

*Ce.D.Ri.T.T-onlus e associazione Il Moltiplicatore*

## **RAPPORTO DI RICERCA**

# Partecipazione e solitudine nella Scuola Solidarietà e bullismo

Ce.D.Ri.TT-onlus  
vico San Luca n.4 int. 32 16123 Genova  
tel.010-2534168 e.mail *cedritt@infinito.it*

associazione “Il Moltiplicatore”  
via Chiaravagna 16-16A 16153 Genova  
tel/fax 010-2510928 e-mail *ilmoltiplicatore@hotmail.com*

Ricerca realizzata con il contributo dell’Unione Regionale Province Liguri (U.R.P.L.)  
Patrocinio: Provincia di Genova, Comune di Genova, Direzione Regionale Pubblica Istruzione

Gruppo di ricerca:

Giuliano Carlini, Silvia Danovaro, Rosa Anna Ridella, Marta Russo, Maria Teresa Vacatello

Collaboratore:

Andrea Molle

Le note che seguono rappresentano una prima elaborazione dei dati della ricerca *Partecipazione e solitudine nella Scuola – Solidarietà e bullismo* realizzata dal Cedritt e da Il Moltiplicatore con il contributo della URPL.

Il lavoro di ricerca è articolato in due distinti momenti.

In una prima fase l'équipe, postasi in posizione di attento ascolto, ha realizzato un seminario con l'intento di raccogliere più informazioni possibili sui lavori fatti nella stessa direzione a Genova e altrove e di confrontarli con riflessioni di ricercatori e specialisti italiani e di altri paesi. Di questo si fa conto nella prima parte del paper.

Nella seconda fase l'équipe ha proceduto alla pianificazione della ricerca vera e propria, alla rilevazione e quindi alla realizzazione delle interviste e dei focus, all'elaborazione e al commento dei dati attraverso seminari di équipe. I contenuti riferiti alla seconda fase sono raccolti nella seconda parte del paper.

## Indice

Marta Russo	Sintesi del Seminario	p.	5
Maria T.Vacatello	Socialità, prosocialità e antisocialità nella Scuola	p.	6
Laurent Bègue	<i>Attachements</i> sociali, credenze convenzionali e delinquenza	p.	8
Adriana Pavese	Progetto <i>ITACA</i> - Torino	p.	11
Uberto Gatti	Intervento	p.	16
Claudio Cormagi	Intervento	p.	18
Marta Russo	Dibattito	p.	22
Miranda Pilo	Violenza nella Scuola	p.	25
Bianca Bagnasco Graziana Guastini	Il bullismo come sostituto dell'autostima nella costruzione dell'identità sessuale	p.	32
Maria T.Vacatello	Nota metodologica	p.	40
	Analisi delle interviste	p.	44
Marta Russo	Scuola dell'autonomia partecipata	p.	80
Rosa A Ridella	L'importanza di distinguere	p.	82
Giuliano Carlini	Difusione della normalità violenta	p.	88

*bibliografia essenziale*

Sintesi del Seminario *Partecipazione e solitudine nella scuola – Solidarietà e bullismo*  
Genova, 28 novembre 2001  
a cura di Marta Russo

Il seminario Partecipazione e solitudine nella scuola - Solidarietà e bullismo realizzato con il contributo dell'Unione Regionale Province Liguri (U.R.P.L.) e patrocinato da Provincia di Genova, Comune di Genova e Direzione Regionale Pubblica Istruzione per la Liguria, si è tenuto a Genova, Palazzo Doria Spinola, il 28 novembre 2001; moderatore prof. Giuliano Carlini (Università di Genova).

Il gruppo di ricerca delle associazioni Il Moltiplicatore e Cedritt-onlus lo ha organizzato e realizzato come significativo momento di conoscenza e confronto delle esperienze di studio e ricerca sulle forme di antisocialità nella scuola, che spesso si manifestano attraverso atti di prevaricazione come bullismo, violenza, vandalismo ecc., e sulle forme di socialità e di solidarietà che la scuola e i singoli mettono in atto per prevenire e arginare il disagio sotteso a tali fenomeni. La presenza di diverse figure professionali (sociologi, dirigenti scolastici, docenti, psicologo, psichiatra, sessuologo ecc.) ha permesso di affrontare meglio la complessità del tema prescelto.

Il seminario è stato finalizzato a:

- confrontare la nostra ipotesi di ricerca con esperienze già in atto o concluse in altre città e paesi italiani ed europei;
- rendere nota la chiave di lettura dei fenomeni di violenza, indisciplina e bullismo;
- fornire ad interlocutori privilegiati una chiave di lettura scientifica del fenomeno e un panorama degli studi sull'argomento

La mattina sono stati messi in campo i saperi di esperti sul tema e le numerose esperienze di ricerca e di intervento, vicine alle problematiche che vogliamo trattare, in atto o concluse a livello italiano ed europeo. Ne è emersa una realtà di studi e ricerche ancora troppo frammentata e lontana da una metodologia comune.

Il pomeriggio ha visto presenti i rappresentanti degli enti locali: assessore Eugenio Massolo per la Provincia di Genova, Michela Costa in rappresentanza dell'assessore Luca Borzani per il Comune di Genova, Gaetano Cuozzo direttore regionale Pubblica Istruzione. Questa seconda parte è stata dedicata al pubblico e alle scuole delle quattro province liguri, con la duplice finalità di sensibilizzazione sull'argomento e di ampliamento della conoscenza rispetto a studi e progetti già in atto.

Il gruppo di studio seminariale si è confrontato sulle tematiche inerenti violenza e prevaricazione, socialità e antisocialità e sulle loro caratteristiche socio-culturali, psicologiche ed economiche.

Particolare attenzione è stata dedicata alle metodologie e alle esperienze in atto sul campo o concluse in contesti nazionali ed internazionali. Studi precedenti hanno definito, quantificato e qualificato l'incidenza dei fenomeni antisociali riferibili a comportamenti di prevaricazione, inciviltà e violenza che si manifestano in azioni reiterate (percosse, maltrattamenti, minacce, offese, molestie e abusi, ricatti, furti, esclusione) e quindi in relazioni caratterizzate da mancanza di rispetto per la sensibilità, la dignità e i diritti altrui.

Nella scuola ricorrono situazioni connotate dalla presenza di soggetti prevaricatori e di soggetti vittime, le cui caratteristiche psicologiche e personologiche sono state ampiamente analizzate e descritte in letteratura. Si sente, tuttavia, la necessità di non segnare confini semantici attraverso le caratteristiche del binomio bullo/vittima, ma di allargare l'ottica di analisi, estendendo la ricerca alle componenti sociali coinvolte, anche in virtù dello spazio occupato dalla scuola nella vita quotidiana dei ragazzi (Adriana Pavese, Torino). Anche l'attuale orientamento della ricerca sociale in Giappone, seppur per nulla speculare alle caratteristiche europee propende in questa direzione (Marco Baldin, Venezia).

Hanno portato relazioni specifiche al seminario:

Maria T. Vacatello (gruppo di ricerca Il Moltiplicatore - Ce.D.Ri.TT Genova)  
Laurent Bègue (Università di Grenoble)  
Adriana Pavese (progetto ITACA, Torino)  
Barbara Gualco (Università di Genova)  
Uberto Gatti (Università di Genova)  
Claudio Cormagi (CREFORM - Grenoble)

Riportiamo di seguito, in versione integrale, gli interventi dei relatori.

\*\*\*\*\*

## Socialità, prosocialità e antisocialità nella scuola

a cura di Maria Teresa Vacatello

Il mio compito è quello di esporre sinteticamente il percorso di studio del gruppo di ricerca in questa prima fase di ricognizione. Riconoscerete quindi l'influenza della letteratura e di alcuni autori in particolare (gruppo di Firenze, gruppo di Torino, A. Bandura e G. Caprara) che non mi dilungherò a citare proprio perché noti.

Come ha sottolineato il direttore di ricerca, prof. Giuliano Carlini, il confronto di oggi ci consentirà di cogliere dai vostri contributi le necessarie verifiche per costruire e potenziare percorsi e strategie di ricerca sempre più incisivi per l'analisi e la comprensione del fenomeno, non ultima la definizione di un glossario condiviso, non stereotipato, sull'argomento.

### Premessa

In seguito ai ricorrenti comportamenti antisociali nelle scuole dei paesi europei, la conferenza di Utrecht del 1997 (UE) e studi successivi hanno messo in evidenza la necessità di indagare sistematicamente il fenomeno di antisocialità nelle scuole e di predisporre politiche preventive.

Le dimensioni della violenza nelle scuole tra studenti e tra studenti e insegnanti sono amplificate dai media che concentrano l'attenzione su singoli episodi e diffondono l'impressione che il fenomeno si verifichi casualmente.

Le forme di prevaricazione fisica e psicologica, invece, sono sottolineate meno dai media e molto di più dai ricercatori, che pongono l'accento sulla necessità di approntare indagini nei vari paesi e di metterle in relazione, considerata la diffusione del fenomeno e le variabili geografiche.

### Studi e ricerche

I fenomeni di prevaricazione sono stati indagati in misura maggiore nel Nord Europa, rilevando sin dai primi studi di Olweus la dimensione globale del fenomeno, diffuso nelle scuole sin dalle elementari.

Studi successivi condotti in Gran Bretagna (Smith, 91), Stati Uniti (Perry), Olanda, Giappone, Irlanda, Spagna, Australia, indicano livelli di prevaricazione simili o più elevati, come ad esempio si rileva in Italia.

Nonostante il ricorso a metodologie e definizioni differenti, che rendono difficili le comparazioni, si può affermare che le condotte violente sono un problema comune a molti paesi.

Gli studi italiani (Fonzi ecc.) hanno preso in esame la personalità, le relazioni familiari e la dinamica della classe per individuare le principali condizioni istigatrici e facilitanti al crimine e per definire i soggetti, i gruppi e i contesti più a rischio. Tali studi hanno inoltre evidenziato che interventi settoriali, finalizzati ad intervenire su episodi isolati e a reprimere, hanno scarsa probabilità di successo.

In particolare, gli studi su solidarietà, socialità, e antisocialità nella scuola condotti in diversi Paesi Europei, Italia compresa, mostrano che gli studenti coinvolti nella violenza possono essere classificati in tre gruppi:

- coloro che sono stati vittime di violenza a scuola, ma che non hanno usato violenza su alcuno
- coloro che non hanno mai subito violenza, ma che sono stati violenti contro qualcuno
- coloro che sono stati sia vittime sia aggressori.

La percentuale media di vittime e di aggressori a scuola si situa tra il 14 e il 20% in molti paesi europei (Campart, 1997), ma la percentuale di studenti che sono stati sia vittime sia aggressori è molto più difficile da stabilire ed è probabilmente più alta.

Fino ad oggi l'attenzione dei ricercatori si è focalizzata più sui singoli individui (aggressori e vittime) e sui correlati psicologici, meno sulle caratteristiche generali di sfondo: fattori socio-culturali ascrivibili al sistema sociale globale e al contesto più prossimo dei singoli (gli ambienti scolastici, familiari, sociali in cui tali attori si muovono con concrete condotte di vita).

Se vittime e aggressori possono essere identificati facilmente da caratteristiche fisiche (forza) o psicosociali (prosocialità, relazionalità, autostima, ecc.), da un punto di vista del lavoro preventivo sembrerebbe utile rivolgersi esclusivamente a tali gruppi di studenti, ma l'esistenza di un diffuso e spesso marcato clima di stress nel quale gli studenti possono diventare sia vittime sia autori di violenza/prevaricazione, suggerisce una maggiore complessità del problema.

E' quindi volontà comune studiare tanto "aggressori" e "vittime", "stili relazionali", tratti "psicologici", quanto "sistemi educativi", ambiente scolastico, famiglie. Noi intendiamo focalizzare la nostra attenzione sui fattori di rischio connessi all'ambiente scolastico e al sistema delle relazioni sociali che lo caratterizzano.

Studi svedesi indicano che il livello di violenza varia dall' 8% al 30% a seconda dei diversi ambienti scolastici (Campart, 97). Il fatto che gli studenti siano coinvolti in violenza, prevaricazione, antisocialità in percentuali diverse a seconda del diverso ambiente scolastico è stato interpretato in una prospettiva sistemica come un indicatore che le variabili psicosociali relative all'ambiente scolastico possono funzionare come fattore di rischio o come fattore di protezione su tali schemi e andamenti di comportamento.

Questa potrebbe essere una prima ipotesi di lavoro: analizzare le strutture sociali del contesto nel quale sono osservate queste manifestazioni.

Alcuni ricercatori propongono di prendere in considerazione gli aspetti sociali ed emotivi della cosiddetta sicurezza; noi preferiremmo trovare un termine meno connotato, ma anche "agio, benessere, salute" non ci convincono del tutto.

"Sicurezza" intesa come un aspetto della qualità dell'educazione e dell'apprendimento: un individuo non può aspettarsi un alto livello di qualità educativa se l'ambiente scolastico è disagiato, se non è improntato al rispetto reciproco, se cresce la spersonalizzazione e con essa l'insensibilità nei confronti dell'altro, così come accade nella società. Mancanza di sicurezza, quindi, intesa come mancanza di rispetto, di attenzione, di sensibilità alla persona.

Mettere l'accento sulla "sicurezza" intesa come relazioni tra studenti, tra studenti e insegnanti, tra scuole e comunità di appartenenza, e considerare la scuola stessa come un fattore di protezione, ci fa pensare all'importanza di studiare i "sistemi di educazione" (prendersi cura degli studenti, secondo i nuovi linguaggi della pedagogia, orientati a attenzione, sensibilità, ascolto, comprensione) (tutoraggio, accoglienza, ecc.).

Queste riflessioni ci hanno portato a dedurre dalla letteratura due modelli di scuola: Nel primo modello di scuola l'agio psicologico" (la sicurezza) viene inteso come supporto al fine accademico della scuola: l'istituzione scuola si prende solo in parte la responsabilità del benessere degli studenti. L'ambiente scolastico è un posto per imparare (scuola nella comunità).

Il secondo modello propone un ambiente scolastico che cerchi di integrare le diverse agenzie di supporto (famiglie, servizi pubblici ecc.) all'interno delle proprie attività e responsabilità. In questo modello di scuola la funzione di educazione è parte integrante di quella accademica. Tale tipo di scuola si può definire "scuola

come seconda casa” (Campart, 97) ed in un certo senso sostituisce il ruolo socializzante della famiglia. L’azione di “formare le persone” è intesa come attenzione al “come” un individuo apprende, rielabora dentro di sé e modifica il suo modo di pensare; didattica ed educazione sono parte di uno stesso insieme e l’organizzazione dell’ambiente scolastico fa pensare ad una scuola della comunità.

Ci aspettiamo di trovare fattori di protezione e di rischio in entrambi i modelli.

\*\*\*\*\*

## Attachements sociali, credenze convenzionali e delinquenza

a cura di Laurent Bègue

La teoria della regolazione sociale presentata nel 1969 da Travis Hirschi fa oggi parte dei maggiori contributi in criminologia. Nelle “Couses of delinquency” (1969), Hirschi (di seguito H.) propone una teorizzazione, uno schema operativo e una prova esemplare dell’approccio che difende.

Il suo contributo empirico si fonda su dati che provengono da tre fonti distinte: questionari sulla delinquenza autosomministrati, dati provenienti dai servizi di polizia ed informazioni fornite da diverse istituzioni scolastiche. L’approccio di H. sposa quello dei teorici del controllo sociale, che concepiscono il crimine come l’indicatore di un insuccesso dei legami sociali sulla condotta individuale e non come riflesso di “forze criminologiche” (come le intende l’approccio positivista).

Il concetto teorico centrale non è la “motivazione al crimine”, ma i legami sociali. Se l’uomo si conforma alle leggi e alle prescrizioni sociali è perché i controlli sociali ( e non i “valori morali”) gli impediscono di commettere dei crimini, che si producono inevitabilmente se questo controllo diminuisce e scompare. Questo andamento procede da due processi. Da una parte attraverso l’intervento di quello che Cusson chiama il “controllo morale”, che rappresenta la pressione alla conformità esercitata dalle persone vicine, porta l’individuo ad evitare condotte che potrebbero suscitare il biasimo da parte di queste ultime.

Quel Gygès, pastore tranquillo che l’invisibilità trasforma in omicida, l’individuo sciolto dalle costrizioni sociali sarebbe meno protetto nei confronti delle sue proprie tendenze predatorie.

In modo più positivo, l’attaccamento affettivo a delle persone vicine convenzionali suscita naturalmente l’adesione (non necessariamente riflessiva) agli standard tradizionali.

Il concetto di “personalità criminale” non sarebbe quindi euristico nella misura in cui, secondo la teoria della regolazione sociale, non importa chi violerà la legge se non verrà collegato agli altri. H. pensa dunque che la questione cruciale della spiegazione in criminologia non è “perché lo fanno”, ma “perché noi non lo facciamo?”.

L’ambizione teorica è chiaramente enunciata: “una teoria generale del crimine deve essere una teoria generale dell’ordine sociale”. Una tale formulazione presenta l’interesse di mettere in epigrafe i meccanismi abituali dell’induzione alle norme piuttosto che orientare la ricerca verso fattori criminogeni specifici. Non è quindi utile cercare motivazioni particolari alla delinquenza (anche se certe forze favoriscono il fatto che il crimine possa intervenire): le persone violano la legge e si sottomettono agli standard sociali semplicemente perché la loro integrazione sociale (che è la somma di tutti i loro legami sociali) glielo impedisce.

La tonalità durkheimiana di questa teoria è manifesta: la moralità e la socialità si sovrappongono.

Precisiamo adesso le componenti specifiche della teoria della regolazione sociale. H. definisce quattro elementi costitutivi della regolazione sociale: il legame (Attachements), l’impegno, l’implicazione e le credenze.

La componente più importante è il legame, definito come una relazione affettiva che i giovani pongono in essere nei confronti di altri significativi e delle istituzioni, cioè i genitori, gli insegnanti, la scuola e il gruppo dei pari.

Secondo H. “l’essenza dell’introiezione delle norme, la coscienza o il super-io riposano (...) nel legame dell’individuo con gli altri”. Una persona sarà libera di essere deviante se non si preoccupa dell’opinione che gli altri hanno di lei. Così, più sarà insensibile ad una persona o ad una istituzione meno sarà impacciata dalle norme che condivide con loro. I legami si declinano su molti oggetti distinti che includono i genitori, i pari e la scuola. Per H., il legame con i genitori costituisce una variabile centrale. Il legame emozionale tra i genitori e il figlio si presume che produca un allineamento del figlio agli ideali e alle attese genitoriali. Più un figlio è legato ai suoi genitori, più è legato alle loro attese ed è così più orientato alla conformità.

Il legame con la scuola e con le sue figure di autorità, che sono rappresentate dagli insegnanti, è ugualmente un legame fondamentale nel rapporto sociale.

Per inclinazione e per legge, precisa H., gli insegnanti acquisiscono in effetti standard convenzionali e assicurano quindi la loro trasmissione.

Infine i pari costituiscono il terzo oggetto nel legame fondamentale nel modello di H. . Per quest’ultimo ogni legame sociale contribuisce a produrre conformità sociale; i delinquenti sarebbero dunque meno implicati verso gli amici che non i non-delinquenti.

Contrariamente alle predizioni della teoria dell’associazione differenziale (Sutherland, 1934), H. mostra che i delinquenti si caratterizzano per un legame più labile con i loro amici e suggerisce che le relazioni in seno ad un gruppo di delinquenti siano fredde e fragili. H. osserva anche che i delinquenti sono meno inclini ad affermare che “condividono i loro sentimenti ed i loro pensieri con i loro pari” e che “rispettano le opinioni di questi ultimi per le cose importanti della vita”. Questo risultato gli permette di enunciare una legge paradossale, in contraddizione radicale con le teorie culturali della devianza: “noi onoriamo quelli che ammiriamo, non imitandoli, ma aderendo alle norme convenzionali”. Discuteremo ulteriormente, alla luce di altri lavori, della pertinenza e delle implicazioni di una siffatta formulazione.

La seconda parte del modello è l’impegno. Esso rappresenta l’investimento sviluppato da un individuo in direzione degli obbiettivi convenzionali della società come il successo sociale. Il semplice fatto di vivere in una società organizzata, sottolinea H., porta la maggior parte delle persone all’acquisizione di beni, di reputazioni, di prospettive che non vogliono rischiare di perdere. L’impegno è necessario per seguire il cursus formativo mirato all’inserimento professionale. Più generalmente, l’impegno si manifesta attraverso un investimento di tempo e di energia personali in una certa linea di attività, come l’educazione e più generalmente l’acquisizione di una reputazione sociale (cfr. Emler, 1990-1994, Emler e Opkins 1990). Più un individuo ha l’ambizione di riuscire socialmente attraverso un percorso convenzionale, meno sarà delinquente. Si comprende che per la persona impegnata nella convenzionalità non è ragionevole infrangere le regole del gioco della vita sociale, perché le conseguenze sarebbero disastrose dal punto di vista dell’investimento convenzionale già realizzato. L’implicazione nelle occupazioni convenzionali, sia che si tratti di una professione o di attività extracurricolari, si muove parallelamente alle esigenze materiali (per esempio orari) che impediscono semplicemente di essere devianti.

Infine quello che H. chiama credenza riflette un assentire da parte dell’individuo all’idea che le leggi e le regole della società sono moralmente corrette e devono essere osservate. All’estremo opposto di questo sentimento della validità morale delle regole sociali potrebbe essere situata l’anomia, nel senso di Durkheim o di Merton.

La quarta componente del modello la credenza sarebbe connessa al legame: come Piaget, che lui cita, H. sottolinea che il legame, che sta alla base della regola, discende dalla credenza nella regola. La teoria della regolazione sociale, contrariamente alle teorie della devianza culturale, afferma l’esistenza di uno zoccolo axiologico trasversale: il delinquente crede alle regole che infrange anche se non le osserva.

L’adesione alla credenza sarebbe inegualmente condivisa nella società; più forte sarà presso quell’individuo o quel gruppo la credenza nell’ordine convenzionale meno saranno predisposti a commettere crimini.

Un test empirico sulla teorie di H. è stato realizzato su un campione di 1.186 adolescenti scolarizzati in Francia in età dagli 11 ai 18 anni. Ci si è posti il problema di analizzare i principali legami fra i diversi indici di legame sociale e le misure di delinquenza autodenunciate.

