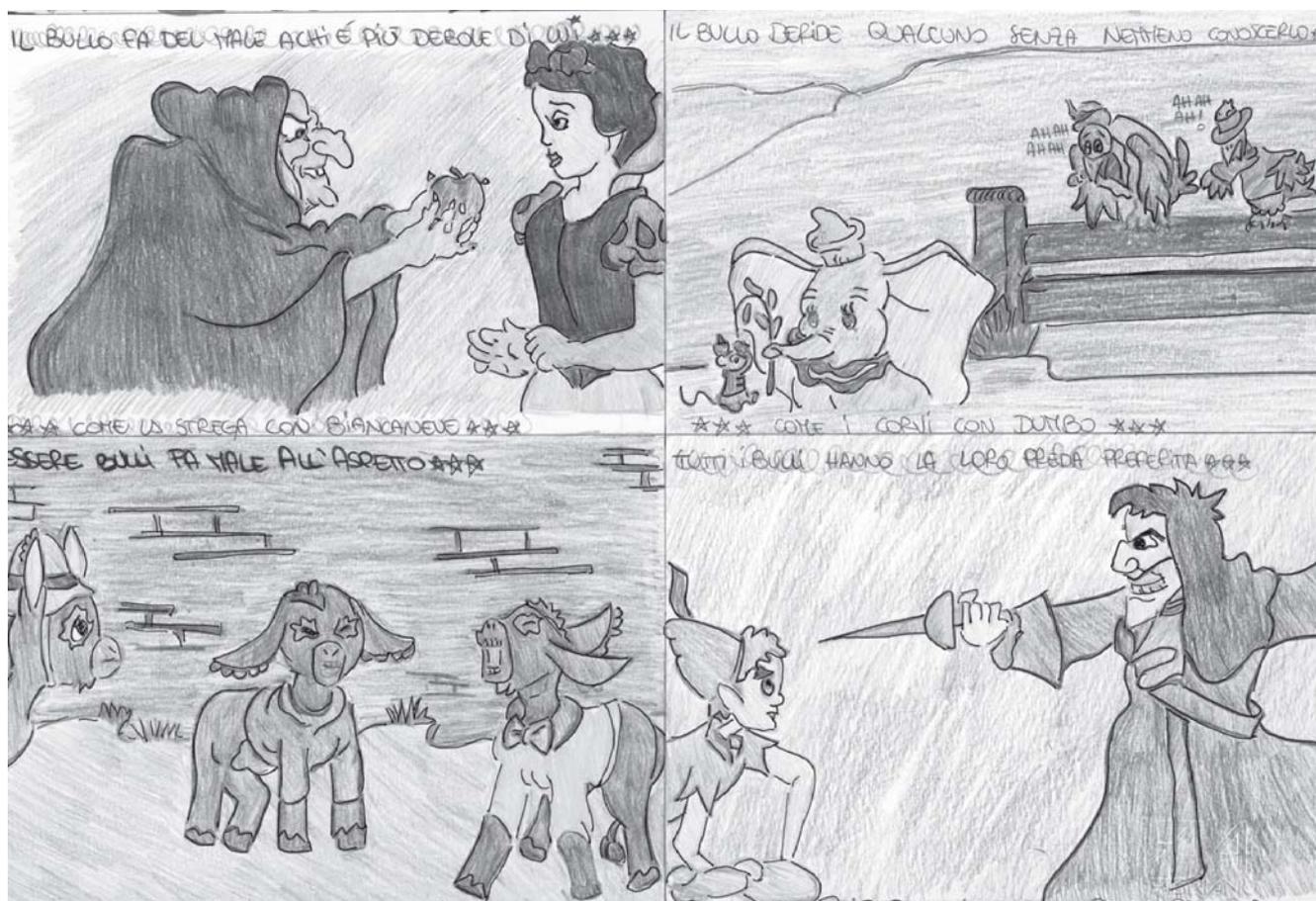
perfidia disarmante in cui si accomodano gli innovatori sempre esultanti, sempre riformanti, sempre (all'alba e al tramonto) vincenti.

Ma cominciamo dal lessico, perché gli antipodi che abbiamo colto tra bulimia e anoressia, formazione ed educazione a questo rimandano. Tutta la riflessione pedagogica ha sempre giocato le tre carte lessicali: istruzione, educazione, formazione. Sono termini a volte coincidenti a volte distinti (e distanti), a seconda dei tempi mutanti e dei relativi paradigmi storico-culturali. La letteratura è sterminata, in proposito, e perciò non vi faccio riferimento. Ma alcune connotazioni le devo tracciare.

Il concetto di istruzione è legato alle conoscenze e ai saperi: dai livelli di alfabetizzazione primaria fino alle elaborazioni concettuali più complesse e raffinate. E su questo aspetto poche sono le baruffe concettuali e le polemiche aperte. Se non quella, certo non irrilevante dal punto di vista teorico, sulla reale dimensione filosofico-politica del concetto di istruzione. Non è un caso, infatti, che ogni tanto la facciata di viale Trastevere sia sottoposta a stress da cambio di titolazione e ne conservi traccia sotto le lettere cubitali. Il vecchio

ministero, già dell'*Educazione Nazionale* durante il ventennio, è diventato nel dopoguerra della *Pubblica Istruzione*. L'ultimo governo lo ha trasformato semplicemente in ministero dell'Istruzione, decurtandolo (per alcuni defraudandolo) della funzione di "pubblico". Il presente gli ha restituito la vecchia denominazione di Pubblica Istruzione. I mutamenti lessicali, dunque, non sono del tutto neutrali. La Francia conserva senza scandalo il suo ministero dell'*Education Nationale* e non è afflitta da mutazioni genetico-lessicali. E il perché appare ovvio: lo spirito francese, nonostante un'antica tradizione ottocentesca di istruzione pubblica, gratuita e obbligatoria, non teme di attribuire all'istruzione un carattere di educazione. Anzi, ne sollecita e incoraggia l'attuazione, essendo, il sistema di istruzione, parte considerevole della costituzione dello spirito del popolo francese. L'Italia guarda invece all'istruzione come ad un diritto fondamentale sancito dalla carta fondamentale, ma ne teme le pieghe ideologico-educative. Perciò è sempre attenta a delimitarne i confini.

Le esitazioni e le oscillazioni non sono peregrine. Le vicende dei due grandi partiti popolari



Il bullismo nella fiaba, Rossana Straziuso, III B. Scuola Secondaria di I grado I. C. 20. Albanese", Tolve (Potenza)

del secondo Novecento italiano, l'essersi lo Stato unitario formato contro la volontà del Vaticano, hanno lasciato sul terreno politico (educativo) matrici ideologiche dure e fortemente caratterizzate. Quella marxista ha fatto dell'egemonia in senso gramsciano una filosofia di vita politica e metapolitica; quella liberale ha coltivato un senso della statualità radicalmente e rigidamente laica, temendo le intrusioni della Chiesa cattolica e allontanandosi così dalla liberalità di altri liberalismi; quella cattolica ha giocato sull'istruzione una partita dura e sempre aperta, non raramente forzando i confini del diritto-dovere all'istruzione e muovendosi sul terreno dell'educazione. Come dimostrano, d'altronde, le travagliate vicende dell'insegnamento della religione (cattolica) nelle scuole e i continui richiami ai vincoli concordatari.

Come si vede, la neutralissima istruzione è sottoposta continuamente a stress semantici. Anziché limitarsi semplicemente a connotare le lettere e i numeri del sapere, essa è percepita come terreno di scontro, come il campo aperto in cui subdolamente si combatte la battaglia degli spiriti per la conquista delle anime. E appare allora lontana e sbiadita la figura di quel Socrate che vede nella conoscenza la strada della coscienza e dell'essere. Il suo intellettualismo (etico) è soltanto un ricordo scolastico, non una pagina fondamentale della cultura occidentale. Ad esso si rifanno, in questo gioco politico, quegli attori che, avendo perso la partita politico-ideologica, cercano di limitare l'avversario e sostengono, con qualche ragione, che il sapere è quanto basta per conoscere e decidere. Il resto spetta alla libertà dell'individuo e alla sua libera determinazione. Che è, come si vede, una lezione alta ed assai poco appresa. Perché, altrimenti, tanto dibattere sull'educazione e sulla formazione?

Veniamo allora agli altri due termini – formazione e educazione –, perché di essi vogliamo evidenziare il forte squilibrio attuale. Formazione è parola augusta e carica di storia. La classicità greca parlava di *paideia*, quella romana di *institutio*, quella tedesca di *Bildung*. Una sequenza lessicale da far rabbrivire. E tale da indurre a pronunciare sempre la parola formazione con grande rispetto, perché carica di una genealogia storico-semantica davvero densa. *Paideia* è l'atto di accompagnare il bambino, dal cui etimo essa trae origine, alla costituzione di una adultità etico-conoscitiva autonoma. E quel tragitto ha termine quando il soggetto ha conosciuto ed appreso il *bello* e il *buono*. Il paradigma della *calocagathìa*, paradigma alto e austero che implica una visione-partecipazione del

bello e del buono, non è per il greco questione di scuola o di solo intelletto. L'ascesa a queste idee, così come Platone ce l'ha descritta nel libro VII della *Repubblica* o nel *Fedro* e nel *Simposio*, è un continuo *volgersi* con tutta l'anima (*syn òle te psychè*) verso il bene, un continuo trasformarsi-identificarsi in una visione faccia-a-faccia, come dirà Paolo, con esso. C'è dunque in quel paradigma una pienezza umana da realizzare, un compito da portare a termine, una costruzione di sé non delegabile. E questo sfondo etico sempre rimarrà nel pensiero greco. Anche quando, più tardi, i legami con la *polis* si saranno fatti più labili e lo stoico cercherà nella coltivazione di sé la ragione (morale) per vivere (o per morire). Epitteto ne è esempio alto e conseguente.

Una pari densità semantica permane nell'*institutio* romana e nella *Bildung* tedesca. Per il primo termine basta rileggere poche pagine della *Institutio oratoria* di Quintiliano. Il *vir boni dicendi peritus* non ha l'accezione verbosa e formalistica che la successiva retorica decaduta e decadente gli ha poi portato in dote. Il *vir* traduce e porta su di sé il senso e la necessità dell'*humanitas*, e quello spessore umanistico ha fatto per molti secoli, di quell'opera, il "romanzo di formazione" di intere generazioni. Lo stesso spessore semantico è presente nella *Bildung* della tradizione tedesca. *Bildung* dice infatti costruire, dare forma, innalzare. Traduce un senso di pienezza umana *da realizzare*, una interezza potenziale da portare a compimento, perché *Bild* è *imago* – l'anima come *imago Dei* –, ed è stata depositata nella tradizione tedesca dalla vena mistica neoplatonica di Meister Eckhart. Il romanticismo riprenderà il termine e così pure il neoclassicismo tedesco. Ma compito della *Bildung* sarà sempre quello di ricostruire un intero, una pienezza da porre in atto, anche se la frammentazione e la particolarità sempre insidieranno quel tutto. La *Provincia pedagogica* goethiana ben traduce quell'ideale di umana pienezza, ma documenta anche, con rara lucidità, l'affacciarsi, nello *Zeitgeist*, di un orizzonte in cui l'uomo "strumentale" sta avviandosi verso una deriva di frammentazione.

Alcuni studiosi scorgono già nelle critiche kantiane il primo segno della scissione del soggetto nella modernità. E da qui la sua tragicità, come finalmente interpreta Goldman. L'uomo *che conosce* e l'uomo *che vuole* – la ragion pura e la ragion pratica – demarcano già una frattura che troverà nell'alienazione, prima hegeliana e poi marxiana, una ferita non rimarginabile. Nonostante tutti i tenta-

tivi, naturalmente, e da parte di Hegel e da parte di Marx, di riportare ad identità e unità dialettica uno spirito *sogettivo* sempre in movimento e mai ritrovantesi. Fallirà, storicamente, la ri-composizione hegeliana nel sapere o nello spirito assoluto, e non miglior sorte toccherà all'immane sforzo marxiano della *trasformazione* del mondo e dell'individuo come genere o classe. Il positivismo oggettiverà e serializzerà il soggetto e da allora in poi sarà sempre vano il tentativo di trovare fondamento al soggetto. Altro sarà il luogo in cui cercare consistenza al soggetto. Ma è, questo, un altro capitolo, e sarà scritto nelle vicende filosofico-politiche del travagliatissimo Novecento. Il che fa pensare che la secolarizzazione teologica che ha attraversato il secolo, trovi un corrispettivo nella secolarizzazione filosofica, là dove l'assenza del fondamento teologico, di un Dio assente e silente, sembra trovare un analogo nell'assenza di una radice metafisico-sostanziale per il soggetto.

Se questo tragitto culturale ha una qualche corrispondenza con la realtà, è facile immaginare quali e quanti problemi si pongano per i termini di cui ci stiamo occupando. Che cosa diventerà la *Bildung*? Che cosa vorrà dire *paideia*? A che cosa si educerà o ci si educerà? La perdita dello sfondo metterà molte parole in libertà e queste infesteranno irrimediabilmente il lessico pedagogico. L'istruzione rappresenterà un indolore rifugio, un luogo in cui depositare frammenti di un discorso paideutico forte ma ormai impossibile da pronunciare a cielo aperto. Sarà, l'*istruzione*, l'anfratto in cui le molte varianti dell'ideologia troveranno sicuro riparo. E se è così, ma forse è così, la storia pedagogica del Novecento finirà con il rappresentare una storia dell'*ideologia* pedagogica. Di certo, molte pagine (cattoliche o marxiste) non si sono, in realtà, troppo allontanate da questo scenario.

Così facendo, l'istruzione viene di fatto ad assimilarsi al concetto di educazione, sia che questa derivi il suo significato dalla radice latina dell'*educere*, del trarre fuori da, richiamando la pagina e la figura socratico-platonica del *Teeteto*, sia che essa tragga il suo significato dal latino *edere*, che dice mangiare, consumare, nutrire (e dunque far crescere, allevare) e che trova il suo corrispettivo nel greco *troféo* (nutro, allevo, educo). È questo il binomio che attraversa il Novecento. Istruzione e educazione saranno i termini, a volte coincidenti a volte conflittuali, con cui si scriverà nel secolo la storia e la pratica della formazione. Sul termine formazione (o *paideia* o *Bildung*) calerà invece, per lo più, un velo di cosciente o inconsapevole rimo-

zione. Ma la difficoltà, forse, sta proprio nel fatto che un orizzonte forte o rotondo, come si dice delle filosofie che si sentono (o si sono sentite) legittimate a descrivere i grandi significati individuali o collettivi, non si può più dare, e la (ri)costituzione dell'intero del soggetto appare opera vana e impossibile. Il fondamento ha perso il suo centro, la sua radice metafisica, e persa la *Bild* si è persa anche la *Bildung*.

Ricordava Manno, citando Gadamer, che la *Bild* (immagine) eckhartiana ha avuto la prevalenza, nella storia, sulla "forma" (si immagina aristotelica). E dunque, la *Bildung* sulla formazione. Essa appariva più ambigua, e perciò meno determinata e più ricca per quel grande lavoro che era rappresentato dallo sforzo di ricostituire, nell'individuo, l'immagine di Dio (e più tardi i suoi analoghi filosofici). Sfumata la dissolvenza su Dio, scritta la grande pagina sulla secolarizzazione, la formazione (*Bildung* o *paideia*) ha conosciuto stagioni dure da attraversare. E ha ceduto il passo alla sinonimia di educazione e istruzione, inabissandosi in un fragoroso silenzio. *Quella* formazione non ha potuto camminare indenne per le strade del nichilismo. L'orizzonte si è fatto più incerto. La *forma* da dare, e soprattutto da darsi, se si vuole intendere l'autoformazione del soggetto e celebrarne l'insopprimibile libertà, è apparsa difficile da declinare. Il nietzschiano Dio morto ha aperto la strada al weberiano politeismo dei valori, giacché la morte di Dio ha anche ridisegnato il profilo del soggetto e le dinamiche della sua identità e della sua formazione (costituzione-costruzione).

Che cos'è rimasto sul terreno di gioco? Come muoversi tra tante macerie? Oppure, per chi in quell'orizzonte caduto ha scorto un cielo finalmente ripulito da molti falsi idoli, che cosa rimane sui sentieri dell'*uomo* dopo l'abbandono degli dei andati? Non so se sia questo il vero proscenio in cui si determina la fatica dell'uomo nell'opera di costruzione di sé. Ma come negare che questo quadro è parte significativa dell'odierna commedia umana? La postmodernità ha preso atto di un mondo che si è rotto, di una società che ha allentato i vincoli umano-sociali, di una soggettività che si è indebolita, di un circolo sistemico in cui la soggettività è stata ridotta a parte *funzionale* (e intercambiabile) di un tutto che la sovrasta. E se così è, quale può essere lo spazio – in questa radura arsa di una società in cui ciò che conta si chiama efficacia e efficienza – dell'educazione e della formazione? Basterà tutto ciò a restaurare un'antica nobiltà della formazione? Quale sarà il nuovo ruolo dell'educazione?

Domande banali e più volte poste. Ma se ripensiamo alle battute iniziali da cui queste veloci considerazioni hanno preso le mosse, resta il dubbio: l'hegeliana scissione della sostanza storico-sociale conosce oggi una nuova versione nella forma della società liquida, o postmoderna, o postideologica? E questa frammentazione storico-sociale che è sotto gli occhi tutti, di quale educazione o formazione ha bisogno? Quale educatore o formatore invoca? Chi o che cosa è stato chiamato a interpretarla, ripensarla o ricomporla? Perché tanto proliferare di "formazione"? Dai libri bianchi comunitari ai corsi di formazione organizzati da università ed enti locali, agenzie (ahinoi!) pubbliche e private, sindacati e chiese, partiti e libere associazioni, è tutto uno scintillio di formatori intenti a formare: formatori che si autoformano, formatori che progettano corsi, formatori che formano formatori, formatori che formano bambini, giovani, adulti, anziani... È il tripudio della formazione. E ci si dovrebbe trovare – se le "buone pratiche" (uscite dal lessico religioso-devozionale ed entrate oggi prepotentemente nel lessico social-aziendal-formativo) mantenessero le loro promesse –, nel bel mezzo di una società ben formata.

Ma ahimé!, qualche perplessità è lecito nutrirla. Questa bulimia della formazione rischia di perdere il cuore della formazione, quella *Bild* o *forma* o *paideia* o *institutio* che hanno rappresentato i paradigmi dell'educazione. Un'educazione sempre più negletta, asfittica, afona, denutrita, anoressica. Se educazione diceva il latino *edere* o il greco *troféo*, oggi su quale verbo va essa coniugata? Qual è il suo nutrimento? Perché appare tanto denutrita? Perché le scienze dell'educazione sono oggi le scienze dell'educazione e della formazione? È un'endiadi pleonastica? Si tratta di un rafforzativo o di una distinzione di campo semantico? Quale il senso dei due termini?

In questa situazione, chi non ha problemi giuridici è l'istruzione. E *pour cause*. Almeno fino a quando essa riesce a stare nel suo, a non invadere i territori che si disputano l'educazione e la formazione. E nei suoi spazi, come sappiamo, molto c'è da lavorare, visti i risultati non proprio lusinghieri dei livelli internazionali delle conoscenze dei giovani scolarizzati italiani. La grande enfasi della formazione, invece, ha necessità urgente di definire i suoi spazi semantici e di mantenere le promesse che annuncia. Ha bisogno di credibilità, di quella credibilità che segue soltanto alla fattualità, alle attese realizzate. Perché le delusioni della concretezza, l'hegeliana *Wirklichkeit*, non

faranno che gettare discredito su tutto il sistema della formazione-educazione.

Che cosa compete invece all'educazione? Perché la sua diffusa afasia? Perché ha essa bisogno oggi, sempre più spesso, di farsi accompagnare dalle credenziali, in verità deboli, della formazione? Perché una società rinuncia al dovere-diritto di educare?

Mi sembra una domanda legittima, anche se dei "distinguo" sono certamente plausibili, viste le indefinizioni dei rapporti istruzione-educazione-formazione. Per tornare ai verbi cui sopra accennavo, sarebbe forse giunto il momento di portare in superficie la grammatica essenziale del processo educativo: chi educa, perché educa, a che cosa educa. E ancora: chi è educato, perché è educato, a che cosa è educato. Perché il gioco educativo è un gioco di relazione, un gioco di relazione simmetrica o asimmetrica. È un gioco di società, un gioco in cui si struttura la relazione io-società-stato in tutte le sue possibili varianti. E l'enfasi sull'uno o sull'altro degli attori in gioco marca significativamente l'orizzonte educativo e le sue sintoniche o distoniche declinazioni. I molti dolori dell'attuale fase educativa sono legati alle dinamiche interne dei tre protagonisti: l'io è perplesso, attonito, stordito, in cerca d'autore; la società è in continuo travaglio, lacerata, mutante e in cerca di equilibrio; lo Stato ha necessità di darsi un profilo accettabile e di legittimarsi di fronte ad una società in continua trasformazione sussultoria.

Se questo è il quadro verosimile, c'è posto per l'educazione? Quale il suo ruolo? Come recuperare una dignità al soggetto-in-educazione? Perché di questo si tratta, di riscoprire un valore all'individuo. Di restituirgli la consapevolezza della sua umanità, la sua dignità, la cura della sua libertà e responsabilità. Senza cadere, e il pericolo è sempre in agguato, nella insensatezza della facile esortazione o nell'indistinzione mercatoria del dover essere (a buon mercato). Ciò detto, appaiono certamente vere e dure da rimuovere le molte analisi sullo stato attuale della problematicità del soggetto, analisi che le scienze sociali, psicologiche, pedagogiche, filosofiche dettano con serietà e frequenza. E che forniscono su di esso squarci di fondata preoccupazione. Pur tuttavia, resta il problema: è possibile educare? e come? e a che cosa?

Non vorrò qui risolvere il problema. Per ora voglio soltanto porlo e reclamarne la legittimità. E ricordare e rendere omaggio a quanti, tra i pedagogisti (spesso trascurati), sono andati al cuore del problema e hanno messo al centro della loro

riflessione l'interrogativo sull'uomo, sulla libertà da costruire, sui valori da illuminare e da far valere. Una pedagogia obsoleta, questa, per i cultoriscienziati *à la page*. Una pedagogia troppo legata all'antica tradizione della filosofia morale, per chi conosce le vicende dell'accademia al passato prossimo. Una pedagogia che tutto sommato non mi dispiace, devo dire. Perché in quella tradizione, le domande sull'uomo e sul suo costituirsi uomo (e come) rappresentavano il cuore della riflessione teorica. Una riflessione che oggi manca, e mi manca. Perché, dopo tutto, la filosofia morale poneva lo sguardo interrogativo sull'uomo che agisce e sui valori che determinano la sua azione. Vale altrettanto dopo le innumerevoli analisi psico-socio-pedagogiche? L'uomo "educato" non è quello che dà determinazione alla sua libertà? Quello che decide e si decide per qualcosa a cui si dà valore o ha in sé valore? La scomparsa dell'educazione morale, soppiantata dalle mille educazioni oggi di moda, è forse il sintomo di un soggetto adiaforo e indecisa. Il millepiedi perplesso è forse metafora adeguata dello stato dell'educazione: educazione afona e perplessa che non sa più aiutare a cercare la strada. Ma senza Maestri che indicano la via non si dà educazione, e la scuola di oggi sta forse perdendo la sua ragione sociale.

Qui chiudo, ricordando un amico con cui ho mosso i primi passi in accademia e che molto ha riflettuto, con serietà e ironia, sulla natura dell'educazione: «Per me educazione non è soltanto trasmissione di cultura. È anche questo. Ma è anche formazione della personalità». (...) E consente con Gentile quando questi afferma che «se l'educazione è l'arte di insegnare qualcosa a qualcuno, non esiste migliore educatore di un ladro che insegna al proprio figlio la nobilissima arte del rubare. Volendo intendere, naturalmente, che l'educazione non è soltanto acquisizione di determinati elementi, ma è anche maturazione dell'individuo. È anche, in definitiva, accostamento dell'individuo a valori».

Sono le ultime lezioni di Broccoli, prematuramente scomparso nell'ormai lontano 1987, e di cui ho curato l'ultimo corso accademico. In quegli stessi anni, aggiungo, appariva un volumetto di Edda Ducci, *L'uomo umano*, al cui centro la pedagogista casertinese poneva la riflessione sull'uomo. Un modo di intendere la pedagogia, per il pedagogista marxista e per la pedagogista cattolica, che si configurava come riflessione sulla *paideia*. Una tradizione alta, pur nella varietà delle posizioni, *maxima cura servanda*. Naturalmente, per chi vuole ed è all'altezza del compito.

Celebrazione di una vocazione: Edda Ducci luoghi e tempi di un servizio

CARMELA DI AGRESTI
Ordinaria di Pedagogia
Presidente LUMSA - Università di Roma

La consegna

Esattamente un anno fa, alla vigilia della sua morte, Edda, essendo ormai impossibilitata a scrivere per le conseguenze delle pesanti cure a cui era stata sottoposta, mi chiede di prendere un quaderno di appunti che portava sempre con sé nelle frequenti e lunghe degenze in ospedale, e mi prega di scrivere sotto dettatura.

Riporto letteralmente quanto scrissi un anno fa. *“Il percorso recente di un antico sapere: la paideia la morte il dolore in un primo momento legata alla filosofia morale, poi con la pedagogia”*. Rapidi cenni al tema su cui aveva lavorato assiduamente negli ultimi mesi e di cui rimangono ampie tracce nel brainstorming del suo computer: la ricerca di senso per filosofare sull'educativo. E ancora: *Monte di lezioni, ma la mia scelta è stata determinata: sia dal permanere nel mondo greco sia dall'accostare momenti nevralgici del mondo moderno e contemporaneo e sia dalla chiarezza dei destinatari: educatori sul campo*. Per chi ha vissuto accanto ad Edda per più di quattro decenni, come la sottoscritta, non era difficile intuire, anche senza sua esplicita motivazione, che con quelle poche e scarse frasi l'interessata intendeva consegnare una sintesi dei suoi veri interessi, sintesi rivelatrice di che cosa aveva animato e alimentato la sua vita di studiosa e di docente. Lo ha fatto in un momento in cui, lucidamente consapevole della prossima fine, avvertiva il bisogno di esprimere un sentire scevro da qualunque interesse di tipo accademico.

Una vocazione

La vita di Edda è stata la celebrazione di una vocazione all'insegnamento maturata già negli anni gio-

vanili a cui è rimasta sempre caparbiamente fedele. Per attuare tale vocazione ha saputo mettere a frutto doni di natura non comuni. Vocazione che è stata primariamente scelta di vita e secondariamente scelta professionale. Ma prima di tracciarne un brevissimo profilo umano scientifico e professionale, vorrei ancora una volta lasciarle la parola per farci dire come ha cercato di vivere e di prepararsi a tale altissimo compito.

Edda era solita trascrivere nelle sue agende e nei suoi quaderni di appunti pagine belle e pensieri che la colpivano, presi dagli autori più disparati, e su cui amava successivamente sostare e riflettere a lungo. Tra questi un posto di onore occupa Gregorio Nazianzeno, un autore a lei molto caro. Una pagina rivelativa, tratta da *Poesie a se stesso* (LXXXVIII, PG, 1425-1426) l'aveva messa tra le cose più preziose. Riporto questa bellissima preghiera che mi sembra essere specchio del suo anelare verso l'alto: "Hai un compito, anima mia; / un grande compito, se vuoi: / Scruta seriamente te stessa, / il tuo essere, il tuo destino; / donde vieni e dove dovrai posarti; / cerca di conoscere se è vita quella che vivi / o se c'è qualcosa di più. / Hai un compito, anima mia, / purifica, perciò la tua vita; / considera, per favore, Dio e i suoi misteri; / indaga cosa c'era prima di questo universo / e che cosa esso è per te, / da dove è venuto e quale / sarà il suo destino. / Ecco il tuo compito, anima mia, / purifica, perciò, la tua vita".

I due aspetti che ho voluto evidenziare mi sembrano essere due facce della stessa medaglia che esprimono al meglio la vita di Edda Ducci. Entrambi ci parlano di fatica mai nascosta e mai scansata che ha caratterizzato il pensare e il vivere, entrambi finalizzati alla crescita personale e all'esercizio responsabile del suo ruolo docente.

Un amore appassionato dell'umano, *leitmotiv* della sua ricerca e del suo insegnamento, si è radicato su una idea uomo grande e su di una affinata coscienza del compito che non le dava tregua nella ricerca e nell'azione. Per concretizzare quell'*esperire interiore* tante volte richiamato nei suoi testi, un *esperire* visto come metodologia privilegiata per riflettere sull'umano di cui l'educativo deve assumere tutta la responsabilità, ha cercato di scavare senza sosta dentro l'abisso del suo umano per scoprirne potenzialità e ricchezze e, nello stesso tempo, per aiutarsi a capire le tante insidie che potevano comprometterne la messa in valore. Nessuna dimensione dell'umano ha ritenuto estranea ai suoi interessi, nessuna attività veniva sottovalutata, ma si è impegnata a cogliere in ogni de-

terminazione storica in cui l'uomo di oggi e di sempre si esprime la testimonianza dell'infinito mistero dell'uomo, nella sua grandezza e nella sua povertà.

Le prime esperienze

Laureata a pieni voti in filosofia con una tesi su Tommaso D'Aquino, consegue subito l'abilitazione all'insegnamento e vince il concorso a Cattedra, *prima assoluta in graduatoria nazionale*, per l'insegnamento di Filosofia e Storia nei licei. Le prime esperienze di insegnamento le fa nella scuola secondaria superiore. A tale attività primaria ne affianca diverse altre, tra cui primeggia l'intensa e attiva partecipazione alla vita degli scout con compiti a livello nazionale. Questo impegno si rivelò evento provvidenziale perché fu l'occasione per l'incontro con Monsignor Piero Rossano (anno 1963) e per l'avvio di un fruttuoso lavoro in sinergia segnato dall'interesse per il dialogo in tutte le sue sfaccettature (umano, culturale, spirituale). Nasce negli anni Sessanta, infatti, l'attenzione per gli autori della corrente dialogica che si slargherà negli anni di docenza universitaria e segneranno una svolta nel suo pensare e vivere. Datano in questo periodo le prime traduzioni degli scritti di Ferdinand Ebner, l'autore a lei più caro a cui dedicherà molte fatiche negli anni successivi. La sua carriera universitaria ebbe il primo inizio nel lontano 1959 presso l'allora Istituto Universitario Pareggiato di Magistero Maria SS. Assunta, oggi Lumsa, come assistente volontaria per le esercitazioni di filosofia alla Cattedra di Filosofia teoretica del prof. Cornelio Fabro. Una collaborazione che durò ben oltre il semplice rapporto accademico.

La frequentazione di questo grande maestro rimane una tappa altamente significativa nella sua formazione filosofica, e continuerà anche quando la Ducci, nel 1965, risulta vincitrice di un concorso per assistente ordinaria di Pedagogia all'Università di Bari e passa così ad occuparsi di un altro settore scientifico

L'esperienza barese

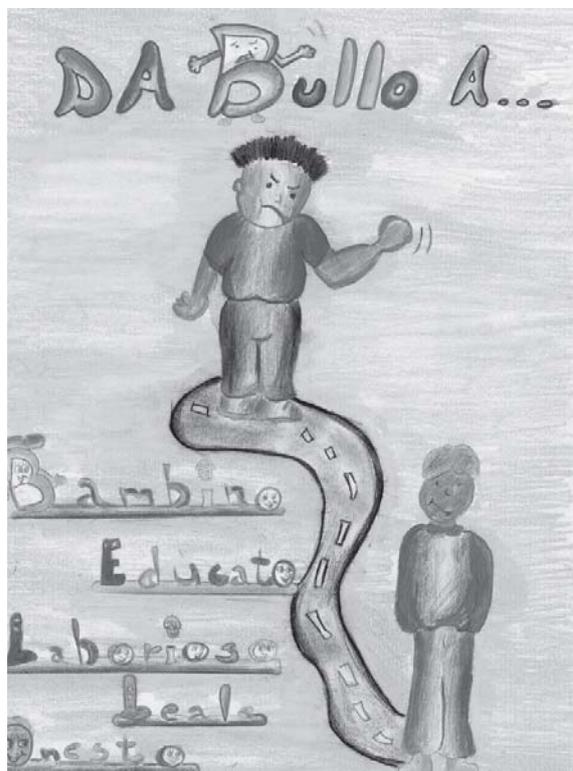
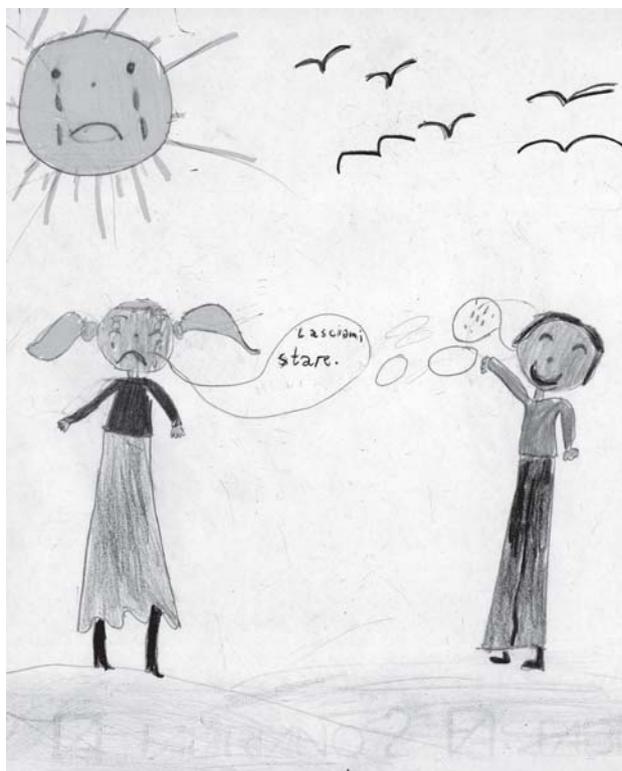
Questo passaggio dalla teoretica alla pedagogia non fu indolore, ma fu vissuto dall'interessata come concreta applicazione di un principio che la guiderà per tutta la vita: "non sono le situazioni che attuano la nostra realizzazione, ma il modo in cui ciascuno vive e affronta le situazioni". Si trattò di una autentica svolta, avvertita come un nuovo ini-

zio, che richiese un rinnovato e partecipato impegno a ridirezionare interessi e progetti di ricerca e di insegnamento. I suoi primi lavori scientifici, infatti, risalenti al periodo di assistentato alla cattedra di Fabro, sono di netto taglio di filosofia teoretica (Il problema dell'essere parmenideo nell'interpretazione di Simplicio, 1963, e di Filopono, 1964).

Per quella serietà che l'ha sempre contraddistinta Edda non accetta un cambiamento di ruolo soltanto formale e per questo non si risparmia nell'intento di svolgere con rigorosa responsabilità il nuovo compito. Mette tutto l'impegno per aprirsi nuove piste di riflessione, e per avvicinare temi e problemi a lei cari con differenti angolature; tutta la sua preparazione filosofica viene direzionata in chiave paideica. Gli studenti dei primi anni di docenza barese lo hanno intuito e testimoniato in tanti modi: la solida preparazione le servì per iniziare alla realtà grande dell'educare, declinata in chiave fortemente esistenziale e trasmessa con entusiasmo coinvolgente. Gli scritti di questi anni, in preparazione alla libera docenza in Pedagogia che conseguì nel 1969, sono espressione insieme di un robusto pensare teoretico su questioni e contenuti relativi allo specifico agire educativo. In essi si ravvisano già i principali filoni di approfondimento successivi, quasi fili di buo-

na tenuta che porteranno a tessere un articolato ordito teorico ed esistenziale insieme sul problema principe dell'educabilità umana, categoria caratterizzante tutto il suo filosofare sull'educativo. Nei suoi interessi di ricerca di quegli anni sono già presenti i principali autori che diventeranno punti di riferimento costante in tutto il lavoro successivo, autori scelti perché riconosciuti fonti autorevoli per affrontare problematiche complesse e delicate quali quelle dell'educare.

L'attenzione va innanzitutto alla grande lezione dei greci, al forte richiamo esistenziale che connota le pagine alte degli stoici, al senso della creaturalità assorbita e assaporata attraverso il concetto di partecipazione nella riflessione di Tommaso, per approdare alle istanze e ai problemi presenti nella cultura moderna e postmoderna contemporanea. Temi di riconosciuto spessore filosofico, rivisitati e sostanziati da interessi spremuti dal vissuto di una pedagogia in azione; la riflessione così gradualmente passa da un teoricità controllata, rigorosa e profonda a una ricerca mai paga di principi e metodologie della pratica educativa. Lavoro sofferto, portato avanti sempre in forte tensione per coniugare una duplice fedeltà: la fedeltà al fondamento, continuamente richiamato nei suoi scritti, visto come necessario momento giustificativo e significante della prassi vol-



L'offesa fa piangere, Luciana Stenta, II A. Scuola Primaria 2° Circolo "Luigi La Vista". Venosa (Potenza)
Da bullo a..., Lavoro di gruppo, IV B. Scuola Primaria "Antonio Gramsci" - Monreale. Marconia (Matera)

ta a iniziare alla comprensione dell'umano nell'uomo, e fedeltà al faticoso concretarsi dell'uomo nel suo divenire storico in situazioni spazio-temporalmente segnate, un concretarsi carico di tutte le aporie e contraddizioni proprie del vivere umano. Negli scritti di questi anni, – in particolare *Paideia e metexis*, *Pseudo-Boezio. Un saggio di pedagogia medioevale* e *La maieutica kierkegaardiana*, tutti editi nel 1967 –, l'autrice spigola, con intelligenza d'amore, istanze educative forti in autori che, a distanza di secoli, conservano tutto il potere di interrogare l'uomo di oggi sulle ragioni della crisi dell'educazione. Il nucleo forte, da cui si dipanano e verso cui convergono tutte le argomentazioni presenti in questo scritto è la ricerca di senso del rapporto educativo, un rapporto complesso e problematico, ma di cui ogni uomo non può disinteressarsi vista la sua assoluta necessità per una vera umanazione dell'uomo. Il clima culturale di quegli anni non era certamente il più propizio per invogliare ad una riflessione filosofica sull'educativo. La filosofia dell'educazione, infatti, era vista con sospetto e forti erano ancora le resistenze dei pedagogisti verso un tale approccio, temuto come rischio di indebita colonizzazione da parte dei filosofi, conseguenza della contestata stagione gentiliana.

Queste resistenze erano evidenti anche a livello accademico. Non poco Edda dovette faticare per far accettare l'idea, alle autorità accademiche baresi, di bandire una cattedra di "Filosofia dell'educazione", prima in Italia con tale denominazione, cattedra che lei stessa, a sua volta, per prima venne chiamata a ricoprire nel 1980 in seguito all'esito positivo di un concorso. L'impegno per la promozione culturale si estende anche fuori dell'aula universitaria. Per ben 9 anni (1977-1986) le viene chiesto di assumere la direzione della biblioteca G. Righetti, biblioteca privata lascito di un benefattore alle autorità religiose baresi, fornita di un ricco patrimonio librario e che, per vicende varie, da diversi anni era rimasta chiusa al pubblico. La biblioteca viene risistemata e riaperta in tempi rapidi e vede un crescente numero di utenti fatto di adulti e di studenti.

Per la sua ubicazione, all'angolo della sede centrale dell'ateneo barese, la biblioteca diviene presto il luogo ove gli studenti si fermano nella pausa tra una lezione e l'altra e gli adulti trovano un luogo tranquillo e accogliente per aggiornarsi su temi di attualità, grazie anche ad un nutrito numero di periodici di cui la biblioteca dispone. A fianco di questo normale servizio, la biblioteca diviene cen-

tro di dibattito pubblico su temi di attualità o di più generale formazione culturale, grazie all'impegno di Edda che fece approdare a Bari una folta rappresentanza di esperti in ambiti di sapere tra i più diversi. Amici, collaboratori, persone di cultura e di esperienza sensibili a problemi umani e sociali significativi intervengono su temi caldi o su problemi di lunga durata, raccogliendo sempre un pubblico di persone interessate e partecipi. La biblioteca diviene presto un centro di promozione culturale per ogni categoria interessata. Gli anni baresi (1965-1981) sono ricchi di eventi, non soltanto in termini di carriera – da assistente ordinaria a vincitrice di ruolo di prima fascia – e di produzione scientifica e culturale, ma anche per la maturazione umana e professionale di Edda. Sono anni in cui all'intenso lavoro in Università e alla Righetti Edda affianca esperienze educative forti in differenti contesti dell'ambito sociale, esperienze sentite come un dovere per poter riflettere sulle dinamiche educative.

Tanti sono stati gli ambienti in cui ha maturato esperienze concrete di rapporti educativi: dalla casa di rieducazione, alle carceri, agli orfanotrofi che, per effetti legislativi, subivano in quegli anni radicali modifiche strutturali, a iniziative di recupero di differenti marginalità sociali e culturali. A questi impegni extrauniversitari si richiamano alcune testimonianze nel libro Edda Ducci, *Ricordi e testimonianze*, pubblicate dalla Editrice Anicia, a cura della sottoscritta, in occasione del primo anniversario dalla morte. Tra le diverse e suggestive testimonianze voglio menzionare in particolare quella del giudice Occhiogrosso, con cui Edda ha a lungo collaborato nell'intensa stagione barese e a cui si sentiva particolarmente legata per l'opportunità che le aveva offerto di incontrare una porzione di mondo giovanile non facile da trovare nelle aule universitarie. Quel lavoro viene considerato da Edda un banco di prova per saggiare la validità del suo teorizzare sull'educativo.

Il ritorno al Maria Assunta

Nel 1981, sollecitata dalle autorità accademiche a ritornare al Magistero Maria Assunta, Edda lascia Bari e apre un nuovo capitolo di impegno e di esperienza docente. Il Maria Assunta si trovava alla vigilia di significative trasformazioni: da istituto con la sola Facoltà di Magistero si preparava a divenire Università con più facoltà e un importante ampliamento dell'offerta formativa. Ad Edda ve-

niva rivolto un pressante invito per offrire un fattivo contributo ai cambiamenti che avrebbero portato alla nascita dell'Ateneo Lumsa.

Schiva come sempre a ricoprire incarichi istituzionali, il suo apporto si caratterizzò per un impegno scientifico-culturale di altissimo profilo, giocato prevalentemente nella formazione degli alunni. Le loro testimonianze nel sopra citato volume ne fanno fede.

A cominciare dagli anni '80 e fino alla sua ultima lezione, tenuta proprio alla Lumsa il 27 marzo 2007 (lo stesso giorno del suo ultimo ricovero al policlinico Gemelli) Edda, oltre a regolari corsi di insegnamento mai interrotti, anche quando nell'88 trasferisce il suo ruolo di docente strutturata alla Sapienza, porta avanti decine e decine di tesi e avvia varie esperienze didatticamente innovative interne e integrative ai corsi; esperienze di teatro, letture di grandi autori classici in biblioteca, educazione musicale, cineforum, insegnamento della filosofia nelle scuole elementari ecc. In queste esperienze coinvolge e fa diventare protagonisti collaboratori, amici, docenti esperti di vari settori disciplinari.

Dal 1982 al 1990 dirige la Scuola biennale di Perfezionamento in Filosofia e Scienze Umane, frequentata con profitto da docenti in servizio e da laureati interessati ad entrare nell'insegnamento a livello secondario. La scuola annoverò tra i suoi docenti nomi di accademici prestigiosi che con la loro qualificata collaborazione resero la scuola un centro di formazione culturale superiore di alto profilo. All'intensa attività didattica e di coordinamento Edda affianca un costante impegno di ricerca.

Nel 1983 esce, presso l'editrice La Scuola, la monografia *La parola nell'uomo*, frutto di un lungo percorso di riflessione su un autore verso cui ha nutrito da sempre una particolare predilezione: F. Ebner. Le prime traduzioni degli scritti di questo autore risalgono agli anni '60 e '70, diffusi come testi didattici ad uso degli studenti baresi. Negli anni '80, in collaborazione con Mons. Piero Rossano, cura la pubblicazione di *Parola e Amore*, prima edizione Rusconi, 1983 e *La parola e la Via*, Anicia, 1991. Grazie a queste traduzioni degli scritti ebneriani e alla monografia suindicata, a Edda va sicuramente il merito di aver introdotto nel circuito della cultura italiana la conoscenza di questo umile e grande maestro austriaco, il "Bedenker des Wortes" come lui stesso amò definirsi. Nella monografia ne traccia il profilo umano-spirituale e focalizza il nucleo forte della sua

riflessione centrato sul significato della parola nell'uomo e sul suo potere umanante. Un ulteriore campo di attività, già avviato nel periodo del suo volontariato nel Magistero nei primi anni '60, è quello della formazione del personale religioso. L'istituto Maria SS. Assunta, nato per l'iniziativa di Luigia Tincani con l'intento di favorire la formazione umana e culturale delle Religiose insegnanti, ha registrato sempre una forte componente di tale categoria anche quando, con l'evoluzione dei tempi e le trasformazioni avvenute, ha accolto prima donne laiche e poi utenza mista. Dalle aule del Maria Assunta è passata una consistente parte delle attuali responsabili delle Congregazioni religiose e, molte di esse sono state alunne di Edda. I legami stretti negli anni della frequenza universitaria non si sono interrotti, anzi si sono intensificati dopo la laurea delle interessate e sono continuati per decenni. La presenza costante di Edda nei loro corsi di formazione iniziale e permanente è stata massiccia. Le testimonianze presenti nel libro di ricordi la rappresentano solo in minima parte.

Passaggio alla Sapienza

Nel 1988 si attua un nuovo cambiamento nel percorso accademico: Edda viene invitata dalla Facoltà di Magistero della Sapienza (oggi Roma Tre) a succedere alla Cattedra di Maria Teresa Gentile, lasciata libera per pensionamento. Questo passaggio le apre un nuovo scenario fatto di impegni di docenza, di ricerca, e di rapporti a differenti livelli e in diverse direzioni. L'insegnamento, portato avanti sempre con rigore e scrupolosità, continua ad essere il centro dei suoi interessi e ad assorbire le sue migliori risorse, ma arrivano anche richieste di impegni istituzionali che la vedono coinvolta in molte altre attività tra cui:

- Presidente del corso di laurea in Scienze dell'educazione nel triennio 1992-95; e per nomine ministeriali di vari ministeri;
- nel 1996 a membro del Comitato per le pari opportunità fra gli uomini e le donne nella scuola;
- a Membro del Consiglio Direttivo del CEDE;
- a membro della Commissione Italiana Unesco;
- dal 1993 al 1998 a membro del Consiglio direttivo della Biblioteca di Documentazione pedagogica di Firenze e, per incarico di tale organismo, assume, a partire dal 1994, la direzione della rivista "Schedario", periodico di Letteratura giovanile.

In tutti questi organismi dà una collaborazione fattiva, come fanno fede numerosi testi scritti presenti nella sua bibliografia. In particolare vorrei ricordare, con le parole di un suo diretto collaboratore, ossia il vicedirettore della rivista 'Schedario', l'azione di promozione culturale da lei svolta nella direzione della rivista. Cito testuali parole

da una testimonianza di Dala Giorgetti, testimonianza non presente, come tante altre, nel testo pubblicato perché arrivate in tempi successivi. *«Abbiamo lavorato per anni, abbiamo scambiato lunghe conversazioni telefoniche, nel corso delle quali i vari numeri di «Schedario» venivano pian piano enucleandosi, ma non ricordo di aver mai avvertito un senso di lentezza, era come se man mano che si sceglievano e decidevano poi gli argomenti tutto fluiva e, se da lei veniva introdotta nel mondo di una cultura più alta, legata*

spesso al mondo accademico, le mie proposte erano accolte con un «Che bello!» e i nostri due mondi si mescolavano, fluendo poi in un 'unicum' che ha fatto diventare «Schedario», proprio negli anni della direzione di Edda, un punto di riferimento prezioso, in cui gli abbonati – insegnanti, bibliotecari o cultori di letteratura per i più giovani – sentivano che i vari argomenti erano sì quelli attinenti a quel mondo, ma venivano riverberati di una luce di più alto profilo culturale».

La permanenza di Edda a Roma Tre è durata fino all'anno 2004, data di entrata in fuori ruolo. Difficile è descrivere con quale intensità di impegno e con quanta passione Edda abbia vissuto il suo ruolo nell'istituzione a cui sentiva di appartenere in senso pieno. In essa ha trascorso gli anni della sua piena maturità scientifico-culturale e attraverso essa ha intessuto una fitta rete di rapporti, in particolare con i suoi alunni, di cui si sentiva fiera di condividere fatiche e speranze.