L’analisi dei risultati indica che:

i ragazzi realizzano più cattive condotte e crimini che le ragazze.

indipendentemente dal livello sociale (misurato attraverso la categoria professionale del padre), più la fratria dei soggetti è grande, più i crimini sono frequenti.

presso i ragazzi le cattive condotte e i crimini sono meno frequenti presso i primogeniti che presso i figli cadetti.

più le entità, valori sociali di base, genitori, nazione, autorità, ordine giudiziario legale, politica astratta, politica concreta e scolarità sono giudicati positivamente dai soggetti, meno questi commettono cattive condotte e crimini.

più la valenza di rischio è favorevole per i soggetti, più questi commettono cattive condotte e crimini.

più la supervisione genitoriale è elevata, meno le cattive condotte e crimini sono frequenti.

più la prossimità affettiva genitoriale è elevata meno le cattive condotte e i crimini sono frequenti.

più l'attaccamento alla scuola è elevato, meno le cattive condotte e i crimini sono frequenti.

il livello di sociabilità degli adolescenti è legato a una frequenza più elevata di cattive condotte e crimini.

il legame profondo con i pari è legato ad una frequenza più elevata di cattive condotte, ma non di crimini, ad esclusione dei furtarelli.

l'isolamento non è significativamente legato all'indice globale delle cattive condotte e dei crimini. Tuttavia più i soggetti sono isolati, meno dichiarano stravaganze statutarie e più dichiarano crimini sessuali, aggressioni, minacce e rapine.

più la credenza in un mondo giusto per sé e per gli altri è grande meno le cattive condotte e i crimini sono frequenti.

fra gli indicatori quelli che appaiono più predittivi verso il commettere cattive condotte sono nell'ordine: valori sociali di base (-), la supervisione genitoriale (-), la valenza del rischio (+), la valenza dell'autorità (-), la credenza in un mondo giusto per sé (-), la sociabilità (+), l'attaccamento scolastico (-), l'attaccamento profondo ai pari (+). Lo stesso andamento si ha per i crimini con la nota che l'effetto dell'attaccamento profondo ai pari nella predizione dell'indice globale dei crimini si riferisce solo alla categoria dei furtarelli.

Si può ugualmente osservare che la delinquenza leggera e severa sono tutt'e due associate ad una più debole credenza in un mondo giusto per sé e per gli altri. La gratificazione relativa non è tuttavia correlata né a cattive condotte né a crimini. L'analisi di regressione realizzata allo scopo di determinare le variabili più affidabilmente predittrici di cattive condotte e dei crimini suggerisce che, presso gli adolescenti convenzionali, i processi che conducono alle infrazioni benigne e gravi sono molto simili. Ad eccezione del legame scolastico, che non interviene nelle predizioni dei delitti, le due analisi di regressione echeggiano esattamente le stesse previsioni che danno conto delle cattive condotte e dei crimini.

Si osserva anche che le percentuali di varianza messe in evidenza delle due analisi sono molto vicine. Questo è coerente con l'idea secondo la quale la delinquenza rappresenterebbe un "continuum comportamentale". Il nostro studio consacrato alla delinquenza presso soggetti convenzionali ci porta a risultati che confermano un certo numero di lavori precedenti e ci permettono di mettere in ordine gerarchico l'importanza rispettiva delle variabili studiate.

Ricordiamo tuttavia il contesto entro il quale si sono raccolte le risposte che noi abbiamo appena realizzato: studenti di college e liceali hanno cooperato per fornire informazioni sul loro modo di vedere il mondo e sulle pratiche educative dei loro genitori e per indicare, nell'anonimato se avessero personalmente realizzato questa o quella condotta criminosa. Noi abbiamo visto che il campione di soggetti convenzionali rappresenta in realtà un campione di soggetti dichiarati di aver commesso secondo una frequenza non trascurabile delle condotte di rilevanza penale come furti aggressioni o distruzioni. Si tratta comunque di soggetti che, in grande maggioranza, si limitano a dei comportamenti di relativamente debole gravità (...)

\*\*\*\*\*

## PROGETTO ITACA – TORINO

a cura di Adriana Pavese

Vi parlerò di un lavoro di ricerca sul tema che è stato fatto a Torino e che prosegue in un gruppo di lavoro che si occupa di formazione degli insegnanti e di prevenzione di violenza e bullismo a scuola.

A me è piaciuto molto il titolo di questo seminario, perché mette subito alla base un discorso di relazione: il termine solitudine (che è della vittima e del prevaricatore), contrapposto a partecipazione e a solidarietà è un titolo che già dà speranza e soluzioni.

### Lucido 1

Il lavoro di cui parlo è stato patrocinato dal Comune di Torino che ha da tempo avviato un progetto, che si chiama "progetto "Itaca", di prevenzione primaria e secondaria, che comprende anche lavoro nel carcere minorile e lavoro con minori stranieri, coinvolgendo varie agenzie che lavorano sul discorso della prevenzione. All'interno di questo progetto è nata la necessità di fare un discorso di prevenzione ancora a monte, quindi di lavorare sul tema nelle scuole. E' stato stabilito un legame con una circoscrizione in cui da molti anni si lavora in rete (Scuola-Servizi sociali ecc.) in un progetto giovani.

Si tratta di una circoscrizione che comprende anche zone di quelle classiche di vecchia edilizia popolare, quartieri ghetto con tutte le implicazioni del caso.

Da questa comune attenzione al problema è nato questo progetto dal titolo "Violenza nelle scuole: attenzione alle vittime".

Devo dire che, da parte soprattutto degli insegnanti presenti nel gruppo di lavoro, è immediatamente nata la necessità di un chiarimento concettuale, perché noi siamo abituati a connotare anche gli aggressori come vittime, perché sappiamo che lo sono, e quindi attenzione alle vittime nel nostro caso ha voluto dire attenzione a tutti e due gli attori di questa relazione, quindi vittime come vittime di una relazione che non funziona.

### Lucido 2

E' importante partire con un gruppo di lavoro con competenze diverse.

Il nostro gruppo ha avuto come coordinatore scientifico il dott. Franco Prina del Dipartimento di Scienze sociali dell'Università di Torino (Sociologia della Devianza), la partecipazione dell'Assessorato al Sistema Educativo, della circoscrizione e degli insegnanti.

All'inizio eravamo 10 insegnanti perché la ricerca si è svolta in cinque scuole medie di questa circoscrizione, quindi 2 insegnanti per scuola, insegnanti che già in qualche modo erano coinvolti in percorsi di prevenzione, lavoravano in rete con i servizi, e quindi attenti al problema; erano presenti anche alcuni educatori delle cooperative dell'educativa di territorio che lavoravano in zona.

Il gruppo si è successivamente allargato e la ricerca, che è partita nella scuola media, si è poi estesa anche alla scuola elementare e quindi se da una parte alcuni insegnanti hanno poi abbandonato questo lungo percorso del gruppo, dall'altra il gruppo si è ampliato. Devo dire che, buon ultimo, anche il Provveditorato agli Studi ha infine ha preso atto di questo nostro lavoro e lo ha inserito nei suoi percorsi di formazione.

### Lucido 3

Gli obiettivi del nostro lavoro erano: creare un modello di lettura comune, inizialmente tra di noi del gruppo, quindi realizzare un approfondimento teorico e insieme un recupero delle esperienze, perché questo ci

sembrava che dovesse essere il vero punto di partenza. Gli insegnanti del gruppo hanno preparato delle schede in cui analizzavano degli episodi accaduti per partire dal vissuto di chi fa il nostro lavoro.

Lo scopo era di definire, quantificare e qualificare l'incidenza del fenomeno (cosa succede e quanto questo problema è presente nelle nostre scuole), fornire degli strumenti agli insegnanti in modo da arrivare a capire, a dare significati a questi episodi e, infine, predisporre dei percorsi di lavoro in direzione della prevenzione.

#### Lucido 4

Immediatamente, soprattutto da parte degli insegnanti, c'è stata l'esigenza di impostare un lavoro che fosse di ricerca ma contemporaneamente anche di intervento; si è rifiutato il discorso in due tempi: facciamo la ricerca e cerchiamo di avere dei dati e poi impostiamo l'intervento; in realtà il modello di formazione che abbiamo scelto e che andiamo anche a riproporre nelle scuole oggi quando proponiamo questo tipo di lavoro è proprio quello che vede: ricerca, formazione, interventi strettamente collegati. Cioè la ricerca è uno strumento per l'intervento. Ci sembrava importante perseguire degli obiettivi conoscitivi e intervento insieme, soprattutto per sfruttare ed amplificare l'effetto di cambiamento che l'attenzione a un fenomeno produce. La ricerca è proprio uno strumento, per focalizzare l'attenzione.

#### Lucido 5

L'osservazione produce comunque dei cambiamenti nel contesto oggetto di osservazione, quindi partire con una ricerca che voleva essere, ed è stata, molto ampia, che ha coinvolto ragazzi, insegnanti, in alcuni casi anche i genitori, intanto significava portare l'attenzione, di insegnanti e studenti e della scuola nel suo complesso, sul tema. L'attenzione è quindi uno strumento di intervento perché si fa attenzione a qualcosa che non è normale, non si fa attenzione alle cose normali. Il messaggio della nostra ricerca era che la violenza non è un fatto normale, non è qualcosa di inevitabile, ma è qualche cosa che merita attenzione, quindi consapevolezza che il problema esiste e che si può e si deve parlarne. Era questo il messaggio importante che noi mandavamo alle scuole e quindi era importante a questo punto sfruttarlo a caldo, cercando anche delle risposte e non limitandoci al discorso della ricerca.

La ricerca significa saper vedere; gli adulti (insegnanti e genitori) sono dei grandi maestri di rimozione e negazione) anche perché è facile rimuovere tutto ciò che ci crea sofferenza; sicuramente esiste una violenza talmente eclatante che si vede, ma se un bambino soffre per esclusione, per violenze di tipo psicologico ecc. si può far finta di non vedere. Invece si deve vedere e poi mettersi in condizione di capire, avere l'umiltà di cercare di capire, capire i significati, le motivazioni, cosa ci sta dietro.

Il passo successivo è quello di non accettare; il discorso del "non inevitabile" si accompagna a quello del voler intervenire e quindi si sono saldati i due momenti: la ricerca, che è un momento di conoscenza dall'esterno (i ragazzi sono oggetto di ricerca), si collega alla proposta di percorsi di lavoro in cui i ragazzi stessi diventano soggetto di conoscenza, di rielaborazione del problema e quindi dello sforzo di elaborare soluzioni diverse ai conflitti.

#### Lucido 6

L'altro aspetto era quello di definire l'oggetto della ricerca.

Sono state fatte molte ricerche su questi argomenti e spesso si parte da una definizione: "bullismo" e si va a vedere cosa ci sta dentro, oppure si connotano le caratteristiche del bullo e poi si va ad individuarlo .

Noi abbiamo voluto partire da un principio diverso: non determinare a priori il campo di intervento, ma privilegiare il punto di vista dei ragazzi, considerando cioè come criterio di inclusione degli episodi il vissuto di sofferenza e di umiliazione che li accompagna , quindi tutto ciò che fa star male. L'insegnante può dire: "In fin dei conti ti hanno solo detto che hai gli occhiali, perché ne fai una tragedia?" Poi scopriamo che la bambina in

questione non viene più a scuola, non mangia ecc. ecc.. Allora non è detto che ciò che a noi pare grave lo sia realmente, non è detto che quello che a noi pare banale, non provochi sofferenza.

Quindi oggetto di indagine sono state aggressioni, prevaricazioni di tipo fisico, psicologico, sessuale, dirette e indirette, quelle finalizzate, quelle gratuite, sia quelle strumentali, sia quelle espressive.

La violenza nei ragazzi di questa età è spesso un linguaggio e un modo di mandare dei messaggi. Riteniamo che spesso sia ancora una speranza perché il ragazzo che attraverso le sue esplosioni cerca di attirare l'attenzione su di sé, sulla sua sofferenza, in fondo è ancora un bambino che spera che qualcuno lo noti. Allora la violenza ha soprattutto nell'età precoce un grosso valore espressivo, quindi ancora più rischioso è non tenerne conto e non ascoltare.

Siamo poi arrivati a capire il ruolo importante non solo dell'aggressore e della vittima, che in alcuni casi possono anche invertire il loro ruolo, ma di quello degli osservatori, della classe, del gruppo, che può rafforzare certi ruoli.

Pochi giorni fa avevamo la solita discussione in classe con il ragazzino che tende a fare il bullo, e lui ad un certo punto ha detto: "Però sono anche gli altri che mi fanno essere così". Ha proprio identificato che il suo ruolo corrispondeva alle aspettative degli altri. Quindi è importante lavorare su tutti, non solo su quello che noi identifichiamo come vittima o potenziale vittima.

Gli strumenti che abbiamo utilizzato sono stati un questionario, un percorso da sperimentare in alcune classi campione e un'indagine più allargata in tutte le scuole medie torinesi per avere un po' il polso della situazione (come veniva percepito il fenomeno, che interventi erano attivati, che esigenze emergevano di formazione sul tema).

## Lucido 7

I questionari sono stati predisposti dal gruppo; sono risultati dei questionari abbastanza corposi i cui dati sono poi stati elaborati da esperti del dipartimento dell'Università. Sono stati coinvolti ragazzi di 5 scuole medie (rappresentative di realtà diverse); si tratta di un campione abbastanza rappresentativo: 1500 ragazzi e i loro insegnanti.

Successivamente la ricerca è stata proposta anche nelle scuole elementari con un questionario analogo per le IV e V, semplificato e modificato a causa delle diverse esigenze. In tutte le elementari e in una media è stato predisposto un questionario anche per i genitori, per confrontare percezioni e significati diversi.

La scelta di un questionario anche per gli adulti risponde alla volontà di verificare se gli insegnanti e i ragazzi percepiscono i significati, le modalità e la gravità dei fatti nello stesso modo. L'idea era quella di confrontare la prospettiva "emica", interna del soggetto che vive la cosa, con la prospettiva etica, con la legge, con quello che è riconosciuto dall'esterno e stimolare la riflessione sul fenomeno da parte dell'istituzione scolastica.

C'era anche l'obiettivo di far emergere i bisogni, nel senso che nel momento in cui si fanno discutere gli insegnanti su questo argomento, i bisogni di formazione, di aiuto, di intervento poi emergono.

## Lucido 8

La metodologia ha previsto un lavoro di coinvolgimento molto importante. Se la scuola non si coinvolge in prima persona, si perde il valore dell'intervento. Quindi abbiamo coinvolto i consigli di istituto, i colleghi docenti. I questionari sono stati dati da personale esterno (i ragazzini volevano essere tranquilli rispetto alla segretezza) e poi sono stati fatti nelle scuole degli incontri di restituzione dei risultati, anche disaggregati per scuola, di modo che ognuno avesse la percezione di quello che succedeva a casa sua.

## Lucidi 9/10

Preparare un questionario per gli allievi è sempre rischioso, bisogna stare attenti a come si esplicitano le richieste; non si può fare affermazioni generiche, ci si deve riferire a fatti espliciti. Abbiamo proposto questionari a risposta chiusa.

Una prima parte prevede domande sulla situazione familiare, il livello culturale della famiglia, la qualità della vita di relazione e anche i vissuti: (cosa ti piace del tuo quartiere? quanti amici hai? cosa ti piace della tua famiglia, cosa ti piace o non ti piace dei tuoi amici?).

Sono presenti alcune domande di autovalutazione; es.: “tu come ti definiresti?”, con una serie di voci, e altre sull’esperienza scolastica e sulla percezione e il vissuto rispetto ad essa.

Sono d’accordo con quanto emerso da altre ricerche: sicuramente chi è in posizione non solo di aggressore, ma anche di vittima ha spesso scarsi risultati scolastici.

Esistono varie spiegazioni di tipo sociologico, si possono incrociare le variabili; in questa situazione direi che si può tener presente una fondamentale indicazione di tipo psicologico "chi soffre non impara", un bambino che soffre non ha spazio per l’apprendimento, per dirla in poche parole.

Abbiamo poi proposto una parte molto dettagliata della frequenza e la tipologia degli episodi di cui si può essere stato protagonista o vittima negli ultimi sei mesi, chiedendo anche luoghi, modalità e motivazioni.

Una parte delle domande si riallaccia poi al discorso che vogliamo fare rispetto alla prevenzione, tende cioè a sollecitare la riflessione sui vissuti di aggressore e vittima (Che cosa hai provato quando hai picchiato o quando sei stato picchiato? e più in generale: Perché si picchia? Perché si insulta?).

Esistono comunque delle regole che il gruppo in qualche modo accetta e condivide ed è importante farle venir fuori, così come esplicitare un giudizio sulle reazioni (cosa succede dopo? Cosa ha fatto l’insegnante? Cosa dovrebbe fare? Cosa hai fatto tu? Ne hai parlato a casa? Non ne hai parlato a casa? Con chi ne hai parlato? Avevi voglia di vendicarti? Avevi voglia di stare solo a piangere? )

Alcune domande rispondono all’esigenza di confrontarci con una percezione e valutazione più generale di una serie di comportamenti; in parte sono riferite a comportamenti tra ragazzi all’interno della scuola (dovevano dire in che grado una serie di azioni facevano star male: dal non essere invitato alle feste fino al picchiare; dovevano dire se erano azioni che provocavano sofferenza o no). E poi c’era una serie di indicazioni più generali del tipo: Che cosa è giusto e che cosa non è giusto a livello più generale, come trovare i soldi per terra e tenerceli e cose di questo tipo; c’era una serie che indicava la presenza di giudizi stereotipi del tipo: E’ giusta la pena di morte? I drogati vanno messi tutti in galera? Su queste cose noi abbiamo constatato fortemente il conformismo dei ragazzi rispetto alle regole generali, che non incide minimamente invece sul loro vissuto.

Il questionario per insegnanti conteneva una parte di domande oggettive e anche di percezione della scuola e del loro vissuto nella scuola e poi una serie di domande analoghe a quelle dei ragazzi: secondo voi i ragazzi cosa pensano o come si sentono in queste situazioni, oltre a domande che chiedevano quanti fatti avevano verificato. Chiaramente questa parte aveva lo scopo di allargare le nostre fonti, ma anche lo scopo di stimolare la riflessione degli insegnanti ad andare in profondità rispetto alla riflessione sull’episodio.

I risultati comunque hanno indicato indici di vittimizzazione nel senso di ragazzi vittime, potenziali vittime, aggressori giochi, giochi di ruolo, letture, film ecc.

Quindi l’intervento nelle classi ha avuto lo scopo di raccogliere quello che la ricerca aveva smosso, cioè degli interessi, e immediatamente abbiamo cercato di fare un percorso di intervento: verificare attraverso il percorso gli aspetti qualitativi del fenomeno e cominciare a creare nelle classi uno spazio di ascolto rispetto a questi fenomeni, fare sperimentare dei metodi alternativi di soluzione dei conflitti.

Già nella fase di indagine, nel come è stata costruita l’indagine, poi nella preparazione dei materiali e nella costruzione dei percorsi, il nostro gruppo ha sentito il bisogno di fare riferimento ad alcuni presupposti di base, elaborati, condivisi, esplicitati.

Il primo noi lo definiamo ottimismo pedagogico, anche se le circostanze non favoriscono l’entusiasmo e l’ottimismo, dobbiamo credere che qualcosa si può fare, altrimenti non vale neanche la pena neppure di andare a ricercare.

Quindi il nostro è un lavoro di prevenzione, che va fatto in modo non episodico, sistematico, di cui la scuola si fa carico nel senso della prevenzione. In che modo? In sintesi: superare l'intervento di prescrizione e sanzione: lavorare sulla capacità di stare con gli altri, che non è un pre-requisito, è qualcosa che si impara (le abilità sociali, l'intelligenza emotiva non sono pre-requisiti, si imparano), anche perché sappiamo che più di tanto oltre la sanzione non possiamo andare, dopo che li abbiamo sospesi si disperdono, si arriva solo a confermare il ruolo del cattivo che si aspetta di essere punito.

Quindi lavoro sulla relazione. Passare dalla sorveglianza all'ascolto (tanto tutto non si riesce a controllare e sorvegliare), avere le orecchie per raccogliere quello che succede e preparare i nostri interventi; quindi addestrarsi all'ascolto adulto-bambini e bambini-bambino

Lavorare su emozioni e vissuti perché un conto è quello che si dice con la mente, razionalmente e un conto è il vissuto. Se noi vogliamo lavorare sulla capacità di relazionarsi, di accettare il conflitto, perché il conflitto fa parte dell'esistenza, dobbiamo lavorare sui vissuti; il gioco di ruolo è sicuramente un strumento utile. Allora specie alle medie c'è poca abitudine di giocare, invece il gioco inteso come spazio neutro in cui io metto in scena quello che succede, perché estraneo da me, perché è gioco, è un momento utile per poter fare emergere le situazioni, così come il gioco di ruolo.

Lavorare sulla classe come gruppo (ruolo degli osservatori). La classe è un gruppo stabile nel tempo, in cui i ruoli di aggressori, di vittima e di bullo possono nascere, essere fissati e confermati. Quindi è importante il lavoro sul gruppo e quindi sulla classe.

Ultima cosa: il coinvolgimento dei docenti, coinvolgimento che deve partire dalla capacità di ascoltarsi tra docenti (non c'è mai tempo e non c'è mai voglia) e di condividere esperienze e difficoltà. Senza una condivisione del gruppo docente rimane difficile proporre un percorso al di fuori. Al momento stiamo lavorando in questo senso, cioè proponendo dei percorsi di formazione, che sono di lavoro con i docenti, non soltanto dare le cose da fare.

\*\*\*\*\*

Intervento di Uberto Gatti

Io intendo portare qualche informazione circa due filoni di ricerca che ho perseguito in questi anni e che riguardano in qualche modo da un lato la scuola e dall'altra i comportamenti violenti. Non parlerò direttamente di quello che è stato definito (anche se poi nessuno ama questo termine) "bullismo", ma di problemi, comportamenti, situazioni che sono strettamente collegati alla problematica della violenza nella scuola. In breve darò due flash su queste ricerche

Per quanto riguarda il primo di questi filoni, esso riguarda il rapporto tra scuola e delinquenza giovanile, in particolare tra adattamento del ragazzo alla scuola e in particolare violenza giovanile. Sono state prodotte moltissime ricerche in questo campo: alcuni anni fa è stata pubblicata una raccolta molto interessante di tutte le ricerche sull'argomento.

Centinaia di ricerche sull'argomento sono sintetizzate e sistematizzate e tutti sono concordi nel riferire che vi è uno stretto rapporto tra difficoltà scolastiche e delinquenza, violenza giovanile.

Questo dato, però, di per sé non dice molto; le prime ricerche riguardavano la riuscita scolastica di ragazzi che erano in istituzioni per giovani delinquenti (carceri, riformatori, case di rieducazione); il fatto che questi ragazzi avessero alle spalle quasi sempre un insuccesso scolastico, non diceva molto, perché poteva dipendere da moltissimi fattori, poteva semplicemente essere il segno di un generale processo di emarginazione che incominciava nella scuola e finiva in queste istituzioni. Ma generazioni successive di ricerche hanno approfondito il tema perché queste prime ricerche, in sostanza riguardavano il fatto che un ragazzo che venisse denunciato, arrestato, condannato; non riguardavano il suo comportamento, ma ricerche successive, invece, si sono incentrate sul comportamento in particolare attraverso la tecnica del self record, che è molto utilizzata, che consiste nel richiedere a un campione di ragazzi che sono a scuola, in modo anonimo se nel corso dell'ultimo anno e nel corso della loro vita hanno compiuto certi atti che sono da considerare delinquenziali: se hanno rubato in un negozio, se hanno ferito qualcuno, se hanno compiuto atti di vandalismo. Questa è una tecnica molto utilizzata, ormai affidabile, che permette di valutare il comportamento dei ragazzi anche se questo comportamento non viene scoperto. L'autoconfessione viene fatta in modo anonimo.

Alcuni anni fa io ho coordinato una ricerca di questo tipo in Italia; facevo parte di una ricerca internazionale, che è stata condotta in dieci paesi europei e negli Stati Uniti, insieme abbiamo elaborato un questionario che è poi stato presentato ai ragazzi di tutti questi paesi.

In Italia abbiamo fatto questa ricerca su 1006 ragazzi, 1/3 a Genova, 1/3 a Messina, 1/3 a Siena, abbiamo scelto delle città molto diverse per poter avere un panorama dell'Italia.

A questi 1006 ragazzi di scuole medie superiori (istituti tecnici, professionali e licei) abbiamo chiesto una serie di informazioni sulla famiglia, quali erano le loro impressioni sulla scuola, il loro rendimento scolastico, la loro situazione familiare e se nel corso della loro vita o dell'ultimo anno avevano compiuto una serie di reati. La cosa interessante è che noi abbiamo visto che il 30% dei ragazzi aveva compiuto almeno un reato contro la proprietà nella loro vita e che il 16% nel corso dell'ultimo anno. Non vi erano differenze sostanziali fra Genova, Siena e Messina.

Il 25% in tutta la vita e il 14% nell'ultimo anno avevano compiuto dei danneggiamenti, il 20% dei comportamenti violenti, dal 6 all'8% l'uso di sostanze stupefacenti, e così via. Abbiamo correlato questi comportamenti con tutta una serie di variabili, ma quello che è interessante osservare oggi è che mentre la classe sociale non aveva influenza su questi comportamenti, vi era una notevole differenza a seconda della riuscita scolastica e in particolare i ragazzi che avevano problemi scolastici avevano un tasso di comportamenti devianti e anche di comportamenti violenti molto elevati, per esempio se io guardo i comportamenti violenti vedo che tra coloro che erano stati bocciati per lo meno una volta il tasso di comportamenti violenti era il

doppio e così anche per il furto, altri reati naturalmente reati che non erano mai stati scoperti, ma solo confessati nel corso della ricerca e mai emersi prima.

Questo dimostra che vi è un collegamento tra trovarsi a proprio agio a scuola, riuscita scolastica. Noi abbiamo sempre trovato questo rapporto che le difficoltà a scuola, stare male a scuola e avere buoni risultati era strettamente correlato con comportamenti devianti e in particolare con comportamenti violenti.

Naturalmente questo tipo di risultato è molto importante e va anche interpretato perché questo rapporto tra il disagio scolastico e i comportamenti delinquenti e violenti può avere direzioni diverse, può essere causa-effetto o essere concomitante. Allora per capire il tipo di rapporti esistono numerosissime ricerche che in qualche modo hanno cercato di capire l'articolazione di questo rapporto tra il successo scolastico e i comportamenti violenti: cosa viene prima, cosa viene dopo. Non sto qui a dilungarmi perché richiederebbe parecchio tempo, ma quello che si può dire è che in larga misura questo rapporto fra insuccesso scolastico e delinquenza non dipende dalla classe sociale, non è molto legato alla intelligenza dei ragazzi, non voglio entrare nei dettagli, ma che vi è una stretta correlazione tra precocità e frequenza di delinquenza e risultati scolastici; la frequenza, la gravità e la violenza dei reati implicano peggiori risultati scolastici; le correlazioni sono più elevate per i maschi che per le ragazze e questa stretta correlazione fra insuccesso a scuola e comportamenti violenti non è spiegabile soltanto dalle condizioni economiche e da precedenti disturbi.

Controllando a parità di condotta e di condizioni economiche rimane la relazione sia negli studi trasversali sia negli studi longitudinali.

Noi possiamo in primo luogo affermare questo stretto rapporto tra difficoltà a scuola e comportamenti violenti.

Il secondo argomento a cui volevo accennare oggi è un tema sul quale mi sto interessando da parecchio tempo: il rapporto tra il senso civico dei cittadini e il comportamento.

Può sembrare un po' lontano dalle problematiche di oggi, ma vedrete che si potranno trovare delle analogie con i problemi su cui ci confrontiamo. Queste ricerche nascono da un autore, un sociologo americano che si chiama Batman che per vent'anni ha studiato l'Italia e ha studiato molto gli effetti in sostanza quello che si chiama capitale sociale, il senso civico dei cittadini in relazione al governo: se vi è un rapporto tra lo scarso senso civico dei cittadini, la delinquenza giovanile e la delinquenza in generale.

La cosa abbastanza interessante che quando io ho cominciato a studiare questo problema, ho mandato una richiesta ad uno dei più famosi sociologi americani (Batman) perché volevo applicare le sue ricerche, che riguardavano il senso civico, il suo metodo .

E Robert Batman, in una giornata (domenica) mi ha mandato tutti i suoi dati. Questo per segnalare come nella ricerca si possa trovare una relazione e collaborazione anche con persone così lontane. Io, basandomi su quei dati, ho cercato una correlazione tra il senso civico dei cittadini e la delinquenza, in particolare i comportamenti violenti.

Il senso civico è l'opposto del familismo, dell'individualismo, è la capacità di collaborare con gli altri ed è misurato in molti modi; Batman lo misurò con diversi strumenti, come la percentuale di persone che vota, che legge il giornale, oppure la percentuale di persone che fa parte di associazioni, di qualsiasi tipo (bocciofile, partiti politici ecc.). Allora mettendo insieme l'interesse per la comunità e la capacità di mettersi insieme, Batman aveva misurato l'efficienza dei governi regionali (in Italia, per 20 anni ha studiato la situazione) e ha trovato che vi era una forte relazione più che fra il tipo di partiti e l'economia, ma vi era una forte relazione fra il senso civico e la capacità di governo regionale (capacità di spesa ecc.).

Io ho applicato questo schema allo studio della delinquenza misurando il senso civico dei cittadini con questi tre parametri di province italiane e cercando le correlazioni con la delinquenza e le diverse province italiane, controllando per fattori, come la disoccupazione, separazione e divorzio, urbanizzazione ecc.

A parità di disoccupazione, separazione e divorzio, urbanizzazione ecc., ho trovato che vi è una forte relazione inversa tra il senso civico dei cittadini e i reati più gravi, in particolare l'omicidio e la rapina: maggiore è il senso civico dei cittadini e minore è a parità di altre condizioni il tasso di omicidio, di rapina e di altri reati .

Questo riguarda forse solo indirettamente l'argomento di oggi, ma siccome qui si parla di partecipazione e solitudine nella scuola, solidarietà e bullismo, il senso civico è proprio indicatore di partecipazione e anche di solidarietà e quindi si può vedere come qualche volta la solidarietà e la partecipazione sono degli importanti fattori di prevenzione soprattutto nella scuola.

\*\*\*\*\*

Intervento di Claudio Cormagi

Premessa: come questo problema della violenza nelle scuole è colto dai francesi, sia dai ricercatori francesi, sia dalla società francese in generale.

La società francese in generale si è interessata a questo problema relativamente tardi rispetto al problema più generale della violenza, che è stato affrontato da una ventina di anni in rapporto al problema delle periferie urbane.

Negli anni '90 questo problema incomincia a emergere, non perché non fosse esistito prima, ma perché i media se ne interessano, perché per almeno 10 anni vi è stato lo sviluppo di forme di violenza. Quindi emerge questo interesse alla fine per il fatto che ha reso la percezione della società francese molto più caratterizzato da situazioni di sicurezza che nei decenni precedenti.

La classe politica: i governanti si interessano al problema parallelamente a partire da questo periodo, mettono in atto misure e questo lavoro sfocia poi nel 1998 nel primo piano di prevenzione e lotta contro la violenza nelle scuole.

Parallelamente a questo stimolo dato da vari elementi della società, in particolare dalla classe politica governativa, cominciano a essere fatte delle ricerche, quindi i programmi di ricerca in Francia sono consequenziali all'interesse che si è sviluppato e alle misure del governo, ma sono programmi abbastanza estesi e importanti, che sono stati sviluppati in più direzioni: ricerca di tipo epidemiologico, ricerca di tipo sociologico, anche di tipo psicosociale e etnologico; su certe caratteristiche nella società francese, tra le quali, per esempio, l'alto tasso di emigrazione.

Sulla base di questi riferimenti vorrei indicare tre punti che mi sembrano importanti per mettere in prospettiva la percezione da parte di esperti e da parte degli altri di questo fenomeno di violenza nelle scuole, che non mi sembra corrispondere del tutto alla prospettiva che è stata presentata oggi, probabilmente solo per questioni di tipo terminologico, ma forse anche per qualche elemento sostanziale alla realtà istituzionale, sociale, culturale della Francia.

Questi spunti di riflessione che vorrei toccare sono uno di carattere metodologico che riguarda il l'oggetto di cui parliamo, cioè la definizione del fenomeno, i suoi caratteri e conseguentemente il trattamento che noi facciamo dei dati, i dati aggiuntivi, per esempio, per interpretarlo.

Il secondo punto è di ordine sociologico, vedere come le determinanti di tipo sociale possono incidere sul fenomeno stesso.

Il terzo punto è di tipo culturale ed è legato un po' confusamente al problema della crisi della scuola repubblicana

Toccherò quindi questi tre punti per fare alla fine una piccola riflessione.

Il primo punto: l'oggetto di cui si tratta, le sue caratteristiche; enunciare qualche dato, anche parziale è di per sé stesso indicativo.

Nel 1999 e nel 2000 l'educazione nazionale francese ha segnalato tra 225.000 e 240.000 incidenti avvenuti nella scuola per trimestre.

Di questi 225.000/240.000 solo il 2,6/2,8% è costituito da fatti gravi; per il resto sono fatti di carattere considerevolmente lieve, generalmente non perseguibili penalmente.

Se noi andiamo ad una analisi più dettagliata, vediamo che il 60% di ciò che riguarda la violenza nelle scuole è caratterizzato dalle lotte, bagarres, zuffe; un 10% è caratterizzato da ingiurie, fenomeno che d'altra parte è significativo e solo l'8% è caratterizzato da fenomeni di racket. Questi primi dati sono indicativi.

Possiamo aggiungere relativamente ai luoghi in cui la violenza si produce e ai destinatari e agli attori della violenza: rispetto ai luoghi, come istituti, questi luoghi sono soprattutto per la Francia i colleges (scuola media grosso modo)

Dal punto di vista dei luoghi interni alla scuola, questi luoghi sono i cortili, i corridoi e significativamente le classi come teatro di violenze nel senso di ingiurie, soprattutto; tuttavia la parte più importante di questi fenomeni di violenza, sono fenomeni che avvengono tra studenti, solo il 20% sono fenomeni diretti verso adulti; c'è anche un percentuale più limitata di violenza da parte degli adulti sui giovani.

Si può fare una prima considerazione rispetto a questi dati: nella interpretazione di violenza nelle scuole, i fatti gravi esistono, sono stati molto reclamizzati recentemente, hanno spesso delle espressioni teatrali, sono legati a giochi di rischio come lo strangolamento massimo e poi fermarsi, come esperienza di andare verso l'estremo; questo ha prodotto dei morti.

Vi è una presenza effettiva di violenza grave, tuttavia dal punto di vista dell'analisi del fenomeno, per capirlo bisogna fare riferimento a quella violenza notevolmente meno grave, che non è perseguibile penalmente, non dichiarata, che quindi è probabilmente superiore alle cifre che vengono fornite; questo tipo di violenza viene chiamata dai francesi con un termine che è stato preso dagli americani, che Sebastian Roché ha introdotto in Francia, che è encivilité (atti di inciviltà o mancanza di civismo); non esiste alcun riferimento a termini come per esempio il bullismo. Fare riferimento a questi atti di inciviltà indica almeno una cosa: che il problema che i francesi introducono subito nell'analisi di questo fenomeno è un problema di rapporto con le norme: l'inciviltà è un non rispetto delle norme, è una trasgressione costante delle norme, quotidiana, reiterata, è un non rispetto del senso comune, un non rispetto dell'altro, è (come dice Enrique Debarieux sociologo) una introduzione del non senso nella scuola, del caos. Penso che per i francesi sia trasgressione della norma in quanto trasgressione dell'istituzione.

La scuola francese come scuola repubblicana.

Domanda dal pubblico

La norma è un elemento dello scambio sociale. Per i francesi è la messa in discussione del contratto sociale; io sottolineo l'importanza (nei confronti del modo con cui i francesi affrontano questo problema) di introdurre subito il senso della violenza nelle scuole, che è una violenza debole, come rapporto con le istituzioni e con le norme e non necessariamente un rapporto con la norma morale, che logicamente è implicata. Mi sembra questo un dato significativo per descrivere la situazione francese.

Voglio anche sottolineare che questa perpetuazione di trasgressione è un elemento che incide sul clima della scuola. Quindi l'importanza del fenomeno deve essere colta in questo processo: in un significato interno, profondo per i francesi di trasgressione alla norma è una reiterazione di un fenomeno che cambia la natura del clima dell'istituto in cui avviene, anche se in questi istituti non avvengono dei fatti gravi. Cambiando il clima dell'istituto, cambiano anche le percezioni che gli attori della scuola hanno di questa realtà.

Per concludere il modo in cui in ambito francese si analizza la violenza nella scuola fa riferimento a tre categorie di fatti:

- 1) i crimini, i fatti gravi
- 2) atti di inciviltà quali vengono definiti
- 3) il sentimento stesso di insicurezza, di violenza, percepito dagli attori della scuola.

Se si esamina il passaggio tra questi tre livelli, si può vedere anche come dal punto di vista metodologico vengano impostate in ambito francese l'analisi dei dati e il processo di ricerca. Questo sarà costituito da un passaggio tra elementi di ordine oggettivi ed elementi di ordine soggettivi, accompagnato da processi tecnici di ricerca sia di ordine quantitativo sia qualitativo.

Ciò che si cerca di interpretare è il rapporto, al limite lo scarto che esiste tra quei dati e la percezione che si dà di questi dati.

Questo per il primo punto, che definisce un po' il campo generale, il territorio della riflessione e anche della pratica in cui ci si muove.

Il secondo punto è quello dei determinanti sociali del fenomeno devianza.

Il tema delle inciviltà è stato toccato da vari autori; ho parlato di Sebastian Roché, che l'ha analizzata soprattutto in riferimento alla tematica dell'emergenza, del senso di insicurezza della società francese.

Altri autori molto conosciuti, hanno messo in evidenza il carattere della violenza, che è una violenza di tipo anomico, negativista, che non ha un interlocutore, non ha un obiettivo, per certi aspetti è una violenza autoportata, che si fa su di sé. Un esempio: nell'80 i famosi fatti del quartiere alla periferia di Lione erano una rivolta dei giovani boeurs emigranti di seconda generazione. Questa violenza si è espressa nello scendere dalle periferie alle città, nel bruciare le auto delle persone agiate: è una rivendicazione di cittadinanza e di inclusione. Dieci anni dopo ci sono stati gli avvenimenti che sono stati all'origine di questo sviluppo della violenza delle scuole, che si sono verificati in un altro quartiere (La Bardieux ? di Lione) e che sono passati alla storia. In questa seconda espressione di violenza, non vi è interlocutore: questi giovani bruciano le auto del quartiere in cui vivono; bruciano il centro sociale, i luoghi in cui loro sono presenti, i bar dove sono soliti chiacchierare; questa violenza è una manifestazione di violenza contro se stessi. Questo è il quadro della riflessione di inciviltà

Tenendo conto di questo quadro generale di insicurezza e di anomia, altri autori sviluppano un'analisi sociologicamente più legata a determinismi di tipo sociologico. Il gruppo di ricerca di Debardieu sviluppa un'analisi interessante.

Primo punto: esiste un rapporto stretto tra il carattere di svantaggio sociale negli istituti e il tipo di violenza che in esso si estende.

Questo rapporto investe tutti i piani di espressione delle violenze e delle inciviltà, sia il sentimento e la percezione della violenza e dell'aggressività, sia la vittimizzazione, sia la percezione del rischio reale, sia la percezione del clima generale di vita all'interno della scuola.

Secondo elemento importante il fenomeno (su tre anni) evolve in che modo? Quale è la natura della gravità? L'evoluzione è nel senso di un aumento di violenza all'interno di categorie ed istituti che sono più svantaggiati. Sempre su questo punto: il tipo di violenza cambia, per esempio oscilla dalla bagarre al racket e la natura stessa del tipo di violenza diventa più forte.

In ultima analisi vi è un aumento della tensione all'interno delle scuole che sfocia in fenomeni di violenza più gravi e che mette in evidenza che ci troviamo di fronte ad una situazione seria e importante. In un certo senso vi è una gravità del fatto non grave, che introduce a una spirale di gravità

Terzo punto, anche questo significativo, che introduce all'effetto figuère effetto sessione: più la sessione corrisponde ad una sessione definita come meno buona, di scarto, svantaggiata, speciale, più il tasso di violenza emergente è importante.

Quarto punto, che compensa un po' questo determinismo assoluto apparentemente: esiste un effetto istituto, cioè la correlazione stretta non corrisponde necessariamente ad una causalità diretta, a una fatalità

Vi sono altri fenomeni che possono intervenire sia per moltiplicare il tasso di violenza, sia per correggerlo. Questi fenomeni sono in ordine: il lavoro dell'èquipe, il ruolo assunto dal direttore, eventualmente i rapporti esterni con le famiglie, con il quartiere di questi istituti.

Domanda dal pubblico

Debardieu ha utilizzato due indici:

indice di precarietà scolastica messo in rapporto con tutte le variabili che ho presentato all'inizio; fondato su una serie di variabili: la presenza di popolazione di origine straniera, ritardo di almeno due anni nella scuola media, categoria svantaggiata economicamente e socialmente e un elemento di ponderazione che è l'effettivo di istituto. Ciò permette di fare la classificazione di istituto

2) L'indice di clima scolastico che è legato alle varianti che indica il grado di inciviltà presente nell'istituto. Se non vi è una correlazione assoluta, vuol dire che il parallelismo tra i due indici non esiste completamente. Vi sono delle scuole di situazioni svantaggiate che hanno dei risultati sufficientemente buoni, vi sono delle scuole di situazione avvantaggiate che hanno dei risultati tendenzialmente negativi.

Le analisi di questi dati che sono stati presentati danno quindi una risposta sui problemi della gravità che da un punto di vista specifico è legata al trend di evoluzione verso la violenza del fenomeno localizzato rispetto a delle categorie sociali svantaggiate ed istituti svantaggiati e quello di ordine più generale è che questo meccanismo (circolo vizioso) mette in discussione i principi della scuola repubblicana ed è colto come elemento di crisi, di delittimazione dei principi e dei fondamenti della scuola francese, che dovrebbe essere normalmente considerata come la sola istituzione che garantirebbe una entrata dell'individuo nella società in termini di liberazione di se stesso, di uguaglianza anche di opportunità per i giovani che entrano nella scuola

Questo problema delle inciviltà è estremamente significativo per i francesi; questa gravità del cosiddetto non grave è significativa perché mette in discussione il principio stesso legato alla scuola di Francia e riporta per certi versi ad alcune analisi che erano state fatte negli anni 70 attraverso la scuola francese di ineguaglianza nella società francese. Altra sottolineatura: le inciviltà in questo senso non sono solo un fatto di anomia, sono nel quadro di manifestazioni anomiche ma possono anche avere il senso di redistribuzione di rapporti sociali di ordine generale all'interno della scuola, quindi una nuance, una piccola sfumatura che si introduce, passando attraverso la nozione di anomia, attraverso la trasgressione della norma, la crisi dell'istituzione repubblicana, i rapporti di forza sociali all'interno della società, un modo per vedere non tanto un fenomeno da cogliere così come devianza, ma la configurazione sociologica di questo fenomeno.

Un ultimo punto, che vorrei solo elencare è quello del rapporto tra trasformazione della scuola (scuola repubblicana) e l'emergenza città; la scuola francese ha acquisito in questi anni al suo interno una serie di elementi di tipo problematico della società francese che appartengono ad altre realtà sociali e che forse la società francese vive in modo particolare, e che si esprimono in modo particolare.

Questi fattori sono:

- 1) le periferie
- 2) il tasso di migrazione
- 3) problematica dell'esclusione (la disoccupazione delle frange giovanili oltre i 25 anni non ci interessa in modo particolare)

La scuola francese nello stesso periodo che abbiamo trattato fino ad adesso, ha sviluppato una tendenza che ha incentivato soprattutto l'aumento effettivo dei soggetti nelle scuole: la ricerca di diploma, l'80% dei giovani diplomati e dei giovani con il baccalaureaggio.

Questa tendenza alla democratizzazione, nel contesto reale della società francese è stata espressa da parte di alcuni autori che vedono questa evoluzione come un processo che è essenzialmente portato ad una massificazione e, in ultima analisi, ad una squalifica dei diplomi stessi, dei cursus scolastici con una tendenza a riprodurre dei meccanismi di selezione, andando quindi verso una tendenza di un dualismo difficilmente risolto all'interno della società francese, con da una parte la dimensione egualitaristica e dall'altra la tendenza particolarmente spinta della società francese a determinare dei fenomeni di élite e di meritocrazia.