Punti qualificanti in un cammino di ricerca

La scarna ricostruzione di tempi e luoghi del servizio di Edda testimoniano un interesse grande. Per cogliere meglio le ragioni di tale interesse, a cui lei stessa si è richiamata nel momento del suo congedo dalla vita, è utile soffermarsi brevemente



Scuola amica, scuola di tutti, Donatella Tricarico, I sez. unica. Scuola Secondaria di I grado I. C., San Mauro Forte (Matera)

sulle idealità di cui lo stesso interesse si è alimentato. Prima di tutto vorrei sottolineare la sua sollecitudine per una formazione di alto profilo umano e culturale delle nuove generazioni, formazione attuata mediante una comunicazione fatta di lungo sostare su fonti autorevoli, e sulla messa a frutto di un ricco patrimonio culturale conquistato con rigorosa disciplina e non poche rinunce.

La cultura era per lei un mezzo, non il fine; se ne è servita per rintracciare le radici profonde di valori umananti che si trasformavano in tensioni vitali prima ancora di contenuto di insegnamento. L'intento, mai nascosto, era invogliare alla conquista dell'eccellenza dell'umano che è in ciascuno di noi. Mi piace riportare poche parole che hanno il sapore del vissuto e che, meglio di qualsiasi commento, ci fanno entrare in tale sentire. Sono parole che evocano la nobile figura di Socrate, ma estensibili a tutti coloro che sono seriamente im-

pegnati nella ricerca e nell'azione educativa: *“Reminiscenza storica, preziosità filologica? Né l'una né l'altra, bensì problema eternamente posto e eternamente proteso alla soluzione. Attesa insonne di un'azione rara, rischiosa, benefica, impagabile. Voglia di un Socrate che sappia il segreto di questa comunicazione, la voglia compiere ed effettivamente la compia”*. DUCCI, *La comunicazione da anima ad anima è ancora auspicabile?* In *“Aprire su paideia”*, Anicia, 2004, p. 17. Mondo greco, mondo stoico, mondo cristiano, mondo contemporaneo: orizzonti di vita e di pensiero sempre amorosamente esplorati alla ricerca di quel fondamento da lei ritenuto indispensabile per un giusto riflettere sull'educativo. Un ritorno al fondamento, però, auspicato senza la presunzione di costruire un sistema cesellato a tutto tondo, come sta a dimostrare la scelta degli autori studiati e offerti all'attenzione dei suoi studenti nei tanti corsi accademici. Sono autori che, come scrive, *“arano profondo nel campo dell'umano”*, sono *“primitivi e inattuali”*, in quanto *“del loro tempo cercano di percepire e intendere le domande profonde, serie, tragiche, sordi alle mode e critici verso di esse”* e soprattutto *“escono e fanno uscire dal quotidiano”* per scansare il rischio di *“incorrere nell'alienazione e nell'estraniamento del proprio tempo”* autori che consentono *“di prendere le giuste distanze dal quotidiano per signoreggiarlo e gestirlo, misurararlo e non essere misurati”*. DUCCI, *Approdi dell'umano*, Anicia 2007, pp. 72-74.

Comune caratteristica degli autori studiati è l'essere asistematici, schierati ma non dogmatici, saldi nelle proprie convinzioni ma anche lealmente aperti ad ogni possibilità di dialogo. Con queste prerogative venivano presentati, sempre vigile a evitare l'insidia di teorizzazioni di corto respiro per assecondare l'avvicinarsi delle mode e di cadere nell'indottrinamento invece di formare. Una ricerca educativa che punta a rinvenire il fondamento non è interessata alla scientificità ma alla serietà e per motivate ragioni. A tal fine scrive: *“Per riaffrontare un tema educativo di largo respiro in una situazione di profondo travaglio (si riferiva alla crisi della legalità), è cosa seria disegnare la Weltanschauung e la Lebensanschauung in cui l'argomento si situa...”* Per superare un punto morto di crisi *“è certa la decisione di uscire verso l'Essere, verso il Bene, e di tendere dal fenomenico verso l'essenziale, dal mostruoso al Bello. In altre e più semplici parole si deve essere consapevoli che va operato un deciso e netto ritorno al fondamento”*. Ritorno al fondamento, ma con la specificazione del modo

appropriato di attuarlo, una precisazione che mi sembra offra una chiave di lettura del suo continuo cercare e del bisogno di confronto con autori di ogni appartenenza: *“Un ritorno operato con novità. Senza abitudinarietà fossile, e anche senza integrità, senza infingimenti e senza fariseismi, in modo nuovo, sano, ponderato”*. DUCCI, *Educare alla legalità*, in *“Libertà liberata”*, Roma, Anicia, 1994, p. 14. (tutte le evidenziazioni nelle citazioni, anche successive, sono mie). Il riferimento al fondamento lo considerava indispensabile, sul piano esistenziale prima ancora che su quello del pensare. Il richiamo all'esistenzialità è una costante che ritorna in tutti i suoi scritti.

È consapevole che si tratta di un *“ritorno a un fondamento al singolare, che però è multiforme e variegato come l'essere e come la vita”*. Alla multiformità del manifestarsi dell'essere si deve l'esigenza di una riflessione attenta, fatta in maniera non impropria che richiede: *“una grande inventiva di stile, buona capacità di scelta, e scuotersi di dosso la paura della fatica, del lento procedere, della popolarità rimandata”*, e conclude precisando che: *“non si tratta di un compito imposto. Neanche dal rigore logico. Nella sua radice fonda è un bisogno umano. Nei momenti limite tornare al fondamento è rinascere, è rivivere”*. (ibidem). Un secondo aspetto qualifica la sua riflessione, aspetto che è insieme premessa e conseguenza del precedente assunto, espresso nell'affermazione netta che, per fare una proposta educativa seria, occorre l'onestà intellettuale di dichiarare l'opzione sul senso dell'uomo.

Non ha mai fatto mistero della sua opzione sull'uomo, opzione che si colloca decisamente in un orizzonte di filosofia cristiana, da cui desume le istanze originarie della persona e in cui cerca soluzioni all'esigenza fortemente sentita di una meta e misura umana atta a giustificare l'idealità educativa. Soffermandosi sulle caratteristiche della cultura occidentale rinviene in essa due fili che percorrono tutta la ricerca sull'uomo, entrambi giudicati necessari per chi intende riflettere sull'umano dal punto di vista educativo. La sua opzione di fondo la porta a privilegiare il primo filone, quello del pensiero cristiano a cui aderisce in maniera convinta, ma non trascura il confronto con il secondo che è costante, impegnativo, fruttuoso. sofferito.

Parlando del filone di ispirazione cristiana scrive che esso: *“conduce ad incontrare, nei vari tempi, posizioni diverse, espresse in modi differentissimi ma accomunate da un'idea affermativa sull'uomo. Lo si*

vede come sorgente di energie, punto originario di dinamiche irripetibili, dotato di un senso e di un valore proprio, capace di accogliere il diverso da sé senza perdere l'identità anzi crescendo in essa, bisognoso di ricevere, ma al fine di attuare potenzialità tutte sue. Si tratta per lo più di un atteggiamento non ingenuo: un sano realismo libera dalla cecità circa gli ostacoli anche interni che si frappongono, spesso con forza, all'accensione di questo potenziale". Dopo aver precisato che "diverse sono le correnti che esprimono tale pensiero, le ipotesi di lettura e i propositi di rapporti con l'esterno, con il potere, le istituzioni" conclude affermando che "una originarietà, anche se di natura e intensità differenti, è sempre attribuita all'uomo. Si ritiene che l'affermatività dell'uomo segni e signoreggi, con intensità diverse, il suo essere e il suo ricevere. Così che, nei contesti anche disparati, si tratta pur sempre di un uomo più o meno inquietante perché più o meno imprevedibile". DUCCI, *Approdi dell'umano*, p. 23.

In questo passaggio sono sintetizzate le ragioni di tutta la problematicità dell'educare su cui forte è il richiamo nei suoi scritti, consapevole del fatto che l'essere umano è inquietante e imprevedibile. In questa idea di uomo cristiana, infatti, l'irripetibilità è significata da energie primordiali delle (libertà, volontà, razionalità, creatività, affettività, spiritualità, avere la parola) che vanno guidate a direzionarsi per attuare il salto dalla pura possibilità al reale concretarsi in situazione esistenziale. Senza numero sono gli ostacoli, interni ed esterni, che ognuno deve fronteggiare per pervenire alla conquista della libertà interiore e celebrare così la propria irripetibilità.

L'azione dell'educatore deve responsabilmente guidare il processo facendo leva sul potenziale senza tuttavia invadere lo spazio vitale dell'altro e pretendere esiti di sicura resa per securizzarsi del suo operato. Uomo inquietante e imprevedibile, dunque, elementi non transitori, ma inscritti nella sua struttura ontologico-esistenziale dell'essere umano. Nella prospettiva cristiana, infatti, l'uomo non è visto semplicemente come enigma, ma come mistero. Considerarlo un enigma, si precisa, vuol dire ritenere che forse qualche scienza prima o poi ne darà la soluzione definitiva, è solo questione di tempo; trovato il bandolo, tutto si dipana; ma se l'uomo è visto come mistero diventa inesauribile, più si scava e più si sente la profondità. Le soluzioni possono essere buone, ma sono sempre parziali e non tutte razionalizzabili: la dimensione misteriosa va accettata, vissuta e lentamente decifrata, senza mai attendersi una soluzione

ne razionale definitiva. Cfr. *Approdi*, pp. 31-32. Questo aspetto di mistero non è scoperta di oggi ma, "è stata familiare ai grandi educatori", anche se "loro non se lo ponevano in maniera espressa, ma, quasi naturalmente, lo perseguivano con cura".

Riferendosi all'educazione alla mondialità di cui oggi tanto si parla sottolinea come, "l'estendersi di un immaginario diametro che perimetra il nostro vivere mette in luce nuove facce del mistero-uomo e del mistero convivenza umana, scuote e squassa acquisizioni serene o stagnanti, propone problemi inconsueti o ripropone quelli mai risolti". DUCCI, *Alcune emergenze educative in una società espansa e in espansione*, In AA.VV. "Cittadini del mondo. Educare alla mondialità", Roma, Studium, 1999, pp. 129-130. L'uomo mistero, è facile intuire, non semplifica il compito né della teoresi pedagogica, né della pratica educativa, entrambe rese più complesse e poco securizzanti. I pericoli che il potenziale umano non venga riconosciuto nelle sue valenze proprie, e perciò non si accenda, possono provenire anche da un maldestro intervento educativo. Non sempre di ciò si ha chiara consapevolezza. Chi vuol riflettere seriamente sull'educativo, perciò, deve contribuire a snidare i pericoli e a far nascere le domande educative giuste. La ricerca di aiuto nei grandi autori risponde all'interesse di far luce su tali realtà.

L'interrogarsi continuo sul ruolo dell'educatore rivela l'urgenza interiore di responsabilizzarsi e responsabilizzare. Delicati e gravosi sono i compiti dell'educatore. Tra i tanti identificati vorrei richiamarne primariamente due, da Edda menzionati, che mi sembrano esprimere al meglio l'anima del suo impegno. Il primo è che "alla responsabilità dell'educatore appartiene anche una singolare giustizia, verso il soggetto che gli sta di fronte, una giustizia che non annulla le differenze ma le impiega primamente a favore del soggetto stesso", Il secondo è che "alla funzione di educatore appartiene anche il rendere l'altro interessato alla conoscenza e alla volontà di attuazione e di impiego del proprio potenziale. Sono compiti non appariscenti, ma incisivi e delicati". *Approdi*, p. 23. Molte cose si potrebbero dire relativamente a questi due doveri, ma il discorso si allargherebbe più del consentito nell'economia dell'insieme. Solo ancora qualche tratto, tuttavia, lo ritengo utile per centrare il profilo del maestro/educatore come Edda lo ha percepito, lo ha teorizzato e si è sforzata di viverlo.

La deontologia della professione educativa è efficacemente espressa da alcune brevi e incisive frasi, rivelative di un pensare e di un esperire vita-

le. Il problema dell'educare, scrive, è quello "di aiutare l'altro a diventare quel singolo che soltanto lui può essere. Far sì che l'altro scopra quella vocazione che è soltanto sua. Aiutarlo a trovare e a percorrere il proprio unico cammino. A trovare il senso della vita propria, quel senso che ne dice l'unicità".

Quanto lavoro su se stesso e quale atteggiamento di distacco tale agire richiede si può ben intuire: "L'educatore deve esserci e non esserci, essere presente e attivo, ma non lasciare segni della sua presenza, agire in senso proprio, ma i segni di tale agire non devono segnare il prodotto dell'azione. È questa un'antinomia grande. Appartiene all'educazione e la segna; appartiene al senso più alto dell'essere umano". *Approdi*, p. 32. Il mistero dell'unicità e irripetibilità implica un compito immane per l'educatore, compito che non può assolvere dotato di solo strumentazione scientifica (saperi pedagogici) ma richiedono una strumentazione soggettiva che si conquista soltanto con l'esperire personale.

A tale esperire occorre essere iniziati. Si può contribuire a tale iniziazione se chi scrive sull'educativo ha ben presenti i destinatari come pure le finalità che intende perseguire. Sui destinatari la scelta è precisa: "Esplicito chi intendo per ipotetico destinatario: chi ancora è o si sente educabile, chi si occupa dell'educativo, anzitutto come problema personale, chi non si rassegna alla spazio-temporalità per dire dell'umano, chi non dà l'umano per scontato ma ha ancora dubbi ed è capace di stupore, perché sa che il sistema uomo non è concluso; ma soprattutto per i miei alunni". *Ibidem*, pp. 16-17. Ben identificati gli interlocutori, ma anche chiaramente espressi gli intenti: "parlare non tanto per fare la storia particolareggiata di tutto quanto ha preceduto l'inserimento proprio, ma dire con chiarezza i punti da cui si parte, attribuirli dovutamente a chi spettano, e poi fare un passo avanti, anche piccolo, altrimenti non giustifica il bisogno di comunicare". *Ibidem* p. 17.

Riferendomi a quanto precedentemente detto, i punti da cui la sua riflessione è partita e le verità di cui si è nutrita sono stati già accennati; rimarrebbe da slargare il discorso sulle fonti, ma troppi sarebbero i richiami da fare, impossibile tracciarne anche un essenzialissimo quadro sintetico. Sicuramente la preferenza non va primariamente agli esperti costruttori di modelli educativi, ma a que-

gli autori che maggiormente sono sensibili all'umano e hanno cercato di contrastare lo spreco di umanità dilagante. In un passo di rara efficacia dà voce alla sofferenza dello spreco e ricorda il senso forte dell'educare. Il pericolo di disumanizzare senza accorgersene può essere favorito anche da una riflessione specifica inadeguata per cui "non tanto nei trattati sistematici di filosofia o di pedagogia, più spesso dalle opere di scrittori non comuni affiora una tristezza profonda per lo spreco di umanità di cui si rende responsabile il nostro tempo. Tristezza condivisa da molti, anche dai tanti che non la sanno oggettivare e comunicare. E sullo spreco di umanità rintocca un mare di sofferenza". Difficile elencare le tante forme in cui si concretizza la disattenzione all'uomo, non ultima quella assurda di "risvegliare e volere l'umanarsi per convenienze economiche o manageriali, secondando le leggi di mercato. Qui tutti ci si sente un po' coinvolti e responsabili; davanti a certe situazioni sembra di aver perso tutti un po' di umano, di senso, di cura e di passione per l'umano: mattoni di un muro, monete spendibili all'interno del sistema o dell'istituzione, uomini deboli e muti di fronte ad una barca di ingiustizia amara, forse anche piccole prede di sollecitazioni e promesse insignificanti. È un tutto che si impone a chi ha cura dell'educativo e vi indaga con diligenza". *Ibidem*, pp. 21-22. Un'analisi a sé meriterebbe poi il richiamo al senso e al valore della parola nell'educare, per contrastare le tante forme di sciupio e di abuso attraverso cui si manipolano le coscienze di ogni età nell'era dell'informazione. Allo studio di autori che centrano il problema circa la valenza educativa della parola nell'uomo Edda ha dedicato gli anni più maturi della sua riflessione, scrivendo pagine di estremo interesse e di indubbia efficacia. In conclusione possiamo dire che il mistero uomo, lo stupore per la sua grandezza e la coscienza avvertita della sua infinita indigenza, il diritto insopprimibile di umanarsi e i tanti ostacoli, contro cui lottare senza sosta, che ne minacciano la riuscita sono al centro del suo appassionato riflettere sull'educativo. E alla domanda "perché educare" vorrei rispondere con le sue stesse parole: "Penso che si debba volere l'educazione anche soltanto per rinforzare l'uomo, perché se lo merita". *Ibidem* pp. 35-51.



Bullismo verbale: una realtà siciliana

CHIEL MONZONE

Ricercatore a contratto di Linguistica italiana
Università Telematica “Guglielmo Marconi”

Come afferma Dan Olweus – ricordiamolo ancora una volta perché forse *repetita iuvant* – con il termine “bullismo” si intende quel comportamento volto a prevaricare, vittimizzare, esporre in modo continuativo una persona, che in genere è uno studente, ad azioni offensive da parte di un altro individuo o di più individui, usualmente un compagno o più compagni di scuola. La persona che ne è vittima spesso è caratterizzata da qualche forma di svantaggio (fisico, intellettuale, psicologico, ecc.), quindi è poco socievole e vulnerabile, senza la forza caratteriale e a volte anche fisica per affrontare la situazione e perciò risulta facilmente perseguibile da parte di chi prevarica, il/la quale – il fenomeno coinvolge sia maschi sia femmine – è in realtà un individuo fragile, annoiato, alla spasmodica ricerca di sensazioni forti, impulsivo, che ha bisogno della violenza per avere una identità e per imporsi affermandosi sugli altri.

Come si vede, si tratta di una interazione sociale tra due o più persone che ha luogo in modo errato, il cui solo scopo è quello di ferire deliberatamente, e può aver luogo non solo fuori dalle pareti domestiche ma anche dentro casa, dicono gli esperti, e pure in altri ambienti. Anche in letteratura la figura del bullo è stata considerata: si pensi ad esempio a Edmondo De Amicis, il quale così tratteggia in *Cuore* la figura di Franti: *Trema davanti a Garrone, e picchia il muratorino perché è piccolo; tormenta Crossi perché ha il braccio morto; schernisce Precossi, che tutti rispettano; burla perfino Robetti, quello della seconda, che cammina con le stampelle per aver salvato un bambino. Provoca tutti i più deboli di lui... Non teme nulla... è sempre in lite con qualcheduno.*

Oppure si pensi a Charles Dickens, a *Oliver Twist* e alle prepotenze che questi subisce ad opera di un geloso Noah Claypole: *deciso com'era a con-*

cedersi questo divertimento innocente, Noah mise i piedi sulla tovaglia, poi tirò i capelli a Oliver, gli torse le orecchie, gli diede del vigliacco (...) e lo irritò infine con altre meschine malignità, da quel ragazzo perfido e villano che era.

Tornando al nostro argomento, del bullismo – si afferma – esistono varie forme:

- verbale, nella quale la parola è lo “strumento” di offesa (insulti, derisione, ecc.) – nella *Recherche* Marcel Proust parla invece di parole «che cessino di essere armi, mezzi di azione» –;
- psicologico, comprendente comportamenti che portano all'esclusione della vittima oppure che consistono nel diffondere dicerie sul conto della vittima;
- fisico, in cui la vittima viene aggredita o molestata fisicamente;
- elettronico, o *cyberbullying*, legato al perverso uso di alcuni elementi della tecnologia (telefonini, dispositivi informatici, *web*).

Inoltre si distingue tra:

- bullismo diretto, che comprende i comportamenti messi in atto sulla persona della vittima (ad esempio spintonare, picchiare, ecc.);
- bullismo indiretto, che è quello realizzato a *distance*, senza cioè il contatto fisico (per esempio diffondere dicerie sul conto della vittima).

Di tutte queste forme quella che qui interessa è quella verbale – forse più sottile ma non meno dolorosa di quella fisica – e la si vuole evidenziare mettendo in luce una certa terminologia usata in Sicilia, in particolare nella zona costiera della provincia di Catania, e riferita ad aspetti sessuali. La persona che ne è vittima – di essa viene messa in discussione l'identità sessuale e i relativi atteggiamenti – diviene oggetto di una serie di definizioni, o, meglio, epiteti, che denotano la cattiveria di chi li pronuncia. Il “florilegio” in questione è piuttosto nutrito e anche la letteratura ne è conscia: si

passa da forme un po' più blande, "innocue" per così dire, come ad esempio *si màsculu o fimmina?* (il significato è evidente: 'sei maschio o femmina?') oppure *chistu non è né màsculu né fimmina* ('questo non è né maschio né femmina') ad altre più "colorite" come *fròciu, finòchiu* – ma perché proprio finocchio e non ad esempio zucchini o cetriolo? Non è dato sapere... Si tratta pur sempre di ortaggi, no? Beh, a dire il vero il termine *citròlu* in siciliano esiste, ma ha un altro significato –, *aricchiùni* (ossia 'orecchione') – Silvana Grasso in *L'albero di Giuda* usa il termine riportato nella forma "ricchione". Ci si chiede però quale sia il profondo nesso logico esistente con un orecchio gigantesco... Boh! –, *pùppu* (o *pùrpu*) ossia 'polipo' – non si capisce cosa c'entri il polipo in quanto animale... E perché, ad esempio, non calamaro o totano? Mah! Eppure sono tutti molluschi cefalopodi... –, ad ulteriori espressioni ma più articolate – si noti la grande capacità di elaborazione degli... "autori", capaci non solo di usare singoli vocaboli – del tipo *maliditta 'a verdura* ('maledetta la verdura') – dovrebbe essere una variante di "finocchio" per cui si rimane in tema, trattandosi sempre di prodotti della terra si tratta, no? – e, piccola variante della variante, *maliditta 'a natura* ('maledetta la natura' e sottinteso "che così ti ha generato"), con ovvio spregio della natura rea – ma Madre Natura non era benigna? Mah. Forse Giacomo Leopardi aveva proprio ragione nel ritenerla invece matrigna... – di aver creato e messo al mondo una... "cosa" strana e abietta come può essere un *gay* (per adottare una definizione *politically correct*). Accanto a queste locuzioni, a ben vedere, il siciliano ne conosce altre, come ad esempio *garrùsu* (o *arrusu* oppure ancora *iarrusu*) – è un arabismo e anche Andrea Camilleri lo usa nella forma di "garruso" – e *bardàsciu* – il poeta catanese Domenico Tempio (1750-1821) ne fa uso, nella forma italiana "bardassoni" (plurale accrescitivo di "bardasso"), in un suo componimento –, ma sono tipiche di altre zone della Sicilia (ad esempio del palermitano).

Al di là dell'etimologia e dell'ironia – sì, c'è spazio anche per questa nonostante il bullismo sia un fenomeno sociale grave –, resta il fatto che tutte queste dizioni hanno un'unica *raison d'être* – rientra nella casistica ufficiale –: offendere, mettere in ridicolo, denigrare, umiliare, perseguitare e altro ancora il destinatario di essi, il quale finisce con l'accettare come "normale" o, peggio,

come "fatalità" la *différence* di cui è portatore e le sofferenze che per tale motivo gli sono inflitte dal bullo, che peraltro non si accorge delle conseguenze del suo comportamento. Le quali, già gravi per se stesse, lo diventano tanto più se si considera che esse coinvolgono le fasce più giovani della società, quelle che guideranno il mondo di domani, le cosiddette "leve del futuro". Se già questi sono i cosiddetti "chiari di luna", che cosa ci aspetta? Senza poi dimenticare, fra le varie conseguenze, la diffamazione che ne segue. E tutto ciò talvolta avviene a torto, trattandosi solo di maldicenze, di false voci sul conto della vittima che vanno a segno comunque, sicché risulta in seguito molto arduo recuperare la dignità personale.

Come dice un proverbio siciliano: *ietta 'n pugno di farina: aricòghila*. È chiaro il senso di questa metafora: come la farina sparsa al vento è impossibile da recuperare, così la calunnia diventa impossibile da eliminare una volta detta. Al di là di ogni retorica religiosa, purtroppo si dimentica spessissimo di quanto è indicato nel Vangelo relativamente alla ben nota trave nell'occhio e risulta più facile guardare agli altri che non in se stessi e puntare il dito su caratteristiche altrui, anche presunte e non verificate. Ma anche se fosse vero e perciò a ragione, cioè che la persona destinataria fosse realmente omosessuale, ciò non giustifica e resta sempre molto più facile giudicare. D'altronde i bulli hanno la memoria corta oltre che una capacità di raziocinio alquanto compromessa. Ma anche questo rientra nella casistica: il bullo non si distingue certo per essere un individuo intelligente e corretto.

L'esperienza siciliana qui sopra riportata, con la sua terminologia, non è che un esempio in quel *mare magnum* che è il bullismo. Al di là del dialetto – o lingua, considerato che gli studiosi hanno pareri discordi – usato, una porzione della società mostra segni di squilibrio a livello personale e relazionale, convinta della propria superiorità e preda di deliri di onnipotenza e "in diritto", quasi, di schiacciare l'*altro*, colui che non rientra negli "schemi" che la società di oggi, come quella di ieri, impone. Come se la diversità, di qualunque tipo, fosse un difetto e giammai – magari? – un valore positivo. Invece bisogna essere tutti uguali, omologati, come se fossimo stati costruiti in serie, senza differenze di sorta – è il concetto di "soggetto-massa", e anche di "pensiero unico", che prevale su quello di "soggetto-persona", come affer-

ma Don Mario Ferracuti -. Insomma il bullismo è il frutto di una società ancora priva di una cultura della diversità che consenta la promozione della dignità dell'altro, in cui le regole del vivere civile e i valori etico-sociali non sono così diffusi; di una società che tollera violenza e sopraffazione, noncurante delle conseguenze che possono manifestarsi nella vittima una volta divenuta adulta - fra le varie: difficoltà relazionali, depressione, manie di persecuzione, tendenza a comportarsi essa stessa in modo prepotente, senso di inadeguatezza, ecc., ivi compresi eventi di morte -; di una società che liquida i comportamenti scorretti con espressioni riduttive del tipo "ragazzate", "goliardate", "non sono [i bulli] pericolosi", ecc., quali sinonimi del rifiuto di vedere la duplice realtà, manifesta e nascosta, che sta dietro ai fatti "bullistici" *tout court*: al di là di questi ultimi infatti molto spesso esistono, celati, legami con il vandalismo, il teppismo se non anche con la criminalità giovanile, tutti comportamenti connessi con precise e individuabili situazioni di disagio dovute a motivi diversi come ad esempio i problemi caratteriali, il contesto familiare, le difficoltà economiche, l'insicurezza, ecc. - ma Benjamin Constant in riferimento al protagonista di *Adolphe* direbbe che «le circostanze son poca cosa, il carattere è tutto» -; di una società in cui i pseudovalori più... "trendy" sono veicolati dai *mass media*, dal dinamismo esasperato che ci vuole tutti belli, perfetti, scattanti e di successo - anche le recentissime Olimpiadi cinesi lo hanno dimostrato - e da una certa conseguente mentalità che distingue gli individui tra vincenti e perdenti; di una società nichilista in cui l'essere umano ha perso il proprio "senso" - così affermano Friedrich Nietzsche, Karl Jaspers e Martin Heidegger - e nella quale la globalizzazione, uniformando la riflessione anche pedagogica, ha aggravato lo stato di smarrimento in cui l'uomo già versa - è il pensiero di Jacques Maritain -. Come è evidente, tutto questo è tipico della società moderna, tecnologica e avanzata: che sia un altro aspetto di quella liquidità di cui parla Zygmunt Bauman? Questa sembra ormai essere la realtà cristallizzata, ma forse non è il caso di avere una visione così pessimista: a detta degli esperti, infatti, un risultato potrebbe essere a portata di mano e cioè quello di "smontare" quegli *agents provocateurs* che sono i bulli facendoli diventare dei bravi ragazzi. Per riuscire in questo la strategia - ottima, stando a quanto si afferma -

prevede un attacco su più fronti che faccia loro mancare il "terreno" sotto i piedi e che comprende vari percorsi fra i quali ad esempio:

- parlare sempre più diffusamente del fenomeno "bullismo", per conoscerlo meglio affinché, da un lato, la vittima sappia di non essere sola e, dall'altro, si sviluppi una cultura della solidarietà verso chi è più debole;
- utilizzare la recitazione come "cura", nella quale lo scambio dei ruoli possa, pur nella finzione, consentire soprattutto al bullo di comprendere cosa prova la vittima;
- sanzionare il bullo e obbligarlo a fare del volontariato, in modo da metterlo di fronte a situazioni di sofferenza e indurlo a far emergere il suo lato migliore;
- adottare metodologie educative come ad esempio il *circle time* o la *peer education* oppure strumenti tipo la *bully box*;
- fare dello *sport*: sia quello che permette di sfogare le energie del corpo, sia quello, come ad esempio le arti marziali, che implica una disciplina che è al contempo sportiva, personale ed etica.

La strategia in questione sembra essere vincente, ma è pur vero che occorre nel frattempo anche imparare a difendersi dal bullo: verbalmente, fisicamente e magari usare tattiche di fine psicologia.

La speranza è che pure coloro che sono "diversi" possano avere il diritto di... cittadinanza nel mondo, il diritto, quasi, di essere l'altro senza doversi sentire minacciati, fisicamente e/o psicologicamente, o "definiti" in uno dei tanti modi indicati nelle righe che precedono - ovviamente la questione va ben oltre il siciliano, che se si vuole è solo un particolare, e investe quel bisogno (e il desiderio) di riconoscimento e di tutela della propria identità e dignità che è fondamentale affinché si abbia un armonico sviluppo della personalità -. Forse è solo un'utopia voler credere nel rispetto delle differenze, nel riconoscimento reciproco. O forse no: la speranza, come si sa, è l'ultima a morire.



Lupi e agnelli: educare a riconoscere e riconoscersi

GABRIELLA D'AGOSTINO
Dottore di ricerca - Università di Bari

Quando il mondo degli adulti non sa ascoltare ed interpretare la voce che proviene dai bambini, dagli adolescenti e dai giovani e non sa proporre modelli culturali, sociali ed educativi capaci di rispondere alla profonda esigenza di riconoscimento della singola persona, allora si smarrisce il valore del dialogo intergenerazionale e dell'impegno di chi ha il compito di guidare e di prendersi cura delle giovani generazioni.

L'educazione, processo di promozione personale e socio-culturale

In una società come quella attuale, che ha modificato i quadri valoriali di riferimento nella direzione di un individualismo esasperato e di conseguenza ha adottato condotte comportamentali caratterizzate dalla ricerca dell'affermazione personale a scapito dell'altro, si è andata progressivamente sfilacciando quella rete di relazioni che lega i membri di una comunità attraverso un rapporto di aiuto e di sostegno reciproco, di solidarietà e di cooperazione, di assunzione della responsabilità verso se stessi e verso gli altri. Ed è proprio l'individualismo nelle sue forme deteriori dell'egoismo, della chiusura in se stessi, dell'esaltazione personale incapace di cogliere il significativo valore dell'incontro con l'altro, a rendere possibile che la violenza, la sopraffazione, la prevaricazione, diventino i modelli culturali e sociali dominanti e rappresentino, in un periodo di crisi della famiglia, della scuola, dei contesti di aggregazione sociale, un'errata forma di affermazione dell'identità personale. In tal senso, la predominanza di significati e di comportamenti incapaci di valorizzare l'uomo nella sua ontologica singolarità che si nutre dell'incontro con l'altro, costituiscono il punto da cui partire nella riflessione sul ruolo del-

l'educazione nella ricostruzione di un tessuto sociale e culturale che ponga il soggetto al centro della propria attenzione.

I disagi che caratterizzano i nostri tempi e che si manifestano nei comportamenti dei giovani e in fenomeni sociali come il bullismo, costituiscono una chiave di lettura nell'assunzione di un impegno educativo comune e trasversale nella proposta di modelli di pensiero e di azione orientati alla "valorizzazione" della persona.

Di fronte ai numerosi episodi di bullismo, ripresi e diffusi dagli stessi ragazzi su internet, nuovo contesto di dialogo e scambio, il mondo degli adulti, difatti, non può più continuare a far finta di non vedere ed è chiamato con forza ad interrogarsi sul contributo che una comunità, nella diversità dei singoli soggetti di cui si compone, può apportare alla crescita del singolo come dell'intera collettività. Genitori, docenti e l'intera comunità sociale, nella specificità dei propri ruoli, devono riflettere sulle ragioni che conducono tali giovani ad esprimersi e a comunicare con il mondo attraverso atti di bullismo, al fine di avviare un processo di superamento del problema e ricostruire una rete di relazioni significativa che restituisca ad ognuno la responsabilità dei propri compiti e delle proprie azioni. Non può essere, difatti, ignorato il comportamento di una consistente parte dei giovani delle società attuali che utilizza la violenza, la forza, la prepotenza per relazionarsi con gli altri e non si può non riflettere sul fallimento che il mondo degli adulti ha conseguito nella guida delle giovani generazioni.

E allora un fenomeno che viene spesso sottovalutato e scambiato con la semplice espressione dell'aggressività, intesa come una componente che fa parte della storia evolutiva di ogni soggetto, diventa un grido di aiuto e manifesta un disagio e un malessere che attraversano l'intera società e interpellano di conseguenza, il mondo dell'educa-

zione e ogni uomo sul ruolo e sul contributo che può fornire al superamento di tale problematica. La risonanza che gli atti di bullismo hanno avuto in ambito sociale nel momento in cui sono stati pubblicizzati dai suoi stessi attori e sono stati fatti circolare sulla rete internet, nella forma del trofeo vinto schiacciando i più deboli, ha determinato oggi, una presa di coscienza dell'emergenza del fenomeno e della sua necessaria presa in carico da parte di tutti coloro che hanno compiti educativi.

La scuola come la strada sono i luoghi dove si registrano tali episodi ed è a partire da una presa di coscienza del loro dilagare che è possibile avviare un'azione di prevenzione e di "cura". In tal senso, la conoscenza della fenomenologia del bullismo, la precoce individuazione dei casi e la relativa presa in carico, consente di progettare interventi di carattere educativo in grado di avviare un circolo virtuoso di ricostruzione dei valori di solidarietà, cooperazione e aiuto reciproco.

La scuola, essendo uno degli ambiti vitali dei soggetti in formazione, costituisce lo specchio delle dinamiche relazionali che essi mettono in atto e quindi anche il luogo dove è possibile modificarle; e proprio in ragione della significatività delle esperienze che al suo interno possono realizzarsi, costituisce il contesto privilegiato da dove far partire un'azione di riqualificazione, in termini di significati-valori capaci di orientare le azioni personali e comunitarie. In tal senso, vanno messi in atto processi di educazione/formazione rivolti non solo al singolo, ma anche all'intera comunità del territorio in cui vive. La comunità scolastica difatti, in ragione del suo ruolo educativo di promozione della persona, ma anche in relazione alla sua funzione di promozione sociale, non può non assumere l'impegno di operare un cambiamento nei singoli come nelle comunità, orientato nella direzione dell'acquisizione di modelli di pensiero e di azione caratterizzati dalla solidarietà, dal rispetto dell'altro e delle differenze, dalla cooperazione e dall'aiuto reciproco.

L'esercizio di tali valori costituisce il modo per superare le situazioni di disagio che avvertono i singoli ed intere comunità territoriali in cui il fenomeno del bullismo è particolarmente presente. Questo implica che l'educazione esca dalla crisi che ha avvertito nel periodo della post-modernità e riconquisti una posizione centrale e strategica nella vita di ogni soggetto. I contesti educativi pertanto, devono riappropriarsi del ruolo di pro-

mozione personale e sociale, in modo da incidere positivamente nella costruzione di un nuovo sfondo etico-valoriale.

I modelli culturali e sociali dominanti basati sul successo a tutti i costi, sulla violenza fisica e verbale, sulla sopraffazione del vincente rispetto a colui che sarà sempre considerato un perdente, della prevaricazione sul più debole e sul diverso, su una distorta affermazione di sé attraverso l'umiliazione dell'altro, vanno sostituiti con quelli che riconoscono il valore dell'incontro, della solidarietà, del dialogo e della partecipazione.

I processi educativi rappresentano la preziosa occasione per l'affermazione e l'esercizio di tali valori e la via privilegiata per la costruzione di un clima culturale che ponga il singolo soggetto e la comunità sociale come "fine" e mai come "mezzo/strumento".

Identità e bisogno di riconoscimento

La riflessione fino ad ora condotta, ha posto i modelli culturali e sociali basati sulla violenza, sulla forza, sulla sopraffazione come sfondo di disvalori all'interno del quale hanno origine e si manifestano gli atti di bullismo. Interrogarsi sui quadri valoriali che esplicitamente e/o implicitamente orientano le nostre azioni costituisce una chiave di lettura nell'interpretazione della problematica e un passaggio nella individuazione di possibili soluzioni. Pertanto, in un clima sociale e culturale inquinato da significati che disorientano l'uomo, l'educazione costituisce l'ambito che può dare inizio ad un profondo cambiamento e proprio con riferimento alla sua funzione di promozione personale e sociale rappresenta l'occasione per ricostruire una rete di significati-valori che si muovano in tale direzione. Promuovere il singolo soggetto significa rispondere alla profonda esigenza di riconoscimento che ogni identità avverte nel processo permanente di costruzione identitaria. Questo significa che esiste uno stretto rapporto tra identità e riconoscimento. Quest'ultimo, difatti, può essere definito nei termini di un bisogno umano vitale, che va connesso alla formazione dell'identità. Il mancato riconoscimento o il "misconoscimento" può determinare un danno al singolo o ad un gruppo di persone e lacerare il percorso identitario che si avvale proprio delle immagini che il singolo costruisce di sé e che gli

altri ci restituiscono come di fronte ad uno specchio.

L'identità è il risultato delle relazioni che instauriamo con tutto ciò che altro rispetto a noi, per cui se al bisogno di essere riconosciuti, si risponde con il riconoscimento dell'ontologica valorialità di ogni uomo, allora è possibile ricostruire modelli di pensiero e di azione che, proprio in ragione della valorizzazione di ogni uomo, sostengano la solidarietà, la cooperazione, l'aiuto reciproco. Al contrario se i contesti di vita del soggetto propongono significati che vanno nella direzione della mortificazione dell'altro uomo, si determina un corto circuito nella relazione che annienta entrambi i soggetti.

Axel Honneth offre un'interessante lettura del riconoscimento individuandone le forme consistenti nell'amicizia e nell'amore con riferimento alle relazioni primarie, nel diritto con riferimento alle relazioni giuridiche, nella solidarietà con riferimento alla comunità etica.

Queste tre forme vengono poste in rapporto con i diversi tipi di autorelazione quali la fiducia in sé, il rispetto di sé, l'autostima. Dalla sua analisi la solidarietà viene quindi, collegata al presupposto dell'esistenza di un rapporto sociale di stima simmetrica tra soggetti che sanno "considerarsi vicendevolmente alla luce di valori che fanno apparire le capacità e le qualità dell'altro come significative per la prassi collettiva". Questo significa che i rapporti caratterizzati dalla solidarietà e che vanno sostenuti nell'intento di superare schemi comportamentali basati sulla sopraffazione, non rappresentano un esempio di relazionalità passiva, ma di relazionalità costruttiva dove ad ognuno, a gradazioni e con tonalità differenti, è consentito di esprimere se stesso e di rendersi prezioso per l'intera comunità.

Al contrario, le forme di misconoscimento vengono individuate, a livelli diversi, nel maltrattamento e nella violenza, nella privazione dei diritti e nell'esclusione, nell'umiliazione e nell'offesa. La realizzazione di esperienze di riconoscimento

o di misconoscimento, acquisite per via intersoggettiva, costituiscono un passaggio obbligato nella costruzione dell'identità personale. In tal senso, coloro che adottano comportamenti improntati alla violenza e al maltrattamento o che li subiscono, manifestano un'identità che non sa riconoscere e non sa riconoscersi, un'identità lacerata e che crea lesioni negli altri.

Nelle dinamiche di bullismo è possibile riconoscere la mancanza di modelli positivi di riferimento, un difficile percorso di costruzione identitaria, un mal posto tentativo di affermazione di sé, una mancata relazione dialogica. La costruzione dell'identità è un viaggio che ci interpella in modo profondo e segue la strada della relazione, che può diventare distruzione dell'altro o confronto dialogico e narrazione interpersonale.

Il bullo non è colui che ha una bassa stima di sé o una cattiva percezione di sé e così anche l'immagine che gli altri hanno di lui non è negativa; questo significa che il bullo, ma anche coloro che nell'indifferenza o nella partecipazione indiretta ne sostengono l'azione, hanno strutturato la loro identità avendo come riferimento un quadro di significati differenti che ne giustifica la validità. Il desiderio di riconoscimento allora, si può trasformare nell'affermazione di sé ottenuta schiacciando e disprezzando l'altro e invece di concorrere alla formazione di un'identità sana che si nutre del dialogo e dell'incontro con l'altro, diventa un insopprimibile suono che allarma.

Allora all'educazione va consegnato il compito di avviare processi di riconoscimento che sollecitino il soggetto a riconoscere e a riconoscersi in termini positivi e a formare un'identità dialogica capace di gestire anche il conflitto attraverso il confronto leale e costruttivo.

La relazione basata sul riconoscimento reciproco diventa in tal modo un'esperienza educativa che arricchisce entrambi i protagonisti ed apre alla costruzione di una comune arena di dialogo dove non esistono più né leoni, né lupi ed agnelli.



L'evoluzionismo. Una questione aperta

FRANCESCO NACCI, GENOVEFFA RODIA, ANNEMILIA CILIBERTI
Università di Salerno

I termini di questo studio si legano a interessi culturali riguardanti la diffusione degli esiti della teoria darwiniana che suscitano curiosità e anche perplessità per l'idea che l'uomo derivi da una scimmia e che sia "in definitiva nient'altro che un animale" (A. McGrant, *Dio e l'evoluzione*, 2006).

Nei vari incontri culturali cui ho partecipato e partecipo, nelle discussioni sempre più frequenti con l'amico e maestro Donato Dente e con le dott.sse Genoveffa Rodia e Annemilia Ciliberti collaboratrici nei corsi universitari da me tenuti presso l'Università di Salerno, intorno alla tesi dell'ideatore dell'evoluzionismo e dei suoi epigoni, abbiamo cercato di capire fino a che punto rappresentino una minaccia reale alle consolidate convinzioni religiose o possano svuotare di qualsiasi merito l'antropologia culturale che ha accompagnato ed accompagna la formazione di generazioni di persone.

In questo studio ho affidato alle dott.sse Rodia e Ciliberti il compito di curare la bibliografia in funzione del problema di cui sopra. Nelle discussioni, per esempio, si sottolinea che l'evoluzionismo "oltrepassa" i limiti di una ipotesi puramente scientifica e invade ambiti di pensiero che tradizionalmente "fanno parte della ricerca filosofica e/o religiosa". Abbiamo subito capito che quel poco che conosciamo non ci consente di valutare il pensiero prevalente, secondo il quale, il principio del darwinismo ha assunto, nella sua generalità, un carattere rivoluzionario tanto da mettere in crisi la tradizione cristiana dell'uomo e della natura e proporre una nuova "sconvolgente" visione del mondo.

Tanto ci ha indotto ad approfondire le teorizzazioni sulle trasformazioni della specie, compresa quella dell'uomo; sull'idea che l'uomo derivi da una scimmia; sulla selezione naturale, quasi una sorta di lotta hobbesiana tra atomo e particelle diverse per assicurarsi la sopravvivenza; sul caso,

come la provvidenzialità della natura; sul concetto dell'uomo come fenomeno di un cieco biologismo, senza alcuna discontinuità metafisica, per ripetere Maritain.

Queste ed altre idee ora ci ronzano nel pensiero non certo come "nefasti" riduzioni intellettualistiche che comunque non suscitano condizioni di incertezze ed ipotesi nichiliste. Di fatto, ora, il modello darwiniano non è estraneo alla nostra comprensione anche se non possediamo un'adeguata formazione scientifica e non pensiamo all'evoluzionismo come una costruzione artificiale che si affanna solo a negare l'idea cristiana dell'uomo come persona, secondo quanto suggerito dal "dogma rivelato".

Rimane in noi la certezza, un'opportunità dei valori che interessano la vita del singolo, delle famiglie e delle istituzioni civili, che orientano tutto l'esistere e l'agire nella prospettiva di un senso ultimo di questo esistere e di questo agire.

La questione darwiniana è presente nel nostro pensiero e nella nostra prospettiva di studio e di ricerca come un impegno nel voler raggiungere un'acquisizione di sapienza complessiva sul problema, più chiara e più ampia possibile senza la pretesa di confutare la teoria darwiniana, usando il linguaggio e le categorie della ricerca empirico-scientifica che decisamente non possediamo.

Le nostre letture sono state orientate verso gli studi storico-filosofici, cominciando dalla storiografia del "precorrimiento" proprio del naturalismo dei "primordi" filosofici e ricominciando, con impegno e attenzione maggiori, alla lettura della metafisica di Aristotele e dei frammenti dei presocratici, nel cui pensiero, si rinvergono le principali motivazioni che hanno assillato pensatori di ieri e che agitano quelli di oggi.

Di fatto si sa che la mente umana ha ricevuto il nobile destino dopo aver conquistato la coscienza di sé attraverso l'acquisizione culturale nel corso di milioni di anni, di darsi come perenne ricerca,

una spiegazione delle cose al fine di diradare il più possibile le tante ombre che circondano la complessità della realtà. La spiegazione scientifica di un evento, per esempio la scoperta del fuoco, ha richiesto l'esperienza di milioni di anni. Strofinare due pietre e accendere il fuoco è ben poca cosa rispetto al capire, in un rapporto di causa ed effetto, che non è il semplice strofinio di due pietre ma è lo strofinio di due pietre silicee che consente l'accensione del fuoco. Il passaggio da una spiegazione magica, quando in un determinato luogo il fuoco si accendeva con lo strofinio di due pietre, mentre non si riusciva ad accenderlo in luogo diverso, a una spiegazione scientifica per cui, il fuoco si accendeva solo con lo strofinio di due pietre silicee, si basa su un'acquisizione culturale che ha richiesto l'accumulo di conoscenze nel corso di milioni di anni, tipico di una mente che tramite le conoscenze si è strutturata scientificamente.

Ma questo destino continua a suscitare la curiosità e la meraviglia che producono lo spunto per il filosofare poiché "come dappprincipio, essi (gli uomini), si stupiscono dei fenomeni che sono a portata di mano" (spiegazione magica) trovandosi, dice ancora Aristotele "di fronte a maggiore difficoltà" giacché, lo ha sottolineato P. Davies nell'opera *La mente di Dio, il senso della nostra vita nell'universo*, 1993, "nessun pensiero razionale può afferrare la verità", senza comunque significare che il ragionamento metafisico è privo di valore.

A questo punto va chiamato in causa P. Davies, professore di fisica teorica all'università di Newcastle Upon Tyne. Egli ha scritto: "Dobbiamo adottare l'approccio dell'ateo pratico che si accontenta di dare per scontato l'universo e tira avanti senza catalogarne le proprietà". Non c'è dubbio che molti scienziati siano ostili per temperamento ad ogni forma di argomento metafisico, e a maggior ragione mistico, essi disprezzano l'idea che possa esserci un Dio o anche un principio creativo o fondamento dell'essere impersonale che sottenda la realtà e renda meno brutalmente i suoi aspetti contingenti. Personalmente non condivido questo disprezzo".

Aristotele, nella *Metafisica*, a proposito della conoscenza filosofica, ha scritto: "Pertanto in base a tutte le nostre precedenti considerazioni risulta che il nome su cui stiamo conducendo l'indagine rientri nell'ambito della medesima scienza, poiché questa non può fare a meno di contemplare i primi principi e le prime cause. E il bene, ossia il fine, è una delle cause. Che essa non sia una scienza produttiva risulta con amarezza anche da qual-

che considerazione su quelli che diedero inizio alla riflessione filosofica; infatti gli uomini, sia nel nostro tempo sia dappprincipio, hanno preso dalla meraviglia lo spunto per filosofare, poiché non si stupivano dei fenomeni che erano a portata di mano e di cui essi non sapevano rendersi conto e in un secondo momento, a poco a poco, procedendo in questo stesso modo si trovarono in maggiori difficoltà quali le affezioni (eclissi) della luna e del sole e delle stelle e l'origine dell'universo".

"Anche se molte teorie metafisiche e teistiche appaiono puerili o artificiali, non sono più assurde, non in modo evidente, della convinzione che l'universo esista, esista in questa forma, senza ragione. Vale quanto meno la pena di tentare di costruire una teoria metafisica che riduca in parte l'arbitrarietà del mondo, intesa come un sistema chiuso completo di verità logiche, è quasi certamente impossibile. Siamo esclusi dalla conoscenza ultima per opera di quelle stesse regole del ragionamento che ci predispongono a cercare una simile spiegazione".