Questa evoluzione che Francois Duby ha definito una democratizzazione che per certi versi è una demografizzazione: cioè si costruiscono delle zone, delle sessioni separate, delle buone scuole, delle forme di orientamento precoce.

Questi processi hanno di fatto ghettizzato una parte importante della popolazione francese (popolazione di ceti popolari, soprattutto di origine straniera).

Rispetto al problema della violenza nelle scuole possiamo vedere almeno due effetti perversi da questo stato di cose: uno è quello della costituzione di quartieri della segregazione, di vere e proprie controculture della violenza e dell'inciviltà espressa da gruppi di origine etnica non francese che utilizzano lo stigma come rivendicazione identitaria, (in effetti l'analisi che fa il Fayet di questi problemi) in questo caso le inciviltà esprimono addirittura una domanda di civiltà (possono essere viste in questo modo) sono delle forme di

espressione forte. Mentre fino ad ora parlavamo di fenomeni che potevano essere definiti di ascolarità, ora ci troviamo di fronte a fenomeni di antiscolarità, che sono più diretti verso i soggetti, verso gli individui, di quelli di cui parlavamo precedentemente.

Quindi positivi non si possono definire, ma nello stesso tempo non ci si può limitare ad un'analisi riduttiva: possono costituire, ad esempio, una rivendicazione di cittadinanza.

L'altro aspetto che si può sottolineare è quello definito *effect eponge* effetto spugna: un assorbimento da parte del quartiere della componente scuola; non si tratta come alcuni hanno detto di un'invasione nella scuola dall'esterno, questo di fatto non esiste. La penetrazione della società nella scuola è una penetrazione di problematiche forti che poi si traduce nella gestione della realtà della classe; e questo porta anche a delle situazioni di scompenso, di crisi di identità, sia di tipo normativo sia di tipo cognitivo degli insegnanti confrontati con queste situazioni, che devono scegliere in un certo senso tra: scelgo la tecnicità, scelgo l'assistenza sociale che probabilmente non arrivano a gestire né l'una né l'altra.

Concludo su questi punti sottolineando alcune cose:

1) quando si parla di questi fenomeni non bisogna fare riferimento a quanto viene detto (handicap socio-violento), non vi è un'origine interna di tipo bio-psichico o di tipo culturale; le culture di queste persone sono le culture violente. E' una situazione che genera questo tipo di violenza e interazione sociale, e poi riconoscere che l'effetto istituto esiste e che l'effetto istituto è quello che può permettere di rimediare entro certi limiti, di ricreare un dialogo rispetto a queste situazioni. Nonostante questi contrasti, questa situazione particolarmente contrastata, in un certo senso questa chiarezza sociologica della situazione, ha poi come correlato una situazione di ricchezza dal punto di vista sia delle analisi che dal punto di vista dei processi di mediazione, di intervento, processi di valutazione che noi vediamo poi da situare sia sul piano dell'appoggio globale di tipo istituzionale che lega dall'interno della politica della città questi diversi livelli di azione, dalla zona presa come unità alle misure nei confronti della violenza nella scuola, che tende a creare essenzialmente dei legami trasversali tra gli organismi, tra le funzioni della società civile, in particolare scuola, collettività, comunità locali e giustizia. Quindi un livello istituzionale, che conforta poi questa apertura possibile di questo effetto istituto. Si potrebbe poi sottolineare il peso e l'importanza di una riflessione sulla mediazione culturale vista sia come metodi o mezzi per recuperare questa dimensione del senso perduto, anche del senso perduto per gli insegnanti nel loro rapporto con l'istituzione di cui sono perno, sia come rapporto effettivo e diretto con l'alterità culturale che si presenta come un rapporto difficile da costruire, tenuto conto dell'insieme di elementi di contesto.

## DIBATTITO

a cura di Marta Russo

Si propone di seguito una sintesi essenziale dei contributi offerti dal dibattito:

La richiesta degli insegnanti e dei dirigenti presenti è omogenea e palese: si sente il bisogno di momenti di formazione e di supervisione per tutti i docenti, accompagnati da interventi di sperimentazione calibrati sulle problematiche che si devono quotidianamente affrontare a scuola. Non tutti gli insegnanti sono disponibili ad aggiornarsi in questo ambito, che tocca sfere personali. In sintonia con l'esperienza torinese presentata dalla prof. A. Pavese, si sottolinea una certa urgenza di azioni che non si limitino a studi, ricerche e questionari. I problemi sono enormi e pressanti e c'è bisogno di realizzare cambiamenti, anche piccole iniziative, a cui collegarsi per proseguire in azioni di riflessione vigile. E' anche importante trovare le parole comuni, approfondirle e confrontarci su di esse (Nadia Culotta dirigente scolastico del Circolo della Maddalena - Genova)

Si verificano talvolta, anche nelle elementari, situazioni anomale che colgono di sorpresa gli insegnanti. Un tempo certi episodi coinvolgevano solo bambini segnalati ai servizi sociali, al consultorio; ora saltano gli schemi di riferimento, perché gli episodi riguardano anche bambini che non hanno storie e percorsi particolari. Ne consegue una riflessione del collegio docenti, il coinvolgimento degli insegnanti disponibili ad un'attività di prevenzione dei fenomeni di emarginazione nella scuola elementare e nella scuola media con il supporto di chi con competenza può dare indicazioni, fare monitoraggio e supervisione. (Borelli, dirigente scolastico Istituto onnicomprensivo di Serra Riccò - Genova)

Oltre al problema della difficoltà da parte di molti insegnanti nel riconoscere la violenza, viene sollevato anche quello dell'esercizio inconsapevole di forme di violenza da parte degli insegnanti stessi nei confronti degli allievi. Si suggerisce la sospensione del giudizio, nei confronti degli studenti, attraverso un clima di fiducia aperto e privo di rigidità, in cui l'adulto, delegando a qualche giovane mediatore, non abdichi al proprio ruolo. Al gruppo dei pari è troppo spesso delegata una funzione genitoriale in una posizione di potenza autogenerantesi. (T. Campodoni, docente Scuola Elementare Daneo- Genova)

Le norme e le leggi vigenti, lette e declinate alla luce del problema da risolvere, risultano estremamente utili e praticabili: legge sull'autonomia, sulla trasparenza, sull'obbligo scolastico e formativo e sulla possibilità di poter fare (dentro alla scuola da parte di tutte le sue componenti, anche gli studenti) la rilettura e la riscrittura dei bisogni formativi e degli strumenti e delle strategie da mettere in campo per rispondere ai bisogni formativi. Alcune parole chiave dovrebbero apparire nel POF, come: responsabilità, condivisione/appartenenza. (Anna Maria Giuganino - dirigente scolastico Scuola Media Superiore - Imperia)

Sono emersi alcuni modelli di intervento protesi alla acquisizione di sensibilità emotiva e comunicativa e all'assunzione di comportamenti pro-sociali, ma frammentati e diversamente orientati sul territorio.

L'esperienza di A. Fonzi è caratterizzata dal "percorso per l'acquisizione di consapevolezza", fondato su discipline curriculari, sulla riflessione relativa a episodi di attualità, sull'esperienza personale e accompagnato da interventi di role playing, interviste, lavoro di gruppo

Il "percorso di soluzione dei problemi" accompagnato da tecniche dei "circoli di qualità" organizzato per piccoli gruppi con la collaborazione di un insegnante, attiva capacità di analisi e cerca di prospettare soluzioni ai problemi puntando sull'assunzione di responsabilità e interiorizzazione di regole di buona convivenza scolastica. (Bianca Bagnasco – medico sessuologo - Genova)

Buona prassi è pure rappresentata da "percorsi di accoglienza" dei "primini" da parte dei ragazzi più grandi e dalla istituzione del docente tutor: è il caso della scuola media "Don Milani" che ha cercato di affrontare anche così il problema dei soprusi nei momenti e nei luoghi di libertà (intervallo, mensa). (Sergio Sabatini – psicologo – docente Scuola Media Don Milani)

Sul territorio ligure si segnala una recente ricerca svolta in una Scuola Media di Arcola, in provincia di La Spezia, dove è stato strutturato un intervento di "Educazione all'affettività", intervenendo su tutti e tre i livelli di dinamiche relazionali: allievi, famiglie e insegnanti, con strategie che miravano a destrutturare ciò che appariva rigido e conflittuale, rinforzando invece ciò che emergeva di sano e funzionale nella dinamica di gruppo e nel comportamento dei singoli individui. Gli autori della ricerca pensano che si debba partire da una base di osservazione più ampia e inquadrare il bullismo come un problema legato all'identità sessuale e, in particolare, alla mancanza di autostima nel bambino. Questa modalità infatti riesce a creare un panorama di azione più vasto e dei risultati più confortanti sul piano della prevenzione. (Bianca Bagnasco ).

A Bergamo, in una scuola superiore, è stato portato avanti un breve programma di formazione, modellato su esperienze provenienti dagli USA, per studenti “mediatori” all’interno del gruppo classe, al fine di porre fine ai conflitti (Barbara Gualco, ricercatrice Università di Genova). Un’esperienza analoga è presente a Genova S. Fruttuoso (Iole Scatti –docente di scuola elementare).

Si osserva che l’ingresso in un ruolo predefinito è tipico anche del bullo con i suoi atteggiamenti stereotipati; ci si chiede, quindi, se sia opportuno far assumere il ruolo di “operatore amico” ad un coetaneo, anche se con la finalità di evitare che altri si confermino nell’identità di bullo. Il ragazzino entra in questo ruolo per difendersi e il rischio è che questo ruolo possa diventare la sua identità. L’adulto deve impedire l’entrata nel ruolo, intervenendo senza etichettare; non deve dire “tu sei un prepotente...”, ma “tu hai un atteggiamento da prepotente”(Bianca Bagnasco).

I programmi di peer participation sono opportuni, ma lo studente dovrebbe diventare mediatore soltanto in relazione ad una determinata cosa da fare, da lui prescelta, in un contesto in cui il ragazzo decide di assumersi un incarico. Gli si potrà dire: “tu hai la capacità di essere coagulante nei confronti dei compagni, hai una certa autorevolezza che ti si riconosce, sei un giusto, noi ti rinforziamo in questo, ma non ti pigliamo a caso, sarai tu a scegliere cosa vuoi fare, perché, quando e in modo esplicito”. Nell’assunzione di questo ruolo ci sono anche molti rischi da evitare.

L’attenzione del dibattito si è spesso concentrata su violenza, bullismo, prevaricazioni. Al gruppo di ricerca interessa molto anche il discorso della solidarietà e della partecipazione e quindi nel momento in cui si scopriranno gli aspetti negativi dei comportamenti, emergeranno anche le positività che vanno valorizzate nella scuola. E’ molto importante fare emergere gli atteggiamenti positivi; questo potrà cambiare qualcosa. (Marta Russo – gruppo di ricerca Il Moltiplicatore e Ce.D.Ri.TT - onlus)

Nel corso del seminario sono emerse ricerche ed esperienze, come quelle locali di Miranda Pilo (Violenza nella scuola ) e di Bianca Bagnasco - Graziana Guastini (Relazione tratta dal Convegno Regionale Identità sessuale e progetti per una educazione sessuale integrata, Genova 8-9 marzo 2001), che si riportano di seguito come contributo.

Si rimanda in bibliografia per le ricerche ed esperienze di Firenze, Modena, Parma.

## CO-PROJECT: EUROPEAN NETWORK TO TACKLE

Violenza nella scuola

Indagine sulla qualità della vita scolastica a Genova ed alcune considerazioni sulla situazione italiana

Miranda Pilo

Università di Genova

Italia

Introduzione.

In Italia, la violenza giovanile è diffusa in quasi tutte le regioni e sempre più l'aggressività nella scuola sta diventando ineludibile, ma le autorità educative ignorano il problema e quando vengono poste loro delle domande, la risposta è "il problema non esiste"!

Nel gennaio 2000 un periodico riportò di "baby gangs" e adolescenti coinvolti in seri episodi di violenza (Panorama 20 Gennaio 2000). Nel marzo 2000 un articolo che destò scalpore in Italia riguardò un ragazzo di Napoli che entrò in classe armato di pistola, minacciando i suoi compagni; a Genova, una TV locale riporta che molte famiglie si sono riunite in una scuola media per dimostrare contro la violenza di alcuni ragazzi durante l'orario scolastico.

Tornando indietro nel tempo fino al 1996 in Sicilia un ragazzo autistico tentò di uccidersi perché continuamente molestato (La Stampa 12/4/96), mentre nel 1997 alcuni ragazzi estorsero del denaro ad un compagno di 13 anni (La Stampa 26/1/97) e a Taranto nello stesso anno un ragazzo di 15 anni fu seriamente ferito durante la ricreazione (La Repubblica 20/2/97).

26 giugno 2000: I giornali riportano di una "baby gang" a Caserta, specializzata in continui furti nella scuola. Oggetti rubati (valore: circa 2000 euro) sono stati ritrovati a casa dei ragazzini (età 11-13 anni).

Spesso il bullismo si manifesta non solo attraverso lesioni fisiche, ma anche attraverso stress psicologico, false accuse e calunnie. Nel 1998 a Genova uno studente di scuola media superiore fu obbligato a cambiare scuola: un compagno lo diffamò con gli insegnanti ed il ragazzino, isolato in un'atmosfera di classe ostile, decise di cambiare scuola, malgrado i problemi che ha dovuto affrontare, a causa di questo cambiamento molti mesi dopo l'inizio della scuola (comunicazione privata).

Sfortunatamente il bullismo non è una prerogativa degli adolescenti: episodi sono stati denunciati nella scuola elementare e, alcune volte, già nella scuola materna.. Nel gennaio 2000 un insegnante di scuola elementare di Genova sequestrò in classe ad un ragazzino un coltello con 20 centimetri di lama affilata, mentre un poliziotto confiscò ad un ragazzo della stessa classe (mentre si recava a scuola) alcuni proiettili (comunicazione privata).

Il giornale "La Stampa" il 3/4/96 e il 17/2/97 riportò episodi di bullismo riguardanti la scuola materna..

Nessun osservatorio è stato attivato e nessuna ricerca ufficiale su questo argomento è stata patrocinata dal Ministero dell'Istruzione. Ma la prova che le autorità sono consapevoli che la "violenza nella scuola" esiste ed è un problema è l'attivazione del "Osservatorio Nazionale sull'Abbandono Scolastico". Gli insegnanti che lavorano nelle scuole in cui il tasso di abbandono è alto, ricevono un extra mensile se accettano di insegnare nello stesso istituto per almeno tre anni. Una piccola ricerca a Genova ha stabilito che le scuole dove il tasso di abbandono è alto sono situate in quartieri con alta (micro)criminalità e condizioni sociali ed economiche degradate. Ipotizziamo, sulla base dei colloqui con gli insegnanti, che in queste scuole gli episodi di violenza siano alti.

Alcune ricerche sul bullismo nella scuola sono state condotte dalle Università. La più importante ed estesa ricerca in Italia è stata fatta da Ada Fonzi, professoressa di "Psicologia dello Sviluppo" all'Università di Firenze. Ha coordinato una ricerca che ha coinvolto personale di sette Università italiane.

Le indagini svolte dall'équipe di Ada Fonzi, tramite questionario, hanno riguardato la scuola primaria e secondaria nelle seguenti regioni o città:

Piemonte e Val d'Aosta (Nord - Est Italia)

Bologna (Centro - Nord Italia)

Provincia di Firenze (Centro Italia)

Provincia di Roma (Centro Italia)

Napoli (Sud - Italia)

Calabria (Sud Italia)

Palermo (Sud Italia).

La ricerca ha coinvolto siti di otto regioni italiane e i risultati sono: il grado di bullismo è molto alto, oscillando da un 41% nella scuola elementare ad un 26% per cento nella scuola media inferiore, per quello che riguarda il numero di vittime. La ricerca è stata pubblicata nel 1997 (1).

Un'altra ricerca è stata condotta dallo stesso team per rispondere alle seguenti domande:

Chi sono i bulli e le vittime?

Come percepiscono le relazioni familiari e quelle nella loro classe?

Quali sono le loro strategie cognitive, emozioni e valori morali e che relazioni ci sono?

I risultati sono stati pubblicati nel 1999

Un gran numero di saggi sono stati pubblicati su Riviste riguardo a questo fenomeno e un libro sulla violenza in Sardegna è in corso di stampa.

Ada Fonzi con il suo team di ricerca ha somministrato questionari anonimi direttamente agli allievi.

I dati raccolti nella ricerca precedente dimostrano che il bullismo è altrettanto alto che negli altri paesi europei ed i ricercatori sono coinvolti in ulteriori indagini per comprendere meglio questo fenomeno. In accordo con i risultati ottenuti dagli altri paesi, il bullismo decresce dalla scuola elementare a quella secondaria. I ricercatori pensano che l'età sia una variabile da tenere in considerazione.

Le interviste da noi effettuate a Genova ad insegnanti di scuola elementare e secondaria mettono in evidenza il seguente meccanismo: in Italia, le classi di ogni livello scolastico sono create, ufficialmente, estraendo a sorte i nomi degli allievi e gli allievi non cambiano classe fino alla fine del ciclo di studi. Quindi se in una scuola elementare ci sono dei bulli e, ovviamente, delle vittime, quando passano alla scuola secondaria, i compagni generalmente non sono più nella stessa classe: quindi i bulli e le vittime sono separati e, normalmente, il gruppo che supporta il bullo è rotto.

Alcuni insegnanti non condividono questa analisi e dichiarano che nella scuola secondaria i soggetti sono seguiti da insegnanti che non fanno attenzione al bullismo. Il bullismo esiste, gli episodi sono molto seri ma gli insegnanti non vogliono vederli!

Si tratta di una questione fortemente controversa!

Ricerca a Genova.

Per riuscire a comprendere quanto diffuso sia il fenomeno della violenza nelle scuole genovesi ed inoltre se esiste una connessione tra l'abbandono scolastico (fenomeno sotto osservazione ufficiale) ed il bullismo nella scuola (ignorato dalle indagini ufficiali) abbiamo preparato dei questionari per allievi e insegnanti.

I questionari erano anonimi.

Dato che eravamo preoccupati dall'attendibilità delle risposte, solo le scuole con una dirigenza collaborativa o insegnanti che cooperavano con il gruppo di ricerca ricevettero il questionario. In pratica, questi dovettero essere fatti nell'orario scolastico e raccolti dagli insegnanti della classe. A tal fine, sono stati organizzati degli incontri con gli insegnanti e la dirigenza della scuola per spiegare le finalità della ricerca:

l'indagine da noi svolta veniva effettuata nell'ambito di una ricerca commissionata dal Parlamento Europeo per contrastare la violenza nella scuola e migliorare l'ambiente scolastico. I coordinatori erano: Eric de Barbieux e Cathérine Blaya dell'Università di Bordeaux ter

finalità

- cercare di chiarire le connessioni tra l'ambiente scolastico e l'apprendimento
- mettere in evidenza l'estensione del fenomeno
- evidenziare le responsabilità delle famiglie e delle scuole

poter attirare l'attenzione dei servizi sociali e l'intervento delle autorità

I questionari focalizzavano l'attenzione sulle vittime, non sui bulli. In realtà, come detto precedentemente, i questionari furono dati agli allievi e ritirati dagli insegnanti. Quindi mentre la vittima parlava dei traumi ricevuti, i bulli, temendo di essere puniti, se identificati dai loro insegnanti, non ammisero nessun atto violento. Nondimeno, osservammo che alcuni bulli dichiararono, quasi per sfida, di essere stati protagonisti di atti violenti mentre le vittime, in alcuni casi, esitarono ad ammettere di aver subito episodi di estorsione o di minaccia. Le risposte furono cancellate, poi riscritte e, alla fine, le ammissioni come: "devo denunciarlo" o "Per piacere non ditelo a nessuno, specialmente all'insegnante".

La analisi dei questionari delle vittime misero in evidenza la loro sofferenza e il timore di ulteriori appropriazioni indebite.

Scegliemmo:

4 scuole elementari: 2 situate in un quartiere industriale, 1 nel centro storico e 1 nel centro

3 scuole medie inferiori (area extraurbana e periferica)

1 scuola media superiore (centro dirigenziale e commerciale)

Il vice preside dell'ultimo istituto ci disse che per l'indagine sul bullismo non è rilevante la locazione della scuola superiore in quanto normalmente le scuole superiori ospitano generalmente studenti provenienti da differenti quartieri della città

Ricevemmo indietro 562 questionari, 496 dagli allievi, 66 dagli insegnanti, da 7 scuole. In realtà, una scuola media inferiore non restituì i questionari, benché sottoposti agli allievi.

Dato che i questionari furono raccolti dai dirigenti delle scuole, sospettammo che uno di loro non restituì i questionari, spaventato dai risultati! Questa sensazione è basata su colloqui privati con gli insegnanti che lavoravano in quella scuola.

Risultati.

Scuola media superiore (età 14-19 anni)

Abbiamo ricevuto 99 questionari (12 domande) solo da una scuola media superiore con 64 ragazze e 35 ragazzi

Le domande principali su violenza, bullismo e atti di grave inciviltà furono:

Durante l'anno scolastico (1999-2000):

Hai subito violenza verbale e/o fisica a scuola?

Si, una sola volta

Si, più di una volta

Hai subito qualche furto, estorsione, pressioni?

Si, una sola volta

Si, più di una volta

Descrivi.

Ti è stata offerta della droga a scuola?

10% degli studenti non ha mai subito atti di violenza o inciviltà

64.6% molte volte

25.4% una volta.

I più frequenti atti di bullismo sono furti riguardanti sia materiali scolastici che oggetti personali di valore come telefoni cellulari, compact disk, registratori, soldi, orologi, giacche, ecc.

Il dato più preoccupante è che il 25.2% degli studenti ha ricevuto offerte di droga nella scuola, in una città dove il consumo di droga è molto alto; il dato confortante è che l'88.8% degli studenti si trova bene a scuola e il 68.6% ha buoni rapporti con i loro insegnanti.

Scuola media inferiore (età 11-14 anni)

Solo due scuole hanno spedito il materiale: abbiamo ricevuto 175 questionari da 82 ragazzi e 93 ragazze.

Una di queste è localizzata in una zona industriale (molto deprivata) di Genova e considerata a rischio (sotto osservazione per l'abbandono scolastico)

I risultati ottenuti in questa scuola sono:

18.8% di allievi non ha subito atti di bullismo.