Se vogliamo andare più in là dobbiamo adottare un concetto di comprensione diverso da quella della spiegazione razionale, e forse, la via mistica porta ad una comprensione di questo genere. Personalmente non ho mai avuto un'esperienza mistica, ma riguardo al valore di tali esperienze ho un atteggiamento aperto. Forse ci aprono l'unica via che vada oltre i limiti ai quali ci possono portare la scienza e la filosofia, l'unico percorso possibile verso l'uomo". È un ragionamento questo di P. Davies che suggerisce molte cose per la comprensione che l'universo, di cui l'uomo "costituisce" parte essenziale della sua organizzazione e non essere un incidente insensato. Una maggiore attenzione a questo pensiero potrebbe ridimensionare le cerimonie del cosiddetto "Darwin Day".

E P. Davies continua il suo ragionamento: "La tesi centrale che ho esplorato in questo libro dice che, attraverso la scienza, noi esseri umani siamo in grado di comprendere almeno in parte dei segreti della natura. Abbiamo decifrato una parte del codice cosmico. Perché sia accaduto, perché l'Homo Sapiens abbia in sé una scintilla di razionalità che gli dà la chiave dell'universo resta un profondo enigma. Noi, figli dell'universo, polvere di stelle animate, nonostante possiamo riflettere sulla natura dell'universo stesso e perfino intravedere le regole che lo fanno funzionare. Come sia nato il nostro legame con questa dimensione cosmica è un mistero, ma il legame stesso non può essere negato. Che significa tutto questo? Che co-

s'è l'uomo per partecipare di un simile privilegio? Non posso credere che la nostra presenza in questo universo sia solo un gioco del fato, un incidente della storia, una battuta casuale del grande dramma cosmico.

Il nostro coinvolgimento è troppo intimo: la specie fisica Homo può anche non contare nulla, ma l'esistenza della mente in un organismo di un pianeta dell'universo è sicuramente un fatto di importanza fondamentale. L'universo ha generato attraverso degli esseri coscienti, la consapevolezza di sé: non può essere un dettaglio banale, un sottoprodotto secondario di forze cieche e senza scopo. La nostra esistenza è stata voluta".

Anche E. Gilson ci lascia un avvertimento: "È meglio seguire la via modesta e precedente della saggezza. È da essa, semper antiqua, semper nova, che nascono le giovani verità". Ritorniamo a P. Davies. Il suo pensiero sgombera il campo dai tanti equivoci di adattamento che connotano il confronto sui temi, oggi così vivi, tra "natura e creazione". Questi temi sono una preziosa testimonianza di saggezza e di intelligenza scientifica, con interessanti sottintesi filosofici-teologici di grande prospettiva allorché si puntualizza che "la nostra esistenza è stata voluta".

Si ha che Davies spiega le origini dell'universo "il tempo, persino il senso della vita umana sulla terra", questioni che la scienza contemporanea discute. Con la semplicità del grande divulgatore egli dice come "siamo giunti ad intravedere quella che, a seconda delle nostre convinzioni, possiamo definire storia generale dell'universo o la mente di Dio". Con la semplicità del grande ricercatore egli ci suggerisce che se si vuole recuperare il senso della realtà bisogna allargare i confini della ragione e che è necessario porre al centro della riflessione la ricerca metafisica che può diventare ricerca dell'uomo.

Su questa linea è L. Clavell (*Il silenzio di Dio e l'incontro con Dio*). Egli scrive: "È una dimensione che è assolutamente centrale per l'antropologia è che essa non si può coerentemente fondare senza la metafisica, altrimenti si impedisce di cogliere la dimensione morale dell'uomo. Così come l'immagine scientifica del mondo non parla del Creatore, anche l'uomo privato della moralità, non rimanda più a Dio. La concezione dell'uomo come icona o immagine di Dio viene eliminata, la persona come singolo di fronte a Dio di Kierkegaard o come interlocutore di Dio per l'eternità del filosofo spagnolo Carlos Cardona, è sparita. All'uomo viene tolta la sua causa finale, il suo fine che è

la visione di Dio. Così la sua intelligibilità resta molto limitata, in quanto si prescinde dalla causa e dal fondamento più importante che il fine, che è la causa delle cause".

Davies e Clavell sembrano disposti a combattere l'antica unità della conoscenza, divisa dai tempi di Galilei, tra la ricerca scientifica e quella filosofico-religiosa, al fine di rendere plausibile l'affermazione di Wittgenstein che i fatti del mondo sono insufficienti a spiegare il nostro esistere e il senso profondo della vita.

Oggi in un universo così poco saggio nel quale vive diffusa la crisi delle essenze, cioè delle idee che hanno costituito il tessuto della civiltà e si diffonde l'idea nichilista come "l'unica chance" dell'uomo libero (Vattimo); quanti sono coloro che si rendono disponibili a riconoscere alla filosofia e alla teologia il diritto di credere, pensare e comprendere il millenario problema del rapporto tra fede, pensiero filosofico e ricerca scientifica secondo i propri principi e convinzioni? È un problema che oggi va sempre più acquistando un'attualità sconvolgente giacché la situazione contemporanea è punteggiata in profondità dalla crisi nichilista di tutte le fedi, di ogni valore e di ogni senso.

Il discorso di Aristotele circa il sorgere della filosofia di cui prima abbiamo fatto cenno ricompare costante nell'esperienza umana e culturale di ogni giorno. Il suo oggetto non è più quello degli albori del pensiero filosofico giacché, è A. Rigobello (*Perché la filosofia*, 1988) che parla "la sua identità è legata al divenire alle diverse condizioni di vita, ai campi di indagine sempre più affinati e specifici. Lo stupore oggi riguarda l'uomo stesso che interroga, con domande radicali, le nuove superstizioni, lo scientismo, il funzionalismo esclusivo, l'uso ideologico del potere" e richiamando ancora Davies, "che cosa è l'uomo, come sia nato il suo legame con la dimensione cosmica, misteriosa, ma evidente" ci fa affermare che "la nostra esistenza è stata voluta".

Ecco la necessità della domanda metafisica sostenuta dagli autori più autorevoli. Dario Antiseri (*Credere dopo la filosofia del secolo xx*, 2000) aggiunge "Il linguaggio della scienza è un tessuto in costante evoluzione di concetti, teorie, applicazioni rivolte al mondo dei fatti empiricamente controllabili. La scienza non vieta la domanda metafisica o il linguaggio religioso. Il discorso della trascendenza viene piuttosto proibito dallo scientismo nelle sue varie forme: materialismo, positivismo, marxismo, neopositivismo, strutturalismo ecc.



Viva la scuola! ma non imbrattiamo le pareti, Giulia Rossi, III C. Scuola Secondaria di I grado "Nicola Sole", Senise (Potenza)

L'oggetto d'indagine della ricerca scientifica è la realtà empirica, tutta la realtà empirica. Ma se la realtà empirica sia il o non il tutto della realtà non è una domanda cui la scienza possa rispondere. È questa una domanda legittima, ma legittima fuori dalla scienza". Il ragionamento è chiaro. Allora perché gli scienziati della realtà in linea generale sono così ostili alla ricerca metafisica di filosofi e teologi? Perché si affannano a negare una possibile ricerca intesa a dare un senso alle eterne leggi naturali che essi scoprono essendo preesistenti alla scoperta medesima? Perché non sanno o non vogliono comprendere che la filosofia con il richiamo a ciò che è assoluto ci aiuta se non altro a vincere quella malattia mortale dell'occidente che è la stanchezza? Perché non capiscono che essa rende sempre e di nuovo problema ciò che si ritiene consuetudine e conquista risvegliando in tal modo la ricerca della verità e della libertà? (cfr. A. Rigobello, op. cit.) Perché, per quali fini, non vogliamo ammettere che la scienza non può vietare di credere, che essa ci dice come è fatto il mondo, ma non può spiegare perché esso esiste e quale senso è il suo?

D. Antiseri, nell'interessante libro appena citato, sottolinea che la scienza ci dice come è fatto il mondo, con la domanda metafisica (perché l'essere piuttosto che il nulla?) chiediamo, invece, il senso del mondo. "L'enigma dell'esistenza del mondo suscita uno stupore abissale. Il fatto dell'esistenza dell'universo è un fatto misterioso", sen-

tenziava Wittgenstein nel suo *Tractatu logico-philosophicus*. "Non come il mondo è, è il mistico, ma che esso è. E questo stupore originario dinanzi al mondo, Wittgenstein affermava di poterlo esprimere solo con parole: "com'è straordinario che esista qualcosa, oppure com'è straordinario che il mondo esista". Poi viene Jacques Monod, a parlarci con un saggio sulla filosofia naturale della biologia contemporanea, de *"Il caso e la necessità"* parafrasando Darwin. A nostro parere D. Antiseri ha scritto delle riflessioni di natura filosofica di estremo interesse, soprattutto per coloro che voglio-

no mettersi o sono già in cammino per chiarirsi i problemi che riguardano la ricerca metafisica. Egli si schiera contro "i necrofori di Dio" e contro "i segretari dell'Assoluto", mettendo in evidenza i limiti della ragione umana. Poi la domanda "che cosa di assoluto potrà mai esservi sulla terra per un cristiano la cui fede gli dica che Dio è assoluto"? (cfr. D. Antiseri, *Cristiano perché relativista, relativista perché cristiano*, 2003,). In questo volume l'autore discute l'impossibilità di venire in possesso di fundamnetta inconcussa, non solo per le teorie scientifiche, ma anche per proposte filosofiche; egli intende, ponendo in evidenza i limiti della ragione dell'uomo, riferirsi "alle ragioni di una riconquistata idea di contingenza, la cui consapevolezza impone di scegliere tra l'assurdo e la speranza". Il nostro riporta una significativa lettera spedita da Wittgenstein, verso la fine dell'ottobre del 1919, dopo il rientro dalla prigionia di Cassino, perché pubblici il manoscritto del *Tractatus a Ludwig von Ficker*. Nella lettera si discute di un argomento di cui tanti "premurosi intellettuali" avrebbero bisogno: si tratta dell'invito a delimitare il dicibile per proteggere l'ineffabile.

Certamente se l'uomo si fermasse a riflettere, anche per poco, ogni giorno, sul perché dell'esistenza dell'essere piuttosto che del nulla farebbe della scienza e della filosofia una conoscenza più meditata, più responsabile, meno aggressiva nei confronti del mistero del mondo. Un mistero che è comprensivo di tutti i fenomeni dell'universo:

da quelli fisici a quelli spirituali, umani; di quelli della vita a quelli della morte, dell'amore e dell'odio, ecc. L'uomo vorrebbe scoprire il tutto, ma si domanda che se ciò fosse possibile, non ci sarebbe più sulla terra l'essere umano, ma tante divinità: non ci sarebbe neppure la terrestrità e i suoi infiniti problemi.

A proposito del rapporto tra il sapere scientifico e quello filosofico abbiamo considerato interessante il pensiero di Giovanni Reale. Sempre autorevole e lucidissimo nell'esprimere le sue convinzioni: "Gli sviluppi prodigiosi della scienza e della tecnica hanno avuto molte conseguenze positive ma vi sono state anche conseguenze collaterali negative inattese e minacciose, a partire dal fatto che essa ha finito per presentarsi, in maniera dogmatica, come l'unica fonte di vero sapere". In primo luogo, va rilevato che è stata proprio la scienza, con le conseguenti applicazioni tecnologiche a dare in epoca moderna all'Europa e all'Occidente, una marcata identità, creando un paradigma culturale di validità universale, il quale appunto come universale, si è imposto come autarchico e di incontrastabile dominio a livello mondiale. Il primo effetto collaterale negativo di tale paradigma si è prodotto a livello culturale e spirituale. Il paradigma scientifico e tecnico ha originato quella che si suole chiamare l'età della scienza e della tecnica nella quale le radici greco-romane sembrerebbero essersi in larga misura disseccate, perdendo gran parte della loro linfa vitale. Di più, la scienza moderna scaturisce da quella forma mentis, creata dai greci, con cui è nata la filosofia e che costituisce una mentalità fortemente teoretica. Pertanto proprio la forma mentis greca risulta essere la madre di cui la scienza moderna è figlia. Il motto pronunciato da Galileo (mente concipio) esprime in maniera chiara quanto appena detto. Eppure, la "figlia scienza" si è ribellata alla "madre filosofia" e si è spinta addirittura a misconoscerla se non a ripudiarla.

Inoltre si è prodotto un "effetto di ritorno" difficilmente prevedibile. La madre, di fronte alle richieste della figlia si è sentita "invecchiata, e ha ritenuto di poter sopravvivere solo ringiovanendo e inseguendo la figlia. Non solo ha vestito i suoi panni, ma si è riformata strutturalmente assumendola come modello".

E allora? "così facendo, continua G. Reale, la filosofia ha compromesso la propria identità ed è precipitata in una crisi profonda, in cui sembra di aver perso il proprio senso. Cercando di assumere fattezze e forme della figlia ha finito per apparire

agli occhi di molti una sorta di pseudoscienza sicché la sua stessa figlia non ha potuto fare a meno di ripudiarla" (P. Davies).

Ne è derivato che il nichilismo ed ogni altra crisi che hanno investito i tradizionali valori non sono che "l'altra faccia della crisi della filosofia oltre che dell'oblio della dimensione del religioso", per la quale a nostro avviso ha giocato un ruolo determinante il darwinismo, accettato da molti, senza averne conoscenza e coscienza.

Noi torneremo a dire sulle cause complessive che hanno prodotto la situazione, per non dire drammatica, nella quale si trova a vivere la società contemporanea che sembra priva di qualsiasi misura spirituale e perciò incapace di produrre "la cosiddetta ed attesa inversione di marcia" senza l'intervento di qualche provvidenzialità che la possa salvare.

Ne deriva che nel progetto universale il ruolo dell'uomo è quello dello scopritore. Tanto è più volte oggetto di argomentazione nei corsi universitari dove la nostra ricerca tiene conto di un tema, presente nelle culture di tutti i popoli: "Rapporto tra ragione fede ed educazione".

C'è una conclusione. Di certo, no. Ma non si può negare che l'uomo ha il compito di cercare il Principio attraverso la bellezza che punteggia le cose create, la loro grandiosità, l'ingegnosità di tutto l'universo e, infine, la singolarità del posto che occupa la specie umana e la sua perizia nello scoprire e comprendere i principi su cui si regge il tutto in sintonia con tali ordinati principi.

Nelle discussioni con i nostri studenti, spesso ricordiamo quanto sottolinea Davies nel suo testo citato: "Di recente un numero sempre maggiore di scienziati e filosofi ha cominciato a studiare questo rompicapo. Il nostro successo nello spiegare il mondo mediante la scienza e la matematica è solo un caso fortuito, oppure è inevitabile che gli organismi biologici che sono emersi dall'ordine cosmico debbano riflettere quell'ordine nelle loro facoltà conoscitive? Il progresso straordinario della scienza è solo un accidente storico, oppure mette in evidenza una sintonia profonda e significativa tra la mente umana e l'organizzazione che sta alla base del mondo naturale". Poi ancora Davies. "Nel Quattrocento la scienza entrò in conflitto con la religione perché sembrava minacciare il confortevole posto occupato dall'uomo all'interno di un cosmo creato secondo un disegno divino. La rivoluzione iniziata da Copernico e terminata da Darwin ebbe l'effetto di emarginare persino di svilire gli esseri umani. Gli uomini non furono



La scuola non è luogo di scontro, ma di incontro, Maria Antonietta Daraio, II A. ITIS, Ferrandina (Matera)

più posti al centro del disegno supremo, ma furono relegati ad un ruolo secondario e senza apparente significato in un indifferente dramma cosmico, come comparse improvvisamente finite per caso nel mezzo di un grande set cinematografico". Poi una grande verità, che si sperimenta ogni giorno a contatto con i molteplici aspetti del nostro esistere: "Questo ethos esistenzialista, secondo cui non c'è alcun senso nella vita umana al di là di quello che esseri umani stessi le conferiscono, è diventato il leit-motiv della scienza. È per questa ragione che la gente comune considera la scienza come qualcosa di minaccioso e degradante: essa li ha estraniati dall'universo in cui vivono".

Da qui la sottolineatura di H. G. Gadamer (*La responsabilità del pensare*, 2002) per affermare che oggi "non è la metafisica, bensì la scienza a essere fonte di abuso dogmatico", così come è divenuto attuale e vero che Hegel (è sempre Gadamer a scrivere) nel suo pieno engagement per la cosa della filosofia sentiva come insostenibile contraddizione, allorché diceva che un popolo senza metafisi-

ca era come un tempio senza il sacro, un tempio, vuoto, un tempio in cui non abita più nulla. È vero siamo un popolo senza metafisica... E dire che la metafisica e la religione sembrano aver dato anche un sostegno migliore al bisogno di ordinamenti della società umana di quelli dati dalla moderna scienza e dalla tecnica. È infatti una conseguenza della tecnica il fatto che questa porti ad una tale manipolazione della società umana, della pubblica opinione della condotta di vita di tutti, di una tale suddivisione del proprio tempo da parte di ogni singolo, tra casa e famiglia, che ci mozza il fiato".

Fatto è che da quando fu applicato il metodo matematico-sperimentale alle scienze della natura e alle altre scienze empiriche ebbe inizio la cosiddetta unica rivoluzione "che meriti questo nome", quella scientifica, dalla quale uscì, vedi Maritain, il mondo del Rinascimento e della Riforma, da cui, ha scritto F. Gardini, attento ed intelligente storico, l'Europa intraprese "con maggiore coerenza e decisione" "dal secolo dei lumi il percorso della laicizzazione, quello cioè della progressiva rinuncia a conferire un senso al mondo e alla vita".

J. Maritain (*Ateismo e ricerca di Dio*, 1986), con motivi antimoderni accentuati, ha scritto "Il mondo della rinascita o Rinascimento e della Riforma, è sconvolto, dopo quest'epoca, da energie spirituali potenti e, in verità, mostruose, nelle quali l'errore e la verità si mescolano strettamente e si nutrono l'una dell'altro, verità che mentiscono e menzogne che dicono la verità". Una riflessione quella del filosofo francese, coincidente con quella di Cardini perché entrambi accusano il percorso dei saperi, da quel tempo ad oggi, di aver "cospirato" per consegnare alla ricerca tecnico-scientifica il diritto a proporsi come "l'idea-forza" di ogni progresso culturale e civile.

Un concetto questo riconfermato e rafforzato, di recente, da un noto scienziato e storico dello sviluppo scientifico, con la pubblicazione del volume *I nuovi umanisti*, in cui viene teorizzata la "nascita" della "terza cultura", che va oltre l'idea di C. P. Snow, il famoso teorico delle due culture: quella dell'intellettuale letterario e quello dello scienziato.

J. Brockman è l'autore del volume *I nuovi umanisti*. Egli ha sostenuto che la "Terza cultura" è costituita da quegli scienziati e da quei pensatori che ben saldi nel mondo empirico con il loro lavoro e le loro tesi, hanno preso il posto dell'intellettuale tradizionale nel rendere visibili i significati più profondi delle nostre vite, ridefinendo chi e

che cosa noi siamo”.

Un'affermazione dogmatica che non dovrebbe essere costume degli scienziati del sapere scientifico perché in tal modo vanno ad occupare il posto di quanti essi stessi hanno rifiutato in quanto “sostanzialmente sarebbero portatori di una cultura fossile”.

Non manca tra gli scienziati chi non accetta, o lo fa con trepidazione, l'ipotesi della terza cultura. Infatti Nicholas Humphy, a tal proposito, scrive così in risposta ad una richiesta di Brockman: “Questa è davvero l'età dell'oro della scienza. Ma deve essere autoconclusiva, quantomeno per quanto riguarda i grandi problemi complessi. Ho scritto su questo argomento nel mio saggio *Scientific Shakespear*. Ciò che vi sostenevo era che le “arti” (la filosofia) continuano ad avere opportunità che le scienze presto non avranno più. Penso che noi scienziati dovremmo prepararci con una certa umiltà alla prossima fase della cultura umana, che potrebbe anche tornare alla provincia tradizionale delle arti. Non penso che si debba contare sulle scoperte (necessariamente) scientifiche per poter portare un decisivo aumento nella felicità delle persone né attraverso ciò che esse reclamano sul corso della natura né attraverso gli strumenti che potenzialmente ci danno per intervenire su di essa... Molti hanno ancora diverse perplessità sull'uso a cui saranno destinate le scoperte scientifiche, dalle armi di distruzione di massa all'eugenetica, al controllo del pensiero” (*I nuovi umanisti*, cit.).

Le risposte a “I nuovi umanisti” hanno più o meno il medesimo tono o significato contenuto nello scritto di Nicholas Humphey: ma ci piace trascrivere anche, per la sua brevità, la conclusione della risposta di Daniel C. Dennet, scienziato e filosofo: “Un brusco risveglio attende gli scienziati che pensano che la loro aggiornatissima conoscenza scientifica li renda immuni alle illusioni che adescarono Aristotele, Hume, Kant e gli altri”. Sicché ritornando a Maritain, coloro che teorizzano la terza cultura si dovrebbero definire rappresentanti “dell'umanesimo antropocentrico”, per dire che essi sono l'immagine aggiornata che “nei primi periodi dell'epoca moderna, con Cartesio anzitutto e poi con Rousseau e Kant, il razionalismo aveva costruito della personalità dell'uomo un'immagine superba e splendida, infrangibile, gelosa della sua immanenza e della sua autonomia e finalmente buona per essenza”.

“Nessuno certamente può negare i meriti da attribuire alla scienza e agli scienziati per le nu-

merose ed utilissime scoperte che hanno arricchito e rivoluzionato la vita ed il sapere degli esseri umani in ogni campo, ma a nessuno si deve riconoscere la presunzione di affermare che il sapere delle arti (la filosofia) appartiene al mondo dei fossili, in nome di una presuntuosa autosufficienza in cui l'uomo eleva se stesso a divinità, vuole essere lui stesso il suo Dio, per essere padrone completamente della propria vita e sfruttare, fino in fondo, conclude Benedetto XVI, tutto ciò che essa ha da offrire”.

Fatto è, osserva ancora J. Ratzinger che “molto di tutto questo è passato nella coscienza (popolare e non – moderna) e determina in gran parte il modo in cui oggi si percepisce la vita”. Da qui la ragione per la quale “su quest'uomo non brilla più lo splendore del suo essere immagine di Dio”, perché la nostra presunzione è un'epoca di agnosticismo, di relativismo, di disincanto, di presunzione, di amore per la terrestrità: è l'epoca dei Zarathustra in giro, per portare via la speranza, per scambiare la disgregazione con valori per sbandiare i simboli della morte di Dio; per riempire il mondo di nuove “icone” di droga, di violenza, di solitudine, di imbarbarimento delle coscienze, di insipidità, di nuovi totem, i quali lo ha scritto da poco G. Tremonti, “sono capaci tutti insieme di avvolgerci nella forza virtuale propria di una nuova dialettica esistenziale. Nella forma dinamica continua di un nuovo materialismo storico, la fabbrica illusoria del nuovo uomo postmoderno”.

Insomma, ha riflettuto N. Abbagnano (*La saggezza della vita*, 1985), della “responsabilità e dignità dell'uomo se ne sono perse le tracce” in un universo inquieto, affrancato da ogni forma di sana eticità e dominato da compiacenza assoluta verso le dissociazioni – J. Maritain parla di sterilità – già “in poco più di un secolo, della fiera personalità antropocentrica, trascinata nella dispersione dei suoi elementi materiali”. Poi aggiunge: ... “Un primo tempo significativo è segnato qui, nel campo della biologia, dal trionfo delle idee darwiniane, sull'origine scimmiesca dell'uomo. L'uomo secondo questo punto di vista, non appare soltanto come derivante da una lunga evoluzione di specie animale (il che è, dopo tutto, questione secondaria, puramente storica) ma bensì come derivante da quella evoluzione biologica senza discontinuità metafisica, senza che, a un dato momento, con l'essere umano, qualcosa di assolutamente nuovo s'inizi nella serie: una esistenza spirituale implicante che a ogni generazione di un essere umano, un'anima individuale è creata dall'autore di tutte

le cose e gettata nell'esistenza per un destino eterno. L'idea cristiana dell'uomo o della persona umana, poggiata sul dogma rivelato, non è stata scossa dal darwinismo. Ma l'idea razionalista della persona umana ne ha ricevuto un colpo mortale".

In altri termini, se abbiamo bene inteso, per Maritain le teorie evoluzioniste hanno colto nel segno: sono riuscite a mettere tra parentesi "l'idea razionalista della persona umana" quel dono che Dio ha dato all'uomo come preambolo (razionale) alla fede: la ragione come strumento per indagare nel mistero di Dio secondo l'insegnamento di S. Tommaso.

Pertanto Maritain, a giusta ragione, definisce l'evoluzionismo un duro colpo, un colpo mortale, ai danni della ragione e della tradizione cristiana. Il secondo, definito il colpo di grazia, "doveva portarlo", scrive il nostro, nel campo della psicologia, nella cosiddetta metafisica freudiana, secondo cui, in definitiva, l'uomo non è che il luogo d'incrocio e di conflitti d'una libidine anzitutto sessuale e d'un istinto di morte".

C'è da sottolineare, a questo punto, che Maritain si inserì tra quegli autori che hanno studiato i mutamenti della società secondo un progetto filosofico che si andò progressivamente definendo a partire dal secolo XVI-XVII, determinando, è noto, la trasformazione piuttosto "ab imo" dell'ordinamento tradizionale ispirato alle virtù del mondo antico, assurte, scrisse Romano Gardini, a "una maggiore serietà con il Cristianesimo". A. Zuliani scrive: "tra il XVII e il XVIII secolo nasce e si afferma un duplice mito: quello della modernizzazione, tappa storicamente necessaria tra il progresso della Ragione secondo gli illuministi, e quello dello sviluppo delle forze produttive secondo Marx. Entrambi i processi, ritenuti inevitabili e irreversibili, si fondano sull'ideale della scienza, il cui carattere simbolico offre una base metafisica al concetto di progresso. Tanto per Pascal, favorisce la credenza che Hobbes e Spinoza definivano un postulato secondo cui il metodo galileiano, esteso alla natura umana, consente di elaborare una "fisica sociale" e di creare le condizioni per affrontare in modo scientifico e imparziale il problema politico. L'affermarsi dell'ideale della scienza spiega il ruolo che a partire dal XVIII secolo l'ideologia ha svolto nella definizione e realizzazione delle politiche occidentali di modernizzazione, alimentando anche i totalitarismi che nel XX secolo, in quanto fenomeni sostenuti da ambienti dell'intellegencia per organizzare scientificamente l'umanità".

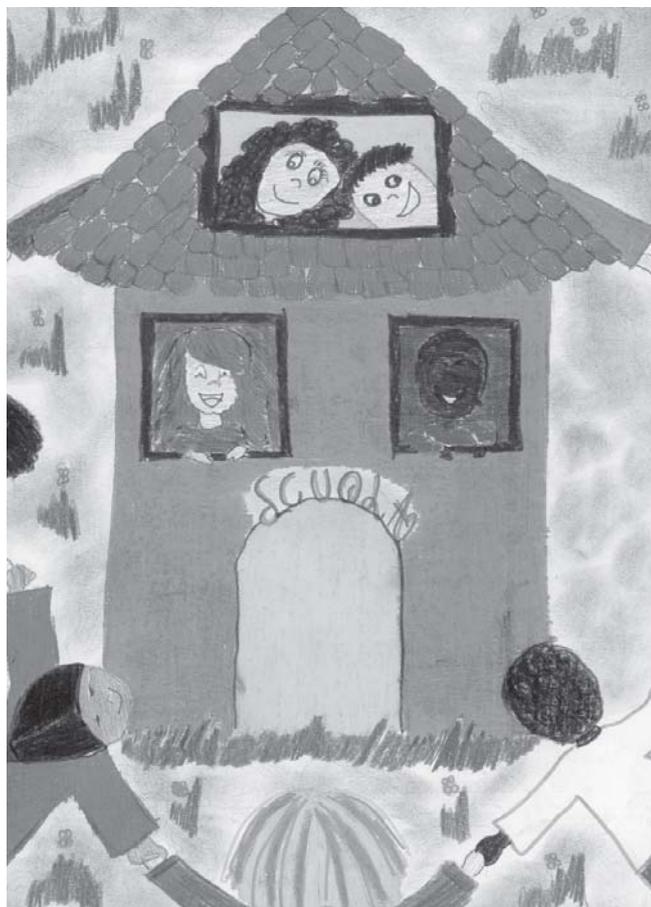
Non dobbiamo dimenticarci che proprio Mari-

tain avvertì che le conoscenze separate "dalle supreme misure soprannaturali sono necessariamente portate a prendere partito contro quelle per liberare l'uomo dalla superstizione e rafforzare la convinzione che il fine ultimo dell'uomo è in se stesso".

In questo contesto si inserisce la riflessione di G. Gadamer, una intelligenza non comune che sa leggere nei flutti schiumosi della storia della cultura e dell'esistenza: "Nella imperante disumanizzazione dei rapporti di vita, in continua espansione degli apparati e degli automatismi che provengono all'esistenza, ci rendiamo conto che l'avvenuta deformazione della eredità umanistica e il venir meno di ogni umanità che dovrebbe regnare tra gli uomini rappresentano il grande punto interrogativo della domanda sul progresso".

Fatto è che le implicazioni di questa disumanizzazione della società odierna sono subite soprattutto dalle giovani generazioni. Gadamer ha sottolineato che una delle cose più preoccupanti del nostro tempo è che "la gioventù cresca con troppo poca fiducia, senza ottimismo, e senza un determinato potenziale di speranze... che la gioventù di oggi sia preda di uno stato d'animo profondamente pessimista, è un fatto che possiamo difficilmente minimizzare, vedendolo come una conseguenza dell'infelicità del nostro tempo, o del fallimento della generazione passata o di qualsivoglia altre deficienze dell'educazione scolastica o condizione sociale che potrebbero appunto essere cambiate. Noi intuiamo piuttosto che dietro questo aspetto della crisi si nascondono le conseguenze della rivoluzione industriale. Il singolo che cerca di trovare la propria strada sempre più si vede negata quella possibilità di affermazione di sé che faticosamente ricerca la sua autocoscienza ancora integra e cioè il suo essere giovane, che non sa ancora quanto avanti possano portarlo le proprie forze, che cosa richieda da lui la vita. Qui mi sembra che consista il più profondo motivo delle grandi difficoltà in cui versa la nostra gioventù. Essa si deve affermare in un sistema sociale economico e produttivo costruito, sempre più funzionale e sempre più burocratizzato". Da qui la difficoltà di affermazione e di sviluppo e soprattutto la difficoltà "... a trovare piena soddisfazione attraverso la propria spontaneità".

Le indicazioni di Gadamer esprimono indiscutibili verità, che emergono nell'esperienza quotidiana di ognuno di noi: degli insegnanti in particolare. Ma non sono da trascurare le conseguenze dell'eredità dei mali, dei tanti mali che ancora di-



Scuola per nuove scoperte e nuove amicizie, Marilena Zuardi, III B. Scuola Secondaria di I grado, I.C. Bella (Potenza)



Insieme; alla scoperta di un mondo nuovo, Giuliana Di Gilio. Scuola secondaria di I grado, I.C. Accettura (Potenza)

sturbano la coscienza storica di tante famiglie, di tanti cittadini, in ogni parte della terra per quanto è accaduto nel Novecento, definito il “secolo del male”, per la distruzione fisica e morale di milioni di innocenti. Si tratterebbe, com'è noto, della “colpevolezza” delle forme ideologiche principali; il marxismo-leninismo, che si spacciava “come l’erede di una tradizione risalente a Eraclito e Democrito, di discendere da Lucrezio, dall’illuminismo, da Hegel, da tutto il movimento scientifico, compreso l’evoluzionismo; e il nazismo che si ispirava alla tragedia greca, a Herder, a Novalis ad un’altra parte di Hegel, a Nietzsche e, ovviamente, al movimento scientifico a partire da Darwin” (A. Besancon, *Novecento, il secolo del male: nazismo-comunismo*, 2000).

Ciò che ha colpito i nostri giovani sono stati i modi e le inumane violenze con cui sono stati commessi tanti delitti fisici e morali. I quali, nell’anima di chi era più o meno cresciuto sotto la tutela rassicurante di un Ente superiore, cui si attribuiva anche l’origine dei principi ispiratori della convivenza civile, etica, hanno determinato, in generale, “la morte di Dio e reso disponibile il

pensiero di tanti giovani e non, di vivere lontano da ogni tema riguardante la trascendenza, accettando le teorizzazioni sul nichilismo come libertà e buon vivere!”

Poi, a nostro parere, sostenuto dall’esperienza di uomo di scuola, prima nella scuola media e nei licei, poi nell’università, la caduta dei temi riguardanti la trascendenza non ha correlativamente dato la libertà sperata né ha concesso ai giovani di acquisire, un’adeguata fiducia in se stessi, per trarne le necessarie implicazioni morali di autosufficienza.

Da qui la crisi e l’incapacità di reggere il confronto con la realtà di un mondo in continua trasformazione ed “in continuo mutamento con le conseguenze che ne sono derivate”.

È accaduto, comunque, che l’uomo, con il suo convincimento antropocentrico, si è colto come pura verità, in quanto ragione, finendo con l’auto-deificarsi. Proprio autodeificandosi, è stato sottolineato, “la ragione è diventata folle”. Ne è derivato, osserva N. Abbagnano, che siamo costretti a vivere in un universo nel quale i senza Dio sono in maggioranza, che molti hanno dimenticato di

“essere uomini e di convivere umanamente”. Dilaga l’ateismo come professione, come dottrina a se stante, come sostiene G. Bernanos.

In questo contesto assume forte valenza l’appello di studiosi di varia estrazione sull’emergenza educativa, cui dovrebbero porre attenzione tutti coloro che hanno a cuore il bene dei futuri cittadini ed il destino delle nazioni. Si tratta di un invito a studiare le cause di una vasta crisi, a mettere fine, aggiunge Benedetto XVI, “alla ricreazione” e chiamare a raccolta tutta la società civile, insegnanti, famiglie, istituzioni, ecc. per tentare di raddrizzare la rotta plasmando, possibilmente, le tante coscienze smarrite e dando valore non solo alla vita, ma al significato medesimo di esserci nel mondo.

Non è facile, non è semplice: in un periodo in cui prevale la febbre del godimento sfrenato, l’emancipazione sfacciata dei costumi, la quasi scomparsa dei legami affettivi, la mutevolezza liquida, dice Bauman, di ogni sentimento, non è agevole recuperare l’uomo, la sua anima, per farlo ridiventare persona, per farlo educatore di se stesso, ma soprattutto dei figli. Non è facile in un periodo in cui la scuola vive un momento di scarsa identità causata da scelte politiche frammentate, occasionali e di parte: un momento in cui la scuo-

la è sottoposta alla scure di un bilancio che fa discutere di numeri e non dei reali problemi che la attanagliano.

In questo contesto è ricco di significati il messaggio di N. Abbagnano: “La difesa dell’uomo, che è oggi il compito più importante ed urgente di tutti, non ha nulla da guadagnare e tutto da perdere dal ricorso a teorie che vedono nel mondo il regno del diavolo. Solo la ragione e la libertà, con tutti i limiti, possono fare del mondo una casa degna dell’uomo, utilizzando l’ordine che la natura dimostra e l’esperienza delle vittorie e delle sconfitte che la storia registra”.

Quanto finora discusso ha il sapore di una prefazione che ha proposto al lettore una manciata di riflessioni con l’intento di spingere la sua curiosità intellettuale all’esplorazione dell’attualità del dibattito su creazione-evoluzione, finora appena sfiorato e dei sentieri culturali, che hanno segnato il sapere scientifico, filosofico, religioso e letterario dell’occidente del secolo XVI. In queste riflessioni il nodo è rappresentato dal tema dell’umanesimo antropocentrico dibattuto con la consueta bravura da J. Maritain, e potenziato dalle meditazioni di F. Cardini a proposito della progressiva rinuncia della cultura europea a conferire “un senso al mondo e alla vita”, indicando nella superbia della

ragione e nel suo abuso la causa che ha spinto l’uomo moderno ad abbracciare il proposito di fare a meno del fascino della fede e della speranza.

Da qui, appunto, lo smarrimento di senso, l’eclisse della vita privata e pubblica, il modello fallimentare della scuola, la povertà della cultura, il primato della sessualità, la crisi e la disintegrazione della famiglia, la solitudine, il narcisismo, il bullismo, il disordine esistenziale, la dirigenza delle istituzioni affidata a incapaci e corrotti



Non nasconderti! Difendi i compagni vittime di prepotenze, Federica Miola. Scuola Primaria Statale, I. C., Plesso S. Giovanni Bosco. Marconia (Matera)

ecc. Atteggiamenti evidenti di un proposito connesso, come sostiene Abbagnano, a teorie sposate con il diabolico, finalizzate ad espellere la Giustizia dal quotidiano di una vita decisa ad esaltare i filoni ateistici del materialismo-determinismo-evoluzionista.

Il nostro proposito è quello di argomentare intorno ai temi accennati, di proporre alla scuola e ai suoi operatori i temi dell'educabilità dell'essere umano in quest'epoca complessa in cui il confine tra modernità e post-moderno non è ancora definito, di confrontare le tesi del creazionismo e dell'evoluzionismo con i problemi dell'educazione e della pedagogia più accreditata

Il nostro proposito è anche quello di argomentare sulle teorie che antropologicamente vedono nel mondo il regno del diavolo, per spiegare il male che impera in terra, vorremmo riportare due opinioni interessanti. Si sa che il discorso sul male e sull'uomo è stato per filosofi, letterati, religiosi ed intellettuali di varia cultura un travaglio insondabile ed insolubile.

Si sa pure che la dottrina che mira a conciliare, razionalmente, la bontà e la giustizia di Dio con l'esistenza del male nel mondo, non ha trovato il credito sperato e, nel campo dell'evoluzionismo, non mancano coloro che indicano l'esistenza del male come la prova per negare l'esistere della provvidenzialità di un creatore.

Queste note, pertanto, rappresentano l'avvio di un discorso che vedrà una articolazione analitica e approfondita successivamente, speriamo in questa Rivista.



L'adolescenza: età del rischio educativo

MELANIA BORTOLOTTO
Università di Padova

1. Premessa

Il presente contributo è l'esito di una breve incursione intorno alla figura di Luigi Giussani che si ritiene possa legittimare, pur nei limiti che ogni attraversamento veloce porta con sé, un'argomentazione di confine, a patto di mantenere viva la consapevolezza dell'ampio territorio di riferimento che si connota qui per densità di implicazioni teologico-politiche e di ricadute storico-culturali. La riflessione che si intende proporre nasce dall'analisi attenta dell'opera *"Il rischio educativo"*, pubblicata per la prima volta all'inizio degli anni Novanta e riedita all'indomani della scomparsa dell'autore. La pregnanza pedagogica del testo si rivela in modo quasi immediato, autoevidente anche ad uno sguardo che, se può risultare poco coltivato o penetrante, si caratterizza di certo come sguardo sensibile al discorso educativo, nonché affascinato dal ricercare e ragionare intorno a questo oggetto. Si intende dunque, procedere con una circoscritta trattazione dal punto di vista pedagogico che metta in dialogo attualizzante alcuni nodi tematici che emergono dalla lettura del testo e che si rivelano particolarmente suscettibili di scandaglio pedagogico, grazie a ricchezza semantica e densità concettuale che li caratterizzano.

2. La sostanza educativa dell'adolescenza

La focalizzazione argomentativa che si propone riguarda l'immissione del concetto di rischio educativo, nell'accezione semantica data dall'autore, nella considerazione dell'adolescenza oggi, età della vita a cui lo stesso Giussani riserva specifica e puntuale attenzione. La sua opera sembra permeata, allo stesso modo della sua esistenza, da questa ricorrente preoccupazione verso i giovani, da questa predilezione tematica che prende vita di

certo all'interno della sua vocazione educativa per radicarsi nella convinzione che "l'idea fondamentale di una educazione rivolta ai giovani è il fatto che attraverso di essi si ricostruisce una società; perciò il grande problema della società è innanzitutto educare i giovani". Giussani ci riporta ad una questione fondativa: nell'educazione dei giovani abita la possibilità di una società nuova e migliore, perché negli adolescenti di oggi si preannuncia e risiede la promessa degli adulti di domani.

Egli sancisce la centralità dell'adolescenza in relazione al processo di costruzione identitaria distinguendola dall'età infantile ed affermando che "se nell'arco evolutivo dell'individuo, l'infanzia e la fanciullezza sono i momenti dell'assorbimento primitivo, nella adolescenza, dopo i 13-14 anni, si assiste al momento più decisivo per la determinazione della fisionomia personale di ognuno: l'adolescente prende coscienza di sé e del significato totale della realtà che lo circonda".

L'adolescenza come stagione della vita, possiede una densità esistenziale che si caratterizza per centralità ed unicità di significati non rintracciabili con la stessa intensità in altre età dell'esistenza umana. Essa conserva la gravidanza cromatica di un tratto della temporalità, quello che unisce l'infanzia con l'adulthood, costituendo la cassa di risonanza della prima e l'attenta e appassionata creatrice della seconda. Una collocazione cronologica mediana che fa dell'adolescenza uno spartiacque, un punto di convoglio di molteplici istanze, uno spazio di confusione e di sintesi, di demolimento e di costruzione, "una sorta di specchio della concentrazione e dell'intensità, luogo del contrasto e del contrario (...) in cui si concentrano gli snodi più significativi dell'esperienza umana, quegli stessi che incontriamo diluiti nell'arco della vita: il dramma della scelta, la necessità di cambiare, la paura di farlo".

Per la complessità trasformativa che le è intrinseca, questa età della vita inaugura un nuovo rapporto della persona con se stessa e con il mondo circostante, costituendo una sorta di frattura evolutiva. "Un aspetto cruciale dell'adolescenza è proprio la crisi e la messa in questione della consistenza di sé: caratteristica, questa, di una svolta importante e di un periodo di transizione. È vero che quest'esperienza — la messa in questione di sé, del sentimento di identità — si ripresenta più volte nell'esistenza, ma nell'adolescenza essa dà il tono di fondo. L'adolescenza, infatti, raduna diversi motivi di passaggio, che non sono circoscritti o localizzati in un'unica vicenda, non si posso-

no concentrare su un unico aspetto della personalità, ma dilagano a metterla tutta in questione. È infatti l'intero assetto della persona che viene turbato da cambiamenti radicali e confusioni: sull'immagine del proprio corpo, investito dalle trasformazioni puberali, sul rapporto con la realtà e con le figure importanti, sui progetti di vita".

L'adolescenza riduce le distanze dalla realtà interiore di ciascuna persona in crescita, fino a lasciarsene contagiare e sommergere quasi riproponendo l'originalità della nascita. L'intuizione è pedagogica ed appartiene a Rousseau: "nasciamo, per così dire, due volte: l'una per esistere, e l'altra per vivere...". Questa età della vita, più di qualsiasi altra, ravviva in modo inedito la coscienza di se stessi e la consapevolezza della propria identità, nel momento in cui essa è posta in crisi. "Il disagio, il malessere dell'adolescenza iniziano da questa improvvisa scoperta — accettata, rifiutata e contrastata — scoperta che modifica tuttavia completamente il modo di rapportarsi a se stessi e quindi alla realtà".

Questa fase dell'esistenza umana intrattiene dunque, un rapporto osmotico con l'identità personale perché è questa terra che diventa il suo luogo di dominio e di liberazione e nelle cui strade si dipanano le sue dinamiche trasformative. Nella trasformazione è come se i confini di sé fossero aperti, imprecisi perché nell'esperienza di crescita si accumulano cambi di direzione, smarrimenti, strappi, movimenti che possono non condurre a nulla. "Nello smarrimento di sé dell'adolescente c'è una perdita dell'ordine interno ed esterno preesistente in un completo ribaltamento di elementi che da figura diventano sfondo e che dallo sfondo emergono in primo piano e faticano ad essere riconosciuti. Ma più importante, il disordine riguarda questa momentanea perdita di sé, come soggetto capace di riconoscere e di nominare".

Il legame privilegiato che sussiste tra adolescenza ed educazione è dunque veicolato dal concetto di identità personale che costituisce il compito di sviluppo sintetizzante dell'adolescente perché "è adesso che l'uomo nasce veramente alla vita e che nulla di ciò che è umano gli rimane estraneo. Fino a questo momento le nostre cure non sono state che giochi infantili; solo adesso assumono un'importanza reale. Il periodo in cui hanno termine le educazioni normali è precisamente quello in cui deve cominciare la nostra". Si instaura così la specificità dell'adolescenza come "fase pedagogico-educativa in senso stretto e, per così dire, per eccellenza e per antonomasia" tanto da poter essere as-

sunta come “metafora dell’educabilità umana”.

L’adolescenza conserva in sé dei tratti costitutivi invariati, un *proprium* strutturale che si declina in forme e con modalità differenti a seconda dei contesti storico-sociali secondo una variabilità e modificabilità storica per cui ogni tempo ed ogni società esperiscono la propria specificità adolescenziale. Nella società contemporanea quello stato di incertezza dell’adolescente che è innanzitutto interiore, intrapsichico sembra riprodursi socialmente e rispecchiarsi nel disordine e nell’incertezza del mondo esteriore, in un reciproco contagio tra “dentro” e “fuori” della persona.

In questa sovrapposizione e confusione di piani, si immette la fecondità euristica del concetto di rischio educativo. L’origine etimologica seppur controversa della parola “rischio” (dal latino medievale *riscus, risigus* che sta a significare scoglio, roccia tagliata a picco onde il senso figurato di pericolo per le navi) ci consegna l’accezione semantica negativa legata appunto al senso del pericolo non ancora attuale ma prossimo. Il termine vede precisarsi il proprio entroterra semantico con l’esperienza storica delle prime navigazioni intorno al mondo; rischioso è allora un viaggio in acque sconosciute e non ancora rappresentate in una mappa.

Gli adolescenti a rischio o se vogliamo a pericolosità evolutiva imminente, sono allora i ragazzi e le ragazze “fuori rotta”, quelli che presentano comportamenti problematici, spesso devianti dalla norma, coloro che perseguono identità negative o semplicemente la cui configurazione esistenziale lascia intravedere e presumere una probabilità di scacco evolutivo.

Il rischio sembra così disegnare la fenomenologia policromatica del disagio adolescenziale, permeando trasversalmente comportamenti ed azioni che attentano al benessere fisico, psicologico e sociale dei ragazzi del nostro tempo. Il rischio sembra costituire, allo stesso tempo, la condizione di normalità dei ragazzi, in quanto immersi nel clima di incertezza, di precarietà esistenziale, di disorientamento valoriale che trasforma e riduce la vita di tutti allo stato liquido entro i confini di quella che è stata definita la “società del rischio”. Entro questo contesto in primo piano “resta l’immagine di grande solitudine dell’adolescente, immesso in un meccanismo socio-culturale che ne potenzia a dismisura il valore individuale, in quanto sé privato, al di là della sua appartenenza a una storia e a una realtà collettiva, e proprio per questo costretto a farsi carico interamente della verifica delle sue capacità di divenire adulto, o in alternativa sostituito

integralmente dall’adulto che vede in questo prolungamento di funzione il soddisfacimento di un bisogno di iperprotezione che mantiene in una posizione di dipendenza affettiva ed emotiva il ragazzo. Non possiamo sottovalutare, infatti, l’effetto paradossale di una cultura (qual è la nostra) che da un lato colpevolizza gli adolescenti per la loro condizione di ‘piccoli irresponsabili e immaturi’ e dall’altro li ‘abbandona’ nella ricerca e nella verifica delle dimensioni che ne dovrebbero suggellare il passaggio di status sociale; il risultato più eclatante del funzionamento di questo meccanismo socio-culturale sembra essere tra gli adolescenti ansia diffusa del fallimento o al suo opposto il delirio di onnipotenza, in entrambi i casi essi scontano la dimensione dell’isolamento e della fragilità psichica ed emotiva, con cui è possibile spiegare lo scivolamento in atto che dal bisogno di iniziazione porta all’esperienza rischiosa come auto-legittimazione individuale all’esistenza sociale”.

Adolescenti arenati o naufraghi, trapezisti sopra uno scoglio che usano la libertà sconfinata del mare in una ricerca di indipendenza che alla fine si rivela solo uno stare nella dipendenza, in un perseguimento vano di autonomia che in fondo si traduce nell’anomia del gregarismo.

Giussani sa individuare in modo lucido e lungimirante gli approdi di una navigazione senza mappe e quindi priva di direzione, di confini e di radicamento per la coscienza dell’adolescente.

“Dover camminare senza indirizzo preciso è sentito come dispersione di tempo dalla sensibilità di una coscienza viva. Si genera allora quella caratteristica incertezza che impaurisce il giovane, da natura inscritto in una ovvia esigenza di possibilità chiara, oppure lo confonde come di fronte all’ambiguità, o comunque lo impazientisce perché l’indecisione dell’offerta gli pare istintivamente contraddittoria al richiamo essenziale delle cose che è richiamo a immediata adesione. Il risultato di tutto questo è poi quella indifferenza e quel disamore, quella tremenda carenza d’impegno con la realtà che assume così spesso aria di smarrita o amaramente distaccata derisione per ogni serio invito a quell’impegno”. “Giovani sconcertati e avviliti di incertezza”, per usare ancora le parole del Nostro, di cui troppo spesso gli adulti disperano facendone dei disperati, in una sorta di rassegnazione deterministico-predittiva o al limite in un protezionismo abdicante, rinunciatario che finisce per dilatare a dismisura la libertà del ragazzo e restringere, fino a non rendere necessaria né auspicabile, la presenza dell’adulto. La ri-

nuncia dell'adulto al compito educativo equivale alla rinuncia dei ragazzi a crescere, così come la neutralità valoriale dell'adulto trova il suo corrispettivo nello scetticismo e nel disinteresse dei ragazzi.

In nome di una presunta spontaneità evolutiva, il significato di libertà degenera in quello di liberazione dall'autorità; essa si svuota gradualmente da dentro, attraverso la sua stessa dilatazione perde consistenza e struttura compositiva. Le relazioni educative si adagiano sull'andamento rettilineo di una società orizzontale, "senza padri", incapace di verticalità e quindi di volume e di spessore educativo perché insofferente a qualsiasi gerarchizzazione, in nome di un permissivismo pedagogico che deresponsabilizza prima gli adulti e, solo conseguentemente, i ragazzi che finiscono sempre più "nella terra di nessuno tra iperprotezione senza valori e abbandono senza progettualità".

È proprio da questa latitanza educativa che oscilla tra protezionismo e abbandono, che "si creano nella stragrande maggioranza dei casi quelle situazioni insostenibili, quelle ribellioni a prima vista incomprensibili, i cui riflessi pregiudicano tutta la futura fisionomia degli individui, e di conseguenza del mondo che essi creano".

3. *Un cambiamento prospettico...*

La categoria del rischio come esercizio costruttivo e creativo di libertà, promuove allora un'inversione prospettica e di segno che agisce a differenti livelli; in questo risiede la *genialità pedagogica* di Giussani, espressione con cui egli stesso si sarebbe rivolto ad un educatore autentico.

Il livello teorico-epistemologico

Il primo livello su cui la categoria di rischio educativo può agire come convertitore di segno, si colloca a priori perché è prettamente teorico ed investe la pedagogia come scienza dell'educazione. Essa è chiamata a riappropriarsi della specificità pedagogico-educativa dell'adolescenza e a riscattare la propria razionalità troppo spesso contagiata dallo sguardo parziale delle altre scienze umane, sguardo che osserva lo scoglio ma non coglie la possibilità di navigare.

Il rischio della subordinazione epistemologica e del misconoscimento del sapere pedagogico passa proprio attraverso questa restrizione di prospettiva, questo appiattimento temporale e spaziale del

ragionamento sull'educazione che guarda al contenimento del pericolo, alla riduzione del danno, tradendo e sconfessando la visione progettuale ed assiologica che gli è propria e di cui dovrebbe farsi portavoce. L'adolescenza come oggetto di ricerca e di intervento educativo richiama la pedagogia, oggi più che mai, ad un impegno di conoscenza che permetta di rivitalizzare la circolarità di teoria e prassi troppo spesso in cortocircuito, nell'accettazione del rischio esistente "tra un programma formulato in termini teorici e la sua attuazione nella prassi. Invero in qualsiasi teorizzazione vi è qualcosa che appartiene pur sempre al mondo dell'immaginazione e che per ciò stesso rischia di non trovare il corrispettivo nel fatto. (...) il rischio è insito nella stessa ineliminabile distinzione tra una pedagogia (teoria) e l'educazione che ad essa si ricollega (prassi)". La pedagogia deve dunque assumersi il rischio della propria identità epistemologica che equivale a colmare vuoti argomentativi, istituire nuovi spazi di riflessività anche attraverso la ri-semantizzazione e la rimessa in gioco di alcune "parole proibite" che appartengono al suo patrimonio culturale e scientifico.

Il livello prassico

Dal livello teorico discende quello prassico che attiene all'azione educativa; essa "è rischiosa perché è abbandonata a una libertà fragile e qui uno capisce il limite della propria persona e l'insondabilità del mistero dell'Altro". Il rischio è dunque "legato alla finitezza dell'uomo; ma anche al possibile o forse ineliminabile scarto che si determina tra il suo essere (esistere) e il suo dover essere, tra lo stato in cui è e lo stato cui dovrebbe pervenire".

Il rischio è caratteristica ontologica della persona e del suo divenire perché inerente alla sua libertà e "all'uso che verrà fatto della libera azione che verrà compiuta. E dunque, mentre la tematica del rischio si collega alla tematica della scelta, la sua esistenza si rende in un certo senso garante e insieme testimone della libertà umana".

Ne discende che il rischio è presupposto fondativo di ogni educazione in quanto azione progettuale che si caratterizza per imprevedibilità, incertezza e possibilità. La relazione educativa ne assorbe le caratteristiche perché "senza affrontare la prova del rischio, educatore ed educando partirebbero entrambi da una finzione: un mistero supposto, riducibile a evidenza oculare e una libertà immaginata come meccanicamente reattiva in corrispondenza a ogni stimolo dato".

Educare è dunque rischiare: questa equazione

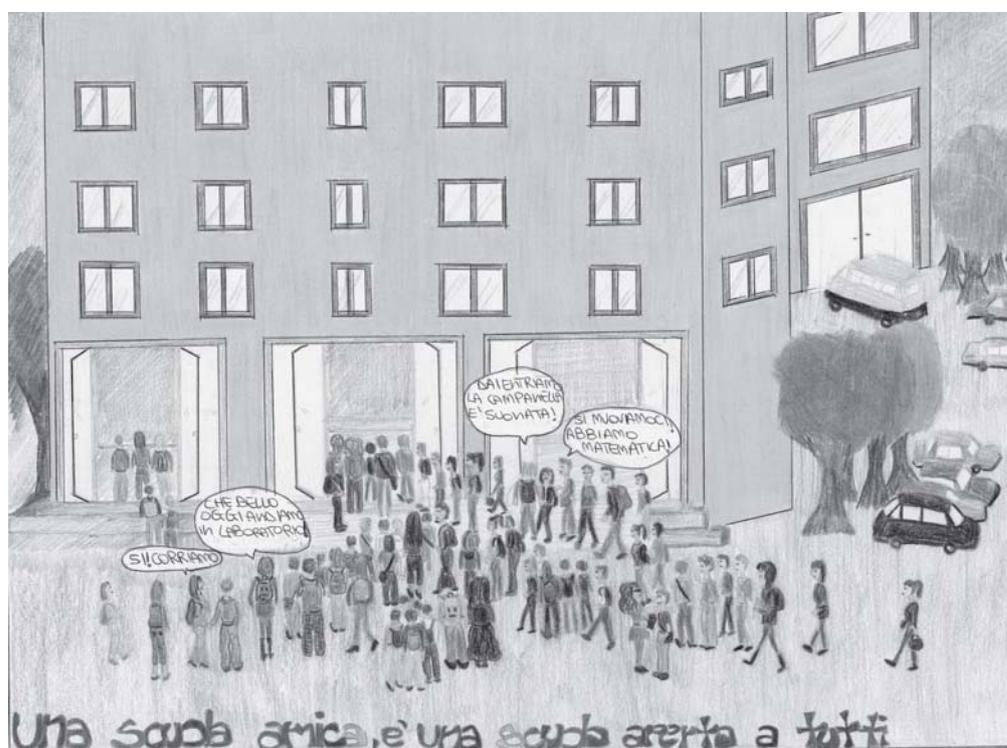
riabilita le antinomie pedagogiche, in particolare la dialettica libertà-autorità, educando-educatore, adolescente-adulto.

La libertà è indissociabile dall'esperienza dell'autorità. La comunanza etimologica tra adolescenza (*adolescere* = crescere) e autorità (*auctoritas* = ciò che fa crescere) ci consegna la necessità di questo legame e ci conferma come l'adolescente necessiti dell'esperienza dell'autorità per poter avverare la propria libertà e quindi la propria autonomia. Giussani esprime con parole limpide come l'autorità sia fattore di sviluppo identitario: "Come io divento me stesso? o facendomi trascinare dalle mode del tempo, e venendone per così dire pilotato dall'esterno, oppure affidandomi a un'autorità; non però consegnandomi ciecamente ad essa, bensì volendo verificare dove essa mi conduce – forse proprio verso me stesso". Proprio dal senso dell'affidamento nasce il concetto autentico di autorità. Essa "sorge in noi come incontro con una persona ricca di coscienza della realtà; così che essa si impone a noi come rivelatrice, ci genera novità, stupore, rispetto. C'è in essa un'attrattiva inevitabile, e in noi una inevitabile soggezione.

L'esperienza dell'autorità richiama infatti l'esperienza, più o meno chiara, della nostra indigenza e del nostro limite". Questa definizione che dichiara l'autorità estranea a qualsiasi temuta azione costringitiva o limitante la libertà altrui, suscita interrogativi che oggi non appaiono più eludibili: gli adulti di oggi sanno suscitare nei ragazzi stupore e rispetto? E i ragazzi di oggi sono condotti a sperimentare la propria indigenza e il proprio limite?

Giussani chiama all'appello senza mezze misure proponendo un concetto di autorità che identifica l'adulto con il "luogo dell'ipotesi". Egli parla di *ipotesi esplicativa della realtà* come una proposta di significato possibile che ha "l'inestimabile

pregio di condurre l'adolescente alla certezza dell'esistenza di un significato delle cose". Essa immette l'adolescente nella *tradizione* perché "non ci può essere una scoperta, cioè un passo nuovo, un contatto con la realtà generato dalla persona, se non per una determinata idea di significato possibile. L'ipotesi di lavoro, in fondo, rappresenta quella certezza nella positività della propria intrapresa, senza cui nulla si muove, nulla si conquista. Attraverso la tradizione e la "lealtà con il dato" si struttura quel senso di dipendenza "senza del quale la realtà viene violentata e manipolata dalla presunzione, o alterata dalla fantasia, o svuotata dall'illusione. In secondo luogo essa abitua ad affron-



Una scuola amica, è una scuola aperta a tutti, Giulia Modarelli, II A. Istituto Professionale di Stato, Policoro (Matera)

tare la realtà con quella certezza della esistenza della soluzione senza cui si inaridiscono la capacità di scoperta e la stessa energia creatrice di rapporti con le cose". In tale accezione la dipendenza possiede una carica vitale perché è istanza di radicamento per l'adolescente e non di dispersione esistenziale.

Il processo educativo viene efficacemente assimilato da Giussani al processo di una ricerca intellettuale, ricalcando il movimento del pensiero verso la conoscenza della verità: si parte da un'ipotesi che richiede di essere verificata, criticata per confluire nella scoperta e nell'appropriazione di

un'idea. L'adolescenza come "età della verifica" deve condurre il giovane nel progetto di individuazione, alla critica di ciò che gli viene proposto e alla scelta di ciò che vuole essere e diventare.

"La vera educazione deve essere dunque un'educazione alla critica. (...) deve diventare problema quello che ci hanno detto! (...) il ragazzo riceve dal passato attraverso un vissuto presente in cui si imbatte, che gli propone quel passato e gliene dà le ragioni; ma egli deve prendere questo passato e queste ragioni, mettersele davanti agli occhi, paragonarle con il proprio cuore e dire: è vero, non è vero, dubito". Gli adolescenti di oggi sanno criticare e problematizzare? O meglio, viene consegnata nelle loro mani un'ipotesi da verificare?

"Verificare non significa un semplice 'provare'. Piuttosto significa paragonare ciò che essa propone, o – meglio – desidera, con la mia esperienza, con la concezione di me stesso e della realtà che mi circonda di cui dispongo, secondo la percezione che ne avevo prima dell'incontro con l'autorità e quella che ne ho ora. In poche parole si tratta di seguire un'autorità domandandosi continuamente: mi sta conducendo verso il mio vero io, verso la mia intima libertà? In questo modo l'autorità agisce (quasi) come una proposta".

L'adulto deve riscoprirsi e riabilitarsi come fonte di autorità in senso orientante e normativo. L'autorità che si rivela principio generatore di senso attraverso la norma, è chiamata a conservare una "continuità di richiamo e un permanente criterio di giudizio quale salvaguardia stabile del nesso tra i mutevoli atteggiamenti del giovane e il senso ultimo". Il richiamo al principio della continuità educativa è esplicito così come alla coerenza dell'educatore; a tal proposito, Giussani precisa acutamente che non si tratta di "coerenza etico-pratica dell'educatore, bensì di coerenza logica, o meglio, di coerenza ideale nell'educatore stesso, per cui soprattutto il richiamo di principio dimostra di saper diventare riferimento per tutto lo svolgersi del vivere. Se il maestro richiama il principio teorico tralasciando di renderlo parametro per i giudizi particolari che la vita richiede, anche

l'eventuale sua coerenza morale non è letta dai giovani come documentazione della possibilità di applicazione del principio e quindi come verifica della sua validità reale. È una espressa logicità che colpisce la coscienza del giovane fissando i termini ideali dentro la stoffa della sua ratio". Quando i ragazzi guardano gli adulti, quanto e cosa trovano di logicamente coerente?

Il livello della rappresentazione sociale

L'operare del livello teorico e prassico secondo la categoria del rischio educativo, confluisce in uno spazio di condensazione che dà vita al livello della rappresentazione sociale e culturale dell'adolescenza. Una sorta di resistenza al cambiamento permane nel parlare e pensare l'adolescenza come età oppositiva, difficile e conflittuale.

La legge del cambiamento, in ciò che riguarda la realtà umana e le sue rappresentazioni, richiede processi a lungo termine e a rilascio graduale perché passa attraverso diversi livelli, come si è cercato di tratteggiare. Solo con pazienza evolutrice ed impegno costruttivo, ci disabituemo a parlare di adolescenza come età a rischio e ci assumiamo la responsabilità di parlare dell'adolescenza come età del rischio educativo per eccellenza. Questo modo di concepire e di parlare riporta alla responsabilità di noi adulti perché "nostro compito non sarà tanto quello di descrivere documentandoli tutti i problemi che sono posti da una educazione attenta degli adolescenti. Sarà piuttosto quello di enucleare con precisione le linee fondamentali di risoluzione di tanta e tanto complessa problematica, cioè le direttive essenziali di un adeguato metodo educativo". Questo è il compito che viene assegnato a tutti coloro che hanno responsabilità educative ma il senso di questo invito può essere esteso a tutti gli adulti che possono definirsi tali solo quando accettano il rischio della generatività, facendosi artefici del processo di umanizzazione delle giovani generazioni.

Luigi Giussani ci riporta a tutto questo senza mezzi termini.



vità all'interno dello schema quadro, e quindi poteva anche liberarsi dell'etichetta storicizzata di carta ottriata. Il patto, che avrebbe dovuto sancire un percorso più maturo di democrazia, diviene invece espressione di una stretta convenzione, fissata tra gli utenti ed i titolari del servizio, su alcuni punti irrinunciabili ed indiscutibili dei ruoli e delle funzioni di ciascuno, cioè scuola, studenti e famiglie. Il patto assume il carattere di una sorta di gabbia e demarca, di conseguenza, una fase di involuzione del sistema e, forse, registra anche la crisi della stessa stagione statutaria. In verità questo percorso a ritroso del sistema scuola diviene simbolo dell'intero percorso involutivo del paese ed inaugura una età, che non promette nulla di buono. In dieci anni abbiamo dato vita a due visioni, che sembrano essere il frutto della sola emergenza sociale, più che di un disegno forte sul piano pedagogico. È emergenza sociale grave al punto da richiedere, si dice nella letteratura corrente, l'intervento della famiglia e della scuola. È palese che nella definizione di emergenza sociale si prospetta uno scenario carico di testimonianze sul bullismo, sulla violenza dei giovani, e su altri aspetti, che riguardano il tormentato mondo della adolescenza e post adolescenza come lo immagina la pubblica opinione nelle sue forme più rilevanti.

E qui bisogna fare una prima osservazione. Le emergenze sono una costante della vita e sono nuove solo per essere legate al particolare clima storico. E non è detto che il termine emergenza sia per sua intima natura negativo. Se si procede, per un attimo, alla analisi della condizione della famiglia e dei giovani nell'Inghilterra di Dickens o nell'Italia di Collodi e De Amicis, si vedrà che il laboratorio sociale dell'epoca presentava virus di eguale quantità, di forma però diversa rispetto ad oggi. Così il problema pedagogico di fondo diviene non sconfiggere una emergenza, ma costruire una cultura anti emergenze, una specie di scudo capace di difendere la persona e la società dagli attacchi reali e virtuali che ci colpiscono o minacciano. E questa assume la connotazione di pedagogia etica (perché non poter parlare, in fondo, come nel caso della finanza etica o di altri ambiti?), nel senso di uno strumento che non solo svolge una funzione di formazione, ma che ambisce a costruire un modello di vita organico e finalizzato alla sopravvivenza dell'individuo e della specie in un regime di pari opportunità. Siamo in clima di recessione economica e di paura globale. Non sarà male, in tale contesto, affrontare anche l'emergenza educativa, come un elemento della più ampia emergenza economica. Oc-

corre una visione alternativa del rapporto tra i diversi attori sociali, per evitare che la virtualità prenda il sopravvento rispetto alla realtà. L'emergenza economica richiede la costruzione di un nuovo rapporto tra i partner della comunità internazionale, tra l'altro anche alcune corsie accelerate rispetto alle necessità di incontri tra i paesi trainanti del sistema economico. È il caso del G8, che diviene G4 dinanzi a situazioni particolarmente drammatiche. Anche nel settore della educazione sembra necessario l'incontro tra i pilastri del processo educativo. Ad un G4 economico è necessario affiancare un G4 della educazione, cioè scuola, famiglia, società civile, associazioni compresi i partiti.

Questa strategia può garantire investimenti e risorse comuni, per affrontare la grave crisi che sconvolge il paese e ne mina la crescita e la volontà di costruire obiettivi strategici a medio e lungo termine. E credo che sia anche il caso di liquidare vecchie visioni di rapporti e gerarchie all'interno del sistema sociale. Come avviene quando le crisi economiche sconvolgono i mondi e la depressione appare come una falce, che pareggia tutte le erbe del campo, o almeno dovrebbe, così la crisi del sistema riequilibra il rapporto di responsabilità sociale. Il sistema scuola è insieme sottodimensionato (si pensi alle politiche economiche ed agli investimenti verso la scuola) e sovraesposto (si pensi alle responsabilità ed ai compiti che la società attribuisce alla scuola). A voler essere dissacranti si ha l'idea, in molti, che la scuola sia come S. Gennaro per i napoletani. Quando tutto sembra precipitare e non vi sono speranze, allora si ricorre al santo per il miracolo impossibile.

È logica perversa e mutilante, che non giova, d'altra parte, alla rasserenazione del clima, in particolare quello degli interni al settore, docenti e personale. Non bastano gli slogan o campagne anche acute di pubblicità, per sconfiggere fenomeni antichi quanto l'uomo, esplosi oggi in forma ancor più macroscopica nella scuola, come il più ampio e generalizzato bacino di utenza della società. Sarebbe da stupirsi, se avvenisse il contrario. Allora davvero dovremmo parlare di patologia del circuito e di declino del sistema sociale. In questo senso le emergenze assumono una loro logica ed un percorso progettuale, non in quanto rappresentative di una condizione di sofferenza sociale, ma testimoni della vita nella sua naturalezza ed in quanto tali sollecitate a reperire soluzioni. Ed il patto di corresponsabilità può salvarsi dal rischio di divenire una certificazione di irresponsabilità.

“Smonta il Bullo”

Campagna per la prevenzione e la lotta al Bullismo nelle scuole di Basilicata

ANGELA GRANATA

Referente Osservatorio Regionale Permanente sul Bullismo dell'USR Basilicata,
Psicologo-Psicoterapeuta

*“Il mondo è pericoloso
non a causa di coloro che fanno del male, ma a
causa di coloro che guardano e lasciano fare”*
Einstein

Premessa

Il modo migliore per fare chiarezza sul bullismo (bullying), di cui non è semplice delineare le cause, è partire dalla definizione scientifica. Secondo Olweus, studioso scandinavo che per primo studiò il fenomeno su larga scala nel 1978, “*un bambino subisce prepotenze, ossia è vittima di bullismo, quando è esposto ripetutamente e per lungo tempo alle azioni ostili di uno o più compagni*” e quando queste azioni sono compiute in una situazione di “*squilibrio di forze, ossia una relazione asimmetrica: il ragazzo esposto ai tormenti evidenzia difficoltà nel difendersi*”.

Si tratta di una definizione complessa in quanto non si riferisce ad un singolo atto, ma ad una situazione relazionale considerata nel suo evolversi nel tempo. Ciò potrebbe spiegare perché per gli adulti della scuola (docenti e non) sia difficile osservare e riconoscere atti di bullismo così come per i genitori accorgersene riconoscendone i sintomi. Il bullismo è, senza dubbio, espressione di un malessere sociale e di un disagio relazionale.

Il contesto di riferimento. Il fenomeno, per essere compreso, non può non essere collocato in un contesto socio-culturale di riferimento. La società occidentale è una società della complessità, dell'ansia, del disagio e della solitudine; una società dello smarrimento dell'uomo che è incapace di trovare risposte chiare al bisogno di sicurezza, di identità, di valori intimi; anche per la crisi delle

istituzioni classiche, come la famiglia e la scuola, non sempre idonee a trasmettere ai giovani valori e modelli tali da imporsi su modelli di vita quotidiana e dei media. Tale complessità ha un prezzo altissimo per gli adolescenti: la loro fragilità psico-sociale è tanto più alta quanto più si sgretolano i punti di riferimento e quanto più in crisi si dimostrano le reti di solidarietà umana e familiare. Una società, dunque, dell'impovertimento esistenziale, con una percentuale sempre più elevata di persone immature, emotivamente insicure, ansiose oppure irrequiete ed aggressive, tendenti a sviluppare condotte inadeguate.

Le variabili. Più che di cause, è forse preferibile parlare di variabili che incidono su comportamenti aggressivi che sono alla base del fenomeno bullismo.

I modelli sociali e mass-mediali. All'interno di uno scenario sociale “*senza padri e senza maestri*” gli adulti e i media propongono, frequentemente, modelli di comportamento imperniati sulla violenza, sulla prepotenza, sulla prevaricazione e sull'aggressività. Un esempio ne sono i comportamenti: aggressivi sono i comportamenti negli stadi, sulle strade, nei dibattiti politici televisivi, nei cartoni e negli spot pubblicitari. In tal senso i mass-media rappresentano un serio fattore di rischio per una buona parte della popolazione infantile.

La Famiglia. Un ruolo importante è ricoperto dal modello genitoriale nel gestire l'educazione: gli stili educativi rappresentano infatti un fattore

cruciale per lo sviluppo o meno di condotte inadeguate. Molto si è indagato sul peso delle relazioni familiari; sulla mancanza di un clima educativo e relazionale positivo; un clima privo di calore, di coinvolgimento, di attenzione e di amore, è un fattore importante nello sviluppo del bambino poiché produce modalità aggressive nella relazione con gli altri. Anche l'eccessiva tolleranza verso atteggiamenti aggressivi manifestati verso coetanei e fratelli/sorelle, crea le condizioni per lo sviluppo di una modalità aggressiva stabile. Pare che le condotte inadeguate si verifichino con maggiore probabilità quando i genitori sono iperprotettivi, pronti a "giustificare" e a "difendere a tutti i costi" i propri figli, "i bulli sono sempre i figli degli altri".

La Scuola. Da luogo di sicurezza e protezione, di educazione e apprendimento, di solidarietà e tolleranza, in molti casi diventa luogo di violenza e sopraffazione. È proprio a scuola che si verifica, in molti casi, atti di bullismo.

I Gruppi dei pari. I fattori di gruppo possono favorire comportamenti aggressivi. All'interno di quello che viene definito "branco" si verifica, infatti, un indebolimento del controllo e dell'inibizione delle condotte trasgressive e negative e, pertanto, si sviluppa una riduzione della responsabilità individuale. Questi fattori fanno sì che, in presenza di ragazzi aggressivi, anche coloro che, generalmente, non lo sono, lo possono diventare. Per evitare che un bambino ansioso e insicuro diventi una vittima, è importante che i genitori e gli insegnanti lo aiutino a trovare una migliore autostima ed una maggiore autonomia per affermarsi nel gruppo dei pari.

Le caratteristiche personologiche. È su questo fattore, oltre che sulle variabili età e sesso, che si sono concentrate numerose ricerche, tese a tracciare una sorta di identikit del bullo e della vittima. Entrambi meritano attenzione e sostegno in quanto persone che esprimono un disagio. La vittima, per lo più, è un soggetto sensibile, calmo, anche se fragile e insicuro. Se provocato, il suo modello reattivo è ansioso e sottomesso. La caratteristica, invece, più evidente del comportamento del bullo è, ovviamente, quella dell'aggressività. Il bullo vuole dominare gli altri e diventare un "leader" negativo per cui ha bisogno, oltre che della vittima, anche dei cosiddetti "bulli passivi", ovvero seguaci, sostenitori, sobillatori che non partecipano attivamente agli episodi di bullismo. Esiste, poi, un "incrocio" tra vittima e bullo: la vittima provoca-

trice, caratterizzata da una combinazione di modalità di reazione aggressiva e ansiosa.

La Prevenzione. Risulta poco utile agire sul disturbo e sulla psicopatologia ormai conclamata. La specificità di un intervento preventivo deve essere rivolto a tutti gli alunni, ai docenti ai genitori, promuovendo interventi tesi a costruire una cultura del rispetto e della solidarietà. Per rendere efficaci e duraturi gli interventi preventivi è indispensabile un patto di alleanza tra scuola e famiglia, affinché docenti e genitori possano essere modelli e diventare uno stile di vita per i ragazzi. Compito degli insegnanti è quello di saper osservare, cogliere i messaggi ed intervenire precocemente per modificare gli atteggiamenti inadeguati. Per migliorare la collaborazione con le famiglie è importante che si spieghi, anche ai genitori, che i loro figli possono assumere diversi atteggiamenti a seconda degli ambienti in cui si trovano. Questo è utile per prevenire la sorpresa delle famiglie nello scoprire modalità di comportamento differenti a casa e a scuola.

La politica dell'Ufficio Scolastico Regionale di Basilicata per la prevenzione e lotta al bullismo. La prevenzione e la lotta al bullismo costituiscono, oggi, una delle priorità della politica scolastica nazionale e locale. La Direttiva del Ministro n. 16 del 5.02.2007 ha dato il via alla campagna denominata "Smonta il bullo". "Presso ciascun Ufficio scolastico regionale sono stati istituiti degli Osservatori Regionali Permanenti sul fenomeno del bullismo". Ogni osservatorio è diventato un centro polifunzionale al servizio delle istituzioni scolastiche che operano, anche in rete, sul territorio". Sulla base, dunque, delle indicazioni contenute nella Direttiva ministeriale, l'Ufficio Scolastico Regionale di Basilicata, nella persona del Direttore Generale Franco Inglese, ha attivato l'Osservatorio, una struttura "a rete" per la progettazione di un Piano Regionale di attività relativo agli ambiti della *Formazione*; della *Consulenza*; del *Monitoraggio* e della *Documentazione*.

Le iniziative previste dal Piano Regionale hanno un unico fine: rendere, sempre e comunque, la scuola luogo di accoglienza, di apprendimento e di tolleranza, in cui vengano garantiti i diritti di tutti e di ciascuno nel rispetto delle regole di un vivere civile.

Numero dedicato: 0971-21232
e-mail: sportellobullismo@csvbasilicata.it

Violenza* che fare?

MARIA GONNELLA SCHETTINI
Presidente Comitato Regionale Basilicata

Cent'anni fa moriva Edmondo De Amicis, acuto indagatore di verità nascoste, che descrisse ed anticipò uno dei fenomeni dei quali oggi, a oltre un secolo di distanza, si fa un gran parlare: il bullismo in ambito scolastico.

Il ritratto che De Amicis fa di Franti è proprio quello del bullo perfetto: "È malvagio... provoca tutti i più deboli di lui, e quando fa a pugni, s'inferocisce e tira a far male... non teme nulla, ride in faccia al maestro, è sempre in lite con qualcuno; ha quaderni e libri staccati; è sudicio".

E oggi come sono i bulli delle nostre scuole? Anche loro "tirano a far male".

Ciò che distingue però, il Franti dell'Ottocento da quello del nostro secolo è che il primo ha qualcosa che mette ribrezzo in quella fronte bassa, in quegli occhi torbidi... mentre l'altro, il "nostro" Franti ha spesso l'aspetto di un signorino, non è brutto, non è sporco, ha vestiti firmati; può anche avere genitori educati e gentili ma anche lui incute paura e colpisce duro. Due tipi opposti perché i tempi cambiano e così anche le rappresentazioni sociali.

A non cambiare, invece, è la sostanza che rimane la stessa: un disquilibrio di forza e di potere tra persecutore e vittima, tra due individui che, almeno a scuola,

dovrebbero avere le medesime opportunità. Ma al di là delle definizioni semplicistiche, che cos'è il bullismo? È un'interazione sbagliata, cioè un rapporto che si snoda in maniera errata tra due persone: il bullo da un lato, e la vittima dall'altro, afferma la psicologa Ada Fonzi, docente di psicologia dello sviluppo all'Università di Firenze, direttrice della rivista "Psicologia contemporanea" e autrice dei primi studi sul bullismo in Italia.

Il bullismo, per essere definito tale, deve presentare tre caratteristiche precise: l'intenzionalità, la persistenza e lo squilibrio di potere; vale a dire che dev'essere un'azione fatta intenzionalmente per provocare danno alle vittime, ripetuta nei confronti di un particolare compagno più debole che subisce violenza.

Il fenomeno sta assumendo dimensioni preoccupanti negli Stati Uniti e in Europa, in particolare nel nostro Paese. Tanto è affermato dai sociologi Attilio Danese e Giulia Paola Di Nicola. Alcune indagini attestano che già alle elementari il 41% dei bambini ne è stato vittima almeno una volta, mentre alle medie la percentuale scende al 36%.

Rispetto all'età, comunque, il bullismo risulta in crescita tra i 6 e i 12 anni.

Secondo un'altra recente indagine presentata dalla Società Italiana di Pediatria, quasi 8 ra-

gazzi su 10 delle scuole medie hanno conosciuto atti di bullismo, con un aumento del fenomeno di circa il 5% rispetto al 2005.

Dallo studio effettuato su 1200 studenti tra i 12 e i 14 anni è emerso pure che sono più i ragazzi che le ragazze ad assistere ad atti di bullismo (77 contro 68 per cento) senza differenze significative tra Nord e Sud Italia.

Il bullismo può avere facce diverse: "c'è il *bullismo fisico* (schiacci, pugni e spinte ecc.) precisa Ada Fonzi, e *quello verbale* (dalla canzonatura, allo sberleffo, all'ingiuria) *quello diretto* (la vittima viene picchiata e oltraggiata apertamente) e *quello indiretto* (la vittima viene isolata ed esclusa da attività comuni) e c'è pure una forma più maschile fatta in prevalenza di atteggiamenti violenti o di aperta derisione, e una più femminile, contraddistinta dal pettegolezzo e dall'esclusione".

Ma c'è un modo per arrestarlo? Spesso il bullo è psicologicamente più fragile della sua vittima; prevarica per avere un'identità, spesso è stato a sua volta vittima.

È un esibizionista. Occorre togliergli il terreno che alimenta la sua bullagine sviluppando nei coetanei che gli stanno attorno una cultura della solidarietà verso il debole.

È importante, anche, che tutti

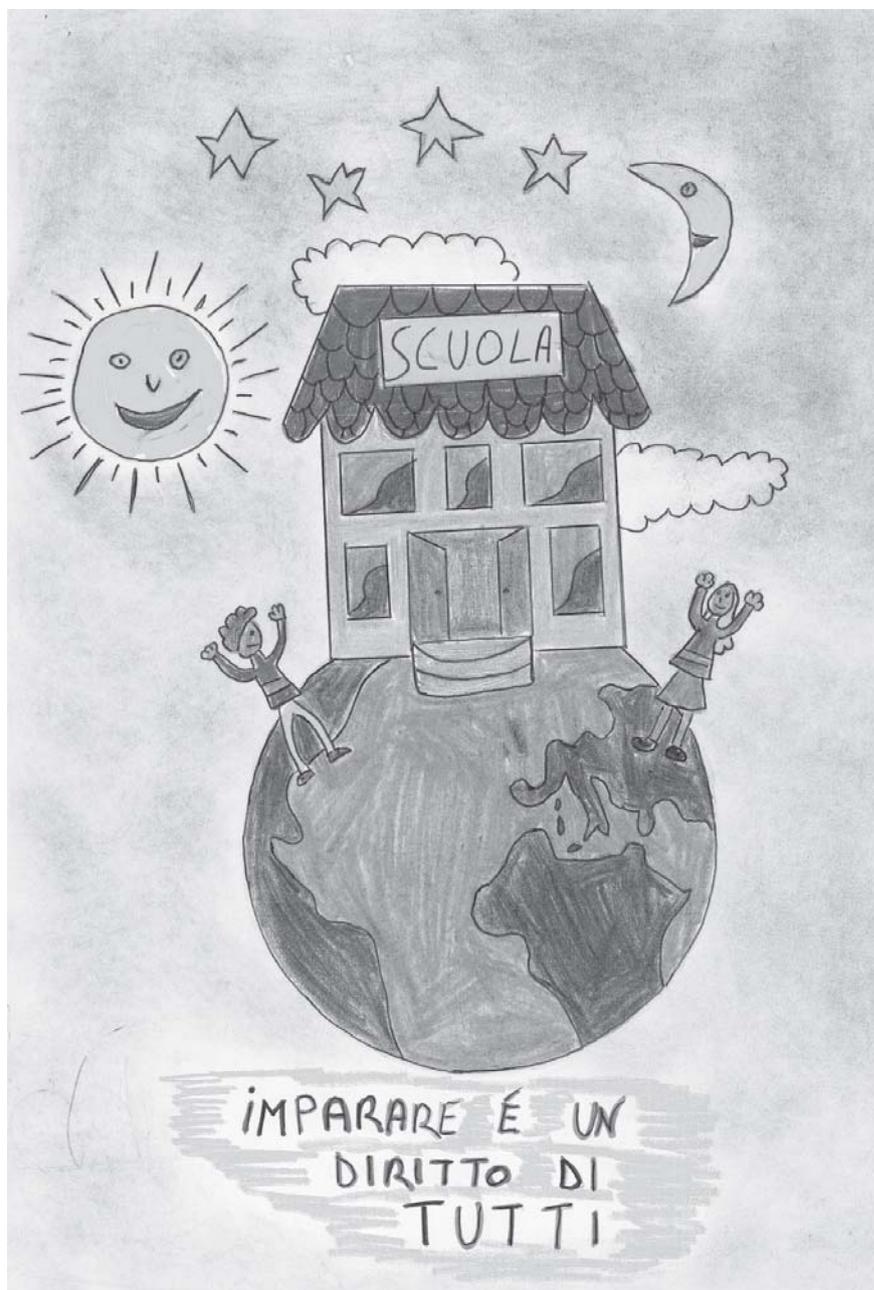
gli operatori della scuola siano coinvolti: insegnanti, personale ausiliario, dirigenti, perché se bisogna reprimere atteggiamenti di bullismo, è ancor più necessario svolgere un'azione preventiva.

Ada Fonzi pone in evidenza, che se nella scuola gli adulti riescono a creare un clima di consapevolezza che favorisca la realizzazione di ciascun individuo, il "bullo" non avvertirà così forte l'esigenza di mettersi in risalto con atteggiamenti negativi e capirà che può essere ugualmente degno di stima e attenzione anche utilizzando percorsi alternativi.

Nell'ambiente familiare poi, in genere è possibile fare molto affinché non si creino atteggiamenti "bullisti". "I genitori possono – come sostengono Danese e Di Nicola – evitare che i figli s'intrattengano con videogiochi violenti; possono commentare insieme ai figli un film, un fatto di cronaca, il comportamento di un compagno, possono educare al rispetto per gli altri; proporre letture che puntano più sulle storie di vita e sulla fantasia che sulla violenza.

I genitori devono "essere vicini" al proprio figlio perché in lui aumenti l'autostima e la fiducia in se stesso.

Occorre, comunque, che ci sia un'intesa tra scuola e famiglia fin dall'iscrizione del ragazzo; un patto, un contratto se vogliamo, nel quale i genitori e gli operatori scolastici s'impegnano a stabilire e mantenere un costante dialogo fra loro per informarsi reciprocamente sulla vita scolastica e familiare dei bambini e dei ragazzi ed uniformare interventi educativi adeguati; programmare e partecipare a iniziative di



Imparare è un diritto di tutti, Camilla Buonpastore, III C, Scuola Primaria Statale "Don Liborio Palazzo" - Montescaglioso (Matera)

formazione e aggiornamento che | allarmismi ma con competenza,
 diano agli adulti gli strumenti | eventuali problemi ivi compre-
 per valutare e affrontare senza | so il bullismo.

“Gli Stati parte adottano ogni misura legislativa, amministrativa, sociale ed educativa per tutelare il fanciullo contro ogni forma di violenza, di oltraggio o di brutalità fisiche, mentali...”
 art. 19. Convenzione Diritti Infanzia e Adolescenza – 20 nov. 1989.

La cartolina “Smonta il bullo”

LOREDANA ALBANO
Presidente Co. Re. Com

Il Comitato Regionale per le Comunicazioni (Co. Re. Com.) della Basilicata, che mi onoro di presiedere ha sempre posto grande attenzione al mondo dei giovani e al loro rapporto con i media. In particolare per l'anno in corso si è voluto intraprendere una iniziativa dedicata al fenomeno del “bullismo” che negli ultimi tempi è stato presentato all'opinione pubblica, dai media appunto, come una “nuova emergenza giovanile”. Iniziativa nata con la fattiva e costruttiva collaborazione con il Centro di Servizio al Volontariato (CSV) e con l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) di Basilicata.

La violenza dei giovani sui giovani in realtà non è un fenomeno di oggi. Esso è antico almeno quanto l'umanità. Il tribalismo primitivo sanciva il passaggio all'età adulta, l'ammisione nel novero degli uomini, attraverso il superamento di prove iniziatiche difficili e spesso crudeli. L'archetipo del bullo per molti di noi che oggi sono adulti è stato per anni il deamicisiano Franti, l'infame personaggio che tormenta i più deboli, odia il maestro e ne combina di tutti i colori.



Oggi il fenomeno del bullismo è più “stupido” ma sicuramente non meno importante per la società e per le diverse agenzie educative impegnate a debellarlo. Oggi il bullismo ha un “quid” rappresentato dalla nuova tecnologia che avanza inesorabilmente e che consente alle nuove generazioni di diventare “famosi” proprio grazie ai nuovi mezzi di comunicazione. Ma cosa può fare il Co. Re. Com. per contribuire ad evitare che tali episodi vengano enfatizzati e portati alla conoscenza dei coetanei che a loro volta “apprendono” e “mettono in pratica”? La risposta sta nell'educare al giusto utilizzo dei mezzi di comunicazione e nel sensibilizzare. Per questo il Co. Re. Com. Basilicata ha inteso realizzare la cartolina “smonta il bullo” diffondendo il numero telefonico 0971 21232 dello *Sportello per l'Ascolto, la Prevenzione e la Lotta al Bullismo*, istituito dall'Ufficio Scolastico Regionale di Basilicata nell'ambito delle azioni dell'Osservatorio Regionale Permanente sul Bullismo e ospitato dal Centro di Servizio al Volontariato di Basilicata a supporto delle iniziative che il medesimo sostiene per promuovere la cultura e le pratiche della cittadinanza attiva e della solidarietà. Per segnalare, per chiedere informazioni, per ricevere sostegno ma soprattutto per contribuire a formare le menti del futuro dei nostri figli, dei nostri nipoti che dovranno essere sempre più libere da ogni forma di violenza e di paura.

La scuola si attiva anche attraverso il progetto "SANI e SICURI"

MARIA CORRAO

Referente educazione stradale-Provincia di Udine

Da anni la Scuola si pone degli interrogativi per trovare soluzioni innovative e affrontare, dal punto di vista della prevenzione, i problemi che generano disagio e dispersione. Tra questi il bullismo sembra essere il più vecchio ma nello stesso tempo il più recente dei fenomeni: comportamenti aggressivi nella scuola, violenza e disagio, emarginazione, razzismo.

La scommessa della scuola è quella di capire le cause e/o i momenti critici e le situazioni che possono generare atti di prevaricazione individuale e collettiva. Non è difficile individuare le "vittime", più difficile è individuare i "bulli" e i gruppi responsabili delle provocazioni. Inquietante è il gruppo degli "spettatori"!

La scuola può intervenire cercando di creare situazioni di benessere per tutti, ma nello stesso tempo deve intraprendere percorsi educativi volti a prevenire situazioni di disagio.

La scuola è tenuta a informare e formare gli studenti su tematiche relative alla salute fi-

sica e psicofisica, attraverso:

- percorsi di educazione alimentare come sensibilizzazione a situazioni di obesità giovanile;
- progetti orientati all'acquisizione di pratiche sportive come abitudine di vita. Lo studente deve porsi in modo competente e critico nei confronti dello sport, rifiutando forme esasperate e alienanti;
- educazione stradale come mezzo per dialogare su regole, comportamenti, sostanze dannose, dinamiche di gruppo.

Essendo referente all'Educazione alla Salute dell'Istituto Statale d'Arte "G. Sello" di Udine, nell'anno scolastico 2006/ 2007 ho ideato e fortemente voluto il progetto di ricerca-azione "Sani e Sicuri", pur essendo consapevole che negli ultimi anni sovente alla scuola si demandano un po' tutte le educazioni; spesso infatti gli insegnanti si trovano a compiere una corsa ad ostacoli tra programmi, progetti e offerte di percorsi d'ogni genere.

Ma, nonostante questo, secondo me, nell'operare delle scel-

te bisogna ovviamente affidarsi al buon senso e in questo momento, nella pratica quotidiana dell'agire scolastico, emergono delle priorità che riguardano la salute fisica e psichica degli adolescenti; alla luce di ciò la scuola ha il dovere morale di offrire opportunità di conoscenza e crescita in questa direzione.

Nel portare avanti questo obiettivo si è vista una sempre maggiore adesione di tutte le componenti interessate al progetto: studenti, docenti e genitori degli istituti superiori della provincia di Udine, adesione partecipativa, convinta e coinvolta nel diffondere quelli che sono i messaggi forti del progetto stesso.

Il progetto ha affrontato, mediante una visione sinergica, il complesso tema dell'interazione tra un corretto approccio agli stili alimentari e una consapevole necessità del rispetto delle norme che regolano la vita associata con particolare riferimento a quella stradale.

Le tematiche affrontate del progetto sono la lotta alla sedentarietà e all'obesità congiunte alla prevenzione delle stragi del

sabato sera.

Il progetto didattico-educativo "SANI e SICURI", è stato autorizzato dall' Ufficio Scolastico Regionale Friuli Venezia Giulia e portato avanti in collaborazione con l' A. S. S. n. 4 "Medio Friuli", patrocinato da "Città Sane" F. V. G., segue le direttive del Ministero della Pubblica Istruzione - Dipartimento per l'Istruzione - Direzione Generale per lo Studente e del Ministero della Salute - Dipartimento della Prevenzione e della Comunicazione nell'ambito del programma "Guadagnare Salute: Rendere facili le scelte salutari" approvato con Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 Maggio 2007 e caldamente raccomandato per la sua attuazione.

Esso, attuato per due anni scolastici negli istituti superiori della provincia di Udine, va considerato quindi a tutti gli effetti un progetto pilota in riferimento al Piano Triennale per il Benessere dello Studente.

All'inizio di ciascun anno scolastico è stato organizzato un "forum " di formazione dei docenti delle scuole superiori della provincia di Udine, attraverso appositi laboratori e scenari di intervento. Gran parte degli insegnanti che si sono formati ha elaborato, ciascuno nel proprio

istituto, degli specifici progetti di sensibilizzazione sui temi della sicurezza stradale, della sana e corretta alimentazione e della lotta alla sedentarietà.

Il confronto tra le diverse esperienze didattiche è stato al centro del concorso "LA STRADA DELLA VITA... *protagonisti del nostro futuro*" che ha previsto un articolato gruppo di possibili momenti di manifestazione delle abilità scolastiche apprese e sperimentate nelle numerose scuole partecipanti. In altre parole il concorso, seppure promosso dall'Istituto d'Arte, non si prefiggeva unicamente lo svolgimento di temi artistici (locandine grafiche, elaborati plastici, opere pittoriche, immagini fotografiche), ma ha ammesso altre sezioni. Ha offerto in particolare lo spazio per le presentazioni di elaborati letterali (espressi nella forma di saggio, di racconto, di intervista, di testo poetico ecc.), di elaborati musicali (composti per strumento solista, per band, per gruppi corali e strumentali), di elaborati multimediali (con la presenza di testo, audio, immagini e grafica animata), per la presentazione di cocktail da sabato sera o di ricette per un piatto di prima e seconda serata, per l'organizzazione di tour alternativi (con proposte di visite di istruzione de-

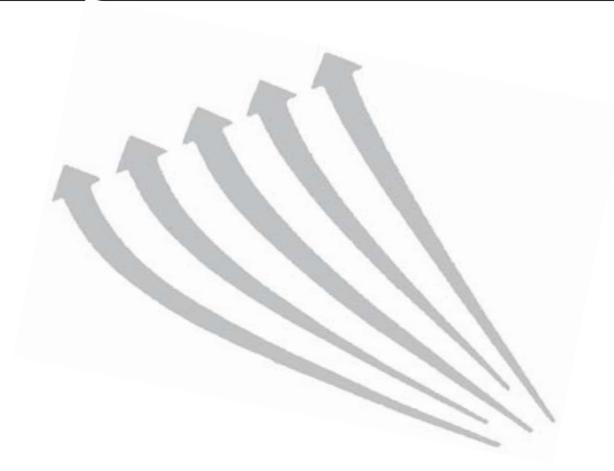
gli studenti), per la composizione di uno slogan originale (da visualizzare sui display dislocati lungo le principali vie di Udine), per la progettazione o la realizzazione di un meccanismo finalizzato al raggiungimento di maggiore sicurezza sulla strada (ideando il prototipo di un meccanismo da applicare sui veicoli o da posizionare sugli spazi stradali riservati alla circolazione veicolare o pedonale).

I vincitori sono stati proclamati nel corso di una manifestazione che si è svolta il 22 maggio 2007 al Teatro Nuovo "Giovanni da Udine"; hanno partecipato beniamini dei giovani nel campo sportivo e artistico.

Il progetto "Sani e Sicuri" trova un altro punto di forza nel proporsi come combustibile didattico e progettuale itinerante capace di ascolto, di proposta e di strategia modulare nel territorio fisico e simbolico. A tale riguardo a breve "una fase" del progetto sarà presente nel comune di Potenza.

Ma credo che l'energia maggiore viene ricavata dalla capacità di costruire e di fare partenariati scolastici trovando nella "rete" fra le scuole il primo combustibile didattico e progettuale di base su cui aprire gli orizzonti strategici della teoria e della prassi.





all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.

Dalle Istituzioni scolastiche

Il bullismo tra “Teoria e Pratica”

MARIA AMORIGI

Dirigente Scolastico ISIS Bernalda (Matera)

Il presente articolo nasce da una esigenza, formulata anche da alcuni insegnanti dell'Istituto che io dirigo, di esplorare le caratteristiche del fenomeno del “bullismo nella realtà del nostro Istituto, anche a partire dai preoccupanti episodi accaduti nelle varie scuole e da qualche comportamento particolarmente “vivace” riscontrato all'interno della nostra.

Gli insegnanti hanno affrontato e intendono eventualmente affrontare il problema costruendo con gli studenti un percorso di conoscenza e approfondimento intorno ai comportamenti sociali tra pari, alle relazioni tra coetanei e alle dinamiche interne ai gruppi di riferimento.

Se la presenza del problema risultasse fortemente evidente si avrebbe un “pretesto” molto significativo per promuovere una esperienza di sensibi-

lizzazione e di presa di coscienza di un problema che riguarda la crescita e la piena realizzazione della personalità in un periodo dello sviluppo psicologico e fisico molto complesso. Si offrirebbe inoltre una importante opportunità per riflettere sulle potenzialità di aiuto e riconoscimento reciproco che da essi è possibile trarre.

Cos'è il bullismo

Il termine “bullismo” indica la messa in atto, da parte di uno o più individui, di azioni offensive nei confronti di un compagno. Tali azioni offensive possono essere di tipo:

- verbale (minacce, ingiurie, soprannomi offensivi, derisione sistematica, ecc.)

• fisico (percosse, spintoni, ecc.) oppure di altro tipo (estorsioni, escludere intenzionalmente la vittima dal gruppo, rivolgerle reiterati gesti osceni, ecc.).