68.0% molte volte

13.2% dichiara solo un atto di violenza.

Sul totale (175 allievi) 6.8% ammise offerte di droga.

Citiamo un'indagine sul bullismo condotta dal preside di una scuola media inferiore nel centro di Genova (comunicazione privata).

Nel dicembre 1999, agli allievi furono somministrati 343 questionari ognuno dei quali con 39 domande riguardanti la vita scolastica.

Sono stati riportati 498 episodi di aggressività: 306 solo una volta, 192 più volte (bullismo) nel periodo scolastico (dicembre 1999).

I rapporti sul bullismo evidenziano:

28.1%: ha tentato di darmi un calcio

23.9%: ha tentato di ferirmi

15.1%: ha tentato di rompere un mio oggetto

15.1%: ha tentato di colpirmi

9.8%: mi ha detto che mi avrebbe colpito

7.8%: ha tentato di estorcermi denaro

mentre per gli stessi episodi singoli i risultati sono:

26.4%

19.9%

17.9%

13.7%

12%

9.8%

Questi risultati colpiscono a causa del fatto che la scuola è situata in un quartiere residenziale del centro nello stesso palazzo dell'omonima scuola superiore (liceo classico) considerata la migliore a Genova per preparare la classe dirigente. Importanti politici italiani e manager industriali provengono da questa scuola

## Scuola primaria

Abbiamo scelto le classi con allievi di 8-11 anni capaci di leggere e comprendere le domande del questionario.

Alcune domande sono differenti

Abbiamo ricevuto 299 questionari da 161 ragazzi e 138 ragazze.

25.7% mai

50% degli allievi subisce atti di bullismo (molte volte) comprese molestie sessuali da parte dei compagni

20% degli allievi riporta un solo episodio di inciviltà

4.3% le risposte non erano chiare.

E' confortante che nella scuola primaria non sia riportata nessuna offerta di droga

33.9% di episodi concernenti aggressività verbale e/o fisica

32.8% concernenti furti, tipicamente materiali scolastici, ma alcune volte oggetti di valore come giacche, giochi costosi, denaro, ecc.

24.1% concernenti scherzi cattivi o offensivi

9.2% concernenti estorsioni di oggetti o denaro

## Considerazioni.

I nostri dati sono abbastanza differenti dai dati di riferimento e da quelli raccolti negli altri stati europei.

Questo si deve a:

statistica limitata (dati provenienti da 7 scuole, mentre a Genova il numero di scuole è superiore alle 120)

specificità di Genova: circa 40 anni fa fu parte del triangolo industriale del nord Italia e sopportò molte trasformazioni sociali, economiche e ambientali. Le scuole che presentano un alto numero di episodi di bullismo sono localizzate nelle aree degradate, specialmente soggette ad immigrazione interna ed esterna, dove l'abbandono e la presenza di bande sono frequenti.

L'indagine ha riguardato solo le scuole statali. Anche nelle zone deprivate sono presenti scuole private (religiose) dove il bullismo è scarsamente presente; se avessimo voluto prendere in considerazione anche questo tipo di scuole, la situazione sarebbe apparsa migliore, ma eravamo interessati ad un'immagine di quello che accadeva nelle scuole pubbliche. Il nostro obiettivo è di mettere in evidenza che il bullismo nella scuola esiste e l'apprendimento può essere grandemente influenzato dalla qualità dell'ambiente scolastico (come evidenziato dai questionari degli insegnanti).

Per quanto riguarda le scuole superiori, alcuni insegnanti dichiararono (comunicazione privata) che normalmente il bullismo costituisce una dimensione rilevante solo nelle scuole professionali, legandolo strettamente alle origini sociali degli allievi; ma i nostri dati e le comunicazioni private (interviste con le famiglie) non concordano con questo punto di vista.

Secondo i nostri dati, il massimo grado di bullismo coinvolge, sia nelle zone industriali che in quelle centrali, l'età di 11-14 anni.

Gli episodi più frequenti riguardano minacce, offese, lesioni, violenza fisica e furti.

## Come contrastare la violenza nelle scuole?

Alla seguente domanda:

“Che cosa suggerisci per migliorare la qualità della vita nella sua scuola?”

gli insegnanti sostengono:

servizi sociali efficienti

personale qualificato per prendersi cura degli allievi a rischio e cooperazione tra gli insegnanti e con le famiglie (dove possibile)

buona organizzazione scolastica

strutture e laboratori per coinvolgere allievi/studenti in un lavoro sperimentale altamente motivante. Gli insegnanti ritengono che il lavoro sperimentale è altamente coinvolgente e stimolante per gli allievi in difficoltà. In un ben guidato lavoro cooperativo, anche allievi/studenti con disordini comportamentali (molto spesso sono bulli e/o vittime) partecipano attivamente e imparano.

Mentre gli studenti richiedono:

rispetto fra allievi

rispetto per le regole

cooperazione tra i compagni

disciplina e tolleranza zero verso i bulli. Alcuni studenti suggeriscono “di spedire i boss (usano il termine inglese) fuori dalla scuola”. Una ragazzina, che lo ha suggerito, aggiunge che ha avuto paura di uscire a causa delle minacce ricevute. Conclude dichiarando che non avrebbe mai detto il nome del bullo.

Come precedentemente osservato, spesso le vittime sono spaventate e dichiarano i loro guai solo in un questionario anonimo.

Osservazioni e conclusioni.

Una domanda posta agli insegnanti fu:

Secondo lei, ci sono delle famiglie di allievi non adatte ad educare i figli?

Perché?

Le risposte positive hanno evidenziato le seguenti motivazioni:

violenza in famiglia (incluse molestie sessuali dai genitori o dai parenti)

condizioni socio - economiche e culturali estremamente degradate

differenze etniche e culturali

nessuna attenzione alle esigenze emozionali e conoscitive dei bambini

nessuna attenzione ai bisogni fisici (movimento, cibo, igiene personale e casalinga, ritmi di sonno e veglia)

rigetto psicologico del figlio

comportamento morale repressibile (per esempio, induzione al furto, estorsione e prostituzione ecc.)

sregolatezza (promiscuità, o nessuna educazione sessuale ma libero accesso a riviste, video o film porno senza nessun controllo)

apprezzamento del comportamento violento e stimolazione agli atti di bullismo (questa condotta è osservabile specialmente in famiglie provenienti dal sud Italia dove fenomeni criminali come la “camorra” e la “mafia” sono comuni).

Gli insegnanti hanno evidenziato come alcuni ragazzini siano stati rinviati al Tribunale dei Minori e che la Polizia stia conducendo delle indagini riguardanti le loro famiglie per prevenire episodi criminali contro i bambini o commessi dai bambini contro i loro compagni.

Osserviamo che le attuali ricerche europee trascurano un aspetto importante, la violenza degli adulti nei confronti dei bambini e dei giovani, sia in famiglia che nella scuola: ogni tipo di violenza degli adulti influenza il comportamento e l'apprendimento dei giovani. Un'indagine a Genova ha messo in evidenza molti episodi di violenza psicologica sugli studenti da parte degli insegnanti; anche comunicazioni private con le famiglie confermano questo fenomeno. Nel periodo Maggio-Giugno 2000, la televisione ha riportato due episodi riguardanti la violenza degli insegnanti sugli allievi e la loro condanna, da parte del tribunale, a risarcire il danno agli studenti.

In accordo con le interviste ed i questionari degli insegnanti, spesso le famiglie non sono capaci di offrire modelli positivi e valori morali per vivere all'interno della società civile (cfr. 2) ed i loro bambini possono essere considerati a rischio di violenza (bulli e/o vittime) e/o di abbandono scolastico. I problemi degli allievi non possono essere delegati alla scuola, ma una cooperazione sinergica che coinvolga la scuola, le famiglie ed i servizi sociali (spesso carenti) può offrire dei rimedi.

Molte scuole richiedono dei tutori: essi sono adulti che possono occuparsi dei bambini dopo l'orario scolastico, ascoltare i loro problemi e confidenze e possono essere delle guide, dando suggerimenti ed incoraggiandoli. Questo può essere un primo passo per aiutare i bambini a rischio.

E' banale osservare che i bulli, specialmente se appartenenti ad una classe sociale deprivata, abbandonano presto la scuola e molto spesso vengono a far parte di bande criminali. Dunque il danno è duplice:

per gli individui, a causa della gap di cultura che li priva degli strumenti di apprendimento, impedendo una futura eventuale promozione sociale

per la società che rinuncia a del potenziale umano.

Devono essere potenziati gli sforzi per migliorare la qualità della vita scolastica e dell'apprendimento.

Nota.

La polizia statale ha fornito i seguenti dati:

In Italia, nel 1997, 2453 minori sono stati denunciati, mentre 701 sono stati arrestati nelle otto maggiori città (Genova 6% denunciati 3,8% arrestati)

Nel 1998: 3418 minori denunciati, 749 arrestati (Genova 3.5% denunciati 3.3% arrestati).

80% della delinquenza giovanile è rappresentata da ragazzi, 40% del totale da ragazzi extracomunitari

Ringraziamenti.

Sono molto grata al Prof. Mario De Paz, Dr. Bianca Gallo e a tutti gli insegnanti che mi hanno aiutato con i loro suggerimenti.

Riferimenti.

(1) Ada Fonzi - Il Bullismo in Italia – Ed. Giunti 1997

(2) Ada Fonzi – Il Gioco crudele – Ed. Giunti 1999

(3) Bianca Gallo - Educare alla Legalità- convegno SIAP-  
Genova, 17 Giugno 1997

\*\*\*\*\*

## Il bullismo come sostituto dell'autostima nella costruzione dell'identità sessuale

A cura di Bianca Bagnasco e Graziana Guastini

Relazione tratta dal Convegno Regionale

Identità sessuale e progetti per una educazione sessuale integrata,

Genova 8-9 marzo 2001

Utilizzando il linguaggio metaforico, la Prof. Baldaro Verde, nostro didatta-formatore, suggerisce di immaginare l'evoluzione dell'identità sessuale come un edificio, pensato e progettato dal desiderio di entrambi i genitori di avere un figlio.

Dall'interazione fra fattori biologici, espressi dal corpo e fattori sia culturali che psicologici, verranno costruiti poi i pilastri, che avranno la funzione di sostenere i vari piani dell'edificio, corrispondenti alle varie fasi della crescita.

In questo lavoro ci stiamo occupando di quello che succede al secondo piano, durante l'età della preadolescenza, in cui emergono bisogni nuovi e urgenti, che devono essere soddisfatti per una crescita sana e armoniosa della personalità.

Tra i bisogni cognitivi principali troviamo tre bisogni primari :

1. il bisogno di autonomia
2. il bisogno di autostima
3. il bisogno di autorealizzazione

Tutti e tre caratterizzano e alimentano la fiducia di base in se stessi.

Cercando di esaminare più attentamente l'autostima, potremmo definirla come la piena e serena accettazione di sé, nelle varie parti che lo compongono: il Sé corporeo, il Sé reale e il Sé ideale.

Direttamente proporzionale alla fiducia e alla stima che gli altri, rappresentativi per il bambino, hanno avuto in lui nel passato, la fiducia in sé stessi è quindi collegata strettamente al "pian terreno" e al "primo piano" dell'edificio, dove si esplora lo stile di attaccamento, derivante dal rapporto con la figura materna, che costituirà, successivamente, lo schema di base per entrare in relazione con l'esterno.

Aver raggiunto un sufficiente livello di autostima permette al bambino e al preadolescente di accettarsi e, di conseguenza, accettare gli altri diversi da Sé, costruendo con loro sane e corrette relazioni.

Se qualcosa invece ne ha impedito il raggiungimento, si svilupperà il bisogno difensivo di rinforzi alternativi, che possano "tenere su", anche se in modo precario e illusorio, la debole costruzione di una fragile identità.

In questo caso possono quindi essere attivati dei comportamenti disturbati che, invece della relazione, privilegiano l'individuo, esaltandone la forza, l'aggressività, il primato.

Lo stereotipo prevale allora sulla persona, con un meccanismo da una parte rassicurante, in quanto lo stereotipo, essendo sempre uguale a sé stesso, non richiede particolari sforzi di flessibilità e adattabilità alle diverse circostanze, ma dall'altra ulteriormente deprivante e frustrante poiché dallo stereotipo non se ne può uscire, pena la perdita di identità.

Senza la maschera protettiva della stereotipo, infatti, si rischia di diventare invisibili. La mancanza di autostima spinge quindi il preadolescente a recitare una parte che copra la spiacevole sensazione di vuoto e di inconsistenza legata alla fragile immagine di Sé.

Nel gruppo dei coetanei si assumono, in modo rigido e stereotipato, dei ruoli disfunzionali alla relazione, ma utili a non percepire il disagio interno. Uno di questi ruoli, di cui nel passato quasi non si parlava perché non lo si connotava come comportamento problematico, soprattutto nella nostra cultura, particolarmente tollerante nei confronti dell'aggressività maschile, è quello del "bullo".

Non deve essere dimenticato che, che per essere giocato appieno, questo ruolo deve colludere con quello di chi abbia bisogno di entrare nello stereotipo della vittima.

Il bullo e la sua o le sue vittime creano così un incastro perfetto all'interno del gruppo dei pari, che spesso si limita a svolgere il ruolo di spettatore silenzioso e apparentemente impotente, ma che in realtà agisce come fenomeno complice e rinforzante.

In questi ultimi anni finalmente il fenomeno definito BULLISMO è stato rilevato e studiato, cerchiamo quindi di capirne il significato e l'entità, analizzando ricerche e dati statistici che fanno luce su questo problema di vastissime dimensioni.

### Definizione

Negli ultimi anni si sente spesso parlare di “MOBBING” in ambiente lavorativo o di episodi più o meno gravi di “NONNISMO” nelle caserme. Meno frequentemente si parla di BULLISMO nelle scuole eppure questi fenomeni hanno un'origine comune.

MOBBING (la cui radice è MOB = massa, banda) si riferisce ad un gruppo di persone solitamente esteso ed anonimo implicato in azioni di molestie e si usa anche per indicare una persona che critica, molesta o picchia un'altra. MOBBING è la parola usata in Scandinavia (paese da cui sono partiti gli studi relativi al fenomeno) per riferirsi al bullismo, termine derivante dall'inglese “bulling”: tiranneggiare (da bully = persona che usa la propria forza o potere per intimorire o danneggiare una persona più debole).

Possiamo dire che: uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto ripetutamente nel corso del tempo alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni (Olweus 1986,1991).

Il bullismo è considerato una sottocategoria del comportamento aggressivo e per essere definito tale deve presentare le seguenti caratteristiche:

Intenzionalità: il comportamento è volto a creare un danno alla vittima

Forme in cui si manifesta: prepotenze fisiche, verbali e indirette (il bullismo indiretto consiste in una forma di isolamento sociale ed in una intenzionale esclusione dal gruppo)

Sistematicità: caratteristiche di ripetitività e perseveranza nel tempo.

Asimmetria di potere: nella relazione tra bullo e vittima il bullo è più forte e la vittima è più debole e spesso è incapace di difendersi.

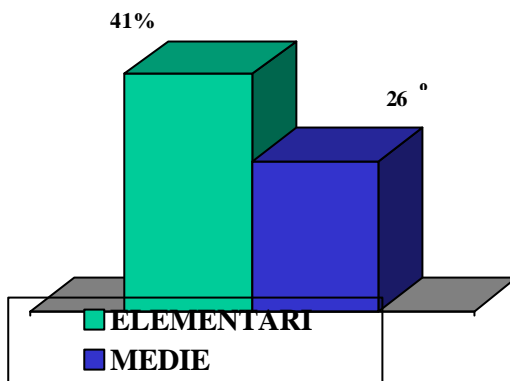
### Prevalenza

Olweus è stato il capostipite nello studio del bullismo fin dagli inizi degli anni '70; ma è soltanto dagli anni '80 sull'onda di una tragica notizia del suicidio di tre ragazzi norvegesi tra i 10 ed i 14 anni a causa di una grave forma di bullismo che il Ministero della Pubblica Istruzione avviò una campagna nazionale contro questo fenomeno nelle scuole elementari e medie della Norvegia; da tali indagini è emerso che circa il 15% dei ragazzi è stato coinvolto in episodi di bullismo. Circa la metà era rappresentata dalle vittime; studi retrospettivi hanno evidenziato che il 60% degli studenti caratterizzati come bulli fra la quarta elementare e la terza media all'età di 24 anni è stata in prigione almeno una volta. Le vittime hanno maggiori probabilità di diventare persone che tendono ad isolarsi socialmente, a soffrire di depressione ed arrivare, in casi estremi, anche al suicidio. Per questo le indagini più recenti attribuiscono molta importanza all'analisi del bullismo come: indicatore di rischio nel percorso psicoevolutivo, e lo definiscono come comportamento che predispone al rischio psicosociale sia a coloro che lo agiscono che a coloro che lo subiscono.

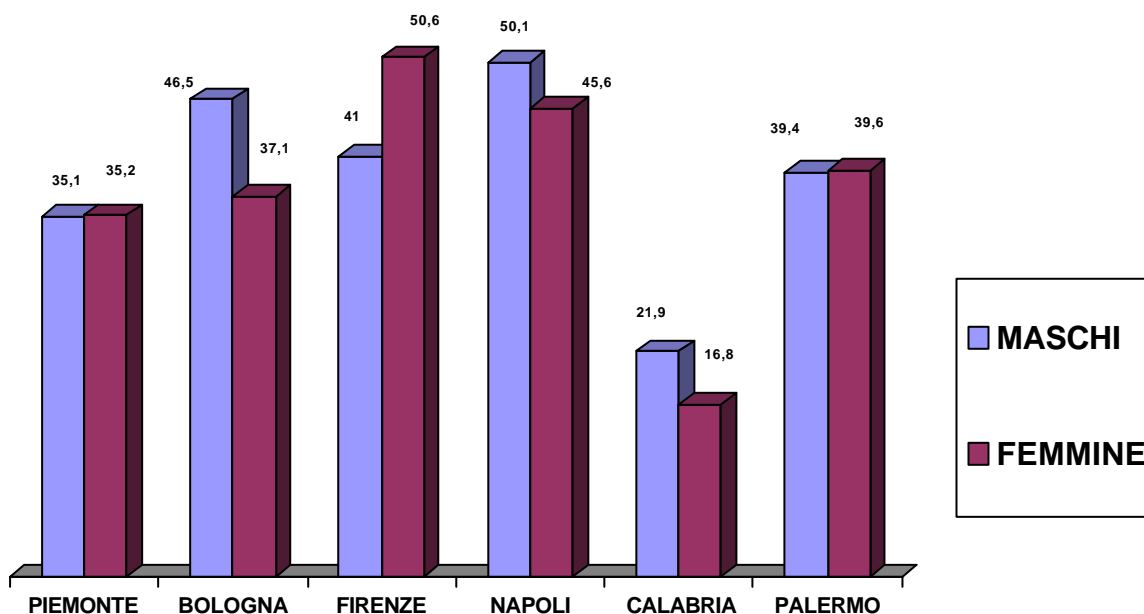
In Italia è stata principalmente Ada Fonzi, a partire dagli anni '90, ad occuparsi di bullismo nelle scuole e dalle sue ricerche eseguite in otto regioni italiane è emerso un quadro preoccupante: il tasso di bullismo nelle scuole è risultato più elevato che altrove poiché la percentuale di coloro che dichiarano di aver subito prepotenze è del 41% nelle scuole elementari e del 26% nelle scuole medie.

**DIFFERENZE TRA MASCHI E FEMMINE:** Per quanto concerne la differenza fra maschi e femmine gli studi sia italiani che stranieri hanno stabilito che la maggior parte dei prepotenti è maschio e questo conferma quanto in letteratura emerge sulle differenze di genere nel comportamento aggressivo (Maccoby e Jacklin 1974, 1980; Ekblad e Olweus 1986). Si presuppone che all'origine di queste differenze ci siano componenti sia biologiche che socio-ambientali. Inoltre nelle femmine è più frequente il B. indiretto agito con modalità più sottili e subdole come l'uso della calunnia o strategie per "allontanare" una ragazza dalla sua migliore amica; e ancora: le femmine ricevono prepotenze anche dalle femmine. Per finire, nelle femmine il fenomeno è ristretto di solito alle relazioni con i compagni di classe mentre nei maschi è allargato a tutta la scuola.

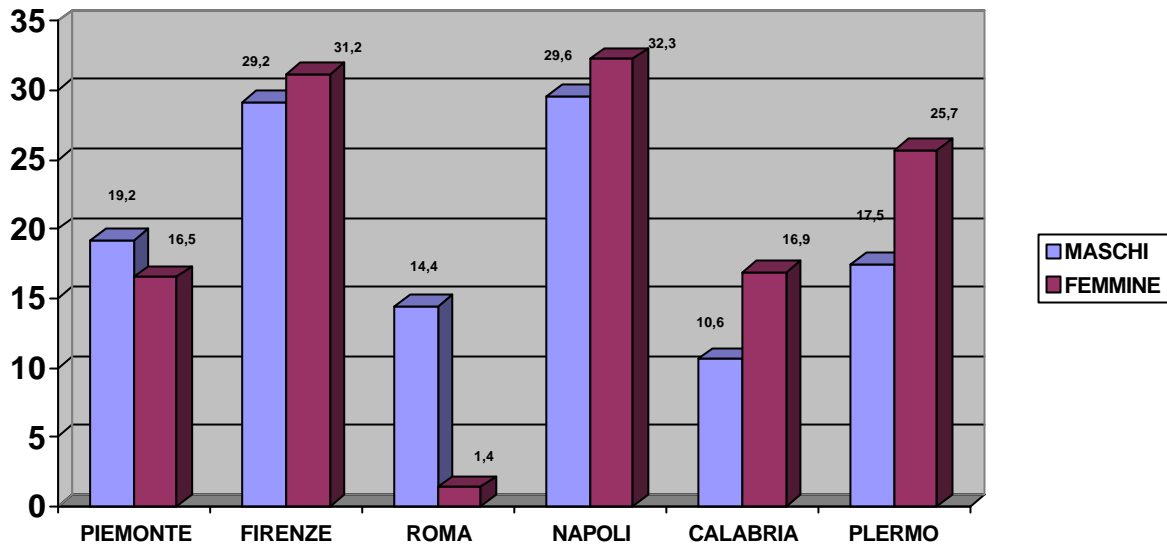
**TABELLE E GRAFICI:**



**PREPOTENZE SUBITE (SCUOLA ELEMENTARE)**



## PREPOTENZE SUBITE ( SCUOLA MEDIA)



### Considerazioni e risultati

I dati a noi pervenuti, per la difformità nella raccolta da parte dei vari Autori, non ci consentono stime particolarmente attendibili sul fenomeno esaminato; tuttavia sono utili per approfondire riflessioni ed interventi. Infatti l'aspetto positivo degli studi è rappresentato soprattutto dai risultati ottenuti dopo le strategie d'intervento attuate in 42 scuole di Bergen su 2500 ragazzi fra maschi e femmine di 112 classi dalla 4° elementare alla 3° media ( dai 10 ai 15 anni).