Affinché si possa parlare di bullismo, dovrebbero ricorrere tre caratteristiche:

- l'intenzionalità (il bullo vuole ferire, umiliare la vittima);
- la reiterazione dell'azione (le violenze si protraggono nel tempo);
- l'asimmetria nella relazione (lo studente vive una situazione di impotenza verso chi lo vittimizza).

Il ruolo del bullo può essere assunto da un singolo oppure da un gruppo.

Il problema del bullismo nella scuola è sicuramente di vecchia data, non ha nulla di moderno, se è vero che Edmondo De Amicis l'aveva già descritto nel libro "Cuore". Tutti hanno avuto un "Franti" (il discolo-bullo che devasta il cuore della mamma e il sistema nervoso del maestro, il cattivo del libro "Cuore", quello che rompe i vetri a fiondate e non ascolta il maestro, quello che ride quando il re d'Italia muore) per compagno, ma è solo a partire dagli anni '70 che esso inizia a ricevere l'attenzione dei mass media e a divenire oggetto di indagini e ricerche inizialmente nei paesi scandinavi.

Lo studio del fenomeno si diffonde nelle altre nazioni a partire dalla fine degli anni '80.

Le ricerche effettuate in Italia nel corso degli anni '90 evidenziano una situazione piuttosto preoccupante: il bullismo sembrerebbe ben più diffuso che altrove, con il 41% di bambini oggetto di prepotenze solo nella scuola elementare.

Le ricerche evidenziano come il ruolo del bullo non sia appannaggio maschile; anche le ragazzine lo mettono in atto, sia pure con tecniche e strategie diverse rispetto a quelle utilizzate dai maschi. Mentre questi ultimi usano metodi più visibili, diretti, facendo spesso uso della forza fisica per sottomettere le vittime, le femmine usano invece modalità più sottili e indirette, meno visibili (come la calunnia, la critica, l'isolamento sociale della vittima, ecc.).

Bulli e vittime presentano determinate caratteristiche:

I bulli

Sono spesso fisicamente più forti dei loro compagni di classe e soprattutto delle vittime;

- sentono il bisogno di dominare, di affermarsi

sottomettendo gli altri;

- sono impulsivi e poco tolleranti, abituati ad esternare la propria aggressività;
- sono oppositivi e poco rispettosi delle regole;
- sono incapaci di empatia nei confronti delle vittime;
- non sono ansiosi o insicuri e hanno un alto livello di autostima;
- tendono a mettere in atto strategie di autoassoluzione per legittimare il proprio comportamento e infierire sulla vittima senza provare sensi di colpa (ad esempio la deumanizzazione della vittima, la diffusione della responsabilità, la distorsione delle conseguenze, l'attribuzione di colpa alla vittima).

Le vittime

- sono fisicamente più deboli dei loro compagni;
- sono piuttosto timidi, riservati, poco attivi, piangono facilmente;
- sono ansiosi, insicuri, caratterizzati da scarsa autostima;
- non sono mai aggressivi;
- manifestano una certa difficoltà ad affermarsi nel gruppo dei pari.

In considerazione di ciò e del fatto che viviamo in un mondo violento, dove la sopraffazione è pane quotidiano, non significa che dobbiamo rassegnarci a una sorta di gioco obbligato di specchi tra violenza degli adulti e violenza dei giovani. Ma ricordare, per esempio, che la scuola - quella ottocentesca, quella novecentesca, - non è mai stata un'isola pacifica e serena, può aiutare a riflettere sul da farsi.

Le aule sono sempre state luogo di conflitto. Lasciamo da parte lo scontro politico-sociale, che non ha mai avuto un peso irrilevante, atteniamoci invece alla normale giornata scolastica. Bene: anche la scuola del "Cuore" (1885) è segnata dalla violenza. Non si tratta solo del famigerato Franti, il cattivo per eccellenza, che a un certo punto minaccia Derossi "di piantargli un chiodo nel ventre". C'è, nel libro, un continuo aggredire con ingiurie e mazzate. E perfino il più buono di tutti, il quattordicenne Garrone, "ha un coltello col manico di madreperla che trovò l'anno passato in piazza d'armi". Senza contare che qualche volta anche l'ottimo maestro perde la pazienza e si lancia sui suoi alunni peggiori stratonandoli e trasportandoli di peso dal Direttore.

Questo per quel che riguarda la scuola elementare; alle superiori la situazione non muta. In un romanzo del 1909, *Ribellione* di Pietro Micheli, ci si imbatte in un docente di storia naturale, il professor Prato, che non ha il coraggio di prendersela con gli studenti più agguerriti ma, “siccome una promozione generale sarebbe stata scandalosa, ogni anno bocciava qualcuno del mansueto gregge”. Una volta succede che il poco coraggioso professore si imbatte “in una specie di sciocco, zimbello di tutti i suoi compagni”. E poiché lo zimbello di tutti i suoi compagni va male in ogni materia, Prato decide di fare l’insegnante rigoroso solo con lui e lo boccia anche in storia naturale. Non s’è reso conto che l’alunno ha invece una forte passione per quella disciplina: “aveva in casa sua” scrive Micheli “una raccolta di insetti, imbalsamava uccelli e mostrava una vera attitudine a quel genere di studi”. Conseguenza? L’alunno reagisce alla bocciatura armandosi di rivoltella e sparando due colpi al professore.

Questo nei romanzi. La realtà non è migliore. Quando, nel 1978, un ragazzo di diciassette anni esplose colpi “con un revolver di corta misura” contro un docente di matematica del Liceo “Vittorio Emanuele” di Palermo, il prefetto dispone che “d’ora in poi se uno studente sarà sorpreso armato in qualunque modo in un Istituto scolastico, ne dovrà essere espulso immediatamente e definitivamente”.

Dalla nostra scuola, oggi, sono provvisoriamente sparite le armi da fuoco. Ed è sparita anche la violenza come reazione a un’ingiustizia. Restano gli insegnanti che fanno finta di non vedere i violenti e si rifanno “con il mansueto gregge”, restano e prosperano i bulli che vogliono ficcare chiodi nella pancia del compagno di banco. Soprattutto resta, con caratteristiche di volta in volta diverse, lo zimbello della classe.

Perché un gruppo di ragazzini ha bisogno di ridurre un compagno a zimbello? Di ragioni se ne possono indicare tante. Ma qui vale la pena evidenziare che il mondo d’oggi ha una sua ossessione pericolosa, comunemente accolta come una molla positiva: la volontà di vincere e il rifiuto di perdere. I mass media lavorano per prefissare, fabbricare i connotati del vincitore e del perdente. Lo si vede nella pubblicità, nei cartoni animati, nei film, nei telefilm, nei talk-show, nei videogiochi, nel calcio. Già quando i bambini si affacciano alla scuola dell’infanzia essi posseggono gli strumenti “culturali” per riconoscere tra loro il vincente e per vivere nell’ansia di essere il perden-

te. Vince chi perseguita e schiaccia, perde chi si fa perseguitare e schiacciare. Il vincente è bello, griffato, alla moda, con i soldi in tasca, un linguaggio osceno e arrogante; il perdente è “negro”, musone e ha i tratti mediatici di chi va ritenuto lento, brutto, stupido, mal vestito, mal pettinato, con un linguaggio troppo pulito. Allora diventa preda per esercizi di sadismo o, se vuole salvarsi, deve farsi accettare alla corte dei suoi stessi persecutori.

La scuola dovrebbe lavorare su questo quadro d’insieme in difesa dei più deboli. Deve reagire di fronte alle disuguaglianze di tutti i tipi che rendono il più debole inadatto alla vittoria. Deve ritornare quella cultura, purtroppo sparita dall’orizzonte etico con la sconfitta delle culture della solidarietà, della redenzione, del riscatto.

La scuola dovrebbe invertire la sua tendenza. La sua salvezza, la sua rinascita sta nella tutela fattiva dei perdenti contro i vincitori, delle vittime contro i carnefici. La sua fisionomia dovrebbe nascere dalla battaglia vera contro tutte le forme di disuguaglianza, che sono la radice di ogni violenza e lasciar perdere quella “politica” che la società dell’immagine, del consumismo richiede.

Che fare, allora?

Una buona pratica, che nella nostra scuola è stata realizzata con successo, riguarda il coinvolgimento degli alunni più riservati in incarichi di leader, in modo da aumentare in loro il senso di autostima e renderli più sicuri; nel contempo affidare ai più “vivaci”, ai cosiddetti “bulletti”, mansioni di responsabilità.

Un buon rimedio, sperimentato anche questo, per evitare il bullismo potrebbe essere quello di favorire la competizione di squadra. Per troppo tempo nelle nostre scuole è prevalsa una mentalità che considera la competizione un male. Si è pensato che la violenza scompaia livellando tutti. Non è così. La violenza va sublimata creando squadre in competizione. I nostri ragazzi dovrebbero andare a scuola tutto il giorno e, oltre a star seduti sui banchi, fare lavori, sport, arte, musica, teatro, ma all’interno di gruppi che si affrontano, che competono. Così “in ciascuna squadra i leader emergono in base al loro valore e tutti sono orgogliosi di partecipare perché si sentono parte di un noi, in cui trovano una identità ed esprimono se stessi. (Francesco Alberoni, *Il bullismo si elimina con una scuola competitiva*, Corriere della sera).

Ultimamente, alcuni docenti e studenti insieme hanno pensato che il bullismo possa legarsi indissolubilmente al nullismo e, pertanto, i ragazzi hanno coniato e divulgato, scrivendolo dappertutto, lo slogan “bullo nullo” come estrema sintesi della condizione di carenza di valori positivi che contraddistingue la personalità del bullo.

Ovviamente il “bullo nullo”, come una bolla di sapone, svanisce nel momento in cui decide di abbandonare i comportamenti che ledono la vita altrui, divenendo un nulla bullo, cioè una perso-

na “normale”, con difetti e pregi “normali”.

BULLO NULLO: gioco di parole. Dietro ad esse, però, si concretizza una possibilità di riscatto del bullo.

Altri slogan all’uopo creati sono stati: “I bulli pensano di avere grandi idee ma hanno piccoli cervelli” “Belli si nasce, bulli si diventa”; “Il bullo non è il più forte, è il più solo”; “Picchio, dunque sono bullo, dunque sono” che hanno stimolato certamente qualche spunto di riflessione e perché no qualche desiderio di cambiamento!



Eufonia e dialogo disarmonia e violenza: la musica e il bullismo

GIULIA CORSI

Insegnante di violino – Firenze

A mio padre e mia madre, perché mi hanno insegnato a sperare nel domani, che è come una pagina bianca, ancora tutta da dipingere, con la forza suggestiva di suoni, gesti e segni multicolori.

Il bullismo – dall’inglese *bullying* – letteralmente *prevaricazione, aggressione, prepotenza* – da parte di un individuo o di un gruppo su un altro – è un fenomeno sociale che sta assumendo delle proporzioni preoccupanti. Segnali indicativi di questa tendenza sono l’aumento della violenza giovanile, del comportamento aggressivo dai connotati persecutori, delle manifestazioni palesi o subdole di un’aggressività che è volta esclusivamente a *distruggere* la persona. Nel passato il bullismo connotava, specie nella scuola, delle realtà particolari e difficili e veniva considerato un’anomalia di comportamento del singolo sul gruppo classe. Allo stato attuale, a causa del dilagare del fenomeno, sono richiesti interventi educativi concreti, dal momento che la violenza diffusa ha effetti deleteri sulle vittime, sugli stessi protagonisti violenti e sulla vita dell’intera comunità. Il contesto sociale fluido e imprevedibile ri-

chiede a ciascuno appropriate capacità relazionali e maggiore senso di responsabilità, per navigare in acque sconosciute e spesso insidiose. Chi è vittima del bullismo non deve disperare. La scuola può e deve fornire gli strumenti perché le esperienze negative possano trasformarsi in insegnamenti positivi che, anziché indebolire la persona, la rafforzino nel contrastare, a sua volta, i fenomeni violenti. Gli educatori hanno il dovere di istruire i ragazzi alla comprensione dei meccanismi biechi della violenza. Con la comprensione e il *dialogo* si può demolire la barriera che vittime e bulli hanno eretto col mondo esterno. Se il *bene comune* è evitare il decadimento civile di una società, sarà doveroso evitare volgari contrasti quotidiani che, specie nel mondo scolastico, nulla hanno a che fare con la vocazione pedagogica che dovrebbe animare il lavoro degli organi elettivi, quelli preposti al servizio della collettività.

Un deficit di empatia

È un dato di fatto che, nella persona umana, esistono dei segnali indicativi di un comportamento aberrante. Quanto al bullismo uno di questi è la carenza nel rappresentarsi ciò che l'altro sente o vive. È come se le emozioni venissero del tutto soffocate e i segnali di sofferenza da parte della vittima, anche se percepiti, fossero inefficaci a frenare il comportamento violento da parte dell'aggressore. Alcuni individui, inoltre, si sentono vivi solo se praticano violenza, in altre parole provano eccitazione per l'atto in sé, per il gusto della sfida, per il piacere di prendersi gioco delle regole e dei compagni. È solo in questo modo che credono di superare l'insicurezza e la fragilità che li attanaglia e di poter affermare l'identità che hanno perduta.

L'universo musicale e artistico realizzano gli ideali di *confronto aperto* e *contatto empatico* tra soggetti. Si direbbe che l'uomo, con l'arte, concretizzi un'esigenza che è racchiusa in sé: quella di esprimersi e di confrontarsi con l'altro. Un'opera incanta, turba, induce alla meditazione, indipendentemente dal giudizio estetico del fruitore.



La scuola è un totem fatto di amicizia, Tommaso Matone, III A, I. C. - Bella (Potenza)

Pertanto la musica è un richiamo continuo al *dialogo*, proprio perché, priva di referenti esterni, sollecita l'attenzione verso quel messaggio universale, sia pure immateriale e ambiguo, che le dà significato. Nel recepirlo la sensibilità del destinatario si affina; egli interpreta le sfumature espressive di quelle che, sulla carta, sono solo combinazioni di segni. Pertanto, per la varietà delle espressioni e interpretazioni, la musica è quel mondo del "libero sentire".

Lo stesso rock, quell'*insensata follia giovanile*, così come venne definita agli esordi, è una musica dura ed aggressiva, il cui scopo, però, è entrare nel mondo dell'ascoltatore con l'*intensità* della *persuasione*, avvertita in senso fisico, ma non distruttivo. I mezzi con cui si realizza questo forte *contatto* sono tecnologici, specificamente musicali e, in qualche modo, spettacolari: abbiamo una sincope ossessiva, implacabile, che suona come una frusta, un sassofono arrabbiato, una chitarra elettrica martellante, un *sound* accattivante, truccati in modo da penetrare nello stomaco e produrre risonanze interne, lacerazioni; corpi scatenati che si dimenano sul palcoscenico con una vocalità di strada e inflessioni dello stile parlato, secondo l'emotività naturale, un suono ruvido e gracchian-te. Il tutto per suscitare uno stupore emotivo, uno *shock* indimenticabile. Come direbbe l'etologo *Konrad Lorenz*, questo effetto empatico sembra un rito primordiale che sublima l'aggressività in una forma di *catarsi* e perciò contribuisce al rilassamento della pulsione aggressiva ingorgata.

Il rock è certamente una *terapia dell'aggressività* per alcuni, ma non lo si può assumere come unica forma educativa ed espressiva, considerando poi che ciò comporterebbe la trasformazione strutturale dei locali scolastici. Di fronte alle accuse rivolte alla scuola di essere orientata verso i contenuti tradizionali e obsoleti del sapere, poniamo l'evidenza dei fatti, secondo cui le *devianze di comportamento* nascono proprio laddove manca una coscienza delle tradizioni culturali. Allora il rock e altri tipi di produzioni artistiche e letterarie *underground* possono diventare bandiere dietro cui si maschera e, in un certo senso si incoraggia approvandolo, il comportamento violento di gruppi facinosi. Giovani ciechi a tutti i valori, vittime di una noia infinita sono adescati da bande, perché *quando sventola la bandiera, la ragione è nella tromba*. Eppure gli esseri umani più fragili, quelli sensibili a certi richiami, paradossalmente, sarebbero i più adatti a servire la nobile causa dell'umanità. E la scuola non dovrebbe correre il ri-

schio di perderli.

Una buona norma di prevenzione del bullismo è la sorveglianza speciale, da parte di genitori e insegnanti, dei divertimenti scelti dagli adolescenti. Al vaglio educativo vi è anche la musica, in quanto è risaputo che può trasformarsi in strumento di incitazione alla violenza.

Metodologia e bullismo

I segni dell'instabilità emotiva, della mancanza di autocontrollo sono spesso legati al mancato *sensu di responsabilità nel processo di sviluppo psichico* dei singoli, che invece dovrebbero esserne protagonisti attivi, in tutto il percorso scolastico. Una carta vincente è privilegiare il lavoro con le mani, con il corpo, con la voce, attraverso la recitazione, o grazie allo studio di uno strumento musicale, perché, come ricorda Piaget, *l'intelligenza ha una base senso-motoria*. In alcune realtà scolastiche, agli allievi musicisti viene offerta la possibilità di lavorare in ensemble e orchestre. Sono occasioni di studio che insegnano a contenersi, a incanalare la propria aggressività, in vista di un obiettivo superiore e comune. Si apprende l'equilibrio nelle dinamiche e il rispetto delle regole di convivenza e di ingresso delle voci. In queste occasioni è un miraggio ottenere il massimo del silenzio, dell'attenzione, della concentrazione! Ma è vero che insieme si possono fare esperienze indimenticabili. Un problema educativo si presenta anche in questo caso: quello dei ruoli inadeguati degli educatori. Atteggiamenti sbagliati possono nuocere al processo di crescita degli allievi. Le *cure eccessive* rivolte al discente ne ostacolano totalmente o in parte il *processo di espansione della personalità*; ciò accade quando l'adulto si fa portavoce di una didattica normativa e prescrittiva, o *punitiva*, credendo di risolvere il *problema della disciplina*. Tuttavia anche il *permissivismo* e l'assenza di regole fomentano l'aggressività distruttiva e rafforzano il predominio dei bulli sui più fragili.

Giocano un ruolo estremamente negativo e deteriorante i modelli televisivi e virtuali, quali prototipi vincenti della forza fisica, di un'ambizione sfrenata che ostenta in ogni luogo un carico di accessori elettronici sofisticati. Questi esempi, imposti con arroganza, specie nelle realtà culturalmente più deboli, divengono armi-deterrenti nelle mani dei bulli: è grazie a un *apparato spettacolare* che la personalità insicura e fragile del bullo riesce a ottenere quel rispetto reverenziale

che in altro modo non sarebbe in grado di conquistarsi.

Che cosa è il bullismo se non una *disarmonia* indotta nello sviluppo di quel "sistema" potenzialmente perfetto che è l'essere umano? Un essere che ora non ha più uno scopo per cui lottare e impegnarsi, né avverte un senso di appartenenza. Come gestire il problema?

Rassicurante ed emblematico è il caso delle orchestre giovanili, sorte nelle realtà più complesse e compromesse del mondo: qui i ragazzi hanno trovato una ragione di vita, una voglia di riscatto e di crescita. Ne consegue che abbiano sviluppato l'autocontrollo, il rispetto per l'altro, per l'interpretazione accurata della musica e una sensibilità tutta speciale, da veri *artisti*, anche nel *saper ascoltare* le ragioni dell'altro.

La musica e l'arte hanno enormi potenzialità: consentono di esprimersi, di comunicare, di crescere intellettualmente e sentimentalmente, leniscono ferite psicologiche, convertono l'aggressività distruttiva in energia ed entusiasmo, insegnano uno stile di vita incline alla conoscenza e al perfezionamento. Il che comporta fatica e rinunce, ma anche gratificazioni che vanno ben oltre l'immediato.

Aggressività: una costante nella storia dell'uomo

L'energia auto-distruttiva non è contemplata nella natura dell'uomo, ma è conseguenza di una disfunzione, indotta. Cosa ben diversa è l'*aggressività* che, come Lorenz ci ricorda, è presente anche nei più sublimi tra i sentimenti umani, come l'amicizia e l'amore. In natura lo scopo dell'aggressività non è mai l'eliminazione degli appartenenti alla specie, pertanto essa non può considerarsi un fatto diabolico, né come la intese Goethe nel *Faust*, ossia *parte di quella forza/ che sempre vuole il male e sempre il bene crea*. In altre parole, ci piaccia o no, l'aggressività è uno strumento essenziale dell'organizzazione di tutti gli istinti, nel perpetuarsi della vita e – diremo – per la stessa conservazione e trasmissione del sapere.

Certo, colui che vuole affermare la superiorità "uccidendo" l'altro, colui che ha smarrito la nozione di eternità, colui che presume di possedere una *verità* tutta per sé, in un rapporto esclusivo e fanatico di chiusura, in realtà fugge il più intelligente di tutti i precetti, ossia *Uomo, conosci te stesso*, di Socrate. Gli atteggiamenti arroganti, si sa,

possono fomentare la violenza. Si deve tener conto, comunque, che *alla superbia che galoppa, la vergogna siede in groppa*.

La musica è il *trait d'union* tra individui; li fa gioire e ridere insieme, li fa lottare per uno stesso ideale. Ciò è evidente a scuola: quando suonare un brano risulta divertente, è proprio allora che si creano speciali legami tra gli allievi-interpreti. Ma certamente la musica ha anche funzione di *limes*; non separa l'*élite* dalla *massa*, bensì il terreno fertile, di crescita sana, da quello malsano, dei sentimenti distruttivi di odio e violenza.

Il messaggio di Beethoven e Gustav Klimt

Mi accingevo a scrivere queste riflessioni, quando ricevetti la nomina per insegnare violino in una scuola nei pressi di Vinci. Posta in riva all'Arno, in quel tratto di paesaggio che declina dolcemente verso il Tirreno e non lontana dalle colline antiche, sorge in un territorio incantevole, immerso tra feudi orgogliosi e borghi a misura d'uomo, come quello dove nacque, appunto, il grande Leonardo.

Qui ho avuto una conferma di ciò che per anni avevo forse soltanto intuito: la scuola può vincere le sue battaglie, compresa quella contro il *bullismo*, a condizione che voglia impegnarsi nell'evitare gli *insuccessi scolastici*. Si possono suscitare gli interessi presso i giovani solo se si è in grado di legare il sapere alle esperienze concrete della vita, portando *parallelismi* tra mondi e linguaggi apparentemente distanti. Questo, in sintesi, l'obiettivo di una testimonianza dell'incontro tra il Preside, Prof. Salvadori e un gruppo di allievi, per inaugurare l'anno scolastico sotto i migliori auspici. Tema della lezione era il rapporto tra la musica di Beethoven, con particolare riferimento all'*Inno alla Gioia* dalla IX Sinfonia, e la pittura di Gustav Klimt, nel fregio commemorativo di Vienna, del 1902, definito blasfemo per via di quel motto biblico che lo accompagna e vuole esaltare il ruolo dell'artista, il cui "regno non è di questo mondo". E ancora: i famosi versi dell'*Inno alla Gioia*,

del poeta tedesco Schiller – che fanno dell'Arte un evento di portata sovrumana, la *scintilla divina* capace di realizzare quel desiderio, puro, ma umanissimo, di vera felicità –, suonarono per molti e non a torto, come una vera e propria provocazione. Il messaggio della Poesia, della musica, della pittura si presta a distorsioni, dal momento che è carico di simbolismi. Ma certamente non è un delirio di onnipotenza, né un desiderio di sopraffazione, perché è risaputo che, solo quando l'orgoglio diventa fanatismo, può pericolosamente culminare in odio e conflitti. Maria Montessori, grande studiosa delle potenzialità umane, all'indomani della seconda guerra mondiale, constatava tristemente come crudeltà e sfruttamento, guerre e ogni forma di violenza dovessero avere un ruolo, perché gli uomini *non si erano ancora resi conto della loro comune umanità e dell'opera che insieme avrebbero dovuto compiere per la realizzazione di un destino cosmico*.

Questi sentimenti di pace, amore, fratellanza, amicizia, sono allora destinati a rimanere pura utopia? Chi ascolta attentamente la *Marcia* militare che preannuncia l'esplosione di felicità totale nell'*Inno alla Gioia*, può rendersi conto che la musica fa una diretta allusione a una guerra da combattersi, non tanto sul piano militare e strategico, quanto su quello *spirituale*, tanto è vero che timbri e strumenti militari sottolineano trionfalmente la vittoria di un'umanità sofferente sul dolore che l'attanaglia e le impedisce di vivere pienamente. La conquista di un *bene superiore* è l'obiettivo guida e la meta di ogni esistenza umana. Malattia, follia, morte, angoscia, insidiano l'umanità, particolarmente coloro che si lasciano imprigionare dalle lusinghe dell'immanente e faticano a scorgere la Luce del *trascendente*. La sofferenza porta già in sé la riconquista della libertà perduta, grazie all'Arte, alla Musica, alla Poesia: un messaggio impegnativo che contiene in sé la sfida pedagogica nel riuscire a trasmetterlo ai giovani di oggi. L'atteggiamento di chi educa non è solo dovere, ma *fiducia*, perché nonostante la fatica, è necessario continuare a sperare, credere, gioire, soffrire, combattere per l'essere umano.



Educare all'incontro autentico. Riflessioni "con" Martin Buber

MARIA DE CARLO
Docente I.T.G. "G. De Lorenzo" - Potenza

La scuola deve riappropriarsi della sua specificità educante attraverso l'arte del pensare e del ragionare. Le forme di violenza tra i banchi, prima che con i provvedimenti, vanno combattute con il "fare" cultura! Laddove "fare", esprime azione. Una prima azione è quella del pensare – mettere in movimento meccanismi che rigenerano la mente alla ricerca autentica di ciò che è bene per l'uomo. "Fare" è anche favorire una praxis di ciò che si è pensato. È passare all'actio.

Noi educatori non dobbiamo mai dimenticare che il presente è frutto di un percorso storico-sociale-economico e, in modo particolare "culturale" che parte da molto lontano. E ciò è vero anche nelle storie individuali di ciascuno di noi. Oggi l'uomo esterna se stesso attraverso relazioni aggressive, violente e monologhe perciò l'uomo vive il disagio della non comunicazione (nonostante gli innumerevoli mezzi) e non è capace di relazioni autentiche. Trovo particolarmente interessante, attuale e "necessario" – come una sorta di soccorso al disagio in cui versa oggi la società – il pensiero buberiano.

Martin Buber nel 1923 pubblica l'opera più celebre – *Ich und Du* – che segna l'inizio di un per-

corso e pensiero filosofico che va sotto il nome di *filosofia dialogica*.

L'opera prende in esame le due parole fondamentali ("Le parole fondamentali non sono singole, ma coppie di parole"), la coppia io-tu (luogo di relazione – *Beziehung*) e la coppia Io-Esso, definendone i caratteri antropologici, nella prima parte; analizza la dinamica di queste coppie nell'uomo, nella società e nella storia, seconda parte. Infine, nella terza parte dell'opera, Buber parla della relazione autentica dell'io con il Tu-Dio.

Il problema antropologico è caro a Buber che vede l'uomo in tutta la sua interezza, quale uomo in relazione con l'altro. Un punto, questo, fondamentale per la comprensione del pensiero dialogico dell'autore. Per Buber l'uomo è nella relazione, ed è nella pronuncia di quel "tu" che egli comprende il proprio "io". Da un *tu* orizzontale a un *Tu* verticale, poiché "*La relazione con l'uomo è la parabola autentica della relazione con Dio*", relazione che nell'epoca moderna si è oscurata (come scrive ne *L'eclissi di Dio*) per effetto dell'ipertrofia dell'Io-Esso cioè di quel rapporto che vede l'altro come oggetto.

Una prospettiva, quella proposta dal filosofo ebreo, che si

discosta da una visione moderna che considera l'uomo in termini di "individuo". Al liberalismo individualistico e al collettivismo – per Buber due atteggiamenti esistenziali – si oppone la via della "comunità vera", luogo di molteplicità di persone e di reciprocità. Si tratta della Comunità (*Gemeinschaft*) dove si costruiscono relazioni io-tu.

L'io è incomprendibile senza il tu. Non si può parlare dell'io escludendo il tu. Buber afferma: "Quando si dice tu, si dice insieme l'io della coppia io-tu". L'assenza di questa relazione è causa di inquietudine che l'Io-Esso non può colmare poiché "la parola fondamentale Io-Esso non può mai essere detta con l'intero essere".

Il tu che l'uomo pronuncia lo apre all'infinito. E nella pronuncia del *tu* l'uomo si affaccia alla sua vera realtà, quella relazionale: "Chi dice tu – non ha alcunché, non ha nulla. Ma sta nella *Beziehung* (relazione)". La pienezza dell'uomo e del suo essere va oltre il confine dell'immediato, oltre tutto ciò che lo coinvolge nelle "cose" poiché: "Tutto questo e cose di questo genere insieme fondano il regno dell'esso". Nelle cose che lo circondano e di cui l'uomo si circonda "i tanti lui, lei, esso" (che Buber non rigetta, anzi il mondo dell'esso

– cultura, scienza, tecnica, istituzione, etc. – è necessario per dare “continuità e durata ai frutti della relazione”) rientrano in quel dinamismo profondo dell’essere che trova radice nell’inquietudine esistenziale, nel suo esistere in quanto coppia, relazione io-tu. Un equilibrio che, se infranto, sprofonda l’uomo nel baratro della frammentarietà. L’uomo così si è perso: “Dove sei?” è la domanda che Dio ri-

tro può essere, dice Buber, *autentica* quando si vede nell’altro il “tu” (l’Io-Tu: santa parola fondamentale del dialogo) e ciò è pienezza del proprio essere; oppure relazione non autentica quando, nella sfera dell’Io-Esso, si vede l’altro come “esso”, cioè a voler ridurre l’altro ad una cosa, ad uno strumento da utilizzare per propri fini, ad un oggetto su cui esercitare il proprio potere o un oggetto da voler ren-

ne autentica con il tu può anche invocare il *Tu Eterno*) – è in crisi; l’uomo della tarda modernità è “senza casa”, senza relazioni e perciò solo; di fronte a questo uomo che vive un forte disagio spirituale, che non è capace di pronunciare “tu” e quindi non riesce a vivere relazioni autentiche, Dio si è eclissato. Poiché ad avere la meglio è stato il rapporto Io-Esso cioè un primato dell’Ego che considera “altri” in termini di oggetto.

“Senza l’esso l’uomo non può vivere. Ma colui che vive solo con l’esso, non è l’uomo”. Ciò che Buber condanna è il prevalere del mondo dell’esso sulla possibilità delle relazioni autentiche. E comunque l’uomo può sempre sottrarsi al mondo dell’esso, rifugiandosi in quello della relazione con la conseguenza che “Solo chi conosce la relazione e sa della presenza del tu diventa capace di decidersi. Chi si decide è libero, poiché è giunto al cospetto del volto”. E nell’atto della decisione, della scelta, avviene l’opzione fondamentale della conversione-direzione che si oppone alla non-direzione cioè al male, poiché esso è il permanere nella non-scelta.

L’uomo può entrare in relazione, oltre che con il suo simile, anche con gli esseri della natura e con le “essenze spirituali”. Relazioni tutte che se autentiche – ovvero caratterizzate dall’immediatezza e dalla reciprocità – aprono al mistero, al “Tu eterno”, al rapporto con Dio poiché “Ogni singolo tu è una breccia aperta sul Tu eterno”. Buber parla di quel “tu” che: “non è un lui o una lei, limitato da altri lui e lei, punto circoscritto dallo spazio e dal tempo nella



Scoprire insieme nuove realtà, Francesca Fanuele, Scuola secondaria di I grado. I. C. Accettura (Matera)

volge ad Adamo “o a chiunque altro”.

È necessario pertanto ripensarsi uomo in termini di relazione io-tu. L’io ha coscienza di sé solo mediante l’incontro con il tu. Relazione dialogica. E relazione è reciprocità; l’io si dà nella realtà proprio mediante la relazione, un rapporto con l’altro che è costitutivo dell’essere.

Ma questa relazione con l’al-

tere a propria immagine e somiglianza, allontanandosi così dalla *Gegenseitigkeit* (reciprocità).

Secondo Buber, nell’epoca moderna il rapporto Io-Esso ha conseguito un netto predominio sulla relazione Io-Tu. Di conseguenza, la vita dialogica – sia della relazione con l’altro uomo che con il *Tu eterno* (relazioni che per Buber sono interdipendenti poiché solo chi è capace di relazio-

rete del mondo; e neanche un modo di essere, sperimentabile, descrivibile, fascio leggero di qualità definitive. Ma, senza prossimità e senza divisioni, egli è tu e riempie la volta del cielo. Non come se non ci fosse nient'altro che lui: ma tutto il resto vive nella sua luce”.

Il tu, la sua luce pervade tutto l'essere, è il tutto che si presenta e mi incontra per grazia non si trova nella ricerca; afferma Buber: “Il tu mi incontra. Ma io entro con lui nella relazione immediata. Così la relazione è al tempo stesso essere scelti e scegliere, patire e agire”. C'è una risposta al tu che si svela, c'è una scelta che spetta all'uomo, la disponibilità a accedere alla relazione: “L'unificazione e la fusione con l'intero essere non può mai avvenire attraverso di me, né mai senza di me. Divento io nel tu, diventando io, dico tu. Ogni vita reale è incontro”.

Divento io nel tu: il mio essere viene partecipato al tu; sono riflesso del tu, non posso darmi l'io da me stesso. È nell'Unità suprema che ritrovo il mio io e solo quando e attraverso l'Unità ricomporrò l'armonia che il mio io apparirà nitido, capace di pronunciare *tu*.

Se oggi l'uomo fa fatica a dire tu è perché ha smarrito il proprio io, nel caotico mondo delle ingannevoli compensazioni che è esterno al suo profondo; lo ha smarrito in ciò che appare illusorio e che spinge l'uomo verso il baratro della frammentazione e nullificazione.

L'incontro autentico col tu “avviene solo dove è caduto ogni mezzo” in quanto: “La relazione al tu è immediata. Tra l'io e il

tu non vi è alcuna conoscenza concettuale, alcuna precomprensione, alcuna fantasia, e persino la memoria si trasforma, poiché precipita dalla particolarità nella totalità”.

La relazione io-tu è ontologica nell'uomo, per questo si registra un'inquietudine dell'io che tende al desiderio quasi spasmodico della comunione: “Tra l'io e il tu non vi è alcun fine, alcun desiderio, alcuna anticipazione; e persino l'anelito si trasforma, poiché precipita dal sogno nell'apparizione”.

E il male è proprio questo non volersi dirigere verso l'incontro autentico.

È possibile il recupero del rapporto autentico? Si può trovare in un cammino che parte dal dialogo con se stessi – ritorno, conversione (*teshuvah*), un ritorno decisivo a se stessi è nella vita dell'uomo l'inizio del cammino – per aprirsi poi all'incontro con l'altro: “Dimenticatevi di voi e pensate al mondo!” come Buber riporta in un racconto che così commenta: “Cominciare da se stessi, ma non finire con se stessi; prendersi come punto di partenza, ma non come meta; conoscersi, ma non preoccuparsi di sé. Il racconto ci presenta uno zaddik, un uomo saggio, pio e caritatevole che, giunto alla vecchiaia, confessa di non aver ancora compiuto l'autentico ritorno (...)”

E ancora sul ritorno – che è al centro della concezione ebraica del cammino dell'uomo – Buber afferma che: “ha il potere di rinnovare l'uomo dall'interno e di trasformare il suo ambito nel mondo di Dio, al punto che l'uomo del ritorno viene innalzato sopra lo zaddik perfetto, il qua-

le non conosce l'abisso del peccato. Ma ritorno significa qui qualcosa di molto più grande di pentimento e penitenze; significa che l'uomo che si è smarrito nel caos dell'egoismo – in cui era sempre lui stesso la meta prefissata – trova, attraverso una virata di tutto il suo essere, un cammino verso Dio, cioè il cammino verso l'adempimento del compito particolare al quale Dio ha destinato proprio lui, quest'uomo particolare. Il pentimento allora è semplicemente l'impulso che fa scattare questa virata attiva; ma chi insiste a tormentarsi sul pentimento, chi fustiga il proprio spirito continuando a pensare all'insufficienza delle proprie opere di penitenza, costui toglie alla virata il meglio delle sue energie”

La virata di cui parla Buber rinvia al tema della “direzione-decisione” che l'uomo deve intraprendere per abbandonare il male. Il ritorno alla relazione è fonte di bene: “Solo chi conosce la relazione e sa della presenza del tu diventa capace di decidersi. Chi si decide è libero, poiché è giunto al cospetto del volto”.

Si fa appello alla decisione dell'uomo di scegliere. Una visione, questa, che attiene al profetismo e responsabilizza l'uomo di fronte al suo destino.

Il male dunque è inteso come “forza senza direzione”, ovvero “istinto cattivo” che si contrappone all’“istinto buono”. Buber afferma: “... se ci fosse il diavolo, non sarebbe colui che decide contro Dio, ma colui che eternamente non sa decidersi”, come dire l'uomo agisce secondo l'istinto cattivo solo se manca di direzione.

La via pedagogica per affrontare il fenomeno bullismo

VANIA GALIZIA

Docente di scuola primaria
esperta di laboratorio presso l'Università Roma Tre

Sempre più spesso i mass-media diffondono notizie di cronaca che raccontano episodi di bullismo, le prime ricerche in tale campo risalgono agli anni '90, i risultati di queste sono stati confrontati con quelli delle ultime indagini ed è emerso che in alcune realtà italiane i casi di tale fenomeno si sono incrementati.

Ma che cosa è il "bullismo"? È un fenomeno dinamico, multidirezionale e relazionale che coinvolge non solo il prevaricatore e la vittima, ma anche tutti gli appartenenti al gruppo e si presenta come prepotenze tra pari in un contesto di gruppo. Studi osservativi dimostrano che atti di bullismo vengono fatti alla presenza di coetanei, di questi ultimi c'è chi incita e sostiene il bullo nel "suo fare" e chi, per paura, interpreta il ruolo dell'osservatore, solo raramente c'è chi interviene per ostacolare le prepotenze impartite alla vittima. I suddetti comportamenti si possono manifestare in forma diretta o indiretta, alla prima sono ascrivibili le prevaricazioni fisiche e verbali, mentre ci si riferisce alle seconde quando gli abusi sono più nascosti come l'esclusione dal gruppo e la diffusione di calunnie sul compagno; i maschi mettono maggiormente in atto le prepotenze di tipo diretto, le

femmine al contrario quelle di tipo indiretto. Vi è anche il "cyberbullying" e cioè "il bullismo sottoforma elettronica: sms o telefonate al cellulare, foto e video clip, e-mail, chat o siti web".

Di fronte all'emergenza *bullismo* il Ministro della Pubblica Istruzione, in data 5 febbraio 2007, ha promulgato un documento con *oggetto: linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo*, nella cui premessa si può leggere che alle istituzioni scolastiche debbono essere date ulteriori risorse e strumenti per favorire "la valorizzazione della persona, la crescita e lo sviluppo educativo, cognitivo e sociale del singolo discente mediante percorsi di apprendimento individualizzati e interconnessi con la realtà sociale del territorio, la cooperazione, la promozione della cultura della legalità e del benessere di bambini ed adolescenti".

Si pone l'attenzione ad un modello educativo umanistico, dove la dignità umana è un valore intorno al quale promuovere la formazione integrale della persona "attraverso l'idea di apprendimento diffuso, nel connubio di sapere ed esperienza, scuola e vita... nel segno di quell'equilibrio ed armonia che sono i valori necessari per l'autoident-

ificazione personale".

Una scuola centrata sulla persona non ha solo la finalità di far acquisire conoscenze o preoccuparsi dell'integrazione dell'individuo nella società. Una scuola per la persona è "il luogo di promozione della piena integralità dell'esperienza umana, intesa come capacità di conoscere, capacità di amare, capacità di vivere con gli altri, capacità di interrogarsi sul senso del mistero e, dunque, di aprirsi all'assoluto". Le Indicazioni Nazionali mettono l'accento sull'importanza di promuovere la costante riflessione sui valori fondanti la vita individuale e sociale e di favorire "l'alfabeto dell'integrazione affettiva della personalità... base per un'immagine realistica, ma positiva di sé".

Bisogna aiutare gli alunni a scoprire ed arricchire personalmente gli alfabeti del convivere, fondati sul dialogo, sul confronto, sul riconoscimento di valori comuni, in "una scuola consapevole che i valori esistenziali vanno costruiti collettivamente". La convivenza a qualsiasi livello, che sia nell'ambito familiare, scolastico o macro-sociale, è civile se si basa su una comune radice morale, sulla libera e consapevole assunzione di valori che regolano le esperienze, le motivazioni, l'intenzionalità, la responsabilità di ciascun individuo.

“Vivere bene con e per l’altro all’interno di istituzioni giuste, non si può concepire senza essere affetti dal progetto di vivere bene attraverso la sollecitudine ad un tempo esercitata e ricevuta... per essere amici di sé bisogna già essere entrati in una relazione di amicizia con l’altro” in questo modo l’amicizia prepara il posto alla giustizia in quanto virtù per l’altro.

Il rapporto del sé con l’altro è regolato da una relazione asimmetrica tra il fare ed il subire, dove vi sono due differenti protagonisti l’agente ed il paziente; “ma, in virtù della reversibilità dei ruoli, ogni agente è il paziente dell’altro. E in quanto affetto dal potere-*su di lui* esercitato dall’altro, egli è investito dalla responsabilità di una azione immediatamente posta sotto la regola di reciprocità, che la regola di giustizia trasformerà in regola di uguaglianza”.

La società di oggi sembra essere governata dalla soggettività come continua ricerca di soddisfare qualsiasi desiderio e per fare ciò vengono assunti comportamenti violenti, immorali, centrale è, dunque, la riflessione sulla crisi dei valori che porta allo smarrimento di senso e al disorientamento dei giovani.

Secondo V. Cesareo quanto accade è imputabile alla provvisorietà, alla centricità, all’espasata soggettività, al disincantamento, che hanno determinato il sorgere della *cultura dell’incertezza*. Si vive il problema di recuperare valori, fini ed obiettivi che siano universalmente riconosciuti, affinché si possa ritrovare il significato dell’esistenza, come prospettiva soggettiva di una realtà oggettiva ed espressione della dignità di un essere.

A tal fine si deve guardare al soggetto educando “come pro-

dotto di cultura, (uomo colto, perché da sempre coltivato e coltivantesi), cioè come rigeneratore di significati e di interpretazioni e di volizioni-trasformazioni del mondo”, affinché ciò sia possibile la scuola deve essere il “luogo pedagogico” dove l’educando faccia propria l’unitarietà e l’armonia dei saperi, deve educare tenendo ben presente la dimensione temporale e spaziale nella quale si trova ad operare, con la prima si fa riferimento alla storia dell’individuo al suo patrimonio di esperienze personali e collettive, con la seconda all’ambiente di vita e al campo di azione.

Come affrontare il fenomeno bullismo? Sicuramente con una unità di intenti, per cui non è chiamata in causa solo la scuola, ma anche la prima agenzia educativa che è la famiglia, come del resto è auspicabile che avvenga per ogni intervento educativo, che sia volto a fronteggiare una situazione problematica o meno, poiché la riuscita di un percorso formativo può essere perturbata se i segnali sono discordanti.

Il bullismo è un fenomeno che investe tutta la società, a tal riguardo, infatti, il Ministro Fioroni, nelle sue indicazioni nazionali sul come affrontare lo stato dei fatti, ha previsto che anche i mezzi di comunicazione, quali la radio, la TV, i portali web trasmettano campagne di pubblicità progresso realizzati dagli alunni stessi e scelti tra quelli elaborati, trasmissioni televisive finalizzate al riconoscimento, alla verbalizzazione ed espressione di sentimenti anche negativi. Inoltre, con l’aiuto delle Forze dell’Ordine, le Associazioni a tutela dell’infanzia e gli organi competenti, verranno elaborati protocolli di comportamento, che i ragazzi, frequentatori della rete

telematica, dovranno rispettare, diventando loro stessi agenti del controllo sul web, segnalando alla Polizia Postale tutti quei filmati, foto che danneggiano la dignità dei soggetti coinvolti.

Il Ministro, in data 18 aprile 2007, ha promulgato una normativa con oggetto: *Piano nazionale per il benessere dello studente: linee di indirizzo per l’anno scolastico 2007/2008*, nel quale ricorda che compito della scuola è quello di promuovere l’educazione alla salute, questa ultima intesa non solo nella prospettiva preventiva, ma anche nella “valorizzazione della persona: cultura, scuola e persona sono inscindibili”, quindi, compito della scuola è quello di insegnare le regole del vivere e del convivere.

La qualità della vita è influenzata più o meno direttamente dalla natura delle relazioni interpersonali, attraverso le quali dipendono l’autostima, la visione che l’individuo ha di sé, la soddisfazione della propria vita. Studi fatti sull’argomento evidenziano che chi subisce prepotenze dal “bullo di turno”, soffre “di scarsa autostima e ha un’opinione negativa di sé e della propria situazione... solitamente, vive a scuola, una condizione di solitudine e di abbandono”, al contrario il bullo è aggressivo verso i coetanei, spesso anche nei confronti degli adulti, quali genitori ed insegnanti, è caratterizzato da impulsività e bisogno di dominare gli altri, anch’egli può avere una scarsa opinione di se stesso.

Nei confronti del bullo non è produttivo avere un atteggiamento tollerante e permissivo, poiché non lo aiuta a liberarsi dai propri modelli di comportamento *contra legem*. A tal riguardo il Ministro, secondo le direttive dello Statuto delle Studentesse e

degli Studenti (D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249), propone un modello sanzionatorio non esclusivamente di natura regressiva-punitiva, ma ispirato al modello educativo di natura riparatoria-risarcitoria, per cui invece di espellere il discente dalla scuola, a questi si richiede di assumere dei comportamenti volti a riparare il danno arrecato, in questo modo lo si mette nella condizione di rendersi consapevole nei confronti della propria condotta antisociale. Nella scuola, infatti, la sanzione disciplinare deve avere prima di tutto una funzione educativa, ed essendo il bullismo un fenomeno di gruppo occorre intervenire con soluzioni volte ad educare il gruppo e non esclusivamente mirate al bullo.

La comunità scolastica contribuisce alla formazione della personalità ed attraverso l'educazione alla legalità, promuove non solo il rispetto delle regole di convivenza democratica, ma pone anche l'accento sui doveri che ciascun soggetto è chiamato a svolgere all'interno della comunità stessa, in base al proprio ruolo.

“L'educazione è anzitutto formazione alla bellezza”, deve contrastare la forza dell'abbruttimento proprio della società odierna, e lo può fare promuovendo l'impegno di autocostruzione della libertà, non solo rievocando i valori, ma soprattutto incarnandoli.

Sintomi di ripresa sul cammino della scuola

FRANCESCO PAOLO CALVARUSO
Insegnante presso l'I. M. S. “Regina Margherita”
Palermo

Scorrere le pagine della stampa che con periodicità s'interessa alle vicende che ruotano attorno alla scuola, rimanda l'idea di un'istituzione ritenuta unanimemente indispensabile ma al contempo al limite dell'inguaribilità. Si noterà come le espressioni più usate, rispetto alla questione educativa, negli ultimi tempi siano piuttosto preoccupanti: sfida – shock – marasma – rischio – naufragio – disfatta. C'è ovviamente chi non se ne preoccupa più di tanto e bisogna ammettere che persino fra gli insegnanti abbondano coloro che al più appaiono interessati a che la campanella dia quotidianamente il segno del tutti a casa. Ma non di loro queste righe s'interessano. Chiunque, al contrario, abbia a cura l'argomento sa come questo stato di cose ormai necessiti d'una svolta e vadano accolti i vari appelli al “coraggio di educare” nel tentativo di ridare smalto ai nobili principi della missione, *sì bella e perduta*, della categoria. Fra le immagini più caustiche e ricorrenti troneggia su tutte quella della “grande malata”, dal corpo imponente (forse sin troppo), incapace di trovare la via della guarigione, priva com'è di adeguati anticorpi, in preda ad un'ampia gamma d'influenze che ne rendono emaciato il viso ed instabile l'incedere. In queste condizioni, la scuola va in affanno ed è costretta a procedere a piccoli passi.

Lenta ed appesantita, lungo la sua strada, l'istituzione scolastica s'è imbattuta in tanti incidenti che le hanno arrecato seri danni. Per scongiurarne il collasso in numerosi sono accorsi al suo capezzale, ascoltandone il respiro, ponendo osservazioni, riassumendo cause e con-cause, delucidando i possibili fattori scatenanti questa complessa sindrome. Abbondanti e ricche le diagnosi da tempo approntate, ma poco incisive le altrettanto copiose terapie.