Si è ottenuto:

Riduzione del 50% del bullismo (sia diretto che indiretto) nei due anni che seguono l'intervento terapeutico( il cui schema sarà successivamente esposto

Riduzione del comportamento antisociale in generale

Riduzione del numero di nuove vittime

Aumento del grado di soddisfazione per quanto riguarda la vita scolastica

Osserviamo inoltre che un "alleggerimento" rispetto ai dati catastrofici italiani, lo portano alcune considerazioni della stessa Fonzi che attribuisce il divario rispetto agli altri paesi ad un diverso modo di interpretare il fenomeno da parte dei nostri ragazzi:" il conflitto da noi è più tollerato e assume una minore rilevanza che porta ad una maggiore ammissione sia da parte del bullo che della vittima".

Inoltre la forma di violenza più diffusa è quella verbale (prendere in giro, ridere di qualcuno) ed è considerata, nei limiti ,meno "grave".

Comunque il dato positivo per eccellenza è il seguente:

### Cultura del silenzio

FINALMENTE se ne parla: siamo cioè usciti dalla cultura del silenzio, dalla fase degli struzzi, dalle facili definizioni :(“sono ragazzate”, “devono farsi le ossa”, “impareranno sulla loro pelle”, “stiamo a vedere cosa succede”) che spesso usiamo; a volte è giusto sdrammatizzare ma non dimentichiamo che la negazione degli eventi porta alla DERESPONSABILIZZAZIONE e al mantenimento del problema.

## Caratteristiche del bullo e della vittima

### VITTIMA

Ansiosa

Insicura

Bassa autostima

Opinione negativa di sé e delle proprie competenze

Spesso isolata o timida

È evidente che l'attacco ripetuto da parte dei coetanei aumenta molto tali caratteristiche e determina soprattutto un abbassamento dell'autostima con tutte le conseguenze che ne possono derivare in un'età in cui il soddisfacimento di tale bisogno psicologico è fondamentale per lo sviluppo di una corretta identità.

### BULLO

Aggressivo (non solo verso i coetanei ma spesso anche verso gli adulti)

Atteggiamento positivo verso la violenza

Bisogno di dominare gli altri opinione positiva di sé

LA CARATTERISTICA COMUNE più preoccupante è la STABILITÀ nel tempo di tali comportamenti, come se PERSECUTORI e VITTIME una volta entrati nel ruolo non riescano più ad uscirne e continuano a recitare sempre la "loro parte" "pena la perdita della propria identità.

Dal bullo tutti si aspettano sempre lo stesso atteggiamento, la stessa aggressività fisica o verbale; se non si comporta più così NON È RICONOSCIUTO.

Per la vittima i tentativi di imporsi, di difendersi, sono spesso impossibili per le medesime dinamiche viziose.

È evidente quindi l'importanza dell'intervento da parte degli adulti al momento giusto per INTERROMPERE tale processo che altrimenti tende ad automantenersi.

L'inizio del nostro lavoro passa dalla consapevolezza di questo meccanismo.

## Cause

Studi recenti hanno scartato ipotesi legate a :

basse condizioni socio-economiche

scarso rendimento scolastico

ampia dimensione della scuola

a favore di IPOTESI MULTICAUSALI cioè. OGNI COMPORTAMENTO È IL RISULTATO DI UN COMPLESSO SISTEMA di azioni e retroazioni a partire da cause:

GENETICHE

MATURATIVE

AMBIENTALI

Che negli anni si sommano alla capacità dell'individuo di autoregolazione.

Di conseguenza emergono queste COMPONENTI CAUSALI :

## Personalità

Personalità aggressiva, impulsività, scarsa empatia, atteggiamento positivo verso la violenza.

Ansia, insicurezza, scarsa autostima, vittimismo.

Deficit nel saper riconoscere i segnali emozionali che gli altri esprimono.

Per le vittime deficit nel riconoscere i segnali di rabbia, per i bulli di felicità

EDUCAZIONE coercitiva e permissiva:

Stile permissivo e tollerante: il ragazzo diventa incapace di porre adeguati limiti al proprio comportamento e ciò può creare condizioni per lo sviluppo di aggressività.

Stile coercitivo in cui il rispetto delle regole è seguito ricorrendo a punizioni fisiche o violente esplosioni emotive : il ragazzo si sente autorizzato ad usare gli stessi metodi.

Stile iperprotettivo con alto grado di coesione ed assenza di struttura gerarchica :produce un sistema familiare invischiato tipico delle vittime.

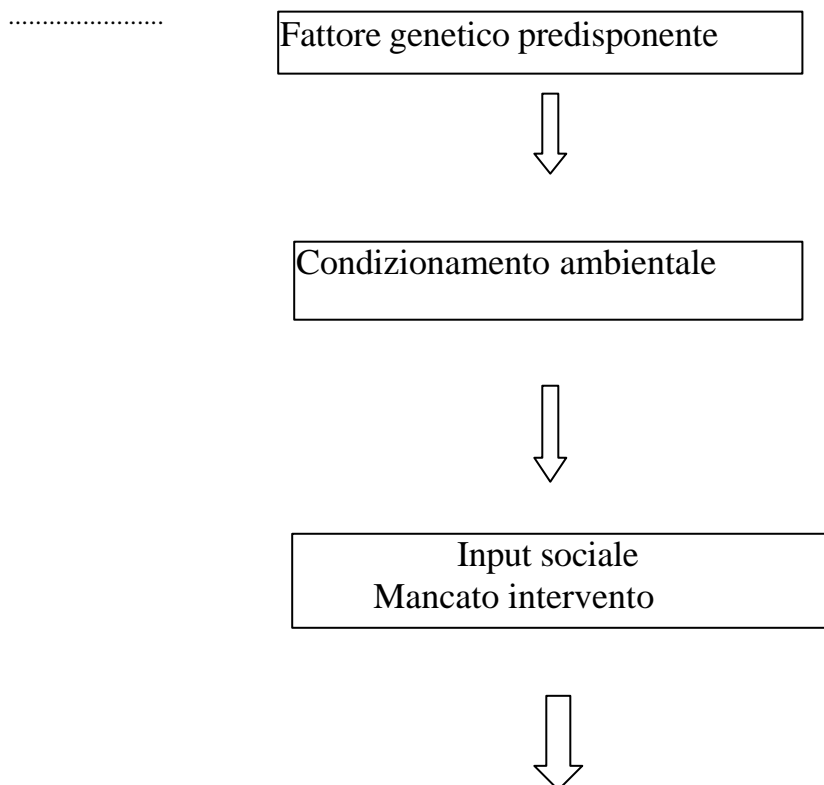
Da ricerche internazionali emerge che solo i bambini che hanno avuto un'educazione autorevole presentano bassi indici di aggressività perché hanno imparato a risolvere le difficoltà in altro modo.

#### Dinamica della classe fattori psicosociali (mutabili)

Abbiamo finora parlato di statistiche , caratteristiche, presunte cause; ma quale è la molla che fa scattare la violenza in un ragazzo “predisposto“ geneticamente (perché è chiaro che comunque ogni individuo reagisce, in situazioni ambientali simili ,in modo diverso).

L'INPUT è probabilmente diverso a seconda della cultura della società in cui vive il ragazzo.

Possiamo ipotizzare che ai giorni nostri, oltre ai sempre imputati videogiochi ,film violenti ,consumismo, o al più recente cambiamento strutturale nella famiglia, svolga un ruolo chiave la cultura sociale adulta dei disvalori; in cui la prevaricazione è spesso “normale” e in cui quindi il piccolo bullo è LEGITTIMATO dalla società adulta che lo circonda a perseverare nel suo comportamento; anche perché troppo spesso gli adulti non intervengono e il ragazzo rimane impunito



Legittimazione comportamento

Possiamo inoltre aggiungere che il ragazzo che prevarica si avvale di alcune convinzioni, imparate dagli adulti e legate al disimpegno morale, che chiamiamo:

### Stereotipi rinforzanti

(ovvero gli 8 meccanismi psicologici, indicati da Bandura, attraverso i quali sarebbe possibile allentare i controlli interni). Essi sono:

Giustificazione morale: è bene mentire per evitare guai ai propri amici.

Etichettamento eufemistico: dare pacche e spinte non è altro che fare giochi un pò agitati.

Confronto vantaggioso: rovinare le cose degli altri non è molto grave in confronto a quello che fanno le persone che picchiano la gente.

Diffusione di responsabilità: non è giusto rimproverare un ragazzo che ha contribuito solo in piccola parte al danno prodotto dall'intero gruppo.

Dislocamento della responsabilità: i ragazzi che non vengono ben educati a casa loro non possono essere rimproverati se poi si comportano male. Per la famiglia è difficile intervenire quando il ragazzo comincia a frequentare brutte compagnie.

Distorsione delle conseguenze: non è grave dire delle piccole bugie, dal momento che non fanno male a nessuno.

Deumanizzazione della vittima: è bene maltrattare chi si comporta come un debole.

Attribuzione di colpa: i ragazzi che vengono maltrattati di solito se lo meritano.

### Strategie di intervento

E' evidente, quindi, come a causa di questi meccanismi il ragazzo non abbia la totale consapevolezza delle conseguenze relative alle proprie azioni, come non percepisca le ferite che tale comportamento provoca negli altri.

L'intervento degli adulti deve agire appunto in questa direzione: spiegare il significato di tali fenomeni e relative conseguenze interrompere le dinamiche o meglio bloccarle all'origine con un sistema strategico di intervento.

Riporto ora una panoramica dei provvedimenti fondamentali del programma di intervento usato da Olweus che è alla base anche nei modelli educativi italiani :

Prerequisiti generali: consapevolezza e coinvolgimento da parte degli adulti

#### A livello di scuola :

Questionario di indagine

Dibattito scolastico

Miglior supervisione durante l'intervallo e l'orario di mensa

Incontri fra insegnanti e genitori e contatti telefonici

#### A livello di classe

Regole di classe contro il bullismo

Incontri di classe e con i genitori

Attività comuni e apprendimento cooperativo

#### A livello individuale

- Colloqui approfonditi con i bulli e con le vittime

- Colloqui approfonditi con i genitori degli studenti coinvolti

- Discussione di gruppo

Uso dell'immaginazione da parte degli insegnanti e dei genitori (coinvolgendo in vario modo anche gli studenti neutrali il cui apporto è fondamentale per il ripristino di una buona dinamica di classe )

Trasferimento in altra classe o scuola

Come detto sopra da questa originaria “politica scolastica di approccio al bullismo“ ne sono nate altre; possiamo però affermare che l’inizio di ogni strategia è comune ed è quindi utile puntualizzarne le tappe:

- discussione con i ragazzi sul bullismo ampia ed esauriente
- elaborazione di un sistema di regole contro le prepotenze
- decisione delle sanzioni e/o dei premi

Dunque regole, come punto primario per arginare il fenomeno; secondo il parere di diversi studiosi è fondamentale che gli studenti aggressivi imparino gradualmente a sottomettersi ad un sistema di regole che, se applicato coerentemente, può insegnare loro il rispetto verso gli altri e verso la legge. Ad esempio:

- Regola 1 : obiettivo generale è non accettare il bullismo
- Regola 2 : la denuncia della prevaricazione subita da un compagno indica il RISPETTO di una regola della classe e non FARE LA SPIA
- Regola 3 : stimolare a contrastare la propensione all’esclusione e all’isolamento sociale.

Modelli d’intervento italiani da A . Fonzi e coll.

1) PERCORSO per l’acquisizione di CONSAPEVOLEZZA da parte degli alunni semplice e utilizzabile che usa i canali tradizionali: storia , letteratura , teatro , cinema e in generale stimoli da materie curriculari per affrontare concetti legati all’aggressività e alla sopraffazione ,sollecitare riflessioni e portare ,se necessario , la discussione a livello personale.

Si possono analizzare problematiche sociali discutendo episodi di attualità e riflettendo su come nella nostra società si incoraggino comportamenti violenti ed aggressivi.

A tale scopo si utilizzano anche interventi di *role\_playing* , si fanno interviste e gli alunni possono poi scrivere una relazione a gruppi su ciò che hanno appreso. Tutto questo per acquisire CONSAPEVOLEZZA del problema, e comprenderne MOTIVAZIONI e CONSEGUENZE, perché compito della scuola è anche promuovere i valori morali

2) PERCORSO di SOLUZIONE di PROBLEMI con tecniche dei CIRCOLI DI QUALITA’

Si tratta di gruppi da 5 a 12 bambini (con un insegnante) che si incontrano una volta alla settimana per elaborare possibili soluzioni ai problemi. Questo porta ad ASSUNZIONE di RESPONSABILITA’, INTERIORIZZAZIONE di REGOLE di buona convivenza scolastica ed attivazione nei ragazzi di CAPACITA’ di ANALISI e RISOLUZIONE .

Da queste tecniche d’intervento i ragazzi acquisiscono, oltre al miglioramento delle dinamiche aggressive, anche una maggior sensibilità emotiva, comunicativa e sociale .

### Conclusioni

Effettivamente, come abbiamo visto, in questi ultimi anni il problema sta emergendo in tutto il suo spessore e molte scuole, anche in Italia, prendono finalmente iniziative per fronteggiarlo e prevenirlo.

E’ necessario però, secondo la nostra esperienza, partire da una base di osservazione più ampia e inquadrare il Bullismo come un problema legato all’identità sessuale e, in particolare, alla mancanza di autostima del bambino. Questa modalità infatti riesce a creare un panorama di azione più vasto e dei risultati più confortanti sul piano della prevenzione.

Infatti, da una nostra recente ricerca svolta in una Scuola Media di Arcola ,in provincia di La Spezia, dove è stato strutturato un intervento di “Educazione all’affettività“, è risultato che i comportamenti conflittuali, di tipo aggressivo e stereotipato che avevano causato la richiesta urgente di intervento, si erano notevolmente ridotti.

Il lavoro, che si è svolto in un arco di tempo di tre mesi, ha riguardato sia incontri, a cadenza quindicinale, con i vari gruppi-classe, sia incontri con gli insegnanti e con i genitori degli allievi.

L'obiettivo che ci eravamo posti era di evitare, da una parte, di colludere con la ricerca di un capro espiatorio esterno a cui demandare la responsabilità delle dinamiche conflittuali rilevate, dall'altra, di far sviluppare degli atteggiamenti deleganti con inevitabili aspettative magiche nei confronti dell'esperto.

Intervenendo quindi su tutti e tre i livelli di dinamiche relazionali: allievi, famiglie e insegnanti, si è riusciti a costruire un clima collaborativo e coinvolgente tra tutti i responsabili della crescita psico-evolutiva dei ragazzi, favorendo l'attenuazione e, a volte, il superamento di comportamenti di tipo bullistico.

Significativo, a nostro parere, per questi risultati è stato essere riusciti a far leva sul gruppo silenzioso che, come già detto, spesso ha un forte effetto rinforzante sul fenomeno, modificandone l'atteggiamento da passivo ad attivo.

Le strategie usate nei vari incontri con i ragazzi sono state numerose, dalle regole dell'ascolto empatico non giudicante di derivazione rogersiana agli esercizi di bio-energetica, dalla narrazione di fiabe da completare ai giochi di ruolo.

Tutte le strategie miravano a destrutturare ciò che appariva rigido e conflittuale, rinforzando invece ciò che emergeva di sano e funzionale nella dinamica di gruppo e nel comportamento dei singoli individui.

Attualmente sono in fase di progettazione nella nostra Regione alcuni interventi in ambito di prevenzione al bullismo in una prospettiva più ampia legata alla costruzione dell'identità sessuale e diversificati a seconda dei vari ordini scolastici (elementari, medie e superiori).

\*\*\*\*\*

## Nota metodologica

a cura di Maria Teresa Vacatello

Il Gruppo di ricerca, sulla base della letteratura esistente e dei risultati del seminario, ha lavorato alla individuazione degli interrogativi dell'indagine.

Come indicato sopra, in questa ricerca si è voluto in particolare indagare sui fattori socio-culturali ascrivibili al sistema sociale globale e al contesto più prossimo dei singoli (gli ambienti scolastici, familiari, sociali) che più contribuiscono allo sviluppo di partecipazione/solitudine, socialità/antisocialità. Per affrontare tali tematiche l'équipe ha proposto 12 interviste semistrutturate ad un campione di testimoni privilegiati selezionati in base alla tipologia di scuola e al territorio di riferimento.

Il focus dell'indagine è centrato sulle relazioni che si sviluppano all'interno dell'ambiente scolastico (di studenti fra loro, con gli insegnanti, con la scuola intesa come istituzione formale) da un punto di vista qualitativo.

Interessa in particolare:

- a) conoscere la percezione che i testimoni privilegiati hanno nei confronti dei conflitti (significati attribuiti, individuazione delle cause e delle modalità di risoluzione);
- b) analizzare le modalità attraverso le quali la scuola si organizza e risponde agli stessi.

Sono stati considerati testimoni privilegiati i dirigenti scolastici o, dove gli stessi lo segnalassero, docenti ritenuti particolarmente informati.

Per approfondire la conoscenza delle realtà scolastiche l'équipe ha inoltre ritenuto opportuno intervistare tre collaboratori scolastici afferenti a due diverse scuole medie.

Utilizzando come materiale stimolo i principali risultati emersi dalle interviste, nell'ultima fase dell'indagine alcuni genitori, docenti e studenti di Scuola Media sono stati coinvolti in un focus group, finalizzato ad approfondire alcune tematiche relative a: condizioni esterne alla scuola; risorse e strategie possibili nella scuola; fatti di prevaricazione e violenza a scuola.

Le interviste sono state effettuate nel periodo 24/01/02 - 7/02/02 da 2 ricercatori dell'équipe, nelle scuole selezionate sul territorio delle province liguri, secondo la seguente suddivisione:

TIPOLOGIA SCUOLA	PROVINCIA				
	LA SPEZIA	GENOVA	SAVONA	IMPERIA	TOTALE
Scuola Elementare	1	1 (centro)	1		3
Scuola Media inferiore		4 (centro, ponente)		1	5
Scuola m. superiore	1	1 (ponente)	1	1	4
			2	2	12
Totale	2	6			

La griglia per le interviste è composta di quattro aree tematiche:

La prima area è finalizzata ad analizzare le problematiche del contesto socioeconomico di riferimento e in che modo le stesse entrano nella scuola. Tali problematiche sono state esaminate prendendo in considerazione: tipologia dell'utenza; tessuti sociali, culturali ed economici di riferimento; problemi (esclusione, disoccupazione, degrado ...).

La seconda area dell'intervista mira a rilevare i "fatti" di violenza e/o prevaricazione avvenuti nella scuola e prende in considerazione:

esistenza – intensità (tipo, diffusione, frequenza, gravità . .);  
 struttura (luoghi, attori/ruoli ...);  
 contenuti (aspetti di rinforzo, eventi scatenanti, significati e motivazioni attribuiti...);  
 origini (significati attribuiti ai fenomeni antisociali).

Nella terza parte dell'intervista gli argomenti trattati sono:

gestione delle situazioni antisociali /conflittuali;  
 in che modo la scuola (intesa anche come istituzione formale) si riorganizza e risponde.  
 Per ciascuna modalità di intervento prospettata è stato chiesto agli intervistati di indicare: tipologia, destinatari, risorse, strategie comunicative, soluzioni adottate.

L'ultima parte dell'intervista mira ad approfondire aspetti inerenti il ruolo assunto dalla scuola e dai suoi attori nella gestione della situazione conflittuale.

Il focus group (11 marzo 2002) è stato condotto da un ricercatore dell'équipe in uno spazio esterno alla scuola ed ha coinvolto 2 studenti, 2 insegnanti e 5 genitori di Scuola Media.

\*\*\*\*\*

Di seguito si riportano le tracce utilizzate per la realizzazione delle interviste e del focus.

Traccia intervista a testimoni privilegiati

PROVINCIA:

SCUOLA

REFERENTE

Blocco 1

#### QUADRO GENERALE TERRITORIO DI RIFERIMENTO

Quali sono secondo lei i problemi sociali della zona e/o dell'utenza (possibili cause: esclusione, disoccupazione, immigrazione, droga...) e quali iniziative lei sa che vengono prese sul territorio?

Come si riflettono questi problemi nella scuola? (esclusione, disoccupazione, immigrazione, droga...)

#### EPISODI DI VIOLENZA, PREVARICAZIONE, ANTISOCIALITÀ, SOLITUDINE, ACCADUTI NELLA SCUOLA (riferimento ad a.s. 2000/2001 e attuale)

Quali fatti avvenuti nella scuola possono essere considerati fatti violenti o problemi di violenza (descrizione, gravità, diffusione; attori coinvolti: studenti, docenti, personale, altro?)

cosa intende per violenza? (Noi ci riferiamo a prevaricazione, antisocialità, mancanza di rispetto, solitudine, ...).

I casi di prevaricazione e violenza nella scuola si associano più frequentemente a: Insuccesso scolastico, carenza di senso civico, Problemi familiari, Problemi di socializzazione?... (I casi più gravi sono di solito riconducibili a...)

Quali problemi creano a chi? Cosa accade quando si entra in contatto con problemi non direttamente di competenza della scuola e/o dei suoi operatori?

Blocco 2

#### QUADRO GENERALE DEGLI INTERVENTI AGITI DALLA SCUOLA

Quali interventi vengono agiti dall'istituto scolastico (come la scuola si prende carico di): modelli di intervento (presa in carico, percorso operativo...);

Si tratta di interventi sporadici o strutturati periodicamente? Legati all'emergenza o previsti nell'ambito di un progetto specifico? (quale progetto?)

Esiste una RETE di relazioni con il territorio e di che tipo? (in particolare: quali i soggetti e/o enti coinvolti e con quali modalità e finalità; figure professionali coinvolte, rapporti esterni con il quartiere e con le famiglie...)

Destinatari degli interventi? (soggetti direttamente interessati, studenti, insegnanti, famiglie...)