Uno degli elementi patogeni appare l'elevato costo di gestione, divenuto tale per via d'un numero esorbitante, rispetto alla media dell'U. E., di personale docente e non. Il ministro Gelmini, valutata la mole della ripartizione della spesa pubblica utilizzabile dal suo dicastero, ha di recente affermato: «La scuola ha smesso di essere un servizio ai cittadini e alla Nazione per diventare un enorme ammortizzatore sociale. Non c'è Paese al mondo che abbia fatto così. È ingiusto per docenti e studenti. È, soprattutto, mortale per la qualità del sistema educativo». Poche le risorse, dunque, a disposizione per l'innovazione e la sicurezza, così come per l'edilizia ed

altro ancora. Un budget quasi interamente versato in stipendi e che pertanto non consente di reperire fondi adeguati per premiare i più meritevoli. Agli interessati non resta, pur con qualche perplessità, che attendere quali saranno i parametri da adottare. Sussistono poi anche altri intricati nodi da sbrogliare, come ad esempio quello relativo al precariato dei docenti, che nel corso degli ultimi lustri hanno sempre più affollato quella che adesso si chiama "graduatoria ad esaurimento". Migliaia d'insegnanti a tempo determinato, difatti, ogni anno sono costretti a riporre i registri a fine giugno senza sapere se in settembre riusciranno a riaprirli o, nel migliore dei casi, chissà in quale istituto. A questo patema d'animo si aggiunga che gli stessi sono costretti, per motivi di cassa, ad un bimestre di disoccupazione, con tutti i disagi che questo comporta. È un turnover continuo e sfiibrante che, com'è intuibile, nuoce principalmente all'utenza. La tanto decantata continuità didattica, in tal guisa, assume le mere sembianze d'un principio fissato solo sulla carta senza alcun rapporto con la prassi. Altro nodo l'intricato binomio "scarsa remunerazione - perduto prestigio sociale". Le paghe risultano magre (imparagonabili a quelle di molti colleghi europei, i quali, però, hanno in più casi un orario di servizio più corposo) e l'immagine che la gente ha dei docenti appare del tutto sconfortante.

Questo difficile quadro socio-economico ha molto influito sulla stessa quotidianità, tanto d'aver ingenerato in molti il tarlo del lassismo. Una vera e propria apatia nei confronti dell'attività pedagogica, che ha favorito inesorabilmente la diffusione, a scuola come altrove, della "maleducazione". Secondo un'indagine condotta dallo IARD sull'*immagine sociale dell'insegnante* negli ultimi anni, solo per restare alle scuole superiori, questa è diminuita del 75%. Carlo Buzzi, sociologo e direttore scientifico di quest'Istituto di ricerca, sintetizza così le rilevazioni: «I docenti oggi percepiscono come diminuito il proprio prestigio sociale. Ancora peggio, la loro sensibilità li spinge ad affermare che diminuirà ulteriormente. Il problema è che l'insegnante si percepisce come una persona con una forte funzione sociale, o come un professionista con un compito di rilievo. In realtà poi come si vede riconosciuto? Alla stregua di un impiegato, di un funzionario pubblico. La discrasia è forte e non tutti riescono a farvi fronte». Occorre ridare dignità alla professione, sostiene Stefano Zecchi: «È mai possibile uno squilibrio tanto

demenziale fra l'alta funzione che deve svolgere l'insegnante e l'infimo credito di cui egli gode e di cui egli stesso è il primo ad esserne consapevole? Certo, per migliorare la scuola bisogna adeguare le leggi e la burocrazia, ma prima di tutto bisogna restituire dignità agli insegnanti, incominciando a premiare il merito e lo stipendio». Compensi inadeguati e bassa stima sociale, disordine organizzativo intrecciato ad elefantiasi burocratica ed una strisciante anaffettività per un mestiere che dovrebbe preparare al valore della vita, imbrigliano la scuola e ne mortificano i protagonisti.

A tutto ciò si aggiunga un deprecabile fenomeno che di recente s'è imposto con insistenza all'attenzione di tutta la collettività: il bullismo. La situazione in cui versano i ragazzi è il frutto d'una diffusa povertà spirituale, come rilevano psicologi e pedagogisti, una specie di "deserto emotivo" in cui essi vagano quasi del tutto inconsapevolmente. Un dubbio, però, s'impone: poveri sì, ma *bulli* perché? A ben guardare non siamo, purtroppo, dinanzi ad un autentico inedito. L'esigenza di far rispettare la disciplina in classe non è una novità assoluta. V'è sempre stato qualcheduno più incline a trasgredire, da contenere e/o recuperare. Il punto è che in ogni caso questa piaga ha in effetti preso ad espandersi, sino a pulsare ormai purulenta nel vivo delle ferite della scuola. La maggioranza delle persone appare concorde nel credere che urga porre un freno a tutto ciò e che vada ripristinata quanto prima nelle nostre classi un po' di disciplina. La questione ha raggiunto il suo culmine fra la fine del 2006 ed i primi mesi del 2007, quando il persistere di pessime notizie provenienti da tutte le regioni ha imposto delle risposte. È «un'emergenza educativa» quella che investe l'Italia, come più volte ha detto il Papa. Centinaia ed accorate le e-mail e le missive all'indirizzo di tutte le redazioni, docenti che danno di testa perché ormai incapaci di gestire le dinamiche disciplinari, spesso al limite del *burnout*, genitori non sempre alleati dei docenti ma piuttosto intrusivi ed iperprotettivi, prodighi nell'interferire persino in questioni didattiche e sovente lesti nel tramutarsi in sindacalisti della cattiva educazione dei propri figli, videoclip d'ogni sorta registrati ed immessi in rete, cellulari clandestinamente attivi anche durante le lezioni, oscenità e sesso, uso di stupefacenti ed atti vandalici persino contro simboli sacri. Si aggiungano, inoltre, i blog sul web e le tante trasmissioni televisive incentrate sulla crisi della scuola, ove politici, opinionisti ed

esperti a vario titolo, per la maggior parte lontani dalla pratica didattica, si producono in tortuosi discorsi, in larga misura facili a prendere il volo ma non altrettanto capaci ad atterrare sulle piste del fattibile.

All'inizio dello scorso anno scolastico, proprio per sottolineare la gravità del momento, l'allora ministro affermava che era giunto l'ora del rigore. «Tra bullismo, sesso e goliardate – commenta una giornalista a colloquio con Fioroni – consumate in classe e postate su Internet in tempo quasi reale, la già incrinata credibilità dell'istruzione ha raggiunto i livelli più bassi della sua storia. Il ministro nei mesi scorsi è corso ai ripari come ha potuto, adottando alcune misure correttive e fra una settimana si prepara a dare il via a un anno scolastico all'insegna della severità». Ma è doveroso ricordare che i primi passi compiuti per chiarire in via preliminare cosa fosse il bullismo, come riconoscerne i connotati e soprattutto evitarlo ed intervenire, risalgono, al di là di circolari e direttive, ad un dossier del 24 novembre 2006, posto in rete col titolo *Bullismo, che fare?* La Presidenza del Consiglio dei Ministri, in collaborazione con la Polizia di Stato, ha in questo modo cercato di mettere a disposizione di tutti una serie di utili consigli di cui avvalersi in situazione reale. Di lì a pochi mesi, riscontrata una crescente urgenza, l'esecutivo ha dato quindi vita prima alla campagna "Smonta il bullo" ed in seconda battuta ha caldeggiato il D. P. R. n. 235 del 21 novembre 2007 – Regolamento recante modifiche ed integrazioni al D. P. R. 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria. Per quanto concerne la prima delle modalità d'intervento c'è da dire che questa ha avuto l'indiscusso merito d'aver sgomberato alcuni dubbi sulla stessa definizione del fenomeno. Esso, infatti, non va confuso con una serie di reati comuni, per i quali, com'è ovvio, esiste già uno specifico apparato normativo. Il bullo non è *ipso facto* un delinquente, ma un/una prepotente da arginare e reinserire nel gruppo-classe. Come ricorda la direttiva prot. n. 16 del Ministero della Pubblica Istruzione del 5/2/2007 la parola "bullismo" deriva dall'inglese *bullying* e caratterizza una situazione di prepotenza fra pari in un contesto di gruppo: «Il bullismo si configura come un fenomeno dinamico, multidimensionale e relazionale che riguarda non solo l'interazione del prevaricatore con la vittima, che assume atteggiamenti di rassegnazione, ma tutti

gli appartenenti allo stesso gruppo con ruoli diversi. Il comportamento del bullo è un tipo di azione continuativa e persistente che mira deliberatamente a far del male o danneggiare qualcuno. La modalità diretta si manifesta in prepotenze fisiche e/o verbali. La forma indiretta di prevaricazione riguarda una serie di dicerie sul conto della vittima, l'esclusione dal gruppo dei pari, l'isolamento, la diffusione di calunnie e di pettegolezzi e altre modalità definite di "cyberbullying" inteso quest'ultimo come particolare tipo di aggressività intenzionale agita attraverso forme elettroniche». Per far sì che il cordone anti-bullismo riesca nelle sue finalità è d'uopo sia puntare sul ruolo educativo delle materie di studio, che di per sé implicano fatica, applicazione e metodo, sia su di una costanza della qualità nelle interazioni con i singoli discenti. Queste, dunque, le misure adottate dal ministero: campagna di comunicazione diversificata; istituzione di un portale internet (<http://www.smontailbullo.it>); spot televisivi e radiofonici; informazione telematica capillare sui siti più frequentati dai ragazzi; osservatori regionali permanenti, col compito di prevenire, lottare e promuovere percorsi di educazione alla legalità e di monitorare-verificare il complesso delle attività anti-bullismo; attivazione di un numero verde nazionale (800. 66. 96. 96); mezzi di comunicazione e reti informatiche. Nel predetto sito, inoltre, è possibile reperire più strumenti che consentono una generosa documentazione ed un insieme d'iniziative di pronto uso per chiunque si senta e/o debba intervenire su questo spinoso problema sociale.

Il bullismo, come viene ricordato nel portale, lo si può battere, oltre che con l'impegno, con la risorsa della creatività. Le azioni sono strettamente connesse a quelle che si stanno già realizzando per prevenire più ampiamente il disagio giovanile, ovvero: musica e scienza a scuola; premiare l'eccellenza; scuole aperte di pomeriggio; più sport a scuola; conoscenza della Costituzione; potenziamento della partecipazione studentesca; promozione dell'educazione alla salute; strategie di accoglienza per gli alunni stranieri. Fra i progetti più interessanti in rete, inoltre, piace qui segnalare uno, che suggerisce di non mettere il bullo sul piedistallo e di ricordarsi che la scuola non è l'unico depositario dell'intervento anti-bullismo, così come di evitare l'invadenza esterna nella scuola e che la vittima possa identificarsi col suo ruolo.

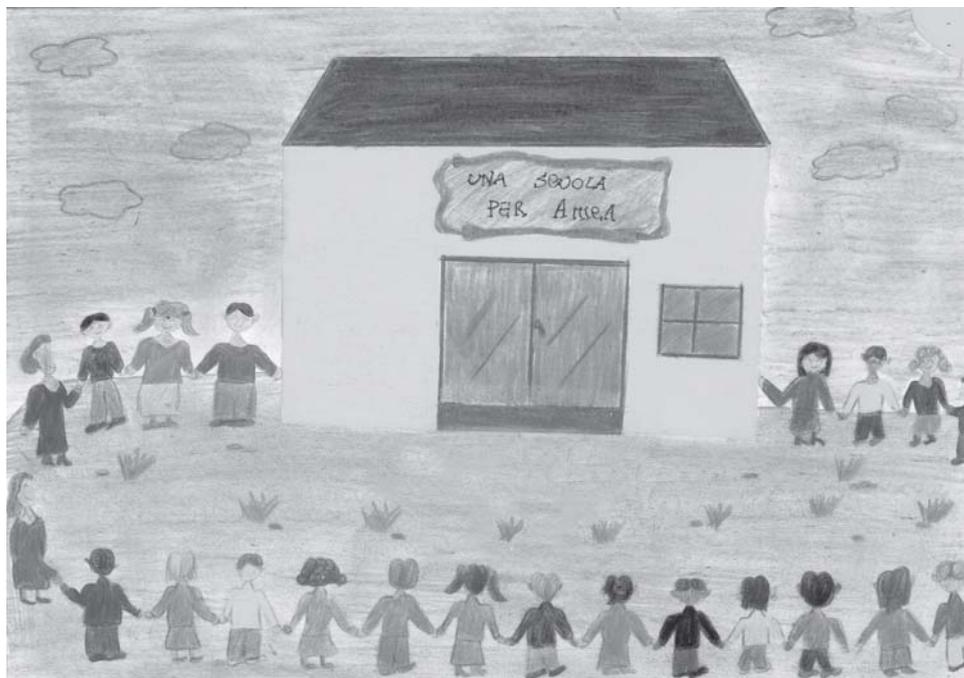
Come muoversi a questo punto? Prima di tut-

to viene ricordata l'importanza di adottare delle distinzioni rispetto ai casi limite, ovverosia separare quelli patologici da quelli di mero disagio relazionale, poi d'incrementare il coinvolgimento educativo dei genitori nonché la collaborazione fra docenti in équipe e di misurarsi con lo stress del conflitto. In stretta connessione a quanto anzidetto e che trae spunto dalle indicazioni della campagna "Smonta il bullo", va affiancata la revisione dello "Statuto delle studentesse e degli studenti", resasi ormai necessaria a causa

d'una scarsa efficacia deterrente di alcuni punti del testo. La *ratio* rimane com'è chiaro l'ideazione e l'attivazione di percorsi educativi di recupero per gli studenti che dovessero contravvenire, ma non bisogna escludere l'ipotesi che in determinate circostanze i responsabili possano essere anche allontanati per un determinato periodo dalla comunità scolastica. A scuola si va per studiare ed apprendere la ricchezza del sapere, ma pure per imparare a stare assieme e crescere da cittadini, eguali nei diritti e liberi nei doveri. È un fatto di civiltà.

Quali siano le cause più remote del bullismo non è certo semplice enuclearle in un articolo. Occorrerebbero assai più colonne e dati per suffragare qualsiasi analisi socio-pedagogica; in questa sede, tuttavia, s'intende avanzare qualche ipotesi: nichilismo – derivate del 1968 – vicende politico-istituzionali correlate al passaggio fra "Prima e Seconda Repubblica" – eclissi della condotta.

La condizione post-moderna ha spalancato le porte ad un "ospite inquietante", infido e corrosivo: il nichilismo. Un culto del niente, una fuga negli immensi spazi siderali dell'assenza permanente in cui nessun valore brilla di suo. Esso scalfisce la dignità delle persone e lede le articolazioni della società, ne corrompe costumi e tradizione, rendendo tutti più soli ed immiserendo l'argento vivo dei più giovani. Una metastasi, dunque, collettivo-esistenziale che irrigidisce le relazioni e condanna al confino chiunque osi opporsi ai suoi tanti e compiaciuti cantori. Questo lo scenario cli-



Il girotondo del sapere e dell'amicizia, Lucia Claudia, II B, Scuola Secondaria di II grado - Senise (Potenza)

matico-culturale che carica di nubi acide i cieli della nostra gioventù, irretita negli entusiasmi ed indigente di fiducia. La notte passerà, ma nel frattempo l'immensità del vacante invadente riempie di non-contenuti le prospettive di tanti ragazzi, a volte illudendoli che se ogni cosa è nulla allora niente e tutto co-incidono. È il trionfo inglorioso del vuoto a perdere!

Un altro fattore da tenere in considerazione appare il perdurante riflusso gastroesofageo della contestazione del 1968. In quell'anno, in stretta connessione con i fermenti di ampie fasce della società civile statunitense dei primi anni Sessanta, sfociati nel rifiuto della guerra in Vietnam, e gli avvenimenti del maggio francese, anche in Italia, sotto la spinta del "movimento studentesco" (che inizialmente vedeva insieme studenti di destra e di sinistra, uniti per un attacco al "sistema", ritenuto autoritario, ipocrita ed imbolsito), un'ondata di rivendicazioni e di proposte attirò migliaia di universitari, gli stessi che di lì a non molti anni avrebbero progressivamente occupato i posti dei tanto vituperati padri. Si trattò d'un periodo di forti tensioni politico-sociali che ebbe un inizio quasi ludico-propositivo, ma che poi sfociò negli "anni di piombo". La cosa più grottesca è che quei ragazzi sembra credessero in certi (falsi) miti che non erano se non dei simulacri di altrettanti poteri forti, distinti e distanti dai modelli in cui era cresciuta l'Italia del benessere diffuso e della ripresa dopo la catastrofe del secondo conflitto mondiale. L'onda lunga di questo fermento, non di rado con-

trassegnato dal sangue, seppur deviata rispetto alla buona fede dei più, ha sparso nell'immaginario collettivo, per decenni, l'idea della liceità dello stravolgimento assiologico. Ma ciò che più conta e colpisce è che molti dei contestatori d'un tempo ora siano classe dirigente o, più paradossalmente, educatori senza memoria né carattere.

La storia repubblicana del ministero della P. I. è anch'essa un'angolazione prospettica da prendere in esame. Possiamo suddividerla in due macro fasi: la prima che va dal 13 luglio 1946 al 10 maggio 1994 e la seconda che da quest'ultima data giunge sino ai giorni nostri. Per quasi 50 anni, dunque, seppur con qualche breve eccezione, il dicastero di viale Trastevere è stato affidato ad un esponente di quella che fu la Democrazia Cristiana: da Guido Gonella, passando per i vari Franco Maria Malfatti, Guido Bodrato, Franca Falcucci, sino ad arrivare a Rosa Russo Iervolino. Pur nell'instabilità dei governi nazionali (dal 1948 al 1994 si sono succeduti ben 48 governi in 11 legislature), il ministero ha mantenuto una sua identità politico-pedagogica, comportando per il nostro Paese una certa linearità e coerenza d'indirizzi. Ma l'avvento dell'inchiesta-ciclone "mani pulite" ed il ricambio imposto dalla forte pressione dell'opinione pubblica, indignata per la dilagante corruzione in tutti i settori, principalmente riscontrabile nell'intreccio fra alta finanza ed una classe politica giunta al capolinea, hanno creato le condizioni per un cambiamento radicale della gestione del potere. Negli ultimi 18 anni s'è così palesata una forma di disorientamento istituzionale: si sono infatti susseguiti, a fasi alterne, 7 ministri: 3 di centro-destra (Francesco D'Onofrio, Letizia Moratti, Maria Stella Gelmini), 2 di centro-sinistra (Luigi Berlinguer, Giuseppe Fioroni), 1 indipendente (Giancarlo Lombardi) ed 1 tecnico (Tullio De Mauro). Una simile oscillazione non può che aver arrecato incertezze e vive preoccupazioni per l'effettivo timore che il ministro di turno potesse cancellare molti dei provvedimenti del suo predecessore. Persino la dicitura del Ministero – M.P.I. (1946-2001) – M.I.U.R. (2001-2006) – M.P.I. (2006-2008) – M.I.U.R. (dall'8 maggio 2008) e delle sue propaggini locali (Provveditorato agli Studi – Centro Servizi Amministrativi – Ufficio Scolastico Provinciale) continuano a mutare con frenetica risolutezza. Controriforme, sospensioni, recuperi progettuali; insomma, è uno sbandare a destra e a manca che ha confuso ulteriormente la "malata" per cui tanto ci affanniamo e alla quale, proprio perché sof-

ferente, sarebbe opportuno garantire più tranquillità. Una maggiore stabilità nelle linee operative provenienti dall'alto, infatti, nel pieno rispetto dell'alternanza democratica sancita dalle urne, potrebbe giovare alla bisogna, dando continuità alle iniziative di riforma e salvaguardando il meglio delle scelte già avviate. Non in ossequio alle agende di partito dovrebbe stilarsi la ricetta per la convalescenza ed il recupero della scuola, bensì, come recita la formula di rito per il giuramento dei ministri della Repubblica, "nell'interesse esclusivo della nazione".

Un accenno, infine, a quella che potremmo definire come "eclissi della condotta". Scrive una docente al direttore del più noto foglio d'Italia: «Si sta perdendo il senso dell'autorevolezza dell'insegnante, in nome di un modello educativo che ciecamente tutto permette e tollera, a sostegno di un modello di convivenza civile dove la civiltà è ridotta a mero accessorio. Non servono i già tanti, troppi convegni, parole, esperti o presunti tali. Serve ripristinare la semplice certezza che mancare di rispetto a chiunque nella scuola è una cosa grave e suscettibile di punizione severa». È una febbre altissima e per la quale occorre far prontamente qualcosa per riportare la temperatura a più rassicuranti livelli. In primo luogo bisogna dire che nel nostro Paese la letteratura pedagogica sulla disciplina scolastica non ha goduto di grande considerazione. Rita Gatti in proposito scrive: «Balza agli occhi, ed è uno dei nodi del problema, che il termine disciplina inteso nel senso di norma di condotta ha subito una specie di oscuramento lessicale nella produzione pedagogica italiana dal secondo dopoguerra a oggi. Alla parola, infatti, si è associata una valenza prevalentemente negativa». In alcuni casi, anzi, ci si è persino preoccupati di sminuirne lo spessore, sostenendo che profitto e comportamento vivono vite parallele ma disgiunte, una sorta di condizione da separati in casa. Legittima l'obiezione secondo cui ciò che avrebbe inibito la ricerca in questa direzione sarebbe stato il timore/ricordo di abusi d'un tale strumento di controllo; resta comunque l'errore d'aver fatto passare in tanti la strampalata idea per cui produrre risultati sia più importante che otternerli in aderenza ad un buon comportamento. «La disciplina – come scrive Bernhard Bueb – è il figlio non amato della pedagogia». In questa assenza che nel tempo ha assunto sempre più i connotati d'una resa al più prepotente, prima ci si è premurati nel 1977 di eliminare il voto in condot-

ta nelle elementari e nelle medie, per poi nel 1998 completare l'opera abolendolo anche alle superiori. È in questo desolato scenario che è cresciuto il "nullismo buonista". Si è trattato d'una lenta ed inesorabile copertura del contegno e del costume collettivo; una vera e propria eclissi s(c)olare. Alcuni, così, anche fra i sindacati, sentono di dover segnalare l'esigenza d'una "pedagogia assertiva", tale che possa rimettere in chiaro che assumere un comportamento civile paga e che lo stracciare con disinvoltura un patto sia il miglior viatico per la disonestà. Prima dote d'un insegnante sia l'equità. Ci si faccia bandiera in prima persona di questo valore; i ragazzi apprezzeranno e rispetteranno con più solerzia le regole. È letteralmente vano fare Educazione alla legalità se chi ricopre il compito d'insegnarla non sa praticarne i dettami. I ragazzi apprezzano il diniego più di quanto non paia ai pifferai del facile assenso, ma esigono che esso sia esercitato nella coerenza.

Il ritorno del voto in condotta e la correlata istituzione della materia "Cittadinanza e Costituzione", col D. L. n. 137 del 1° settembre 2008, riportano un po' di luce nel buio circostante, inducendoci a pensare che il peggio sia ormai alle spalle. Non s'è trattato d'un tramonto, ma di un'eclissi, duratura ma pur sempre superabile.

I pareri sul giro di vite sono perlopiù favorevoli. Vanno registrate, tuttavia, talune secche opposizioni così come, più ragionevolmente, i dubbi di coloro che si chiedono se basterà solo un'ennesima serie di provvedimenti a por fine a questo andazzo. Qualunque sia l'ottica rimane certo un fatto: insegnanti e famiglie non potranno più dire di non avere gli strumenti per ridare peso alla disciplina. Tocca a loro dar seguito alla legge. I genitori si rammentino di essere padri e madri, con tutto il bagaglio di responsabilità (fra cui aiutare come possibile i propri ragazzi nello studio nel pomeriggio, di accompagnarli nelle spericolate navigazioni sul web e di sottrarli al magnetismo ipnotico della tv) che ciò comporta sia dal punto di vista etico che legale, ed i docenti non indulgano più sulle paludose sponde del permissivismo. È ora di tornare ad educare, per loro, per i nostri allievi, affinché diventino più forti nell'affrontare le asperità di cui il mondo non è mai avido. C'è un bisogno di valori che va riscoperto ed assecondato. Siamo educatori, rigettiamo facili sinonimi rivolti al nostro indirizzo: non è più il caso d'identificarsi con altro da noi, definendoci trasmettitori, facilitatori, operatori, esperti di re-

lazione e chissà cos'altro ancora, poiché così si contribuisce solo a creare quella confusione, non sempre lusinghiera, che circola attorno a noi e che ci vede compresi e compressi in una gamma che va dal "sacerdote laico" (dalla vocazione in verità tribolante) al notaio sino al posteggiatore. La scuola è così passata nella considerazione della gente da un servizio eminentemente culturale ad uno esclusivamente socio-assistenziale: «Per lungo tempo, la scuola ha sentito come suo primo e quasi unico dovere quello di produrre e trasmettere cultura: sia i docenti che gli alunni mettevano ai primi posti le varie materie da imparare, lo studio necessario a tale fine, i risultati raggiunti e la conseguente valutazione.

A un certo momento, tutto questo è stato quasi completamente soppiantato dalle preoccupazioni per i problemi sociali e le difficoltà psicologiche dei giovani, cosicché si è finito con il chiedere al docente di assistere gli alunni piuttosto che di insegnare loro, di badare ai propri studenti e non di formarli e informarli culturalmente. Scomparsa la cultura, nella scuola è entrato di tutto: la politica, sociologia di bassa lega, ogni genere di cosiddetta educazione (stradale, alimentare, sessuale, ecc.), le gite spesso più distruttive che istruttive, le occupazioni, le autogestioni, i dibattiti, e chi più ne ha più ne metta. In questo bailamme che ci sta a fare un insegnante? Nulla». Percezioni diffuse, certo non sempre combacianti con la situazione reale ma che spesso smascherano condizioni imbarazzanti e che possono rendere più pesante l'esercizio d'una attività professionale bella ed emotivamente densa ma anche, non di rado, frustrante e colma di stati d'ansia.

Nel 2008 è ricorso il 60° anniversario della nostra Carta costituzionale. Tante le iniziative politiche e culturali tese a sottolineare tutta la valenza civile e sociale d'un testo ancora fresco e ricco di valori. Tutti gli articoli meritano eguale rispetto, ma bisogna ammettere che se certuni sembra abbiano un'eco maggiore o quanto meno una visibilità più nitida, altri paiono con-vivergli al fianco quasi sotto tono. Fra questi l'art. 54, il quale, a proposito dei cittadini cui sono affidate funzioni pubbliche, impone di adempierle con "disciplina ed onore". Per ri-sanare la scuola probabilmente non basterà convenire e sintonizzarci sull'altezza morale d'un simile dovere, ma senz'ombra di dubbio osservarne lo spirito potrebbe contribuire a rischiarare il cammino lungo il quale ci siamo inoltrati.

Il bullismo. Un fenomeno in crescita?

MARIA ROSA ARDIZZONE
Docente di scuola Primaria

Il bullismo: come riconoscerlo

Il bullismo è un fenomeno molto diffuso a livello nazionale e internazionale. Le ricerche, fin qui condotte, oltre a confermare questo dato, segnalano le conseguenze negative che gli atti di bullismo procurano sia alle vittime che ai responsabili di tali atti. Le vittime di bullismo tendono a sviluppare una personalità con bassa autostima, hanno difficoltà a comunicare e si isolano dai gruppi dei pari, mentre il soggetto, responsabile del sopruso, rimane ancorato a una serie di comportamenti che diventano tratti persistenti della sua personalità. Per atti di bullismo, secondo una definizione condivisa in ambito internazionale, si intendono tutti i *comportamenti aggressivi particolarmente insidiosi e pervasivi, basati sull'intenzione ostile di uno o più ragazzi, sulla ripetitività nel tempo dell'azione persecutoria e sulla debolezza della vittima che difficilmente riesce a difendersi.*

Secondo gli studi di Olweus (1996) e di Menesini (2000) i tratti distintivi del fenomeno sono dati dall'intenzionalità, dalla persistenza, dall'asimmetria di potere, dalla natura sociale. Si tratta di un fenomeno molto complesso che non si riferisce ad un singolo atto, bensì ad una sopra-

fazione socialmente *situata e persistente* nel tempo con tre attori principali: il bullo, la vittima e gli spettatori.

Nell'atto del bullismo ciascun attore assume un ruolo che si consolida e si mantiene nel tempo. Una tale dinamica aumenta la difficoltà delle rilevazioni soprattutto quando ci si rivolge a soggetti in età precoce. I bambini non sempre sono in grado di riconoscere e segnalare atti ed eventi con queste caratteristiche dal momento che non sempre sono in grado di leggere le azioni nei contesti.

Le difficoltà di lettura del fenomeno non riguardano soltanto i più piccoli ma anche gli adulti. Insegnanti e genitori tendono ad ascrivere alcuni comportamenti aggressivi come semplici atti di prepotenza o forme ingenuie di goliardismo dove il gruppo cerca di mettere alla prova il singolo.

Gli atti di bullismo avvengono entro o nei dintorni del contesto scolastico e nel contesto virtuale di internet (cyberbullying); a volte sotto gli occhi dei docenti che non sempre riescono a intercettare alcuni comportamenti dei loro ragazzi come atti di sopraffazione e, quindi, non intervengono con azioni educative mirate.

Gli atti di bullismo si manifestano in forme di "prepotenza". Tra queste è possibile rin-

tracciare: aggressioni esplicite o nascoste, umiliazioni, intimidazioni perpetrate da uno o più bambini-ragazzi ai danni di uno o più compagni, prevaricazioni, minacce, esclusione sociale.

Le tipologie con cui vengono compiuti gli atti di prepotenza sono molte. Nelle ricerche vengono distinte le prepotenze *dirette* da quelle *indirette*: azioni di violenza fisica (calci, pugni, colpi ecc), offese di tipo verbale (minacce, offese ecc.), esclusione dal gruppo con la diffusione di calunnie sui compagni (indirette). Le ricerche hanno segnalato, tra l'altro, che ci sono delle differenze da ascrivere alla variabile "sesso". Tra i maschi sembrano prevalere le prepotenze di tipo fisico (*dirette*), tra le ragazze sono più evidenti i comportamenti di esclusione, di calunnie e offese verbali (*indirette*).

I comportamenti di molestia non ignorano soggetti di cultura e etnia diversa. Con il crescere della popolazione straniera gli atti di prevaricazione verso i compagni stranieri sono aumentati anche nel nostro Paese.

La cronaca di tutti i giorni ha portato alla ribalta episodi di bullismo agiti negli spazi creati dalla multimedialità; il *Cyberbullying*, è un fenomeno destinato a crescere. Il danno subito dalla vittima del sopruso che, tra le tante mortificazioni subite, si trova ad essere sbeffeggiato nel

web con una esibizione non voluta della propria immagine e della provocazione ricevuta, compromettono drammaticamente la sua vita e l'immaginario, soprattutto se la vittima è molto giovane.

Bullismo e ragazzata: la linea di confine

Molte sono le difficoltà che impediscono il riconoscimento della possibile linea di confine tra bullismo e ragazzata, bullismo e atto di vandalismo. Accade in tutti i contesti, formali e informali, dove vivono e interagiscono i ragazzi di tutte le età: a scuola e altrove. I segnali che arrivano agli adulti sono diversi e contraddittori, non sempre chiari e facilmente ascrivibili a comportamenti di prevaricazio-

ne e violenza. Un qualsiasi intervento intenzionale di prevenzione e di superamento dell'atto di bullismo, perchè possa essere efficace, ha bisogno di essere riconosciuto come tale. Questo passaggio non è per nulla scontato.

I fenomeni di bullismo vengono molto spesso confusi con atti di semplice aggressività o ragazzate e, perciò trascurati e sottovalutati, così da rendere, in modo inconsapevole, complici molti adulti. Tra questi ci sono docenti, formatori, operatori di comunità e genitori. L'attenzione posta in questi ultimi anni al fenomeno con l'esposizione mediatica di episodi di bullismo "scoppiati" nel nostro paese, hanno avuto, se non altro, il pregio di avere contribuito a dare il giusto peso a questo fenomeno, investendo del problema, in

modo sostanziale e determinante, anche le Istituzioni scolastiche. È nella scuola, durante gli anni più importanti per la Formazione dell'uomo e del cittadino (Costituzione Italiana), che bisogna promuovere azioni efficaci per prevenire e "smontare" il bullo. Vanno rintracciati i segnali premonitori, oltre che gli atti in essere.

Nel 1996 Dan Olweus, uno studioso che ha lavorato per anni su questo fenomeno, ha distinto i due attori dell'atto, *la vittima dal bullo*, e ha individuato alcuni indicatori comportamentali che consentono di tracciare il confine tra lo scherzo, la ragazzata e l'atto di prevaricazione vero e proprio. Tale classificazione ha rappresentato un punto di riferimento importante per riconoscere, prevenire e intervenire sul fenomeno.

www.smontailbullo.it

è il sito del M.P.I. a disposizione delle istituzioni scolastiche, dei genitori e dei cittadini per conoscere e prevenire il bullismo, 2007



La prepotenza è la forza dei deboli, Ilenia Stigliani, III A, Scuola Secondaria di I grado "O. Albanese" - Tolva (Potenza)

Bullismo a scuola: che fare ?

GIOVANNA FUXA

Docente di scuola primaria in assegnazione
Università "Roma Tre"

Oggi le dinamiche che stanno contribuendo a ridefinire il profilo della scuola conferiscono all'Istituzione responsabilità educative e sociali decisamente molto più impegnative. Infatti, nella scuola si vanno a cristallizzare gran parte delle tensioni che emergono dalla società.

La ricerca pedagogica e sociologica conferma un incremento dei comportamenti violenti in età evolutiva e giovanile: i ragazzi che commettono gravi reati "per noia", le baby gang o i ragazzi "turbolenti", sempre più spesso sono protagonisti di fenomeni di vandalismo, teppismo o bullismo nelle scuole.

Infatti, se per un verso appare necessario soffermarsi ad analizzare i fenomeni di disagio e devianza minorile, che è opportuno conoscere e di cui è importante cogliere per tempo la continua trasformazione, per un altro, meritano particolari attenzioni quelle forme di disagio che connotano specificatamente il sistema scuola.

La scuola, di conseguenza, costituisce un mondo complesso e articolato dove convivono ed interagiscono soggetti appartenenti a gruppi generazionali e socio-culturali diversi tra loro, che rivestono ruoli e funzioni differenti e che tendono verso finalità, interessi e risultati non

sempre coincidenti o compatibili. I molteplici ruoli che compongono questo mondo sono luoghi di confronto, di scambio e di progettualità educativa, ma anche di conflitti che si presentano sotto varie forme, che investono vari campi e che interessano di volta in volta soggetti e gruppi di ragazzi/e differenti.

Lo studio dei fenomeni "tipici" della conflittualità in ambito scolastico (il bullismo) implica la previa acquisizione di una sensibilità nel mondo dei ragazzi, anche per saper cogliere ed interpretare i segnali che da essi provengono.

Infatti, la mediazione scolastica sembra configurarsi come quella strategia di intervento capace di trasformare l'esperienza di rottura relazionale in una occasione di apprendimento attraverso la promozione di una maggiore autonomia e responsabilità nello stabilire e negoziare soluzioni possibili ai propri conflitti. In questo senso, la mediazione può essere identificata come un effettivo processo educativo in grado di favorire la diffusione di modelli di regolazione dei conflitti, non essenzialmente disciplinari, ma più propriamente cooperativi, empatici e consensuali.

Per poter costruire delle strategie di mediazione dei conflitti è necessario, tuttavia, che venga

tenuto conto della comprensione delle cause e dell'assunzione di tutte le problematiche ad essa legate.

Il fenomeno del bullismo

Dai numerosi studi e ricerche nell'ambito della scuola nel territorio italiano, europeo e mondiale è emerso la necessità di giungere a definire il fenomeno del bullismo al fine di poterlo gestire. Il bullismo viene inteso come comportamento di prevaricazione fra coetanei, un abuso di potere ed un desiderio di intimidire e dominare.

Tale comportamento è considerato una manifestazione di aggressività con una componente di condotta antisociale. Queste manifestazioni comportamentali sono sempre esistite (come nel personaggio di Franti nel libro "Cuore" di De Amicis), ma diversamente gestite nei decenni passati. Infatti, coerentemente con la cultura normativa, venivano affrontati con una maggiore severità. Attualmente, pur essendo maturata nella società e nel mondo educativo una maggiore sensibilità verso manifestazioni di disagio del mondo giovanile, tali condotte, tuttavia, denunciano nel processo di crescita, espressioni comportamentali di non raggiunta capacità

maturativa che hanno bisogno di essere affrontate per evitare danni dal punto di vista fisico ed emotivo.

Ma fino ad oggi, il vero aspetto problematico è stato quello di non aver trovato strumenti precisi e definiti, in alternativa a prescrizioni educative di tipo punitivo, e ci si è trovati di fronte alla necessità di cercare nuove regole educative nell'ambito relazionale-affettivo. In primo luogo, quindi, è necessario ridefinire, in via generale, il bullismo. Esso può essere considerato come la situazione in cui uno studente viene esposto, in modo ripetuto e continuativo, ad azioni negative e lesive da parte di uno o più studenti.

È importante includere nel concetto di bullismo sia le situazioni in cui una singola persona tormenta un'altra, sia quelle in cui un gruppo di soggetti è responsabile delle molestie.

Affinché si possa parlare di bullismo ed evitare che si possano etichettare come tali altri tipi di comportamento, è necessario che l'azione di prevaricazione sia stabile e continuata nel tempo e che vi sia una relazione asimmetrica tra le due parti.

Non si può parlare di bullismo quando due studenti con la stessa forza fisica e psicologi-

ca litigano e si azzuffano. È necessario che vi sia uno squilibrio tra forze: lo studente esposto alle azioni negative ha difficoltà a difendersi o è impotente di fronte agli attacchi. Per azioni negative si intendono casi in cui un soggetto danneggia intenzionalmente o tenta di danneggiare un altro, creandogli una situazione di disagio. Le azioni negative possono realizzarsi attraverso attacchi verbali, ad esempio mi-

quente nei soggetti di sesso femminile.

Alcune ricerche hanno dimostrato come l'aggressività e i comportamenti devianti si correlino spesso con una serie di fattori familiari, quali una scarsa presenza da parte dei genitori nella vita dei figli, una disciplina severa e discontinua, una disarmonia nella coppia coniugale, un basso coinvolgimento affettivo con il figlio. In particolare,

lo stile educativo autoritario dei genitori si correla spesso con il comportamento aggressivo del giovane. Uno stile educativo autorevole costituisce, invece, un fattore protettivo poiché implica una reale accettazione del ragazzo, una

supervisione continua e la concessione di autonomia psicologica. Questo significa incoraggiare il figlio a crescere in maniera indipendente ed esprimere quello che pensa fornendo al contempo un supporto e una guida più sicura per il genitore.

D'altro canto, i genitori autoritari sono severi, non danno la possibilità ai figli di compiere alcune scelte da soli. Enfatizzano l'obbedienza e il rispetto delle regole; però quando il ragazzo sbaglia, ricorrono alla violenza



Scuola e difesa della natura, Donato Pio Braico, III E, Scuola Primaria - Montescaglioso (Matera)

nacce, beffe, prese in giro, insulti oppure attraverso attacchi fisici, ad esempio colpi, calci, spinte, furti. È possibile però che azioni negative si concretizzino senza l'uso di parole e di contatto fisico ma con smorfie, gestacci o esclusione intenzionale di qualcuno da un gruppo.

Generalmente i comportamenti dei bulli vengono suddivisi in aggressività fisica diretta, più frequente nei soggetti di sesso maschile, aggressività fisica indiretta o relazionale, più fre-

fisica e verbale.

Accade, quindi, che alcuni ragazzi, vivendo in condizioni di rifiuto e di isolamento familiare, riconoscano nella scuola un luogo dove soddisfare bisogni affettivi o la necessità di esercitare un certo potere. È utile puntualizzare che le pratiche educative da sole non bastano per spiegare i comportamenti aggressivi o distruttivi.

Le abilità personali dei ragazzi e il contesto relazionale dell'individuo, sia esso bullo o vittima o semplice spettatore, costituiscono il *focus* di qualsiasi progetto. Quindi dalla definizione e conoscenza di tutte le caratteristiche, sopra esposte del fenomeno del bullismo, si può mettere a punto un progetto che preveda una politica scolastica rinnovata e possa costruire interventi mirati sulla classe e sui soggetti a rischio.

È necessario, però, lavorare non solo con i suddetti soggetti a rischio (bulli e vittime) ma con l'intero gruppo "classe" per rilevare e modificare quelle dinamiche proprie del gruppo che sottendono e legittimano l'assunzione e la cristallizzazione di ruoli negativi interni.

La scuola, a tale proposito, si può configurare come luogo privilegiato di intervento in cui è possibile promuovere nei confronti dei docenti conoscenze e capacità nell'affrontare il bullismo attraverso interventi mirati. Questo rappresenta il primo passo per qualsiasi tipo di iniziativa.

Inoltre, è necessario favorire il processo di acquisizione e consapevolezza sul problema fra i ragazzi/bambini ed elaborare, ad esempio, un sistema di regole contro le prepotenze in linea generale da utilizzare anche in via

preventiva.

Bisognerebbe, al contempo, effettuare una selezione delle situazioni che si presentano per alcuni individui: un disagio più complesso ed articolato che potrebbe necessitare di interventi esterni più mirati e casi di normale disagio relazionale che possono essere gestiti all'interno della scuola, sollecitando il coinvolgimento dei genitori.

A livello della classe, sembra opportuno che insegnanti e studenti concordino una serie di regole contro i fenomeni di bullismo e che realizzino un documento da affiggere in un punto ben visibile dell'aula o dell'edificio scolastico. Gli insegnanti dovrebbero attuare una modalità di ricompensa a fronte di comportamenti positivi degli studenti e interventi decisi e coerenti nei confronti dei trasgressori. Non si tratterebbe di punizioni che colpiscono la persona bensì il suo comportamento, contrario alle regole concordate fra studenti e insegnanti.

È importante che i ragazzi abbiano momenti di discussione interni sul tema del bullismo. L'apprendimento cooperativo può essere utilizzato come strategia per migliorare il clima di classe e i rapporti interpersonali. Infatti, come emerge da molte ricerche condotte sui giovani, sembra che essi mostrino una incapacità e, addirittura, una afasia delle emozioni, di conseguenza, diventa necessario lavorare con gli studenti in piccoli gruppi ad un compito comune che faccia emergere i sentimenti più tipicamente umani quali: solidarietà, aiuto reciproco, convivenza civile, compassione.

A livello individuale, è molto importante che l'insegnante comunichi sia con il bullo che con

la vittima e poi con i rispettivi genitori promuovendo, inoltre, incontri di gruppo tra genitori e studenti, almeno bimestrali.

Un altro tipo di intervento è costituito dalla mediazione scolastica. La mediazione, come modalità di risoluzione dei conflitti, fa leva sulla volontà di affrontare e risolvere i conflitti in modo non aggressivo, ma coinvolgente, positivo e duraturo.

La mediazione scolastica prevede la formazione di un gruppo di insegnanti volontari che si propongono come figure mediatrici e che devono essere facilmente identificabili all'interno del contesto scolastico. La funzione socio-psico-pedagogica del mediatore deriva dal convincimento che il superiore interesse degli studenti consiste nell'essere educati alla loro responsabilità, alla loro formazione e ai loro comportamenti più corretti.

È necessario che gli insegnanti abbiano, comunque, una competenza nelle scienze dell'educazione in maniera da poter gestire il processo mediativo in una prospettiva formativa e di orientamento degli studenti.

L'obiettivo di fondo deve essere quello di far crescere gli studenti stessi. Nella prospettiva più accreditata il percorso della mediazione si configura come un'esperienza pedagogica di apprendimento ed è, dunque, definibile in un contesto di educazione scolastica.

In conclusione diventa, quindi, di fondamentale importanza, come afferma la Prof. Chistolini, (nella annualità 2007/2008 del corso di Pedagogia Generale dell'Università di Roma Tre) che "fare scuola oggi significa soprattutto educare per una società migliore".

Bullismo: forza o insicurezza dell'adolescente?

PATRIZIA COLETTA

Docente di scuola primaria Cultore della materia
in Pedagogia della Cittadinanza e della Convivenza Civile
Università Roma Tre

Il fenomeno del bullismo si configura come motivo di allarme collettivo che coinvolge tutto il sistema sociale ma ancor più educatori e genitori che il più delle volte si trovano ad affrontare, senza adeguati strumenti, difficili situazioni.

Ma chi è il bullo? Il bullo è colui che, mostrando sfrontatezza, esercita prepotenze su persone più deboli agendo spesso con atti di onnipotenza e prevaricatori. “Il bullismo è la manifestazione del desiderio di intimidire e dominare; chi ne diventa vittima sperimenta una condizione di grave svalutazione della propria identità e di profonda sofferenza, le cui conseguenze possono manifestarsi anche molto tempo dopo la fine dei soprusi”.

Oggi il problema ha assunto dimensioni preoccupanti è per questo che si deve tentare di focalizzare l'attenzione sulla ricerca di risorse e di capacità idonee per prevenire e arginare la questione; coinvolgere la scuola e la famiglia significa ideare un piano di intervento educativo che abbia come fine quello di aiutare il bambino/ragazzo a crescere, cercando in lui quel livello di maturità equilibrata e quel grado di consapevolezza civile propria di chi vive, anche con atti pratici, i veri valori attraverso un dialogo solidale con il prossimo.

“In effetti il rapporto fra l'uomo e la società è biunivoco: la società si sviluppa per effetto dello sviluppo ordinato di ciascuno dei suoi membri; per converso la società si impoverisce quando nello sviluppo dei suoi membri avviene un impoverimento interiore od una crescita disordinata ed antisociale”.

Il gesto violento esercitato dal bullo altro non è che una esasperata comunicazione con se stesso, generata, molto probabilmente da un vuoto esistenziale che non prevede forme relazionali se non espressione diretta di comportamenti estremi messi in atto per primeggiare in un individualismo sfrenato. Il ragazzo deve imparare a comunicare e a stabilire relazioni significative. “Stabilire un rapporto, infatti, significa confidare i propri sentimenti e vederli ascoltati e riconosciuti”.

È utile che le varie istituzioni, prime fra tutte, la famiglia e la scuola, prendano atto del problema dei valori e dei disvalori sui quali è fondata la nostra cosiddetta convivenza civile e pianifichino un dialogo prosociale di pace che induca il ragazzo, attraverso un percorso pratico dettato dal buon senso e sani valori, ad una autovalutazione e attenta riflessione dei comportamenti e dei forti ideali. “Il ragazzo bullo deve imparare a controllare la collera, ad empatizzare con la vittima, a rispettare le re-

gole, ecc. E l'adulto? Anche lui dovrà modificare i suoi comportamenti se vogliamo sconfiggere il bullismo”. Ovviamente insegnanti e genitori devono per primi presentare ai ragazzi dei modelli di convivenza civile e rispetto affinché i ragazzi siano circondati da comportamenti positivi da prendere da esempio.

Il tema delle relazioni tra scuola, famiglia e bullo coinvolge in particolar modo le linee pedagogiche ed educative poiché aiutano e sono essenziali, per progettare e guidare interventi disciplinari ed educativo-didattici volti soprattutto a migliorare le relazioni e i comportamenti finalizzati ad un recupero della persona vista nella sua maturità e nel suo singolare modo di essere e di vivere con coscienza e rispetto.

“Il primo movimento di una vita personale – scrive Mounier – non è un gesto di ripiegamento, ma un movimento verso gli altri [...] la comprensione altrui è il fatto decisivo della coscienza personale”. Determinare un movimento di relazione verso gli altri significa favorire un positivo clima emozionale e relazionale che faccia sentire il ragazzo bullo accolto, non giudicato. La scuola deve essere pronta ad affrontare le difficoltà dettate dall'incunicabilità e dall'incapacità di ascolto degli alunni, deve cercare, laddove possibile, di de-

strutturate le dinamiche conflittuali del bullismo pericolose sia per il ragazzo che per l'insegnante stesso, il quale di fronte a situazioni ingovernabili rischia di perdere il suo ruolo di educatore. "Lo sviluppo professionale del docente ha bisogno di sostegni di diverso tipo. [...] La formazione non deve essere una «merce a buon mercato»; deve nascere in un contesto di alta professionalizzazione".

Per l'insegnante quindi il fine educativo-didattico non è altro che il conseguimento della cittadinanza, valore che viene percepito dai ragazzi solo attraverso un graduale percorso formativo capace di indurre ad una intraspettiva esplorazione della propria identità.

La scuola può aprire l'orizzonte ad una cittadinanza unitaria e plurale facendo percepire agli studenti che hanno di fronte a sé, una comunità allargata caratterizzata da molte sfaccettature sociali e che richiama al dialogo, al rispetto e alla condivisione. Lo sviluppo e il consolidamento di atti contrattuali nelle interrelazioni sono tuttavia possibili solo se la persona sarà dotata di un forte sentimento di identità e di una adeguata autonomia di pensiero. Gli insegnamenti promossi dai docenti devono essere fondati su valori, in questo modo si darà la possibilità di promuovere stati emotivi positivi nei ragazzi evitando il rischio della conflittualità e della trasformazione in banda di piccoli gruppi.