Come vengono solitamente affrontate le situazioni difficili, quali strategie comunicative sono utilizzate e su quali livelli?

Comunicazione orizzontale (fra insegnanti);

Comunicazione verticale (gerarchica);  
Comunicazione con le famiglie;  
Comunicazione con gli studenti.

Quali tipi di soluzioni/ comportamenti concretamente vengono adottati?

Sistema di controllo e di sorveglianza, interventi sul singolo, prescrizione o sanzione (note di demerito, richiami formali), stigmatizzazione comportamento; ricerca comprensione motivazioni, ascolto, dialogo...

Nel POF è indicata la strada da percorrere? Si tratta di una enunciazione formale di intenti o è veramente percorribile?

Come e con quali risorse? (Uso delle strutture e organizzazione di spazi e tempi, strumenti e patrimonio umano messi a disposizione, flessibilità o rigidità?)

## GESTIONE

Perché queste scelte? Chi propone / decide di intervenire?

Linee direttive istituto, ruolo assunto dal dirigente scolastico,

L'insegnante in autonomia?

L'équipe in team?

In un clima di:

condivisione,

accettazione,

rifiuto

## VALUTAZIONE

Quali sono stati i risultati delle soluzioni adottate? In particolare una riflessione su obiettivi attesi e obiettivi raggiunti.

Blocco 3

## PROPOSTE OPERATIVE

Cosa andrebbe fatto e come?

Perché non si fa?

Problemi di formazione; Tempo; Strumenti ; Risorse; Risorse umane (quali competenze sarebbero necessarie?)

Quali interventi formativi che potrebbero essere attuati?...

Partecipazione e solitudine nella Scuola-Solidarietà e bullismo

Traccia per Focus Group

A cura di Anna Rosa Ridella

Cosa abbiamo fatto (seminari- incontri di confronto-interviste direttori didattici e altro personale), dalla prima elaborazione delle interviste emergono alcuni elementi che ci piacerebbe discutere con voi.

Secondo voi che rapporto esiste o vi sembra che ci sia tra le condizioni, le situazioni e la cultura esterna alle scuola e la cultura stessa- facendo riferimento all'esperienza attuale che state vivendo.

Secondo voi è possibile immaginare che a scuola si possano fare "cose" (attività e progetti...) che non sono strettamente scolastiche ?

Secondo voi la scuola attuale o meglio la scuola dell'autonomia stava organizzando attività strutturate extra-scolastiche. Questo indirizzo e le attività messe in campo producono effetti positivi in direzione dell'apprendimento, del comportamento e della qualità della vita degli studenti

Gli atteggiamenti e comportamenti violenti nella scuola, secondo voi a quali cause si possono far risalire (es. insuccesso scolastico, problemi familiari, socializzazione, comunicazione, basso senso civico.

\*\*\*\*\*

**Analisi delle interviste**

a cura di Maria Teresa Vacatello

1- Problematiche riferibili al contesto socio economico e utenza di riferimento

La griglia strutturata per le interviste ai testimoni privilegiati proponeva domande inerenti le tipologie di utenza afferenti alla scuola, il contesto sociale, culturale ed economico di riferimento e le problematiche conseguenti.

Analizzando le descrizioni del tessuto sociale ed economico fornite dagli intervistati, emerge una carenza diffusa su tutte le realtà indagate di luoghi esterni alla scuola con funzioni di aggregazione, ritrovo e socializzazione:

"...è un territorio che non ha nessuna aggregazione di alcun tipo, neppure questa e alcune bande giovanili, mi dicono, non a livello di Scuola Elementare" (Dirigente Scolastico Scuola Elementare, Genova)

"Delle zone che sono territorialmente deprivate, pur essendo abitate da molto tempo (faccio un esempio: la zona di XXX in realtà è una zona socialmente piuttosto deprivata, perché priva di attività che la possano vivificare." (Dirigente Scolastico Scuola Media Inferiore, Genova ).

"...è un territorio poco ricco di opportunità culturali e informative in generale. E' un territorio dove non è alta la disoccupazione, non è basso il tenore di vita, globalmente inteso, ma è piuttosto scadente il livello culturale e le opportunità formative. Al di là di manifestazioni rilevanti anche sul piano nazionale, piuttosto frivole, come il festival di Sanremo, non c'è una cultura molto forte, insomma, non c'è una offerta culturale molto forte. Non abbiamo grandi strutture culturali. Le biblioteche non sono una meraviglia, tranne la biblioteca specifica del

polo universitario, che però ovviamente è riservata agli studenti universitari, quindi non c'è neanche la possibilità di avere molto da questo punto di vista.” (Dirigente Scolastico Scuola Media Superiore, Imperia)

Degrado urbano e forme di disagio ambientale e sociale sono riconoscibili soprattutto nelle zone industriali e periferiche.

“...vecchie residenze semplicemente perché erano a fondo valle, ma non siamo centro storico, costituiscono una zona di residenza già collaudata... Zone che sono territorialmente deprivate, pur essendo abitate da molto tempo [...] Ci sono sì delle residenze, ma se dovessimo fare una graduatoria, diremmo di terza e quarta categoria, come dire: i “poveracci” molto spesso hanno trovato, per questione di costi dell’abitazione ecc., hanno trovato rifugio lì” (Dirigente Scolastico Scuola Media Inferiore, Genova).

“...abbiamo il bacino di [...], zona prevalentemente industriale e fino a qualche tempo fa proprio degradata...” (Dirigente Scolastico Scuola Elementare, Savona)

“...disagio sociale, degrado nel centro storico.” (Dirigente Scolastico Scuola Media Inferiore, Imperia)

A Genova troviamo realtà fortemente degradate nei cosiddetti “Quartieri-Dormitorio” e nel Centro Storico. I Quartieri-Dormitorio sono stati edificati su colline del tutto isolate dal resto della città. Qui, come descrive un Dirigente Scolastico di Scuola Media Inferiore, si sono sviluppati fenomeni di disagio e di emarginazione.

“...zona mista: collinare secondo la peggiore tradizione ligure di costruzioni nuove di abitazione; inizialmente la parte iniziale era di costruzioni in proprio (piccole imprese con redditi abbastanza diciamo normali, anche medio alti); poi i lotti successivi sono diventati costruzioni di case popolari e poi di case ultrapopolari, con immissione di famiglie a ondate (cioè man mano che nel centro si creavano dei problemi..., cadute di palazzi ecc., le famiglie venivano spostate in massa qui). Man mano che in alcune zone della città alcune zone erano fatiscenti e venivano chiuse, i residenti venivano spostati in massa qui, con il risultato di immissione in massa di persone “buone” o “meno buone” ( molto spesso meno buone), che si aggrappavano al loro vecchio sistema di vita.” (Dirigente Scolastico Scuola Media Inf., Genova)

Il Centro Storico di Genova appare una sorta di “ghetto” per la prima immigrazione e per coloro che si vengono a trovare ai margini della società, spesso con stili di vita devianti e riferibili alla microcriminalità

“...disagiato questi ragazzi vivono in condizioni igieniche così, che non vanno proprio del tutto bene. Nel senso che mangiano male perché nessuno cucina in una maniera decente, non si cambiano mai perché nessuno gli lava i panni, sono spesso sporchi. Vivono nei dormitori. Italiani ce ne sono... alcuni ... pochi ... una decina e solo ragazzi che spesso ormai in questo momento vengo mandati qui un po’ per incuria un po’ magari per ideologia. Cioè genitori che ci credono dicono: “No! La scuola del centro storico deve essere della gente del centro storico, mio figlio ce lo mando...” ecco. Oppure come le ripeto: “Ma chi se ne frega è qua vicino” non si informano neanche come funziona, chi c’è chi non c’è. [...] italiani: pochi, una decina, ragazzi che vivono nel centro storico per lo più disagiati ... Chi abita nel centro storico tende, quando si sente un po’ più su della media, tende ad uscire no?! Tende quindi a cercare una scuola fuori, compagnie fuori e questa è sempre stata una caratteristica del centro storico. Ed è una cosa questa che colpisce anche noi. Noi abbiamo una fascia di utenza molto bassa a livello socio-culturale.” (Docente, Scuola Media Inferiore, Genova)

Un discorso a parte meritano le piccole realtà dell’entroterra ligure. Parte dell’utenza che si riversa nelle scuole intervistate, soprattutto nelle scuole superiori, proviene dai paesini vicini con problemi legati alle difficoltà di spostamento e di frequenza.

“Il nostro è un bacino di utenza variato. Perché non è solo territorialmente definito. Quindi non è che solo i ragazzi di questa zona vengono qui. Vengono anche da fuori” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore, La Spezia)

“I problemi sono di ordine logistico non indifferenti; molti dei nostri studenti sono legati agli orari dei treni o degli autobus, si alzano molto presto al mattino, abbiamo qualche problema a farli fermare al pomeriggio, perché poi rientrano a casa a ore abbastanza tarde”. (Docente, Scuola Media Superiore, Genova)

Dalla descrizione resa dagli intervistati emerge l'influenza del tessuto sociale di riferimento, legato sia al quartiere, sia, in senso più ristretto, alle famiglie, sui problemi del territorio e della scuola.

I quartieri vengono distinti fra loro oltre che per lo status sociale e culturale prevalente, anche sulla base della presenza/assenza di partecipazione, senso di appartenenza, spazi/luoghi di aggregazione:

“L'utenza della scuola X...è un'utenza abbastanza eterogenea perché non comprende soltanto gli alunni, diciamo, del quartiere. ma anche di altre realtà...sia della città che dei Comuni vicini. Perciò una realtà dove c'è un po' di tutto, anche se io la classificherei, dal punto di vista sociale, medio-alta. La realtà della scuola Y...invece è una realtà problematica, formata da utenza medio-bassa. Sempre dal punto di vista sociale” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, La Spezia)

“Abbiamo immigrati di vecchia immigrazione: sud Italia- nord Italia abbastanza incisiva. Dare dei parametri di riferimento esatti adesso è un po' difficile, ma potrebbero essere dai 40 ai 60% di vecchia immigrazione. Ovviamente adesso sono integrati, sono genovesi i ragazzi. Utenza medio-bassa con forte deprivazione sociale specie in alcune zone a rischio” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inf., Genova)

“Io ho quattro scuole di situazioni sociali completamente diverse: la XXX, ambiente borghese medio alto; la YYY che invece è in una zona molto particolare: è una specie di piccolo ghetto, con alcune caratteristiche dei vecchi paesi: per es. la gente, si conoscono tutti, dove c'è il fenomeno tipico di questi centri di periferia degradata, quindi con fenomeni tipici di bullismo [...]. La ZZZ, invece, è in territorio che non ha nessuna aggregazione di alcun tipo, ...costante; è una zona di passaggio, queste casupole lungo il... Molta gente è di passaggio, con più del 10% di extracomunitari e con tutta una serie di problemi derivati da questa situazione..., quindi con fenomeni tipici di bullismo...” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare Genova)

I problemi legati al territorio di riferimento sono molti e di varia natura. Nelle situazioni di degrado, naturalmente, uno dei problemi citati è quello della disoccupazione, anche se non sembra incidere in modo significativo nella scuola.

“Dal punto di vista economico, la situazione è piuttosto variegata, il grosso dei problemi lo abbiamo avuto negli anni '80 perché eravamo in fase di cassa integrazione, soprattutto per i cosiddetti lavoratori regolari: qui avevano e hanno ancora buona parte di residenza ex-ferrovieri e lavoratori Italsider. E' chiaro che nella fase di ristrutturazione delle varie aziende liguri, noi abbiamo avuto un tracollo dal punto di vista economico, anche della vecchia zona di residenza, quella bassa, e grosse difficoltà economiche; attualmente le difficoltà economiche sono un po' più impalpabili della serie che non riusciamo a localizzarle bene; sappiamo che esistono, perché abbiamo dei dati tecnici: su 500 alunni abbiamo una richiesta di buoni libro e di prestito d'uso che... Lavoriamo sul prestito d'uso, che è quello che ci dà una misura un po' più oggettiva, della serie: la famiglia che mi chiede il prestito d'uso vuol dire teoricamente che non ha i soldi per comperare il libro. Il prestito d'uso ha inciso per circa il 7- 8 %. Il buono libro incide per un altro 7-8%. Questo può dare un po' un punto di riferimento in termini economici. E' impalpabile, avendo anche le famiglie nuove, catalogarle come reddito perché molto spesso hanno un reddito che non è più un reddito fisso, è un reddito saltuario, è un reddito da lavoro giornaliero, mensile; non abbiamo più parametri di riferimenti fissi.” (Dirigente Scolastico Scuola Media Inferiore, Genova)

“Ecco ora il problema della disoccupazione, in questo momento si sta un po' accudendo. Spezia era una delle città dove la disoccupazione era più alta. Eravamo arrivati al 12%, ora mi sembra che siamo al 10%. Un po'

calata però... c'è... è indiscutibile...qualche genitore che non sa come pagare il buono pasto e si rivolge in Comune. O che non sa come pagare i libri e allora chiede il sussidio, c'è. C'è... non moltissimo ma ci sono..."(Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, La Spezia)

Il disagio economico viene rimarcato maggiormente come problema dagli intervistati delle Scuole Superiori, dove può accadere che gli studenti entrino in conflitto con i genitori che li utilizzano nell'azienda familiare:

"Alcuni hanno delle famiglie che hanno proprio un disagio economico notevole per cui molti ragazzi lavorano in nero o alla sera vanno a lavorare nella gelateria, a fare i camerieri, altri magari hanno la famiglia che magari ha la pizzeria, il negozio e vengono invitati ad occuparsi più dell'azienda che della scuola". (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

Al degrado sociale e ambientale e alla diffusa mancanza di spazi e tempi, che facilitino forme di aggregazione spontanea sul territorio, sono associati i problemi, diffusi in tutte le realtà indagate, di antisocialità e di devianza, ma anche di solitudine che sembra colpire i ragazzi di tutte le età

"Problemi di solitudine, di devianza, della disabilità che è molto presente; poi il problema che emerge a livello generale è di solitudine, l'abbandono a sé stessi [...] i ragazzi li troviamo in piazza a girare sul corso perché non hanno strutture dove andare o incontrarsi. Al pomeriggio non sono impegnati, sono allo sbando, non c'è neanche una selezione sul frequentare un gruppo piuttosto che un altro, vivono questa vita allo sbando. Lo stesso ragionando con l'ASL per i ragazzi disabili; anche volendo inserirli in una struttura ricreativa non si poteva perché non esiste" (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

È interessante notare come anche nelle zone ad alto livello socio-economico non manchino problemi di antisocialità, legati soprattutto a difficoltà di tipo relazionale:

"...i problemi sociali li abbiamo stranamente in rapporto più accentuato nella zona più ricca: ...i bambini disturbati nel carattere. In questo piccolo plesso c'è una proporzione molto elevata stranamente e quindi difficoltà di rapporto... disagio di tipo socio-affettivo, sociale. In una classe di 25 bambini 5 o 6 presentano delle problematiche legate non necessariamente a mancanze grosse nel caso di separazioni dei genitori ma a difficoltà relazionali." (Dirigente Sc., Scuola Elementare, Savona)

Il vuoto sociale percepito sul territorio porta un intervistato a considerare i fatti di prevaricazione o di violenza ricorrenti in alcuni quartieri comunque come una forma di aggregazione da parte dei ragazzi:

"...alla sera i ragazzi si ritrovano in muretto a non sapere cosa fare, non c'è nessun centro, non c'è niente e quindi ci sono una serie di episodi, anche nei confronti degli edifici scolastici, ad esempio, di vandalismo, minimi tutto sommato, non gravi, però continui, ricorrenti. Però almeno c'è questo: è una forma in fondo di aggregazione; i ragazzi di 15 anni si ritrovano per fare queste "brutte cose", poi "brutte", ma io non... fino a un certo punto..." (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Genova)

Naturalmente i problemi di antisocialità si acuiscono nelle zone più degradate sino a sfociare in veri e propri comportamenti criminali.

"Invece di crearne uno nuovo [quartiere] di abitabilità rispettosa dei diritti degli altri, in realtà hanno creato piccole e grandi mafie, piccole e grandi zone di violenza psicologica e anche fisica soprattutto nella zona della cosiddetta diga. Noi peschiamo da lì; non siamo gli unici a pescare da lì, c'è anche la Scuola Media ...la suddivisione territoriale tra le due scuole medie è risultata fondamentale per riuscire a suddividere un po' i problemi, perché altrimenti avevamo una accozzaglia tale di situazioni che non ci permettevano più di vivere e di sopravvivere (a noi e ovviamente all'utenza). Questo insieme di situazioni, un po' tradizionali, un po' deprivate di partenza a seguito dell'immissione di nuove realtà, ha portato anche a determinare in questa situazione, da parte ministeriale, la zona e a definirla come zona a "rischio di devianza minorile"... con tutte le problematiche sociali, economiche e civili" (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova)

“...micro-criminalità, droga, spaccio, lavoro minorile, tutta una serie di problemi in cui i ragazzi si inseriscono ma velocissimi!... per gli immigrati magrebini c'è il problema del lavoro minorile, cioè i padri li portano qui perché rendono... li fanno lavorare. Quindi loro escono da scuola all'una e fino all'una di notte sono in giro a vendere rose, fazzoletti, robe varie. Per cui fanno una vita... diversa da quella facevano i nostri alunni italiani un po' di anni fa. Molto diversa. Le esperienze che i ragazzi fanno in strada, sono esperienze veramente toste e negative il più delle volte. Cioè voglio dire...ci sono maltrattamenti, pedofilia, appunto piccoli reati che cominciano a fare che poi possono diventare grandi reati. Tossicodipendenza...” (Docente, Scuola Media Inferiore, Genova)

Gli intervistati, soprattutto quelli che operano nelle Scuole Secondarie Superiori, attribuiscono grande importanza alla base culturale di partenza (del territorio e/o della famiglia), valutando con molta attenzione il conseguente rischio di insuccesso scolastico.

“...tutto questo si riflette nella scuola prima di tutto come una non forte attenzione da parte del territorio ai bisogni di crescita e di relazione che la scuola suggerisce. Il perché poi è chiaro (prima parlavo di offerta formativa scadente) perché non ci sono molto opportunità formative sul territorio se non quella che è proprio la scuola a offrire...”. (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore, Imperia)

“...per molte di queste famiglie si tratta della prima generazione (quella dei loro figli) che viene a contatto con la Scuola Media Superiore [...] Laddove la situazione delle famiglie è una situazione economica soprattutto medio bassa, ..., insomma, i figli si portano dietro alcune delle carenze” (Docente Scuola Media Superiore, Genova)

“Quanti vanno agli istituti professionali? Quanti? E non è detto che riescano neanche lì! Per cui i percorsi integrati secondo me sarebbe opportuno non farglieli fare a caso, ma farglieli fare con approfondite indagini sulle motivazioni e sulle abilità. Perché secondo me altrimenti creiamo proprio dei grossi disadattati” (Dirigente Scolastico Scuola Media Superiore, La Spezia)

“...quasi tutti sono usciti con sufficiente. Questo significa che erano già ragazzi debolissimi alla Scuola Media; sufficiente alla scuola dell'obbligo lo si dà praticamente a tutti e infatti arrivano ragazzi con delle grosse carenze per cui noi dobbiamo riparare il programma e partire da fasi anteriori dell'apprendimento.” (Docente, Scuola Media Superiore, Savona).

Gli studenti immigrati sono presenti in tutte le scuole intervistate. Prevale quasi sempre la fascia di immigrazione di lingua spagnola; a seguire: presenze slave e magrebine.

In generale si può dire che la presenza di studenti extracomunitari sembra aver comportato per la scuola problemi connessi non tanto agli stili di vita e di relazione, quanto alle difficoltà di comprensione della lingua e alle conseguenti difficoltà di tipo strutturale (mediatore culturale, programmazione didattica,...).