Come sottolinea L. Corradini, "le leggi e i grandi principi non bastano, in un mondo in cui l'esplosione dei diritti e delle libertà sembra mettere chiunque alla mercè dell'arbitrio altrui. Bisogna cercare, argomentare, av-

vicinare punti di vista, vincolarsi volontariamente, sulla base di etiche, che consentano di disporre in qualche modo di un *ethos civile*, capace di contrastare le prevaricazioni e le omissioni di chi ritiene giusto pensare solo ai fatti propri. [...] Il valore è ciò per cui vale la pena di mettere a rischio la propria tranquillità, per fare qualcosa e qualche rinuncia a valori magari più piacevoli, ma meno degni di essere perseguiti. [...] Il valore più alto e complesso [...] è il pieno sviluppo della persona umana, con i risvolti di libertà, uguaglianza, solidarietà, partecipazione che vi sono connessi".

Affinché lo studente si senta portatore di un sano esserci, è necessario pensare ad una istruzione che sappia dare valore alla persona e al suo reale e spontaneo modo di pensare e dare più tempo e maggiore importanza al saper ascoltare. Proporre attività didattiche significative, vuol dire ideare percorsi centrati sulla persona e non sull'individuo; la scoperta e lo sviluppo delle inclinazioni personali di un alunno diventano per l'insegnante un valore di riferimento molto importante poiché avvalorano la prospettiva di collocare al centro dell'azione educativa e formativa il bullo-persona con le sue irripetibili caratteristiche e peculiarità, legate alla storia personale e familiare; la capacità di sapersi relazionare in modo costante con i bisogni dei bambini e/o dei ragazzi, è una grande qualità che non tutti i docenti possiedono.

Capita di sovente che l'insegnante si ritrova a dare maggiore importanza ai contenuti disciplinari mettendo in secondo piano il bisogno dell'alunno di essere ascoltato e capito. Alunni ed

educatori sembrano vivere in due corpi sociali scissi entro i quali ci sono regole e valori incompatibili tra loro che purtroppo non favoriscono il dialogo. Solo quando fatti di cronaca danno notizie di avvenimenti particolarmente violenti ci si rende conto di quanto sia distante il mondo della scuola e quello dei giovani. Il disagio giovanile esistente, non si supera attraverso condanne moraliste, esso deve indurre ad una profonda riflessione per comprendere cosa si nasconde dietro ai comportamenti distruttivi dei ragazzi. "Il tendenziale aumento di reati contro la persona, [...] l'emergere di nuove e gravi forme di antisocialità giovanile, sono peraltro indicatori che esortano a non abbassare la guardia ed anzi ad affinare le analisi e gli interventi preventivi e trattamentali per raggiungere una casistica caratterizzata per definizione dalla costante mutevolezza correlata alla fase maturativa, oltre che ai mutamenti sociali in atto".

L'istituzione scolastica ha quindi il fondamentale compito di ripensare ad una scuola dove si operi per mezzo del dialogo e dell'incontro tanto da dare significato alla pianificazione di percorsi atti a facilitare l'ascolto attraverso una comunicazione interattiva multipla vista come strategia di lavoro finalizzata alla costruzione di conoscenze. "La conoscenza del proprio io completo, in corpo e spirito, azione e intelligenza, avviene progressivamente nel bambino come nell'adulto. Il valore aggiunto a questa conoscenza è dato dalla consapevolezza che il cammino non si conclude mai; esso è destinato invece a completarsi nel tempo e in quei luoghi nei quali ciascuno esprime se stesso nella

relazione interpersonale e nell'interazione complessa guidata dalla volontà e dalla condivisione”.

Un primo passo, utile a prevenire e contrastare il fenomeno del bullismo, è di ideare, e inserire nei Piani dell'Offerta Formativa delle scuole, progetti di educazione alla cittadinanza che non siano solo detentori di conoscenze ma promotori di esperienze e di concrete competenze sociali, tanto da far vivere e soprattutto comprendere agli studenti il vero senso del vivere civile e di libertà.

Punto di forza potrebbe essere l'attuazione di attività didattiche centrate sul gruppo e sulla cooperazione. “Non v'è, secondo il Cousinet, una educazione uguale per tutti, ma tante forme educative quanti sono gli individui; d'altra parte, ciò non dissolve il principio complementare dell'educazione sociale, giacché gli stessi individui cercano spontaneamente la collaborazione. I fanciulli tendono [...] ad associarsi in gruppi. Anche la scuola può soddisfare [...] le esigenze individuali e sociali assumendo la stessa struttura”. Sarebbe utile promuovere nelle scuole attività extrascolastiche attivando gruppi di lavoro con laboratori creativi capaci di destare interesse negli studenti annoiati e in cerca di chissà quali avventure estreme. Dare modo al ragazzo di ritrovarsi in spazi accoglienti e attrezzati significa metterlo nelle condizioni di ricercare e forse anche di ritrovare quell'interesse perduto per la vita. È richiesta inoltre la presenza di risorse umane che sappiano promuovere una educazione all'ascolto, alla motivazione, alla

voglia di stare insieme nel rispetto dell'altro, guidando l'alunno a sperimentare la conflittualità per mezzo della conoscenza e attraverso rapporti di reciprocità. “L'educazione verso l'autonomia della persona non è sottomissione alla volontà altrui. È processo di liberazione delle proprie potenzialità delle quali si acquista progressiva consapevolezza e padronanza, per poi investire nella vita sociale”. Importante è agire sul contesto non solo sulla persona, in quanto il bullismo può nascondere un problema sociale di interazione. L'instaurarsi delle relazioni è un fattore decisivo nella dimensione valoriale dei rapporti, è parte integrante per lo sviluppo di competenze interpersonali e abilità sociali che influenzano la capacità di apprendere attraverso l'atto educativo. “Il gruppo (*Team*), infatti, interagendo (*Interaction*) nel suo interno tramite impressioni, riflessioni, definizioni e strumenti (*Multiple*), fornisce e produce, al contempo, apprendimento e conoscenza (*Learning*)”. Assumere un ruolo all'interno del gruppo a volte compromette la capacità della persona di mostrarsi nella sua completezza poiché è attenta solo a rispondere ad una aspettativa sociale e a mostrare atteggiamenti che gli altri si aspettano di vedere. L'attività educativa deve promuovere nei discenti l'acquisizione dell'autostima e di una positiva immagine di sé perseguendo così competenze prosociali; lo studente deve entrare in sintonia con se stesso raggiungendo sicurezza nel proprio agire senza temere i giudizi e migliorando così la comunicazione atta a rafforzare il senso di iden-

tità e solidarietà.

Il bullo deve imparare a prendersi cura di sé ampliando la conoscenza attraverso scambi discorsivi volti ad affinare operazioni complesse di pensiero e ad accettare gli altri attraverso un incontro che stimoli a interrogarsi sulle proprie credenze e i propri valori. Si potrà trovare il coraggio per stare bene e sorridere per gli altri e con gli altri solo se si riuscirà a costruire una sana relazione valorizzata da elementi di tranquillità, contentezza, confronto, spontaneità e da una crescita culturale e sociale; il sorriso, espressione apparentemente banale della persona, è manifestazione di uno stato d'animo che accoglie, dona e riceve. “Il sorriso fa sperare, fa crescere, fa amare, rende giustizia e procura gioia. Rende le persone positive, libere e vere”. Piacendosi il ragazzo troverà la forza di auto-progettarsi e di avere maggiore sicurezza nella gestione del proprio pensiero, senza temere le idee degli altri, riuscendo così a rintracciare un significativo equilibrio nelle relazioni.

Superare il bullismo vuol dire quindi educare allo star bene con se stessi e con gli altri, formare la persona attraverso un apprendimento e una didattica consona ad affrontare situazioni di conflitto che possono tuttavia diventare occasioni di riflessioni comuni utili alla crescita del gruppo e della singola persona. Non si deve pensare di imporre le idee e i comportamenti agli adolescenti ribelli, violenti ed egocentrici, è essenziale affrontare i problemi partendo da un efficace confronto tra coetanei e da un costante dialogo tra discenti e docenti.

Conoscersi per educare

ANTONIA RUBINI
Dottoranda Università di Bari

Introduzione

Il presente contributo, recuperando un'esperienza condotta con un gruppo di insegnanti della scuola dell'infanzia nell'ambito dell'attività di un *Laboratorio di Metodi e tecniche del lavoro di gruppo*, analizza un tema assai cruciale, oggi, quale quello della formazione della persona. Cruciale perché il nostro modo di vivere e di comunicare, si è modificato sostanzialmente nel volgere di pochi anni in seguito all'accelerazione impressionante nello sviluppo tecnologico, in particolare in quello delle tecnologie informatiche.

In una realtà siffatta, molte delle sicurezze cui faceva riferimento l'individuo nella costruzione della sua esistenza sono crollate e l'hanno lasciato disarmato, assediato in una società in cui l'unica certezza è l'incertezza, il cambiamento.

L'essere umano, dunque, solo, deve trovare dentro di sé le risorse che gli consentano, di volta in volta, di accettare il peso della sfida senza lasciarsi sopraffare dal dubbio, di riciclarsi a fronte del mutamento in mutazione. Ciò su cui deve poter contare, allora, è la piena padronanza di se stesso, nel senso della capacità di guardarsi continuamente dentro, per trovare in ogni momento la "sua" risposta al problema.

E questa è la sfida che devono raccogliere le agenzie educative, in particolare la scuola, e tutti coloro che, a diverso titolo, si occupano dell'uomo nel suo processo di acquisizione delle abilità e competenze necessarie a fronteggiare le incognite che la vita gli pone.

Da ciò discende che l'azione della didattica non si deve limitare ad incrementare un bagaglio di nozioni, ma deve impegnarsi a sostenere, nel soggetto che apprende, l'impegno delle sue capacità profonde, in modo tale che l'amore per lo studio sia elemento sostanziale tanto quanto i concetti specifici delle varie discipline.

Da quanto detto consegue la necessità di una

formazione adeguata del docente, affinché possa prendere le distanze dal ruolo di mero trasmettitore di dati e sappia assumere quello di presenza discreta, capace di educare l'allievo a conoscersi, a riconoscere i propri bisogni di crescita e a saperli soddisfare.

Il metodo classico di educare

L'attività di insegnamento in ambito scolastico, da sempre, ha visto un rapporto fra educatore ed educando di tipo frontale: una metodologia in cui l'insegnante presentava verbalmente le sue conoscenze disciplinari e le metteva a disposizione degli allievi. Per quanto economica, questa pratica richiede solo che l'insegnante "sprechi" la sua voce per gli allievi, risultando, in realtà, inadatta e metodologicamente povera, poiché si limita esclusivamente a comunicare il sapere alla classe, senza suscitare, il più delle volte, la benché minima possibilità di favorire nel ragazzo una costruzione delle proprie conoscenze.

Già Rousseau, ben tre secoli fa, aveva mosso una forte critica agli strumenti del sapere del tempo, l'arte e la scienza in particolare, in quanto meri promotori di un sapere finalizzato a se stesso che non contribuiva in alcun modo a fornire all'uomo gli strumenti per realizzare un processo di elevazione del proprio essere. Scienza e arte, piuttosto, si muovevano in un'ottica fortemente anti-intellettualistica, poiché non consentivano all'uomo di dotarsi di mezzi che gli permettessero di recuperare la sua reale condizione di moralità, una moralità che autorizzasse la sua stessa elevazione a soggetto rivendicatore della propria creatività, del reale significato della sua esistenza, che permettesse la riaffermazione della propria dignità in quanto rivendicatore di un proprio rapporto autonomo con la realtà.

È proprio nell'attualità del pensiero di Rousseau che nasce la preoccupazione per un percorso del

sapere che è ancora profondamente radicato a metodologie altamente inadeguate. Fornendo una formazione indiscriminata ed omogenea che non consente la diversificazione degli apprendimenti, lo stile di insegnamento frontale rimane anch'esso finalizzato a se stesso e pertanto disfunzionale all'apprendimento.

E risaputo, del resto, quanto debole e frammentario risulti essere un apprendimento non "colorato" affettivamente e quanto una relazione educativa scarna di elementi di affettività possa compromettere l'apprendimento stesso degli alunni. Per questa ragione, diventa importante, sul piano pedagogico-didattico, dare spazio ad una alternativa metodologica che possa lasciare una traccia propositiva nell'apprendimento degli alunni e un significato affettivo di indiscusso valore: il lavoro in piccolo gruppo attraverso lo strumento del *circle time*. Attraverso il lavoro di gruppo strutturato per mezzo del *circle time* è possibile una forma di educazione che agisca sull'area dell'affettività e delle relazioni e che operi sull'intero gruppo classe, permettendo l'attivazione di dinamiche psichiche inconsce che richiamano il sentimento di appartenenza, primo fattore nel contribuire a determinare il senso di identità dei membri, nonché la spinta motivazionale verso il raggiungimento di uno scopo comune, entrambi elementi essenziali perché un gruppo possa costituirsi e continuare ad esistere.

Il circle time

Il *tempo del cerchio* rappresenta una delle metodologie più efficaci nell'educazione socio-affettiva: molto spesso genitori e insegnanti, pur animati di buone intenzioni, non riescono a cogliere le difficoltà che bambini e ragazzi possono affrontare, per cui tendono a porsi nei loro confronti in modo errato, compromettendone il rapporto di fiducia e rendendo la vita scolastica fonte di frustrazione.

Il *circle time* è uno strumento che mette in evidenza l'importanza che rivestono l'accettazione, l'autenticità, l'empatia e una corretta comunicazione. Per queste ragioni esso diventa uno dei momenti rilevanti dell'intervento di educazione psicoemotiva nella classe, durante il quale tutti i membri si riuniscono per discutere un argomento proposto da uno o più alunni o dall'insegnante.

Il *circle time* va inteso come un piccolo grup-

po con una struttura a bassa gerarchia (l'insegnante ha il compito di *facilitare* la discussione, ma nessuna funzione autoritaria), di tipo *formale* (in quanto luoghi, tempo e norme che regolano la discussione restano costanti), con l'obiettivo primario di creare un clima di serenità e di condivisione, di sviluppare la comunicazione circolare, di favorire la conoscenza di sé e degli altri, di promuovere l'espressione libera e attiva di se stessi. Si tratta, cioè, di un gruppo che, periodicamente, si riunisce disponendosi in circolo per discutere un argomento. È chiaro che, per garantire condizioni ordinate di lavoro, devono essere definite alcune regole fondamentali che dovranno essere rispettate da tutti i membri:

- disporre le sedie in circolo: costituisce un elemento fondamentale per garantire una comunicazione realmente circolare (di ogni membro con tutti gli altri) e non solo con l'insegnante come avviene con la normale disposizione dei banchi nelle aule scolastiche;
- stabilire la frequenza delle discussioni: una/due volte a settimana, con la riserva di riunioni straordinarie nei casi di avvenimenti che lo richiedano;
- rispettare rigorosamente il turno di parola senza interrompere chi parla, accettando qualunque punto di vista e senza deridere alcuno;
- stabilire una durata di circa 20-30 minuti;
- definire il criterio per decidere quale argomento trattare: in genere il primo approccio prevede l'ascolto delle varie proposte, mettendo poi ai voti la priorità con cui gli argomenti saranno discussi, in maniera tale da valorizzare ogni singolo contributo e non lasciare che nessuno avverta un senso di esclusione.

L'esperienza del *circle time* richiede, come presupposto fondamentale, l'osservazione, attraverso la quale è possibile raccogliere informazioni sulle caratteristiche dei bambini, sui loro bisogni, sulle loro esigenze e sulle loro modalità di relazionarsi. Lo scopo dell'osservazione è quindi quello di programmare itinerari didattici aderenti al gruppo e rispondenti alle necessità del bambino. Per facilitare la discussione è consigliabile, specie dopo i primi incontri, esprimere sempre un parere su come si è svolta la discussione, al di là dei contenuti trattati, evidenziando soprattutto gli aspetti positivi.

In alcuni casi il *circle time* può essere necessario per risolvere concretamente un problema e, per andare incontro a questa esigenza, l'insegnante

te deve aiutare il gruppo ad essere efficiente e produttivo e a stabilire le procedure decisionali ottimali, soprattutto, però, il circle time è un momento di grande importanza nonché di apprendimento per l'insegnante, poiché porrà l'attenzione sul grado di socializzazione raggiunto dal gruppo, rileverà se all'interno di questo vengono soddisfatti i bisogni emotivi dei singoli membri, se nella classe prevale la forma organizzativa oppure no e potrà partire da queste osservazioni per giungere alle opportune conclusioni, per discuterne con il gruppo e anche per organizzare i lavori successivi. Il circle time, quindi, si colloca non solo come strumento di apprendimento, che risulta essere enormemente facilitante, in quanto intriso di elementi di affettività, ma soprattutto come mezzo di crescita psicologica. Infatti, le dinamiche psichiche che l'appartenenza ad un gruppo può attivare sono notevoli ed è proprio la valenza psicologica dello strumento che deve essere evidenziata e valorizzata, al fine di comprenderne le effettive potenzialità.

La finestra di Johari

Una delle funzioni caratteristiche che il gruppo esercita nei confronti dei suoi membri, è lo sviluppo di un senso di appartenenza. In realtà quando i membri iniziano a far parte di un gruppo, appaiono, spesso, poco inclini ai processi di familiarizzazione tipici dell'entrare a far parte di un gruppo, ma pian piano i timori e le ansie si dissolvono per far spazio a emozioni più propositive. Johari spiega la ragione di questa dinamica attraverso il *modello della finestra*.

Il modello di Johari si rivela un ottimo strumento per comprendere in termini chiari che cosa può significare per il singolo individuo far parte di un gruppo di lavoro. Esso evidenzia l'importanza di produrre e ricevere feedback. In pratica il modello è rappresentabile da una "finestra" per ciascun componente del gruppo, una finestra capace di esprimere la misura in cui egli (o ella) si sia aperto verso gli altri componenti per quanto attiene ad informazioni che riguardano la sua persona. La finestra si presenta suddivisa in quattro quadranti che rappresentano *l'area aperta*, quella conosciuta dal singolo individuo e dagli altri, *l'area cieca*, ovvero quella sconosciuta al soggetto ma conosciuta agli altri, *l'area occulta*, o *nascosta*, che rappresenta ciò che l'individuo sa di sé e che gli altri non sanno, ed infine *l'area sconosciuta*, o *in-*

cognita, che rappresenta lo spazio inesplorato sia da parte del soggetto sia da parte degli altri membri del gruppo.

In un gruppo, infatti, maggiori sono le aree aperte e maggiore è il livello di trasparenza, di confidenza e di appartenenza all'interno del gruppo stesso. Le diverse aree della finestra di Johari si possono considerare in riferimento sia ai diversi aspetti delle personalità dei singoli soggetti che fanno parte di un gruppo di lavoro, sia in relazione con le loro conoscenze e competenze.

Diversi sono gli strumenti che i membri di un gruppo utilizzano per sviluppare l'appartenenza ad esso, per esempio il fatto di posizionarsi in cerchio è spesso una strategia immediata tra i membri del gruppo che emerge istintivamente, poiché ricorda il senso di familiarità e di intimità che normalmente si cerca in tutte le situazioni che richiedono comportamenti di condivisione.

Nei contesti ludici o scolastici, l'appartenere ad un gruppo è celebrato dall'adozione di elementi di riconoscimento tra i quali una canzone tipica, l'attribuzione di un nome, l'indossare un accessorio comune a tutti i membri, fare un saluto particolare, ecc. In realtà, come afferma Lewin, ciò che definisce l'appartenenza ad un gruppo è *l'interdipendenza fra i membri*: perché ci sia un gruppo non basta che i membri fra di essi si somiglino, ma è importante che ci sia interdipendenza tra di essi, cioè che condividano uno scopo, che abbiano aspettative comuni, che siano, quindi, caratterizzati da quello che Lewin definisce un *destino comune*.

Importanza del gruppo all'interno del contesto scolastico: l'identità sociale

Da molto tempo il gruppo è stato pensato come uno strumento di lavoro utile nel contesto scolastico, poiché attraverso il gruppo è possibile sviluppare molte delle abilità cognitive e sociali che serviranno allo sviluppo del bambino.

Nella scuola dell'infanzia la funzione del gruppo è primaria, poiché esso costituisce un momento di confronto. Nell'ascoltare gli altri, ai bambini è permessa la conoscenza reciproca: gli si permette di paragonarsi agli altri ma, soprattutto, di porre l'attenzione su qualcun altro, consentendo loro, quindi, di uscire dalla condizione di egocentrismo nella quale si trovano, per avvicinarsi ad una dimensione di altruismo e di confronto. At-

traverso l'opposizione discorsiva è possibile produrre buoni risultati nel gruppo, poiché attraverso le sequenze di opposizione è probabile che i bambini imparino a riflettere sulle conoscenze, per poi organizzarle ed esporle in maniera costruttiva.

Non solo, il gruppo permette di creare un clima sociale positivo attraverso lo sviluppo della comunicazione e della cooperazione fra tutti i membri e, indirettamente, consente un controllo degli atteggiamenti di impulsività tipici dei bambini, soprattutto di quelli molto piccoli, che tendono a non rispettare il turno di parola, a "sparare" le risposte ancor prima che le domande siano concluse, a non ascoltare in silenzio, a imparare a discutere insieme rispettando le opinioni degli altri. Ma il gruppo permette anche di incrementare l'autonomia e la fiducia in sé e di imparare le strategie per una relazione empatica con i pari. Diversi sono gli esempi in cui è possibile utilizzare il gruppo all'interno del contesto scolastico come strumento didattico-educativo; il *circle time* si propone proprio come uno di questi, anche perché esso contribuisce al raggiungimento di uno degli obiettivi essenziali del gruppo, oltre che all'attivazione di tutte le dinamiche intrapsichiche già esposte, e cioè quello di permettere ai suoi membri di acquisire una propria identità sociale. "L'identità sociale rappresenta la concezione che un individuo ha di sé in quanto membro di un gruppo".

Secondo questa definizione gli individui costruiscono il concetto di sé e degli altri sulla base dell'appartenenza ad un gruppo che deriva proprio dalla consapevolezza di appartenere ad esso.

Sulla base di queste considerazioni, Turner specifica la differenza che c'è tra intragruppo (membri appartenenti allo stesso gruppo) e intergruppo (membri appartenenti a gruppi diversi) e afferma che l'identità si acquisisce anche a partire dalle relazioni che intercorrono fra di essi: se c'è una forte somiglianza tra i membri di un gruppo, allora ci sarà una forte differenza tra gruppi, se, invece, c'è una forte differenza tra i membri del gruppo non sarà possibile un buon livello di favoritismo intragruppo. L'identità sociale, quindi, è qualcosa che si acquisisce in quanto membri di un gruppo, ma è anche qualcosa che si percepisce attraverso la relazione tra gruppi.

Conclusioni

Da quanto esposto emerge che il gruppo si presenta come modalità di lavoro essenziale nella vita scolastica degli educandi e come lo strumento del *circle time*, per quanto utilizzato nell'ambito scolastico, ma non conosciuto in relazione alla sua potenzialità, può configurarsi come mezzo per il conseguimento di una maturazione reale del discente che miri all'acquisizione non solo di abilità didattiche, ma soprattutto alla consapevolezza del proprio stato emotivo e all'acquisizione di competenze relazionali spesso fortemente trascurate dal sistema scuola. Questa condizione può facilitare il percorso di collaborazione tra educatore ed educando e attivare un cammino di feconda reciprocità fra di essi attraverso strumenti cari alla pedagogia, fra i quali la relazione educativa per prima.

L'esperienza pratica che mi ha visto protagonista, ha consentito di notare come, spesso, nella quotidianità scolastica si adottino mezzi didattico-educativi in maniera troppo generica, in quanto privi di riferimenti teorici, rischiando così di vanificare i benefici che lo strumento adottato può assicurare al percorso formativo degli alunni. La discussione in gruppo è qualcosa che normalmente si fa a scuola, ma di cui non si conosce né la metodologia, né la definizione, né la valenza psicopedagogica derivante e ciò non può che allarmare sulle modalità con cui le procedure a volte vengono adottate nella scuola, soprattutto perché, in molti casi, se gestite in maniera superficiale, possono anche rivelarsi dannose e deleterie per chi ne usufruisce.

Ma al di là dell'uso corretto e ragionato di tecniche e strumenti, la condizione prima e indispensabile a garanzia del successo dell'azione educativa è il clima che si viene a creare nel gruppo, clima che, in gran parte, dipende da *quanta educazione emotiva* docenti ed educatori avranno saputo distribuire. Infatti è solo accompagnando l'adolescente verso la scoperta di interessi e la realizzazione di progetti, assecondandone la confusa, ma dirompente vitalità, che possiamo aiutarlo lungo un viaggio in cui *infine resta la vita, e il sapere lo strumento per meglio esprimerla*.

Un pensiero positivo

ROSA SANTARSIERO

Collaboratrice scolastica ITG "De Lorenzo" - Potenza

In quest'ultimo anno i mass media hanno dato ampio eco ai tanti episodi di bullismo verificatisi in tutt'Italia. Il ministro della pubblica istruzione ha pensato ed ha considerato, a ragione, di attivarsi di fronte a quest'emergenza, visto che, dopo la famiglia, la scuola è la seconda istituzione preposta alla formazione ed all'educazione dei nostri ragazzi. Il ministro, dunque, ha individuato degli "osservatori" per il bullismo nelle scuole. Anche nella regione Basilicata il 20.03.2007 è nato "L'osservatorio regionale permanente sul bullismo", tra le varie figure facenti parte di questo organismo c'è quella del collaboratore. Quest'ultimo assume la posizione di osservatore privilegiato perché ha modo di notare i comportamenti dei ragazzi fuori dalle aule, spesso può diventare anche confidente e consigliere per eventuali problemi.

Il mio rapporto con gli alunni è positivo, ciò che noto in essi, nel dialogare con loro è che seguono molto gli stereotipi propinati dalla televisione, danno importanza all'apparire, alla forza fisica, che sfocia spesso in violenza (alcuni di loro mi hanno riferito che in questo modo affermano la propria persona, la propria forza). La mia opinione, che ha trovato conferma anche negli incontri svolti con gli altri componenti, è che ai ragazzi mancano persone di riferimento, sia in famiglia che fuori di essa. Occorre ritrovare da parte degli adulti il coraggio di educare, perché la libertà si conquista con la disciplina e il rispetto delle regole. Auguro a tutti i ragazzi di incontrare sul loro cammino persone che riescano a comunicare valori in cui credere e fiducia nelle proprie capacità, e a noi adulti di essere buon esempio e coerenti nelle nostre scelte.



Scuola: fantastica avventura di amicizie, Marianna De Palma, III C, Scuola Secondaria di Primo grado - Policoro (Matera)

I giovani d'oggi e i fantasmi del nulla

LUCIANO MASI

Psicologo Psicoterapeuta

Direttore Didattico Istituto Logoterapia Italiano - Cagliari

Verso la fine del diciassettesimo secolo, Leibniz lanciò nel mondo filosofico-scientifico una domanda provocatoria: “Perché esiste Qualcosa e non il Nulla?”. Questa domanda, apparentemente semplice, ebbe l'effetto di una bomba, perché toccava nel cuore il problema fondamentale dell'esistenza umana: quello dell'Essere e del Non essere.

La filosofia, ben lo sappiamo, cominciò il suo percorso proprio con questo problema che il grande Parmenide (VI-V sec. a.C) risolse in modo netto: “L'Essere è e non può non essere, il Non essere non è e non può essere”. La coraggiosa presa di posizione di Parmenide ebbe però, fin dall'inizio, tenaci oppositori. Il più deciso fu il sofista Gorgia (485 a. C) che così si esprimeva: “La verità non esiste; se anche esistesse non potrebbe essere pensata; se anche potesse essere pensata non potrebbe essere comunicata”. È bene, secondo Gorgia, dare dignità solo alla *parola*, perché essa è il più potente strumento a disposizione degli uomini. Con la parola si può persuadere, convincere, suggestionare, manipolare e solo essa, in fin dei conti, ci può essere utile. Ciò che la filosofia deve esaltare è solo la *retorica*, l'arte del persuadere, mentre l'*ontologia* è un viaggio a vuoto del pensiero.

Le grandi personalità di Platone e Aristotele riuscirono a mettere a tacere il messaggio sofistico che però non fu eliminato. Esso rimase nel cuore degli uomini come un *dubbio*, come un *ospite inquietante*, come lo definì M. Heidegger.

Ritorniamo a Leibniz. Come rispose il grande filosofo-matematico tedesco alla domanda da lui stesso posta? “Esiste Qualcosa e non il Nulla, perché il Nulla non esiste. Esiste, invece, l'essere po-

tenziale, esistono i *possibili*”.

In tal modo Leibniz si agganciava alla grande divisione aristotelica tra *potenza* e *atto*, conferendo anche a ciò che non è ancora manifesto dignità di *essere*. Leibniz, così, introduceva una nuova categoria esistenziale, il *poter essere* che un grande filosofo moderno come Heidegger vede, nell'uomo, “ampio e imprevedibile”. Anche quest'ultimo, tuttavia, cede alla tentazione nullificante, riducendo, infine, tutte le possibilità ad una di segno negativistico: poiché la *morte* segna un confine invalicabile dell'esistenza, l'unica possibilità che all'uomo rimane è la *possibilità dell'impossibilità!*

Il Nulla sembra essere, da oltre un secolo ad oggi, sempre più ingombrante, grazie alla frenesia di molti pensatori di farlo emergere dall'oscurità in cui si trova. Basti pensare a Nietzsche, teorico della svalutazione di tutti i principi e valori supremi, a Sartre che lo lega strettamente all'Essere in un unico, inestricabile destino. “Il Nulla porta l'Essere nel suo nocciolo, come un verme”.

Queste idee, benché trattino del Nulla non sono affatto *nulla*, essendo sempre, come *idee*, manifestazioni dell'Essere e non potevano oltrepassare l'animo umano senza lasciar tracce: Tracce oscure, tetre, *disorientanti*, che pian piano hanno invaso la mente e il cuore di tutti noi, soprattutto dei *giovani*. È stato un processo lento, graduale, all'inizio invisibile, e poi via via sempre più potente e invasivo. Sembra di sentire ciò che, in proposito, direbbe il grande Parmenide: “Se ti ostini a far emergere il Nulla, esso verrà fuori; ma poiché non potrà farlo di per sé (essendo *niente*) dovrà in qualche modo *entificarsi*; ne risulteranno enti neri, truci, distruttori: i *fantasmi del Nulla!*”

Da molto tempo, nel mondo articolato e complesso della malattia mentale, assistiamo all'emergere di *patologie nuove* che colpiscono soprattutto i giovani: le *possessioni* ("invasioni" da parte di "presenze" estranee che si impadroniscono delle emozioni e del comportamento del soggetto), il *panico*, che introduce in un mondo oscuro e terrificante; il *satanismo*, dove si entifica il Male come rappresentante del Nulla; l'*autodistruttività* (attraverso droghe, mutilazioni, alcol, "roulette russa", ecc.); le *perversioni* (sempre più intessute di *sadismo* e *masochismo*), e tante altre.

Che fare di fronte a tanto sfacelo? Contrariamente a quanto ritenevano i sofisti, la *parola* non ha più alcun potere sui giovani. Non valgono la persuasione, i messaggi educativi, i buoni ragionamenti, l'evidenziazione di principi etici, gli inviti al buon senso e alla solidarietà sociale.

"La droga fa male", si dice, ma poiché è proprio il Male (come rappresentante del Nulla) che molti giovani cercano, il messaggio rischia di essere, sostanzialmente, *pubblicitario*!

In terapia, nei più forti momenti catartici, al-

cuni giovani confessano: "Mi dicevano di sfuggire il Male, ma esso era ciò che fondamentalmente cercavo, perché era l'unica cosa capace di *eccitarmi*; il Bene mi aveva stufato!"

Che fare, dunque? L'esperienza clinica mi induce a pensare che un'*idea scura* (sì, anche l'idea del Male è un'idea: proprio per il meccanismo, insostituibile, di entificazione del Nulla) si combatte solo con un'*idea chiara*! Un esempio: a scuola si insegna l'educazione sessuale (materia in cui gli studenti sono certamente più "aggiornati" dei professori), ma nessuno insegna cos'è l'Amore! Ecco, si potrebbe cominciare proprio da qui. La nostra gioventù soffre di un male solo: *carezza di metafisica*. Tutta la vita si svolge sotto la guida, inconscia, di un *pensiero debole*, che assegna valore alle realtà minimali e che, pian piano, *disumanizza*.

Ebbene, è ora di ritornare a porsi le grandi domande del passato: sull'Universo, sulla vita, sul destino dell'uomo, sull'etica, sul problema di Dio, ecc. Ecco qual è, in sintesi, il mio pensiero: i nostri giovani hanno bisogno di robuste *iniezioni di metafisica*!



Il bullismo e il sistema delle responsabilità

ANNA MARIA ROSPO
psicologa - psicoterapeuta

Definizione, localizzazione e analisi; metodi e tecniche per arginare il fenomeno

Il moderno termine di bullismo definisce realtà sempre esistite. Più o meno tutti gli adulti che leggono, potranno riconoscervi esperienze della loro infanzia e/o adolescenza.

Il bullismo è un'oppressione psicologica o fisica, ripetuta e continuata nel tempo. È perpetuata da una persona o da un gruppo di persone più potente, nei confronti di un'altra persona percepita come più debole. Più

specificatamente, un comportamento bullo è un tipo d'azione che mira deliberatamente a far del male o a danneggiare. Può durare settimane, mesi o persino anni. I tre aspetti su cui poggia il bullismo riguardano l'intenzionalità, la persistenza nel tempo e la simmetria della relazione. Il bullo agisce con l'intenzione e lo scopo preciso di dominare sull'altra persona, di offenderla e di causarle danni e disagi. Sebbene anche un singolo fatto grave possa esse-

re considerato una forma di bullismo, di solito gli episodi sono ripetuti nel tempo e si verificano con una frequenza piuttosto elevata. Questo significa che c'è una disuguaglianza di forza e di potere, per cui uno dei due sembra prevaricare mentre l'altro subisce, senza riuscire a difendersi. La differenza di potere tra bullo e vittima deriva essenzialmente dalla forza fisica: il bullo è mediamente più forte dei coetanei e della vittima in particolare,

mentre la vittima è mediamente più debole dei coetanei e del bullo in particolare. Altri fattori che intervengono sono la differenza d'età (i bulli sono bambini più grandi) e il genere sessuale (il ruolo del bullo è generalmente agito da maschi e raramente da femmine mentre le vittime possono essere maschi o femmine).

Bullismo diretto e bullismo indiretto

La panoramica delle situazioni in cui si può manifestare il bullismo è piuttosto varia ma un primo approccio individua una caratterizzazione principale tra bullismo diretto e bullismo indiretto. Il bullismo diretto è costituito da comportamenti aggressivi e prepotenti più visibili e può essere agito tanto in forma fisica quanto in forma verbale. Se il bullismo diretto fisico consiste nel picchiare, prendere a calci e pugni, spingere, appropriarsi degli oggetti degli altri o rovinarli, il bullismo diretto verbale implica pressioni quali minacciare, insultare, offendere, prendere in giro, esprimere pensieri razzisti e estorcere denaro o beni materiali. Il Bullismo indiretto è meno evidente e più difficile da individuare, non per questo meno dannoso per la vittima perché si gioca principalmente sul piano psicologico. Espressioni di bullismo indiretto si individuano quando alla vittima vengono indirizzate, ripetutamente, smorfie e gesti volgari, viene esclusa dal gruppo dei coetanei ovvero viene costretta all'isolamento e vengono diffusi pettegolezzi e calunnie sul suo conto.

Bullismo al maschile e bullismo al femminile.

Un'altra caratterizzazione del bullismo è dovuta a chi lo pratica. Il bullismo al maschile è di-

verso da quello al femminile perché i maschi mettono in atto prevalentemente prepotenze di tipo diretto, con aggressioni fisiche e solo in parte verbali, mentre le femmine utilizzano in genere modalità indirette di prevaricazione. I maschi agiscono indifferente-mente sia nei confronti dei maschi sia delle femmine a differenza delle femmine che si rivolgono prevalentemente verso altre femmine. Infine, i maschi hanno più difficoltà ad immedesimarsi nella vittima e raramente si dimostrano dispiaciuti o in colpa dopo aver compiuto atti di prepotenza; le femmine, invece, manifestano una maggiore capacità d'empatia, cioè una capacità di mettersi nei panni degli altri e in particolare della vittima, comprendendo il suo stato d'animo e cogliendo la sua tristezza e il suo disagio. Il bullismo al femminile è stato individuato più tardi rispetto a quello maschile ed è più difficile da cogliere anche per gli insegnanti.

Il bullismo e la variabile età

I soggetti implicati nel bullismo sono bambini e adolescenti in una fascia d'età compresa tra i sette-otto anni e i quattordici-se-dici anni. I soggetti coinvolti sono comunque i bambini delle scuole elementari e delle scuole medie, dove il fenomeno sembra essere diffuso e pervasivo. Con la crescita del bambino, diminuiscono principalmente le manifestazioni di bullismo diretto fisico, il ricorso alla forza, per sostituirle sempre più con espressioni tipiche del bullismo diretto verbale ovvero del bullismo indiretto.

Il luoghi del bullismo

Non tutti i luoghi vanno bene! Evidentemente, chi perpetra azioni bullistiche ha consapevo-

lezza del fatto che non si sta comportando bene. Infatti, in genere vengono scelti luoghi isolati e poco sorvegliati, principalmente tra gli ambienti scolastici, come: aule, corridoi, bagni e cortili. Comunque, azioni bullistiche possono essere perpetrate anche durante il tragitto casa-scuola e viceversa.

Gli attori del fenomeno

Le persone interessate dai fenomeni di bullismo possono essere distinte in tre ruoli. Del primo ruolo fanno parte i bambini e adolescenti che esercitano l'oppressione, detti *bulli*, nel secondo ruolo individuiamo le *vittime* che subiscono la prevaricazione e nell'ultimo ruolo includiamo gli *spettatori* cioè coloro i quali assistono alle azioni bullistiche. Inoltre, in ogni ruolo principale si individuano almeno due sottoruoli. Come bulli abbiamo i *bulli dominanti* e i *bulli gregari*, come vittime abbiamo le *vittime passive/sottomesse* e le *vittime provocatrici* e come spettatori distinguiamo i *sostenitori del bullo*, i *difensori delle vittime* e gli *spettatori silenziosi*.

Il *bullo dominante* è un soggetto impulsivo e irascibile, più forte della media dei coetanei e della vittima in particolare, che ha un forte bisogno di potere. Assume comportamenti aggressivi con difficoltà a rispettare le regole, non solo verso i coetanei ma anche verso gli adulti, e, purtroppo, prova soddisfazione a sottomettere. Altri elementi che definiscono il bullo dominante sono:

- approva la violenza come mezzo per ottenere vantaggi e acquistare prestigio;
- mostra scarsa empatia;
- manca di comportamenti altruisti;
- ha una autostima elevata;
- non soffre di ansia o insicu-

rezza;

- il suo rendimento scolastico, variabile durante la scuola elementare, tende a peggiorare progressivamente fino ad abbandonare gli studi;
- è abile nello sport e nel gioco; il bullo non raggiunge mai livelli d'impopolarità.

Il *bullo gregario* è un soggetto ansioso e insicuro definito anche bullo passivo. Il bullo gregario si costituisce in piccoli gruppi di due o tre persone che, seguace del bullo dominante, ne assume il ruolo di sobillatore. Pur non prendendo l'iniziativa di dare il via alle prepotenze, interviene rinforzando il bullo dominante ed eseguendone gli ordini. Il bullo gregario ha uno scarso rendimento scolastico e scarsa popolarità ma crede che la partecipazione con il bullo dominante gli dia la possibilità di affermarsi. È possibile che provi senso di colpa verso la vittima.

Alcune categorie di bambini e ragazzi sembrerebbero maggiormente a rischio di vittimizzazione in quanto più vulnerabili; tra di essi i bambini appartenenti ad una diversa cultura, o coloro che presentano disabilità. La *vittima passiva/sottomessa* è ansiosa e insicura, sensibile e prudente, timorosa e tranquilla, fragile. La vittima passiva/sottomessa ha una bassa autostima. Cerca la vicinanza degli adulti perché ha bisogno di protezione essendo un soggetto più debole della media dei coetanei e del bullo in particolare. A scuola spesso è sola, esclusa dai coetanei, e quando subisce delle prepotenze non ne parla con nessuno. La *vittima provocatrice* è un soggetto che, con il suo comportamento, provoca gli attacchi degli altri. Proprio perché provoca ma anche subisce le prepotenze, questo soggetto viene de-

finito "bullo-vittima".

Il bambino-ragazzo vittima provocatrice, preoccupato per la propria incolumità fisica, assume comportamenti che causano tensione e irritazione nei ragazzi. È generalmente un maschio, goffo e immaturo, con una bassa autostima che ha problemi di concentrazione. Più o meno consapevolmente, può diventare irrequieto, iperattivo o impulsivo come se cercasse una forma di difesa, una rivalse del suo io.

I *sostenitori del bullo* agiscono in modo da rinforzare il comportamento del bullo (ad esempio incitandolo, ridendo o anche solo rimanendo a guardare).

I *difensori della vittima*, soprattutto femmine, prendono le parti della vittima difendendola, consolandola o cercando di interrompere le prepotenze.

La *maggioranza silenziosa* è costituita da esterni indifferenti alle prepotenze; non fanno nulla e cercano di rimanere al di fuori della situazione. Per i protagonisti principali, bulli e vittime, la realtà del bullismo comporta delle conseguenze sia a breve termine sia a lungo termine. I bulli iniziano ad avere delle difficoltà relazionali che si riflettono sulla loro condotta, presentano disturbi per l'incapacità a rispettare le regole, e il calo del rendimento scolastico. Nel tempo, difficoltà e disturbi si consolidano in comportamenti devianti e antisociali (crimini, furti, atti di vandalismo, abuso di sostanze), violenza in famiglia e aggressività sul lavoro. La carriera scolastica, dopo ripetute bocciature, si conclude con l'abbandono scolastico: una sconfitta per tutti, non solo per lui!

Anche le vittime non sono esenti da conseguenze. Anzi, il panorama iniziale dei disturbi è abbastanza vario: sintomi fisici

(mal di pancia, mal di stomaco, mal di testa soprattutto la mattina) e sintomi psicologici (disturbi del sonno, incubi e attacchi d'ansia) concorrono a svalutare l'identità e a ridurre l'autostima. Le ripercussioni nella scuola sono a tutto campo in quanto iniziano ad insorgere problemi di concentrazione e di apprendimento (come uscire dalla situazione è un pensiero ricorrente) insieme a determinazioni come la riluttanza nell'andare a scuola (per evitare il luogo delle sofferenze) causano l'inevitabile calo del rendimento scolastico. A lungo termine, il radicarsi di queste situazioni sfocia in psicopatologie (depressione e comportamenti autodistruttivi e autolesivi) e nell'abbandono scolastico. La sfera personale viene intaccata da insicurezza, ansia, bassa autostima e problemi nell'adattamento socio-affettivo; parallelamente, ritiro, solitudine e relazioni povere danneggiano la sfera sociale.

Ecco alcuni indicatori per individuare la possibile vittima:

- è presa ripetutamente in giro;
- subisce il furto e il danneggiamento;
- presenta lividi, graffi e ferite;
- si dimostra indifeso e reagisce agli scontri con il ritiro e il pianto;
- ha difficoltà a parlare in classe;
- non ha nessun buon amico nella scuola;
- ricerca la vicinanza degli adulti nei momenti di ricreazione.

Ecco alcuni indicatori per individuare il bullo:

- prende in giro ripetutamente i compagni;
- sottomette;
- minaccia e comanda;
- aggredisce fisicamente i com-

- pagni con calci, pugni e spintoni;
- ruba o danneggia oggetti altrui e rovina i vestiti;
- isola la vittima.

Cosa NON fare:

- entrare in un ottica punitiva;
- punire il bullo o iperproteggere la vittima;
- etichettare i ragazzi e creare sistemi d'aspettative negative intorno al singolo individuo;
- disapprovare la persona;
- umiliare o usare sarcasmo o minacce.

Cosa FARE:

- Dare rinforzi positivi rispetto al buon comportamento degli alunni;
- responsabilizzare la vittima e aiutare il bullo al cambiamento;
- fornire autentiche opportunità di cambiamento;
- la disapprovazione va rivolta al comportamento negativo;
- valorizzare il dialogo e la chiarezza.

Dedicato ai dirigenti

Nella consapevolezza che il bullismo non sempre è il problema principale di un dirigente scolastico, l'impegno richiesto è sintetizzabile come segue:

1. avere sempre il quadro della situazione aggiornato allo stato dell'arte;
2. decidere gli interventi da attuare per contrastare un fenomeno non positivo;
3. decidere gli interventi da attuare per prevenire fenomeni negativi noti.

In merito al bullismo, ormai molte cose sono già note e convergono tutte in un'unica direzione: *potenziare il ruolo degli adul-*

ti. Un'azione di prevenzione e contrasto alla diffusione del bullismo, non può che richiedere adulti più consapevoli. Siano essi dirigenti scolastici, insegnanti, collaboratori scolastici o genitori, è importante che siano consapevoli del loro ruolo di guida e di garanti delle regole, assumendosi la responsabilità di porre dei limiti e fermando e disapprovando le prepotenze di cui sono spettatori. Per completare l'azione di contrasto globale del fenomeno bullismo, chiamati in causa tutti gli adulti, è necessario organizzare il loro intervento con una *politica scolastica integrata*. Al fine di specializzare la professionalità di tutti gli adulti è fondamentale diffondere la conoscenza e stimolarne la sensibilizzazione per approdare alla progettazione partecipata. Qualsiasi intervento venga messo in atto, è opportuna una valutazione finale sia per capire se quanto fatto è stato efficace sia per ottimizzare eventuali future messe in opera dello stesso intervento. Qualora il dirigente non riconosca come sufficienti le professionalità all'interno della scuola, non deve considerare sminuente il richiedere supporto a specialisti per superare le difficoltà contingenti.

Dedicato agli insegnanti

Quando gli insegnanti conoscono il fenomeno. Quando gli insegnanti conoscono il clima e la storia della classe e della scuola. Quando gli insegnanti conoscono le modalità relazionali, comunicative e gestionali. Quando gli insegnanti hanno risposto a tutti gli stimoli della sensibilizzazione. *Il loro ruolo chiave si gioca nella progettazione partecipata e relativa messa in opera degli interventi*. Nella progettazione partecipata occorre proporre at-

tività curriculari e strategie didattiche che permettono di raggiungere obiettivi cognitivi ed educativi. Proporre attività che valorizzino i coetanei come "agenti di cambiamento", facendo leva sulle risorse positive della classe e sulla naturale capacità dei ragazzi di provare empatia per i compagni in difficoltà. Dare significato al contesto educativo della scuola in quanto vittime e carnefici sono entrambi carenti di un contesto educativo significativo. Qualora gli insegnanti non siano in grado di fornire tutte le professionalità di volta in volta necessarie, non devono temere le ire del dirigente ma dichiarare l'eventuale necessità di un supporto esterno all'istituto.

Dedicato al personale ATA

Il personale ATA spesso deve superare un antico retaggio che li vede ancora come bidelli. Eppure, loro sono la lunga mano del dirigente e del corpo insegnante. Infatti, hanno l'occasione di trovarsi nei luoghi logistici della scuola.

Quei luoghi, già elencati come i più probabili per la pratica delle azioni bullistiche. Il loro contratto di lavoro probabilmente contempla l'elenco delle mansioni che devono svolgere ma c'è un aspetto che si è costruito negli anni: studenti e genitori, riconoscendo il ruolo istituzionale di dirigenti e insegnanti, rivolgono al personale ATA la loro necessità di instaurare un rapporto umano con l'istituto. E così il "bidello" diventa l'anello di congiunzione tra... tutti!

Questa risorsa non deve essere sprecata!

Bullo... giovane arrogante, violento, teppista, bravaccio

GIUDITTA LA MORTE
Avvocato

Il dizionario della lingua italiana definisce il bullo come un giovane arrogante, violento, teppista, bravaccio...

Il bullismo viene spesso equiparato al mobbing, in quanto di quest'ultimo ha la condotta vessatoria ripetuta nel tempo posta in essere ai danni di un soggetto più debole, tanto che si parla di mobbing in età evolutiva. In effetti, il bullo, come il datore di lavoro nel mobbing, è molto più forte della vittima e ne approfitta per danneggiare il più debole attraverso forme di prevaricazione. Anche l'elemento psicologico parrebbe comune, ovvero la volontà di danneggiare la vittima, ma, a ben guardare, il bullismo è una fattispecie autonoma, nel mobbing, vi è una finalità diretta a danneggiare il soggetto debole, mentre nel bullismo il bullo non sembra agire allo scopo esclusivo di danneggiare la vittima, quanto piuttosto allo scopo di ridere con gli amici, di autoesaltarsi, di dimostrare a sé e agli altri di essere il più forte. Tecnicamente si parla nel mobbing di dolo intenzionale (voglio danneggiare) e di dolo eventuale (lo faccio per divertirmi e so che posso cagionare un danno alla vittima), quasi fosse un danno di ricaduta.

Il fenomeno riguarda essenzialmente ragazzini di età com-

presa fra i 10 ed i 14 anni, di qualunque estrazione sociale, ragazzi che l'ottavo rapporto Eurispes-Telefono Azzurro individua come la "now generation", la generazione del "tutto e subito", una generazione che non può rinunciare alla TV, alla Playstation, al cellulare, al PC, all'ipod, al dvd, una generazione che crea una realtà virtuale in rete dalla quale esclude soggetti scomodi ed attraverso la quale compie atti di cyberbullismo, una generazione dove solo il 10% dei ragazzini compresi fra i 7 e gli 11 anni, non conosce "youtube".

Il bullismo non è un reato, ma la somma di tanti singoli reati penalmente rilevanti; l'età media del bullo, 10/14 anni, implica però l'esclusione della punibilità penale (art. 97 cp), l'esclusione della capacità d'agire – che si acquista solo a 18 anni (art. 2 c. c.), la necessità di verificare che il ragazzo sia capace di intendere – il significato dell'atto che pone in essere – e di volere – gli effetti che l'atto stesso produce.

In un quadro di questo genere (inesistenza del reato di bullismo, minore età del bullo, non imputabilità del bullo) il genitore della vittima si sente frustrato e privo di difese, difese che è possibile ricostruire sul piano civilistico in forza degli artt. 2043 e 2048 c.c.

Interessante, poi è la discipli-

na sulla responsabilità civile della scuola e patrimoniale degli insegnanti così come individuata dall'art. 2048 c.c., dall'art. 61 L. 312/'80 e dall'art. 42, co. 5 del CCNL del 14.8.95; riferimenti normativi che evidenziano la colpa in educando, in vigilando ed organizzando e la presunzione di responsabilità della scuola per il solo verificarsi dell'evento nel tempo/spazio scolastico (con conseguente inversione dell'onere della prova).

In un quadro fattuale che richiede una ricostruzione giuridica per *relationem*, si cerca di definire in maniera sempre più precisa il fenomeno, si pensa alla direttiva n. 16 del 5 febbraio 2007 del Ministero della Pubblica Istruzione: prevede una campagna di comunicazione diversificata e di informazione; alle modifiche ed integrazioni al DPR 249/98, più noto come Statuto degli Studenti, che introducono il concetto di personalità e proporzionalità della sanzione, nonché il "patto educativo di corresponsabilità" tra scuola e famiglia, con il quale la scuola ha la possibilità di chiedere ai genitori di sottoscrivere il patto suddetto al fine di rendere effettiva la partecipazione dei genitori a scuola. Il 10 ottobre 2007 è stato siglato un Protocollo d'intesa (Patto anti-bullismo) fra il Ministero della Pubblica Istruzione e

le Associazioni Nazionali dei Genitori, protocollo che – puntualizzando i tipi di violenza, contrasta la violenza stessa nelle scuole e nello specifico contrasta il bullismo omofonico. Altra novità è rappresentata dalla Direttiva 104 del 30 novembre 2007, inviata a tutte le scuole con il parere favorevole del Garante della Privacy, che reca linee di indirizzo e chiarimenti in ordine alla normativa vigente, con particolare riferimento all'utilizzo di telefoni cellulari, o di altri dispositivi elettronici, allo scopo di acquisire e divulgare immagini, filmati o registrazioni vocali. Chi diffonde immagini con dati personali altrui non autorizzati, tramite internet o mms, è passibile di multe (irrogate dall'Autorità garante della privacy) da 3 a 18 mila euro, o da 5 a 30 mila euro nei casi più gravi, nonché di sanzioni disci-

plinari che spettano alla scuola. Ultimo in ordine cronologico, il decreto legge presentato dal Ministro Mariastella Gelmini recante: "Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università" ed approvato dal Consiglio dei Ministri il 28 agosto 2008 che si propone – relativamente alla lotta al bullismo – di attivare, a decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, azioni di formazione del personale, finalizzate ad acquisire, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, conoscenze relative a "Cittadinanza e Costituzione"; nonché di disciplinare le attività connesse alla valutazione complessiva del comportamento degli studenti nell'ambito della comunità scolastica.

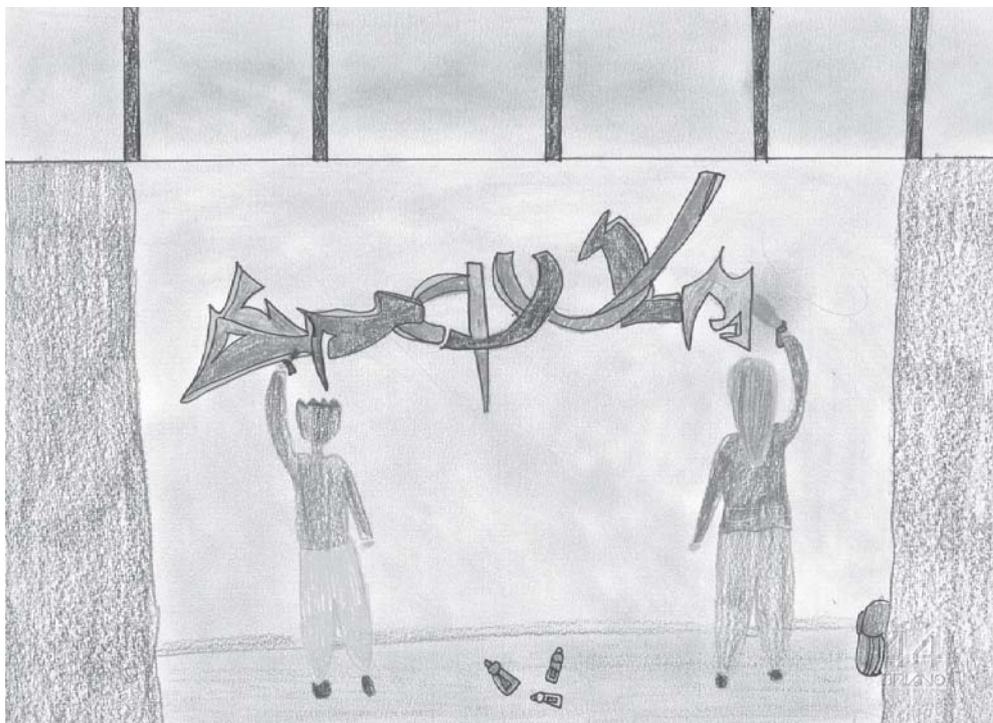
Dietro gli articoli di legge, le direttive, chi c'è? Chi sono gli adolescenti di questa generazione degenerata? Sono piccoli e uomini e piccole donne dai pen-

sieri adulti, ansiosi di sfigurare la memoria recente della loro infanzia.

Hanno tra i dieci ed i quattordici anni, sono dei Peter Pan al contrario, una generazione che si muove in gruppo, perché i quasi bambini sono ostaggi di un branco al quale desiderano appartenere più di ogni altra cosa al mondo.

Sono ragazzini che trasudano diffidenza e rabbia e, molte volte anche disprezzo, verso genitori stanchi, distratti, troppo presi dai loro problemi per potersi accorgere di ciò che sta succedendo ai loro figli.

Forse inconsapevolmente ci stanno chiedendo aiuto, per non precipitare nel vuoto, per non esserne inghiottiti: (Marida Lombardo Pijola, *Ho dodici anni faccio la cubista mi chiamano principessa – storie di bulli, lolite e altri bimbi*).



Non imbrattare la città, Martina Tucci, III B, Scuola Secodaria di I grado "F. Torraca" - Potenza

Disagio giovanile e nuove forme di dipendenza

ANNALISA SMALDONE
Sociologa

Nell'ambito di un laboratorio sperimentale voluto dall'Apof-il di Potenza e condotto in collaborazione con alcuni giovani beneficiari del progetto di "Cittadinanza Solidale", realizzato dalla Regione Basilicata, e i volontari dell'Associazione "Il Racconto", che ha la propria sede ad Albano di Lucania, si è dato vita ad un progetto di

Ricerca-Azione avente ad oggetto il tema "I giovani e le nuove dipendenze".

In una realtà come quella di Albano di Lucania, un paese come tanti in Basilicata, chiuso tra le sue montagne ed incapace di offrire delle opportunità concrete di crescita e sviluppo alle nuove generazioni, i volontari dell'Associazione, tutti giovani, si impegnano quotidianamente e con passione a garantire tramite gli strumenti del teatro, della partecipazione attiva e dell'animazione sul territorio, il coinvolgimento di quante più persone possibili, giovani e adolescenti, ma non solo, convinti che, laddove c'è un disagio giovanile ed un evidente malessere esistenziale, il problema è necessariamente di natura culturale e non individuale. Il metodo della ricerca-azione, ideato negli anni '40 dall'autore inglese Kurt Lewin, psicologo sociale, si basa su un lavoro *collaborativo e di partecipazione* positiva che coinvolge a 360° non solo il ricercatore, ma anche gli operatori del-

la ricerca e la stessa "popolazione" oggetto di studio. Dall'esperienza della ricerca applicata all'educazione nasce la ricerca azione Partecipativa, un approccio scientifico di tipo integrato, costituito da una fase di ricerca qualitativa, un intervento di auto-educazione ed infine una concreta azione sociale.

I soggetti coinvolti, una volta individuato il problema da analizzare, ovvero il senso di vuoto e di impotenza che porta molti giovani e adolescenti a vivere situazioni di frustrazione, di solitudine di dipendenza e di violenza, hanno ideato un progetto. Al fine di avere chiari i confini della situazione-problema, dapprima si è organizzato un focus group in cui è stato possibile porre a confronto vari punti di vista di soggetti diversi, per età, sesso, esperienze di vita e professionali. Tra i partecipanti vi era il Sindaco di Albano di Lucania, il vicepresidente di un Istituto di scuola superiore nonché assessore comunale, la vicepresidente dell'istituto comprensivo di Albano, l'infermiere dell'ambulatorio medico, la responsabile del progetto nonché rappresentante dell'Apof-il, Ente di formazione promotore dell'indagine, i due beneficiari del progetto "Cittadinanza Solidale" coinvolti nella sperimentazione e i giovani volontari dell'Associazione "Il Racconto".

Condivisi sono stati i punti di partenza, i giovani vedono gli

adulti sempre più distanti, distanti, incapaci essi stessi di dare forza a quelli che sono i valori essenziali dell'esistenza di ogni essere umano; gli adulti, dal canto loro, vedono nei giovani confusione, superficialità, sbandamento, maleducazione, incapacità di definire e provare emozioni, violenza ed aggressività, nonché incuranza dei valori della vita e del rispetto dell'essere umano in quanto tale, si pensi ai sempre più frequenti e sconcertanti casi di bullismo vissuti tra giovani coetanei di ogni parte del mondo; la comunicazione non solo tra generazioni diverse, ma a volte anche tra pari, diventa sempre più difficile e ostile; oggi il senso di dipendenza è molto più profondo e pervasivo di alcuni anni addietro, infatti non si è più solo "schiavi" dell'alcol o della droga, ma anche di internet, del cellulare, del sesso, del lavoro, della violenza e dell'aggressività.

Per molti giovani Internet è un rifugio, a volte una vera ossessione. Si può finire incollati ad una sedia per giornate intere, rinunciando ad esperienze di vita vere, rifiutando le proprie responsabilità, i propri doveri ed ammalandosi di quello che viene definito "il solipsismo telematico".

Il cellulare diventa il primo e a volte il solo approccio alla conoscenza dell'altro, un vero e proprio strumento di salvataggio psicologico contro la solitudine

e l'angoscia: ricevere un sms significa "essere importanti per qualcuno". I rapporti più intimi, i corteggiamenti, le emozioni più belle, ma anche, gli abbandoni e i tradimenti si scandiscono ormai nelle battute di un sms.

La violenza e l'aggressività manifestate nei modi più subdoli e feroci, in luoghi insospettati, luoghi di incontro, di partecipazione e di crescita intellettuale, diventano l'unico modo per segnare la propria onnipotenza per marcare, capi di un *branco*, il proprio territorio, l'unico spazio in cui ci si sente accettati e adulati dagli altri.

In tutto questo ci chiediamo, dove sono gli adulti responsabili, consapevoli e coraggiosi? Dove sono coloro che con il loro esempio dovrebbero essere da monito a saper *vivere* la vita ad apprezzarla ed affrontarla anche tra mille difficoltà, a saperle riconoscere il suo immenso valore; coloro che, a questo punto, dovrebbero smetterla di pensare solo a se stessi e dovrebbero avere la forza di rimpadronirsi di quella indispensabile dose di *autorevolezza* che non vuol dire severità e "punizioni" ma, al contrario, *presenza*, buon esempio e costruzione e rispetto delle regole; quella autorevolezza, dicevo, che è il punto di partenza necessario e ineludibile se davvero si vuole riuscire a creare i giusti ruoli e le basi di una comunicazione biunivoca, partecipe e costruttiva?

Ferme restando tutte queste considerazioni, si è proceduto alla realizzazione operativa di un piano di azione consistente in una preliminare ed investigativa somministrazione di interviste ad adulti vicini, per proprie esperienze di vita, al mondo giovanile di Albano di Lucania, poi alla somministrazione di una

trentina di questionari a giovani di età compresa tra i 16 e i 35 anni; e per finire alla fase di analisi dei dati ottenuti, con l'elaborazione di alcune considerazioni conclusive e propositi da realizzare. Ciò che in buona sostanza è emerso è il forte bisogno espresso dai giovani di certezze e di riferimenti sicuri. Sentirsi parte di una famiglia, trovare nei propri genitori un punto fermo, presente al di là di tutto, riscoprire e lottare per antichi valori come quello fondamentale dell'amicizia, del rispetto, dell'amore inteso in tutti i sensi e a tutti i livelli, è ciò a cui essi anelano, ma spesso sono anche incapaci di riconoscerlo a se stessi e spiegarlo a chi li circonda.

Il 75% dei giovani intervistati usa il computer quasi unicamente per navigare in Internet, l'85% dichiara di non poter fare assolutamente a meno del proprio cellulare; non stupisce pertanto che ben 28 ragazzi su 30 abbiano il tempo di inviare più di 100 sms al giorno. Secondo i giovani di Albano di Lucania le nuove tecnologie, internet, il cellulare, l'Ipod rappresentano l'unico modo per sentirsi "connessi" con il mondo esterno, oltre che per divertirsi ed apprendere. Grazie al telefonino è possibile gestire le proprie relazioni, ci si può avvicinare o allontanare dagli "altri"; ci si può proteggere dai rischi di un confronto diretto che potrebbe avere un impatto emotivo troppo forte, a volte ingestibile vista l'assoluta sensazione di insicurezza ed inadeguatezza che li pervade.

Dalla ricerca è emerso che si inizia a far uso di droghe e alcool già nella adolescenza. In principio vi è fragilità, senso di abbandono e di incapacità di essere all'altezza di quello che gli altri, in particolare i genitori, si

aspettano da loro, poi si lascia il posto alla solitudine, alla depressione, alla dipendenza e alla violenza più efferata.

L'indagine condotta, pur tuttavia, ci ha portato a cogliere anche delle vicende di vita e delle storie diverse, storie di tanti giovani che tra mille sacrifici hanno voluto investire tutte le proprie energie nello studio, nella formazione professionale o anche più semplicemente nell'amicizia, nella partecipazione e nella condivisione. È vero i giovani sono ossessionati da Internet, del cellulare non possono fare a meno, hanno bisogno di apparire e di sentirsi "qualcuno" agli occhi degli altri ed allora, cerchiamo di "canalizzare" queste loro passioni, bisogni ed energie, in primis, sforzandoci, da adulti quali siamo, di conoscere e utilizzare le nuove tecnologie che possono divenire così luogo di incontro, di scambio e di progettualità positive nonché di crescita individuale e sociale.

Il rimedio a tutto questo *mal di vivere* non può essere, dunque, nella ostinata ed esasperata ricerca di un senso, bensì nel pieno riconoscimento di quello che ogni essere umano è, inteso quale depositario di virtù, di intelligenze, capacità ma soprattutto di amore e rispetto verso se stesso ed il suo prossimo. Questa è l'unica cosa che noi adulti possiamo e dobbiamo fare, come dice lo scrittore Umberto Galimberti nel suo libro "*L'ospite inquietante*", aiutare i giovani a farli incuriosire e ad innamorarsi di sé, forse solo in questo modo essi riusciranno a porsi nei confronti di se stessi, del mondo dei pari e di quello degli adulti con la giusta dose di autostima, fiducia e sicurezza necessarie ad affrontare al meglio ogni giorno della propria vita.

Aspetti psicologici del bullismo

MARIAROSARIA COLANGELO
Psicologa-criminologa

Il bullismo può essere definito come una particolare forma di disagio socio-relazionale. Secondo Dan 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 uno o più compagni”.

Ma occorre fare molta attenzione quando si parla di bullismo, poiché, esso, si caratterizza dalla coesistenza di tre fattori:

- *Intenzionalità*: il bullo, intenzionalmente vuole creare un danno alla vittima;
- *Persistenza e sistematicità*: gli episodi non sono isolati ma ripetuti. Il comportamento aggressivo viene, quindi, messo in atto più volte e si ripete nel tempo;
- *Asimmetria della relazione*: fra il bullo e la vittima vi è squilibrio di potere, dovuto alla forza fisica, all'età o al numero di persone quando le aggressioni sono di gruppo.

Come tutte le forme di disagio anche il bullismo provoca delle conseguenze negative, infatti gli studenti che subiscono violenze hanno spesso difficoltà a concentrarsi per effetto dell'ansia e dei traumi provati, inoltre, alcuni ragazzi hanno problemi di sonno e altri mostrano sintomi

legati allo stress.

Infine le vittime di bullismo continuo mostrano, anche dopo la cessazione delle violenze, un minor grado di autostima ed una maggiore incidenza della depressione.

Il disagio che accompagna il bullismo è inteso come esperienza strettamente personale e soggettiva, da cui possono derivare segni osservabili e rilevabili dall'osservatore e dall'interlocutore, che si manifestano nella sfera socio-relazionale, determinando comportamenti di prevaricazione tra coetanei. L'aggressività, che nella maggior parte dei casi accompagna casi di bullismo, fa parte della natura umana, ma può essere controllata sin dall'infanzia se si riconosce l'origine. Infatti:

- La violenza può essere la risposta diretta e difensiva ad una minaccia, ad un'aggressione. In questo caso il significato è comprensibile e la dinamica è chiara.
- In altri casi può nascere da motivi non immediatamente evidenti, nascosti e oscuri non solo per chi la violenza la subisce, ma anche per chi la pratica.

Il bullismo è frutto di una sorta di subcultura della violenza, che si basa su:

- Individualismo esterno
- Lotta per l'affermazione personale

- Comportamenti aggressivi e prevaricatori, ritenuti i mezzi più efficaci per raggiungere velocemente e senza troppi sforzi i propri obiettivi

Pertanto è possibile sostenere che il bullismo deriva dal clima socio-culturale che caratterizza la realtà italiana odierna in cui sempre più spesso i ragazzi che prevaricano i compagni e, viceversa, coloro che subiscono le prepotenze sono il frutto di una società che tollera la sopraffazione e il conflitto, incentivando valori come rivalità e competitività.

In questa fase dell'età giovanile si assiste all'esplosione di energia che sarebbe meglio canalizzare in attività in cui possa essere messa a frutto, es. sport, volontariato, aggregazione, ecc.

Ma a volte manca una proposta sociale adeguata, di conseguenza, al contrario delle comuni accuse, è difficile sostenere che la colpa è solo della famiglia o della scuola.

Il bullismo può essere meglio considerato come fenomeno di gruppo; esso è fondamentale per la creazione del fenomeno del bullismo e la scuola può diventare luogo fertile per trovare le dinamiche di appartenenza e di esclusione, tipiche di tale fenomeno.

Infatti, all'interno del gruppo classe non si può prescindere dalle dinamiche relazionali e per

questa ragione talvolta l'adolescente avendo paura del rifiuto da parte dei compagni esorcizza questa paura isolando un compagno che diventa vittima.

Uno studio condotto da Craig e Pepler ha rilevato come l'85% degli episodi di bullismo avvengono in presenza di coetanei, i quali possono assumere, all'interno del gruppo, ruoli diversi, ponendosi dalla parte del bullo, intervenendo a sostegno della vittima o rimanendo semplici osservatori. Non è facile individuare e delineare in senso univoco le cause che sottendono il comportamento del bullo, poiché ogni caso va contestualizzato. Ma molte ricerche si sono concentrate verso l'indagine dei meccanismi cognitivo-emotivi, che sovrintendono la percezione

e il comportamento dei ragazzi protagonisti di fenomeni di bullismo. Il bullo fa leva sul timore che incute nella vittima, tenendola in una condizione di paura, ricordandogli di continuo, attraverso lo sguardo, i gesti, la comunicazione verbale e non verbale, cosa potrebbe accadergli. In molti casi il bullo è più grosso, più forte e più aggressivo dei coetanei. Spesso gode di una certa popolarità, ha una iperstima di sé stesso, si sente sicuro di sé e dell'appoggio del gruppo.

Al contrario, la vittima, ha, spesso, scarsa autostima e un'opinione negativa di sé, è molto sensibile, è ansiosa, remissiva, poco sicura di sé e più silenziosa rispetto ai coetanei, a volte è timida.

La violenza nel bullismo, che sia verbale, psicologica o fisica,

ha quasi sempre effetti negativi e, in diversi casi, provoca danni difficilmente reversibili in previsione dei quali occorre lavorare per una prevenzione a 360°; particolarmente efficaci potrebbero risultare progetti di peer education e peer mediation. Inoltre si potrebbero attuare degli interventi mirati:

- Sulla comunità, affinché si lavori per offrire ai ragazzi delle alternative sulle quali catalizzare la loro energia e valori positivi.
- Sul gruppo classe e sistema scuola, per favorire dinamiche positive interne al gruppo.
- Sul singolo, laddove sia possibile, agire un rinforzo finalizzato alla percezione di comportamenti positivi.



Prepotenze tra gli alberi, Andrea Vitelli, III A. Scuola Primaria, I. C. "Padre Pio da Pietrelcina". Pisticci (Matera)

La Fidapa per la prevenzione del disagio giovanile

NICOLANGELA MARANGELLI
Responsabile nazionale Gruppo Lavoro Fidapa
“Dispersione Scolastica”

Il progetto coinvolge le agenzie territoriali: Scuola, Famiglia, Sanità, Enti Locali, Associazioni.

L'esclusione, la privazione di rapporti validi e significativi con la società, la costrizione, le violenze creano disagi e devianze trasgressive, che possono assumere nel tempo proporzioni oltre il livello di guardia.

Di qui l'impegno della Federazione Italiana Donne Arte Professioni e Affini (Fidapa) di tutelare i minori con progetti e azioni concrete. Sempre più frequentemente i mass media denunciano episodi di bullismo a scuola, che sfuggono all'attenzione dell'adulto o perché privi di elementi apparenti di pericolo, o perché non opportunamente valutati nella loro valenza negativa.

È a queste situazioni, che rientrano spesso in una routine di vita ordinaria e che possono celare gravissimi pericoli, che i nostri interventi debbono indirizzarsi come contributo ad un'azione di prevenzione e di

protezione dei minori e dei giovani, con il sincero e generoso intento di mostrare loro quanto preferenziale sia ai nostri cuori di mamme, di educatrici, di insegnanti, l'amore per la loro fragilità.

L'attuazione di tali progetti promuove, nel contempo, la diffusione di una cultura della legalità necessaria per lo sviluppo di una politica paritaria basata sulla solidarietà, sul rispetto reciproco, sull'accettazione e l'integrazione della diversità. In tale ambito il gruppo di lavoro “Riforma e Dispersione Scolastica”, costituito dalla Fidapa, ha predisposto per il biennio 2007/2009 uno specifico programma di interventi, denominato “Oltre il fiume, gli impegni”, che sarà realizzato su tutto il territorio nazionale tramite le nostre 250 sezioni diffuse su tutto il territorio nazionale.

Alla base del progetto la consapevolezza che la Dispersione scolastica è il sintomo di un disagio, le cui cause affondano le radici anche al di fuori del mon-

do della scuola.

Di qui la scelta del gruppo di lavoro di individuare strategie di intervento in grado di coinvolgere agenzie diverse e di indirizzarle verso obiettivi condivisi.

Importante per il raggiungimento di tali obiettivi è la realizzazione di una rete organica di relazioni che colleghi Scuola, Famiglia, Sanità, Enti Locali, Associazioni ... Sarà, pertanto, costruita una mappa di relazioni, interne ed esterne alla nostra Federazione, per rilevare interdipendenze e interconnessioni dei diversi fattori alla base del disagio giovanile che consentano di orientare e integrare le azioni da realizzare a livello Prevenzione, Diagnosi precoce, Cura, Verifica dei risultati.

La realizzazione del progetto mira a favorire una cultura della “dispersione”, intesa come consapevolezza dei disagi alla base del fenomeno e come cultura dell'integrazione, della collaborazione e della presa in carico, per prevenire e rimuovere le cause che lo determinano.



Profili penali del bullismo

VINCENZO FILIPPETTI
Avvocato di Crotone

“... E malvagio. Quando uno piange, egli ride. Provoca tutti i più deboli di lui, e quando fa a pugni, s’inferocisce e tira a far male. Non teme nulla, ride in faccia al maestro, ruba quando può, nega con una faccia invetriata, è sempre in lite con qualcheduno. Egli odia la scuola, odia i compagni, odia il maestro...”

E. De Amicis, *Cuore*

La descrizione di Franti, personaggio tra i più “odiati” e al contempo “amati” di un volume ancora oggi prepotentemente attuale, qual è *Cuore* di E. De Amicis, fornisce numerosi spunti ed indicazioni allo sviluppo della tematica oggetto del seguente contributo, oltre a focalizzarne il contesto, il mondo della scuola, sul quale soffermeremo la nostra attenzione.

Il bullismo a scuola, infatti, è senza dubbio un fenomeno di vecchia data. Il fatto che alcuni ragazzi siano stati frequentemente oggetto di angherie, prevaricazioni e soprusi a scuola o in altri ambiti ad essa collegati, da parte dei loro compagni più grandi o “più forti”, oltre ad essere stato descritto in opere letterarie, è stato sperimentato direttamente da molti adulti come emerge dai loro ricordi dell’infanzia e dell’adolescenza. Si tratta di un problema che è stato sottovalutato per molto tempo con l’errata convinzione che esso riguardasse soprattutto soggetti tardo-adolescenti; ad esempio, tra i riferimenti classici, ricorrenti anche nelle rappresentazioni letterarie o cinematografiche. Ricordiamo gli atti di “nonnismo” nelle caserme o i riti di iniziazione delle matricole all’università o nei collegi. Il fenomeno è stato oggetto di studi sistematici in Italia solo a partire dagli anni ’90. Il termine italiano bullismo è un calco dell’inglese bullying, il cui significato non denota un semplice atteggiamento, quanto una specifica modalità di relazione tra due persone, tra “uno più forte, che si avvale della propria superiorità per danneggiare un soggetto più debole”. In questa definizione, che esprime con chiarezza la matrice relazionale del fenomeno, sono presenti due dei principali criteri che la comunità scientifica è solita utilizzare per demarcare il fenomeno del bullismo da ciò che non lo è: l’esistenza di

uno squilibrio nel rapporto di forza tra due o più persone e l’intenzione di arrecare un danno alla persona più debole. Una terza condizione, necessaria per definire un fenomeno come il bullismo, concerne, infine il perdurare nel tempo di un tale tipo di relazione squilibrata. In questa prospettiva è ancoravalida la definizione di Dan Olweus relativa al bullismo: “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 di più compagni”. (D. Olweus, *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Firenze 1996). Si tratta, quindi, di una forma di oppressione, in cui la giovane vittima sperimenta, per opera di un coetaneo prevaricatore, una condizione di profonda sofferenza, di grave svalutazione della propria identità, di crudele emarginazione dal gruppo. Il bullismo può assumere forme differenti: *fisiche* (colpire con pugni o calci, appropriarsi, o rovinare, gli effetti personali di qualcuno); *verbali* (deridere, insultare, offendere, minacciare, prendere in giro ripetutamente, fare affermazioni discriminanti) ed *indirette* (diffondere pettegolezzi e calunnie, diffamare, escludere qualcuno dal gruppo di aggregazione).

In questa sede si metteranno in luce gli aspetti penalmente rilevanti di tali atteggiamenti, perché, è bene non scordarlo, il bullismo può costituire un reato; si tratta, infatti, di comportamenti, che, lungi dal potersi considerare solo delle “bravate”, concretizzano a tutti gli effetti quelle fattispecie cui la norma assegna rilevanza giuridica e per le quali dispone la sanzione penale.

I reati penali che si possono configurare sono molti: percosse (art. 581 c.p.) o lesioni, se lasciano conseguenze più o meno gravi (artt. 582 e ss c.p.);

minaccia (art. 612 c.p.); danneggiamento (art. 635 c.p.); ingiuria, se de visu, o diffamazione, se di fronte ad altri (artt. 594 e 595 c.p.); estorsione (art. 629 c.p.); molestia o disturbo alle persone (art. 660 c.p.); maltrattamento verso i fanciulli (art. 572. c.p.). Che l'argomento sia stato discusso con i giusti termini nell'ambiente giuridico, lo si deduce chiaramente da una recente sentenza (Cass. Pen. n. 37414/07), nella quale si ribadisce la possibilità di disporre la custodia cautelare in prigione per gli episodi più gravi di bullismo a scuola (vedesi già Corte di Cassazione, sentenza n. 19331/2005). Viene rilevato sostanzialmente come il processo educativo di un minorenne non venga interrotto dalla custodia cautelare, chiarendo peraltro come l'affidamento ad una comunità di un minore accusato di gravi reati non costituisca una misura eccessiva, neppure se applicata prima del processo. La Corte di Cassazione ha invitato i giudici dei tribunali dei minori a non escludere la custodia cautelare in carcere per gli adolescenti con una forte propensione a delinquere, che sono in attesa del processo, soprattutto se essi reiterano il comportamento criminale anche dopo l'inizio delle indagini.

Sebbene possa sembrare aberrante disporre per i giovani studenti un tale trattamento, a ben vedere, si tratta spesso non di semplici scherzi, ma di veri e propri atti di violenza, programmati e preordinati a mortificare l'autostima dei ragazzi più fragili. Oramai si assiste quotidianamente a soprusi di inaudita violenza a scuola e, laddove non vi sono dubbi che le minacce o le percosse costituiscano un reato, seppure se verificatisi all'interno dell'alveo scolastico, c'è da dire che alcune nuove ed illuminate sentenze tendono ad allargare il novero dei possibili reati compiuti dai bulli.

Una recentissima sentenza della Cassazione (sentenza 12 luglio - 24 ottobre 2007, n. 35484) ha oramai scoperchiato la pentola dei ricatti e delle vere e proprie estorsioni a danno dei compagni di classe più deboli: vere e proprie organizzazioni minorili, volte ad incamerare i soldi dei compagni di scuola, utilizzavano come strumento il telefonino ed il sistema degli sms dove, come osserva la Corte di Cassazione *"il tono affettuoso delle comunicazioni non è in grado di escludere, per sé solo, né la finalità estorsiva che in esse poteva nascondersi, né, tantomeno, quell'attività parallela, condotta sul filo di comuni intimidazioni e violenze, denunciata dalla vittima"*. Il telefonino stesso è stato utilizzato più volte dai bulli per intimorire, soggiogare ed a volte terrorizzare i coetanei con minacce e vessazioni di ogni sorta; in questo senso la Terza

Sezione Penale della Corte di Cassazione (sentenza n. 26680/2004) ha ritenuto, infatti, che *"Quanto al risultato, e più esattamente alla capacità offensiva del messaggio in danno della tranquillità privata del destinatario, è notorio che il destinatario è costretto a leggerne il contenuto prima di poter identificare il mittente; sicché il mittente del messaggio, attraverso questo strumento, raggiunge lo scopo, dolosamente perseguito, di turbare la quiete e la tranquillità psichica del destinatario."* (cfr. in termini Cassazione n. 5818/2006). È di pochi giorni fa la notizia delle salatissime multe da infliggersi a chi effettua riprese col telefonino all'interno della scuola, giusta restrizione per chi va a scuola per interrompere il processo formativo, e talvolta, la serenità altrui (Direttiva Ministero P. I. n. 16/2007). Che fare? È indubbio che gli insegnanti siano i primi a scontrarsi con tale realtà: già da molti anni, infatti, il timore reverenziale nei confronti dei docenti si è affievolito a tal punto, che spesso gli studenti riservano ai loro insegnanti un trattamento quasi analogo a quello rivolto ai coetanei vessati (come nei tristi casi verificatisi in alcune scuole di Bari - a S. Paolo ed Enzitetto - dove docenti e dirigenti scolastici sono stati aggrediti da genitori intervenuti in difesa dei figli bulli).

Recente è altresì l'incriminazione, per abuso dei mezzi di correzione e disciplina, di una docente che aveva cercato di impedire al bullo di portare a più gravi conseguenze il suo comportamento, imponendogli di scrivere alla lavagna *"sono un deficiente"*. In primo grado, il Tribunale di Palermo, con la pronuncia di assoluzione, aveva osservato che *"L'azione della V. (l'insegnante) risulta essere, innanzitutto, improntata all'esigenza di rieducare il giovane C., stigmatizzando la sua condotta lesiva della sensibilità del giovane G., ond'evitare che la convinzione di agire impunemente in quel modo lo portasse, nell'evoluzione della sua personalità, ad una progressiva assunzione di comportamenti antisociali. In altri termini, non è ravvisabile nella condotta della V. alcun motivo di rancore, vessazione, umiliazione, sovrappaffazione ma solo l'esigenza di fornire una risposta educativa rispetto ad un episodio pericoloso per l'evoluzione dei comportamenti del C. G. e di tutta la classe"*. (sentenza del 27 giugno 2007). Tale sentenza di assoluzione è stata appellata però alcuni giorni fa dal P. M. di Palermo, sicché, con sempre maggiore timore, oseremmo dire, gli insegnanti adotteranno misure di disciplina nei confronti degli studenti. Chi risponde dei danni cagionati dal bullo? Se il giovane bullo è maggiorenne risponderà in proprio, se invece è minorenne, i responsabili della sua con-

dotta saranno tanto i genitori (che hanno il dovere di educare in modo adeguato il ragazzo – culpa in educando), quanto gli insegnanti (che hanno il dovere di vigilare che gli studenti tengano sotto la loro sorveglianza un comportamento idoneo-culpa in vigilando) e l'amministrazione scolastica (che ha il dovere di controllare che tale vigilanza sia eseguita – culpa in organizzando), ed infine, anche il minore stesso, nei limiti in cui è in grado di comprendere la portata ed il significato della propria condotta, purché lo stato di incapacità non derivi da sua colpa (art. 2046 c.c.). Quanto ai genitori, che sono tenuti ad educare la prole, essi saranno responsabili, ex art. 2048 c. ., per il comportamento violento dei propri figli, se minorenni, salvo che non provino di averli adeguatamente educati.

A tal proposito recentemente sono stati condannati ad un risarcimento i genitori di un ragazzo resosi responsabile del ferimento ad un occhio, per il lancio con una fionda di un oggetto metallico, di un suo coetaneo: i giudici hanno rilevato l'inadeguata educazione impartita al figlio, in relazione alla sua indole irascibile e violenta, e l'inadeguata vigilanza sulla sua condotta (Cass. civ. Sez. III, 11.04.2006, n. 8421).

L'affidamento del minore alla custodia di terzi, quali i docenti, solleva il genitore dalla presunzione di *culpa in vigilando* (dal momento che dell'adeguatezza della vigilanza esercitata sul minore risponde il precettore cui lo stesso è affidato), ma non anche da quella di *culpa in educando*: i genito-

ri sono comunque tenuti a dimostrare di avere impartito al minore stesso un'educazione adeguata a prevenirne comportamenti illeciti.

Si segnala, in proposito, la recente sentenza n. 33760/2007 nella quale la Corte di Cassazione si è pronunciata in merito al caso di un infortunio occorso ad uno studente durante un'assemblea di classe tenutasi all'interno del laboratorio chimico; lo studente in questione era stato ustionato da una sostanza spruzzagli per gioco da un compagno. I giudici della Cassazione hanno chiarito in questa sede che i professori (che devono essere "*délegati del datore di lavoro in forza di atto delega espresso, inequivoco e certo ed espressamente accettato*") non sono responsabili degli eventuali incidenti che accadono durante le assemblee. Quanto all'organizzazione scolastica, al di là delle questioni processuali sulla legittimazione passiva (di norma, comunque, risponde dei danni il Ministero della Pubblica Istruzione con rivalsa nei confronti del docente che abbia agito con dolo o colpa grave), è ipotizzabile, altresì, anche una certa *culpa in organizzando*, nella misura in cui le cautele adottate dalla scuola non siano idonee al monitoraggio continuo sulla condotta dei discenti, ovvero non siano predisposti specifici punti di riferimento, affinché si possa prevenire l'insorgere del fenomeno, prima che il disagio del singolo bullo muti in comportamenti prevaricatori verso altri compagni e finisca per minarne la dignità e provocare loro danni irreparabili, sotto il profilo psichico, fisico ed esistenziale.



Scuola... mia scuola, Valentina Lisanti, I. Scuola Secondaria di I grado. San Mauro Forte (Matera)

Un intervento di psicologia dell'emergenza a scuola

LAURA CLAPS - Psicologa psicoterapeuta
GIUSEPPE MARMO - Psicologo psicoterapeuta

La Psicologia dell'emergenza è il settore della psicologia che si occupa degli interventi clinici e sociali in situazioni di calamità, disastri ed emergenza/urgenza. Più in generale, è la disciplina che studia il comportamento individuale, gruppale e comunitario in situazioni di crisi. In sintesi, mentre gran parte della psicologia tradizionale si occupa dei processi psichici (cognitivi, emotivi, psicofisiologici, etc.) in condizioni "normali", la psicologia dell'emergenza si occupa di come tali processi vengano ad essere rimodulati nelle situazioni "acute".

Dunque, la psicologia dell'emergenza interviene sulle reazioni prodotte dagli eventi traumatici.

Un evento viene definito "traumatico" quando sono presenti entrambe queste caratteristiche:

– la persona ha vissuto, assistito, o si è confrontata con un evento che ha implicato morte, minaccia di morte, gravi lesioni o minaccia all'integrità fisica propria o di altri;

– la risposta della persona comprende paura intensa, sentimenti di impotenza o di orrore.

Il soggetto traumatizzato, infatti, rivive persistentemente l'evento in uno o più dei seguenti modi:

1. *ricordi spiacevoli ricorrenti e intrusivi dell'evento* che comprendono immagini, pensieri o percezioni. Nei bambini piccoli si possono manifestare giochi ripetitivi in cui sono espressi temi o aspetti riguardanti il trauma;

2. *sogni spiacevoli ricorrenti dell'evento*. Nei bambini possono essere presenti sogni spaventosi senza un contenuto orribile;

3. *agire o sentire come se l'evento traumatico si stesse ripresentando* (sensazioni di rivivere l'esper-

ienza, illusioni, allucinazioni, episodi dissociativi di flashback). Nei bambini piccoli possono manifestarsi rappresentazioni ripetitive specifiche del trauma;

4. *disagio psicologico intenso* all'esposizione a fattori scatenanti interni o esterni che simboleggiano o assomigliano a qualche aspetto dell'evento traumatico;

5. *reattività fisiologica* o esposizione a fattori scatenanti interni o esterni che simboleggiano o assomigliano a qualche aspetto dell'evento traumatico.

È opportuno sottolineare che non tutte le persone che vivono un'esperienza di trauma incorrono in disturbi di natura psicopatologica.

I soggetti più esposti sono adolescenti, giovani adulti, prevalentemente di sesso femminile, con temperamento introverso e scarsa educazione e formazione ovvero individui che soffrono o hanno sofferto di disturbi psicopatologici.

Tra le principali problematiche riscontrate nelle vittime dei traumi dalla ricerca scientifica compiuta fin dagli anni '80 vi è il Disturbo Post-Traumatico da Stress (PTSD), che comporta lo sviluppo di sintomi duraturi intrusivi, di evitamento e di iperattivazione.

Inoltre, dopo un evento particolarmente doloroso/traumatico si possono sviluppare alcune *altre psicopatologie*, quali:

- disturbi d'ansia;
- disturbi dell'umore;
- disturbi sessuali;
- disturbi dell'alimentazione;
- disturbi somatoformi;

- disturbi correlati a sostanze;
- disturbi di personalità.

È bene specificare che qualsiasi disturbo tra i precedenti deve essere riconosciuto e trattato il più precocemente possibile, al fine di evitarne la cronicizzazione. Gli interventi di psicologia dell'emergenza, pertanto, vanno ad agire sulla possibile precoce formazione di ogni forma di psicopatologia indicata. Le tecniche utilizzate dallo psicologo dell'emergenza sono prevalentemente:

- il DEFUSING;
- il DEBRIEFING.

Il Defusing è una tecnica di gestione dello stress da evento critico e deve essere effettuato entro le prime 24-48 ore dall'esposizione allo stesso. Si esegue con piccoli gruppi omogenei, nei quali viene chiesto ai partecipanti, a turno, di descrivere l'accaduto, la propria esperienza e le proprie reazioni, cercando di arrivare ad una condivisione, ma evitando di approfondire qualsiasi vissuto emotivo eventualmente provato.

Il Debriefing, invece, è un intervento di gruppo che ha la finalità di creare uno spazio condiviso di espressione degli stati emotivi e ridurre il senso di isolamento; va effettuato nel periodo compreso tra i 2-30 gg. successivi all'esposizione all'evento critico. Si esegue con gruppi omogenei, ai cui partecipanti viene chiesto, a turno, di descrivere l'accaduto, la propria esperienza, le proprie reazioni e le emozioni provate. Infine, si insegna ai presenti ad attivare le proprie risorse psichiche per fronteggiare le ricadute emotive dell'evento critico sulla propria esistenza.

È opportuno, dopo aver effettuato il defusing ed il debriefing, prevedere sui gruppi precedentemente coinvolti un intervento di follow-up, a distanza di non più di un mese, al fine di verificare l'insorgenza di eventuali sintomatologie psicopatologiche conseguenti all'esposizione all'evento traumatico, per indirizzare i soggetti a rischio ai servizi territoriali preposti all'intervento clinico o psicoterapeutico. Gli interventi di psicologia dell'emergenza si possono rivolgere alle vittime "primarie" (i soggetti direttamente coinvolti dall'evento critico), alle "secondarie" (parenti e/o testimoni diretti dell'evento) e "terziarie" (i soccorritori intervenuti sulla scena, che spesso sono esposti a situazioni di particolare drammaticità).

L'esperienza di cui narriamo riguarda l'ap-

plicazione di un intervento di psicologia dell'emergenza presso un istituto scolastico superiore della regione Basilicata.

A seguito di un evento di cronaca riguardante un episodio di violenza avvenuto tra due studenti minorenni, l'*Ordine degli Psicologi di Basilicata* ha offerto il proprio intervento gratuito alla scuola interessata, inviando due psicologi esperti in materia. *L'intervento effettuato aveva lo scopo di prevenire l'eventuale insorgenza delle psicopatologie precedentemente citate sulle vittime primarie, secondarie e terziarie dell'evento traumatico.*

Il momento critico dell'episodio di violenza è culminato nel ferimento, attraverso arma da taglio, di uno studente da parte di un compagno di un'altra classe: entrambe le aule affacciavano su di un cortile ed il tutto si svolgeva durante il momento della ricreazione. Erano presenti, pertanto, numerosi studenti ed insegnanti sul luogo dell'accaduto.

L'evento è risultato traumatico, in quanto:

- le vittime primarie, secondarie e terziarie hanno percepito, se pur attraverso differenti gradi di intensità, minaccia all'integrità fisica propria ed altrui;
- le vittime primarie, secondarie e terziarie hanno evidenziato paura intensa e sentimenti di impotenza.

Gli psicologi dell'emergenza, dopo aver contattato il Dirigente scolastico ed averne raccolto la piena disponibilità, si sono recati presso l'istituto superiore dopo *sei giorni* dall'evento critico. La situazione, nell'immediato, è apparsa la seguente: i protagonisti della vicenda (aggressore ed aggredito) risultavano assenti dalla scuola – il primo per motivi giudiziari; il secondo perché sospeso dal collegio dei docenti a tempo determinato –.

A detta del Dirigente scolastico e dei suoi collaboratori nelle classi dei due giovani protagonisti si stavano verificando fenomeni caratteristici delle reazioni emotive tipiche dei traumatizzati, quali: ansia, paure, condotte di evitamento. Tali reazioni si riscontravano anche nel personale docente e non docente. Pertanto, sono state effettuate le seguenti azioni:

a) n. 2 interventi di *debriefing* sulle due classi coinvolte, nelle quali erano presenti vittime secondarie (testimoni diretti dell'evento) e terziarie (soccorritori intervenuti sulla scena), individuabili sia tra gli studenti che tra gli insegnanti. Il lavoro è stato effettuato su ciascun gruppo separatamente

a distanza di 6 gg. dall'evento;

b) n. 1 intervento di *debriefing* effettuato sugli insegnanti componenti i consigli di classe dei due protagonisti, (anche in questo caso con vittime secondarie e terziarie dell'evento). Il lavoro è stato effettuato con un unico gruppo di lavoro, a distanza di 7 gg. dall'evento;

c) un intervento di *follow-up* effettuato sull'intera comunità scolastica (vittime secondarie e terziarie). Il lavoro è stato effettuato attraverso colloqui individuali con chiunque volesse esprimersi in merito all'accaduto o accusasse dei sintomi da stress. Il tutto, a distanza di 11 gg. dall'evento, ha visto la partecipazione di oltre 50 studenti;

d) una riunione di gruppo con gli operatori dei servizi territoriali della zona (ASL, Servizi sociali comunali), in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale di Potenza.

L'intervento è stato finalizzato a garantire la prosecuzione di quanto riscontrato in sede di emergenza: ovvero, effettuare l'invio al sistema socio-sanitario locale dei casi sui quali si erano riscontrati elementi di possibile psicopatologia, nonché l'ascolto delle vittime primarie dell'evento traumatico (aggressore ed aggredito), sulle quali non era più possibile effettuare un intervento psicologico dell'emergenza, ma che andavano, al loro rientro a scuola, seguite con interventi psicologico clinici e sociali. L'esperienza condotta ha evidenziato, nel complesso, come un evento traumatico possa produrre reazioni emotive che si estendono in cerchi concentrici di intensità, esattamente come avviene quando un sasso viene lanciato nell'acqua. Pertanto, sia le vittime primarie, secondarie che terziarie del trauma tendono a sviluppare comportamenti ed a riferire emozioni simili, filtrate naturalmente dal proprio modo individuale di af-

frontare gli eventi critici di quella particolare natura. Sensazione di paura, condotte di *evitamento ed ansia, senso di minaccia all'integrità della propria tranquillità, percezione della scuola come luogo non più sicuro, senso di impotenza per non essere stati in grado di evitare l'accaduto; timore che possa ripetersi sono stati gli elementi emotivi più frequenti riscontrati tra gli studenti, gli insegnanti, il personale non docente dell'istituto scolastico coinvolto.*

In fase di *follow-up* è apparso immediatamente visibile come le forti reazioni emotive riscontrate dopo una settimana dall'esposizione all'evento critico si erano già molto attenuate, lasciando il posto solo in alcuni rari casi, ed in soggetti predisposti, alla necessità di un invio clinico psicologico; ciò a dimostrazione che il contenimento e l'espressione dei vissuti nell'immediatezza diventano un'ottima arma di prevenzione della malattia.

In conclusione, è possibile affermare che non è necessario vivere una catastrofe o un disastro di grave entità per venire esposti ad un trauma; basta, infatti qualsiasi evento metta in pericolo o minacci di mettere in pericolo la propria incolumità perché si possa parlare di un trauma tale da produrre – qualora non trattato tempestivamente, – possibili danni psichici sia ai protagonisti diretti dell'evento stesso, che ai testimoni, ai soccorritori ed addirittura a coloro i quali non erano presenti al fatto, ma ne sono venuti a conoscenza dai diretti interessati.

Pertanto, l'auspicio è che *la psicologia dell'emergenza* possa diventare una realtà riconosciuta e legittimata in Basilicata, ad esempio mediante la costituzione di una *task force* alla quale l'Ordine degli Psicologi possa partecipare, attraverso un gruppo di propri esperti ed insieme alle altre istituzioni territoriali preposte all'intervento sull'emergenza stessa.

N.B.: I contributi per i prossimi numeri de "Il Nodo" non dovranno superare le 3-4 pagine (circa 13.500-18.000 battute).