“Della nuova immigrazione noi prendiamo una fetta un po' particolare: quest'anno noi abbiamo avuto nuovi inserimenti di ragazzi in maggioranza di provenienza equadoregna, per il solito problema di assistenza ai vecchi ma non sempre di assistenza ai vecchi della zona. I dati grosso modo vanno sui 10 - 15 alunni nuovi di quest'anno; globalmente abbiamo, compresi quelli degli anni precedenti, 20-25 ragazzi. La maggioranza, quindi, sono quelli di lingua spagnola. Subito dopo vengono quelli di lingua slava, soprattutto albanesi e kossovari; marocchini relativamente pochi, 3-4 non di più. Molto spesso i genitori lavorano in centro e risiedono in zona, probabilmente perché c'è più disponibilità di case da affittare anche sul limitare della legge, questo succede anche nel centro storico e comunque i costi sono un po' inferiori rispetto al resto della città” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova)

“Alla scuola X c’è più del 10% su 330 bambini; ne abbiamo una quarantina extracomunitari, quasi tutti sudamericani, ma di varia nazionalità, che però paradossalmente a livello di Scuola Elementare non rappresentano un serio problema: hanno un problema linguistico, ma non hanno normalmente problemi...è paradossale, ma è raro che abbiano problemi di comportamento sociale, almeno a livello di Scuola Elementare. Sono abbastanza educati, in famiglia, educati nel senso vero del termine: hanno delle regole, delle forme di comportamento, dei modelli di riferimento, dei modelli che possono essere anche criticabili, ma comunque li hanno” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Genova)

“Ha comportato qualche problema nel senso dell’apprendimento dell’italiano... abbiamo dovuto fare dei progetti particolari e speciali per favorire proprio l’apprendimento della lingua italiana. Anzi devo dire che quelli che vengono da fuori sono come eravamo noi cinquant’anni fa: desiderosi di apprendere, desiderosi di emergere, desiderosi di cambiare situazione sociale. Per cui se noi facciamo tre iniziative e i nostri aderiscono a una, portati per il collo, quelli che vengono da fuori le fanno tutte e tre e le fanno bene. Perché c’è quel desiderio proprio di usufruire della scuola anche come mezzo di elevazione sociale, cosa che per noi non c’è più, si è persa strada facendo perché sono cambiate le condizioni.” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore, La Spezia)

Ciò non toglie che spesso questi ragazzi abbiano situazioni difficili alle spalle, che si ripercuotono anche nella scuola. In particolare per alcuni si complica il già difficile tentativo di entrare in comunicazione ed ottenere un rapporto cooperativo con le famiglie:

“Buona componente di recente insediamento, in prevalenza Turchia e Albania, poi paesi latino americani, Est europeo, Tunisia, Marocco [...] problema dell’integrazione, che non sempre è facile, anche perché spesso arrivano con difficoltà linguistiche enormi e noi stiamo cercando di attrezzarci; noi diciamo che lo affrontiamo da 2 o 3 anni, quindi, ecco, vedo che anche gli insegnanti sono proprio in difficoltà ad attrezzarsi, sia la difficoltà di lingua ovviamente da non sottovalutare, ma c’è proprio grande difficoltà a comunicare con i ragazzi e con le famiglie, a fare accettare determinate regole, perché non le conoscono, le ignorano, c’è sicuramente una grossissima difficoltà anche per i ragazzi ovviamente non le accettano i genitori e quindi i ragazzi fanno una certa fatica a...” (Dirigente Scolastico Scuola Media Inferiore, Imperia)

I problemi si accentuano nella Scuola Media del Centro Storico genovese dove da tre anni la componente studentesca è costituita per il 90% circa da studenti stranieri:

“E questo ha cambiato completamente la fisionomia della scuola. Cioè se, prima di tre anni fa, la scuola prendeva l’utenza bassa del centro storico, adesso prende l’utenza straniera. Noi abbiamo quasi il 90% di stranieri. Un centinaio di alunni, una novantina di stranieri: magrebini, ispanofoni, altre etnie [...] Ai problemi di un ceto sociale basso e disagiato – italiano – si sono aggiunti quelli di non conoscenza della lingua, di religione diversa, di cultura diversa e di inserimento in una società. Però l’inserimento in un quartiere come questo poi porta a dei problemi grossi. Cioè gli immigrati... io parlo poi dei minori... perché... eh... si inseriscono in un contesto già problematico per cui abbiamo tutta una serie di problemi di forte rischio” (Docente, Scuola Media Inferiore, Genova)

Ma i problemi non sembrano dovuti tanto alle pur presenti differenze culturali quanto al disagio sociale e economico in cui versano le famiglie:

“Questi ragazzi vivono in condizioni igieniche così... che non vanno proprio del tutto bene. Nel senso che mangiano male perché nessuno cucina in una maniera decente, non si cambiano mai perché nessuno gli lava i panni, sono spesso sporchi. Vivono nei dormitori. Vengono qua [i ragazzi magrebini] coi padri, quindi sono tutti maschi. La parte femminile delle famiglie viene lasciata in Marocco per lo più. Difatti noi abbiamo una sola bambina marocchina iscritta a scuola e 44 maschi, per cui hanno carenze affettive spaventose perché non hanno nessun riferimento femminile. Che non è cosa da poco. Poi le madri magrebine hanno tutte delle loro

modalità affettive particolari: sono protettive... E hanno riferimento solo nei padri che lavorano tutto il giorno e che poi per, in un certo modo, impone determinate regole li menano spesso e volentieri. Riguardo a ispanofoni, equadoriani per lo più, [...] sfascio totale della famiglia. ...le madri sono già qui da anni e chiamano poi il padre e i figli. I figli riescono a inserirsi abbastanza facilmente, la lingua aiuta... lo spagnolo è una lingua simile quindi riescono anche a farsi amici eccetera. I padri sono in difficoltà enorme... non trovano lavoro, sono a disagio, incontrano donne che praticamente li avevano abbandonati un po' di anni fa. Quindi non sempre la cosa funziona, poi magari incontrano donne che si sono create altre storie, quindi disastri familiari sentimentali enormi; i figli sono ragazzi molto disciplinati magari non capiscono niente però il quadernino è sempre bello, pulito, guai se hanno una macchietta. Perché gli hanno inculcato queste cose. In classe sono capaci di starsene zitti, fermi ” (Docente, Scuola Media Inferiore, Genova)

In una Scuola Media Superiore di Savona emerge un'ulteriore problematica legata alla presenza di “studenti calciatori”:

“...perché questi ragazzi sono lontani dalla famiglia, affidati a un tutor in albergo che li segue fino ad un certo punto, la società spinge per farli giocare e farli studiare il meno possibile quindi chiedono permessi per uscite anticipate o entrate posticipate; quando c'è la partita al lunedì non ci sono perché sono stanchi. Perciò alla fine questi ragazzi hanno dei risultati che sono minimi. C'è un problema di sfruttamento da parte delle società (un ragazzo di una seconda ha perso un anno per questi problemi)”. (Docente)

I problemi esterni tendono a confluire nella scuola, specie in quella dell'obbligo, e a concentrarsi in alcune classi:

“Problemi ce ne sono , problemi, soprattutto di disagio sociale, poi anche di bullismo ne abbiamo parecchi nella scuola, soprattutto in quelle classi, dove dicevo prima, confluiscono gli utenti provenienti da famiglie più difficili, con delle problematiche [...] C'è una selezione, diciamo così , dovuta un po' alla tipologia di scuola, in quanto nei corsi di prolungato o di bilinguismo, su richiesta delle famiglie confluiscono gli alunni che appartengono a ceti sociali più elevati, che sono più seguiti dalla famiglia, dove c'è una maggiore attenzione, mentre nella tipologia di tempo normale confluiscono alunni che hanno maggiori problematiche, sia dal punto di vista sociale, sia dal punto di vista intellettuale e dell'apprendimento...Si verifica che nella formazione delle classi, dovendo anche tenere conto, per quello che è possibile, ovviamente, non più di tanto, delle preferenze dei genitori, si finisce a volte nel creare qualche problema all'interno sulla formazione delle classi, perché se noi avessimo la possibilità (mi auguro che con la riforma sia possibile) di offrire la doppia lingua a tutti, cadrebbe forse questo problema della formazione delle classi, per cui potremmo diluire anche delle problematiche su tutte le classi prime, in quelle due o tre classi di tempo normale” (Dirigente Scolastico Scuola Media Inf., Imperia).

La concentrazione dei problemi provoca una situazione di “disagio” per gli insegnanti:

“...è un problema (dell'avere in classe comunque delle situazioni difficili) prioritario, perché altrimenti non si riesce a lavorare...” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Imperia).

## 2- Fatti di antisocialità, solitudine, prevaricazione, violenza nelle scuole

La seconda parte dell'intervista è finalizzata a conoscere la consistenza e la varietà dei fenomeni delle prevaricazioni e delle violenze perpetrate e subite nella scuola. Per rilevare le diverse forme con cui si esprimono i comportamenti antisociali e violenti è stato chiesto agli intervistati di descrivere i fatti, anche attraverso esempi concreti e di definirne il contesto (situazione, luogo, relazione tra gli attori), le modalità, la gravità e la diffusione.

È opportuno precisare che non è obiettivo di questa ricerca individuare gli elementi utili per classificare i vari comportamenti rilevati come espressione di “bullismo”, “nonnismo”, “violenza” ecc., quanto quello di

rilevare la consistenza di fenomeni, forme, espressioni che, a parere dell'intervistato, sembrano aver preso piede all'interno della scuola assumendo a volte tonalità preoccupanti.

L'analisi delle interviste consente di formulare una prima rappresentazione dei comportamenti antisociali, secondo definizioni ricorrenti in letteratura.

### Comportamenti antisociali

<i>Attori</i>	<i>Forme</i>			
	prevaricazione fisica e/o psicologica	Comportamenti violenti	Furti	Vandalismi
Fra studenti	aggressione verbale; presa in giro; ingiuria; indifferenza; esclusione; ricatto; minaccia; banda; nonnismo.	minaccia con la forza; taglieggiamento; estorsione di denaro; pestaggio; lancio di oggetti; intimidazione, dinamiche di tipo mafioso..	piccoli oggetti di poco valore.	
Studenti contro adulti	mancanza di rispetto; aggressione verbale	pestaggio.	piccoli oggetti.	taglio di gomme.
Studenti contro l'Istituzione scolastica	non rispetto delle regole			danneggiamenti; distruzioni.
Adulti contro studenti	indifferenza trascuratezza abbandono	maltrattamenti fisici e psicologici		

In tutti i contesti scolastici indagati si avverte la percezione di ampia diffusione di piccole e grandi mancanze di rispetto per l'altro, che si concretizzano soprattutto attraverso forme di aggressione verbale, fisica, psicologica e che, in alcune situazioni particolarmente "difficili" riproducono dinamiche e comportamenti violenti del contesto più prossimo ai ragazzi (famiglia, banda, quartiere):

"...violenza verbale, parolacce, così...Anche qui a volte si fanno degli scherzi pesanti tra loro, "si massacrano" tra virgolette, ma scherzano. Non so a cosa è dovuto, ma scherzano. Cresce la confusione, forse. A volte tirano giù una parolaccia, una bestemmia, sono maleducati..."(Collaboratore Scol., Scuola Media, Genova Centro)

"Pestaggi: oramai i ragazzini non colloquiano più tra di loro e non è nemmeno che non siano amici, è una cosa che è indipendente dal conoscersi e dall'essere amici; un bel giorno nel prato della scuola si menano; tu non riesci a capire perché. Quando lo vai a chiedere in separata sede gli uni e gli altri ti fanno capire che comunque al di fuori della scuola partecipano a delle piccole bande che costruiscono loro". (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova Ponente)

"...usciva dalla classe piangendo perché quella compagna lo aveva criticato. Gli aveva detto: tu hai...!... viene un po' come dire, declassato, nel senso... se hai ripetuto l'anno è perché avevi dei problemi... perché non hai studiato... e allora sì qualche ragazzino viene preso in giro. Più maschi però secondo me che femmine. " (Collaboratori Scolastici, Scuola Media Inferiore Genova Ponente)

"...il più forte. Quello che a un certo punto capisce di essere il più forte perché è un po' più grosso, perché è più ammanigliato con una piccola malavita, perché magari fuori di qui entra in una banda... Per esempio è successo più volte che ci fossero estorsioni di denaro. "Cioè tu mi devi dare... cinquecento... mille lire al giorno perché sennò io quando tu esci fuori stasera e ti incontro ti meno a sangue o ti faccio menare da... capito?" E questo è successo, più volte, da certi che avevano preso il ruolo del boss e quindi magari si fanno fare piccoli servizi tipo: la cartella me la porti te. Sono cose totalmente simboliche no?!" (Docente, Sc. Media Inf., Genova Centro)

"Perché poi il taglieggiamento, il bullismo, non è mai solo quello. Ci sono anche altri episodi perché ci sono in genere poi episodi di violenza che prima o poi saltano fuori...questi problemi poi si uniscono e allora poi quando si arriva al momento della eventuale segnalazione al Tribunale dei Minori o al Distretto sociale del Comune... insomma così è perché c'è una concomitanza di cose. Spesso magari piccoli furti, cose sospette, oggetti che saltano fuori così. Magari gente che ha tre telefonini in tasca:"Dove li hai presi?. Cioè è chiaro che li hai rubati" (Docente, Scuola Media Inferiore Genova - Centro)

I comportamenti di prevaricazione e di violenza tendono ad essere messi in atto più frequentemente dai ragazzi fra loro. Ad eccezione di alcune tipologie (offesa verbale, mancanza di rispetto) le azioni di aggressione sembrano frutto di coalizioni all'interno di piccoli gruppi o bande piuttosto che agite da parte di singoli individui.

Di seguito si riportano alcuni episodi descritti dai Dirigenti Scolastici, Docenti e Collaboratori Scolastici intervistati.

#### Prevaricazione fisica e/o psicologica

"..mi ricordo un bello scherzo. Un ragazzo ha punzecchiato con un compasso una ragazza, poi è stato sospeso. Mi risulta che è una ragazza che viene presa in giro, deve avere qualche problema..." (Collaboratore Scol., Scuola Media Inf., Genova)

“Un esempio che risale a ieri: premesso che noi abbiamo vietato all’interno della scuola l’uso dei telefonini. Abbiamo detto: “Portateli pure, però nell’arco della mattinata devono essere spenti; se avete necessità di entrare in contatto con i genitori, ci chiedete il permesso, vi accompagniamo noi e telefonate. Nonostante il divieto, in una classe seconda in sede suona il telefonino durante l’ora di religione. L’insegnante ricorda la prassi; il telefonino non viene spento. Risquilla due o tre volte. Erano chiamate di compagni di terza, che naturalmente ieri non erano venute a scuola e che davano degli appuntamenti a questa ragazza di seconda media. Di per sé non è un atto di bullismo, senonché quando l’insegnante ha preso da parte la ragazzina e le ha chiesto: “Scusa un po’, perché non spegni il telefonino?”. Questa ha addotto come scusa il fatto che se l’avesse spento le ragazze di terza che l’aspettavano fuori l’avrebbero fatta picchiare da loro conoscenti di 18 anni” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore- Genova Ponente)

“C’è ogni tanto un pizzico...quello che vuole fare un po’ il furbetto...però sono cose che si riescono ancora a gestire. dammi il pezzo di focaccia!”, quel “sennò ti ungiamo” (Collaboratore Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova Ponente)

“ all’interno della scuola si verifica ogni tanto qualche episodio di alunno che, diciamo, prevarica o che tenta di prevaricare: sono minacce piuttosto deboli tante volte del tipo: “ci vediamo fuori, e ti faccio...” cose di questo tipo. Non sempre seguono...ripeto, noi ci stiamo molto attenti a questo. Ho pregato gli insegnanti di essere molto attenti, molto sensibili, di non trascurare queste cose e di segnalarmele” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Imperia)

“Alle 5 meno un quarto sono qui che sto lavorando, i bambini escono alle 4 e 30, mi telefona dalla caserma il maresciallo e mi dice che ha lì quattro soggetti che vogliono fare denuncia perché è successo un episodio in palestra, facevano la partitella e uno di questi bambini per tre volte ha fatto il “derapage” non sulla palla ma sui piedi e quindi vorrebbero fare una denuncia. Io ho pensato, ma come i genitori che sono venuti qui a prendere i bambini invece che andare dai carabinieri potevano venire da me, sono qui è anche più comodo. Così gli ho detto di mandarmi qui i genitori che ne parlavamo e lui mi fa “non sono mica i genitori, sono quattro bambini, senza i genitori”. E allora gli dico di mandarmeli qua anche perché non può prendere una denuncia da minorenni. Sono partiti in quattro perché c’erano l’elemento che aveva subito, una ragazzina che gli faceva da testimone perché l’aveva visto per tre volte e invece l’imputato era scappato via subito. La mattina dopo li ho chiamati tutti compreso l’imputato e si sono fatti una discussione di una correttezza, di una lucidità eccezionale, sembrava di essere alla tv mentre fanno la moviola del calcio che disquisiscono, lo stesso linguaggio. Alla fine quello ha ammesso che l’aveva fatto e allora scuse e non succeda più una cosa del genere, datevi la mano, fate la pace. È veramente strano a pensare quattro bambini che vanno dai carabinieri, ai miei tempi se li avevamo cercavamo di svincolare, c’era lo spauracchio. Non mi sarei mai sognato una cosa del genere, di andare dai carabinieri, magari da qualcun altro. Invece per loro era l’autorità massima.” (Dirigente Scolastico, Sc. Element., Savona)

“La modalità di reazione è sempre comunque molto fisica, molto violenta: “Mi ha detto figlio di puttana e io gli ho tirato un pugno” è quotidiana; anche tirarsi oggetti. Quindi lì parlerei proprio di violenza fisica questo specie per i magrebini. Perché è chiaro: chi gira con spacciatori, ha il fratello grande che ha il fumo in casa, non ci credo che non abbia mai provato. Non arriva mai qua gente cotta... ecco qualcuno che fuma sigarette [...] Tirarsi oggetti, “quando esco usciamo e facciamo i conti... ti meno nel vicolo... Così?”. Ecco! non è che adesso succede perché adesso ci sono gli stranieri. Diciamo l’arrivo degli stranieri ha aggiunto delle modalità che noi all’inizio non capivamo, no?! Quindi il fatto che magari si parlano in arabo, quindi nessuno capisce quello che si sono detti. Poi si menano a sangue e dici: mah?! Perché?! E allora ci sono delle cose in più che non capiamo. Delle modalità loro che... per esempio dei gesti proprio... tipo spaccare la bottiglia e

minacciare uno con la bottiglia rotta è un gesto molto marocchino, che nessun altro fa. Lo fanno loro e basta, perché è una loro meravigliosa caratteristica” (Docente, Scuola Media Inferiore ,Genova - Centro Storico )

#### Furti

“Atti subliminalmente violenti certo che sì, perché registriamo i piccoli furti che come in tutte le scuole ogni tanto, per cui ogni tanto a qualcuno sparisce qualcosa e il più delle volte quello che sparisce è ad opera di altri studenti: o hanno voluto scherzare o sono stati superficiali o proprio addirittura avevano bisogno di qualcosa e non avendolo l’hanno preso ad altri, questo è avvenuto nella scuola, avviene nella scuola. “(Dirigente Scolastico, Scuola media Inferiore, Imperia)

“tanti piccoli episodi, bambini che rubano la giacca del compagno, furti di oggetti dei bambini tra di loro.” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare Genova - Centro)

“..qualche piccolo furto che si concretizza nel furto della merenda. Una volta credo che si sia verificata in palestra la sparizione di una giacca di un ragazzo (l’anno scorso o due anni fa) e forse anche qualche telefonino Qualche volta, sì, direi questo, il telefonino, la giacca, quello della giacca,... un portafoglio una volta, qualche libro è sparito” (Docente, Scuola Media Superiore, Genova - Ponente)

“...il massimo è stato uno particolarmente furbo che se ne è andato a casa con le scarpe da ginnastica del compagno, che se le era tolte per andare in palestre e lui se le è prese e se le è messe ai piedi. Erano più belle, siamo a questi livelli” (Dirigente scolastico, Scuola Elementare Genova - Alta Val Bisagno)

“noi li sentivamo un po’ come proprio furtarelli, cose che comunque poi vengono capite dagli altri, perché non sempre i piccoli furti vengono denunciati: piccoli furti, intendiamoci, non sempre delle lire, di portafoglio, talvolta è la penna biro particolare, quest’anno sono stati finora un paio di telefonini, dipende un po’, dipende un po’...” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova - Ponente)

#### Comportamenti violenti

“...oppure di schiacciare le dita contro...di un bambino... l’anno scorso per esempio questo episodio mi ha dato molto fastidio. Un bambino ha quasi perso un pezzetto di dito. Giù a XXX ci sono le porte di ferro. Chissà poi perché hanno messo le porte di ferro? Un bambino aveva la mano in mezzo alla porta, uno ha dato uno spintone alla porta e questo bambino...” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, La Spezia)

“Anni e anni fa... tanti anni fa, [...] e credo ci sia stato anche un processo fatto presso la Corte... il Tribunale dei Minori di Genova perché tre ragazzi... che poi prenderli singolarmente non è che fossero neanche... avevano preso un compagno durante il... l’avevano chiuso nel bagno. Uno faceva la guardia e altri due cercavano... questo era tutto ingessato con un busto... e hanno cercato di mettergli la testa nel... è stata una cosa che ci ha fatto uscire da ogni... Abbiamo punito molto severamente. Io ho segnalato tutto, con gran dispiacere delle famiglie. Però non si può mica tollerare. E’ stato l’unico episodio che mi ricordi. Beh è bastato; è un ragazzo con grossi problemi di... credo che i genitori, c’era altro molto altro, abbiano tenuto nascosti sotto per paura di provocare reazioni Questo magari era arrivato ad episodi di autolesionismo” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore, La Spezia)

“Alcuni mesi fa ero venuta a conoscenza di ragazzi che si erano scagliati contro un compagno, avevano tentati di mettergli le mani addosso fuori dalla scuola mentre questo andava a prendere l’autobus. La cosa però l’abbiamo saputa e abbiamo quindi fatto un intervento sia su questo ragazzo...” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Imperia)

“Una volta tre anni fa è successo un caso di tre ragazze che si erano picchiate qui davanti alla scuola per una situazione che era nata all’interno della classe. Ragazzine particolarmente disagiate con una situazione familiare incredibile di violenza alle spalle che poi avevano riportato all’interno della classe. Erano state sospese ma con l’obbligo di frequenza scolastica e avevamo fatto tutto un lavoro sul disagio giovanile, avevamo riflettuto su queste problematiche e me ne sono occupata.” (Docente, Scuola Media Superiore, Savona).

#### Emarginazione

“..poco fa in un consiglio di classe venivano riferiti episodi riguardanti lo scorso anno scolastico: un gruppetto di ragazzi prendeva in giro le ragazze, soprattutto quando queste tentavano di rispondere alle domande dell’insegnante. Una di queste ragazze che era oggetto, insomma, di episodi di tal tipo, si è chiusa un po’ in se stessa e forse ora teme un po’ di esporsi, però questi episodi non si sono più verificati, quest’anno non si sono più verificati. Ora questo lascia presumere che magari in altre classi succedano; chiaro che se succede in una, magari succede anche in altre classi. Ma si tratta di quegli atteggiamenti che magari i ragazzi per malinteso “machismo” probabilmente assumono nei confronti delle ragazzine, non sono episodi di violenza, tutto sommato...” (Docente, Scuola Media Superiore, Genova - Ponente)

“C’è in una terza un ragazzino che spesso si sente... piange esce perché lo hanno preso in giro... ultimamente per esempio hanno messo un orologio nel suo zaino e poi gli hanno detto: “Cercavamo questo orologio“ e “Oh, ce l’hai te! Sei un ladro... sei un ladro”. Giustamente lui poverino non ne poteva niente. E’ stato brutto. Che poi dà adito a ... cioè tutti poi si alzano, diventa una confusione generale e...” (Collaboratori Scolastici, Scuola Media Inferiore, Genova - Ponente)

“La difficoltà della lingua diviene anche una difficoltà nelle relazioni sociali, perché il caso della studentessa (insomma è il caso che io conosco meglio) che diciamo ha scarsa relazione con i compagni, ma questo deriva dal fatto che ha difficoltà a relazionarsi linguisticamente e forse anche dal fatto che si tratta di una immigrazione recente e dunque è un disagio forse più complessivo che non scolastico in senso stretto.” (Docente, Scuola Media Superiore, Genova - Ponente)

#### Vandalismo

“...vandalismi che coinvolgono ex alunni, cose classiche, le scritte, la pietra, tirata contro il vetro” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare Genova - Centro)

“...scritte sui gabinetti. Le solite belinate,[...].. stupidaggini” (Collaboratori Scolastici Scuola Media Inferiore, Genova - Ponente)

“Ecco qualche episodietto un pochino più spiacevole mi è successo l’anno scorso a XXX. ...bulletti, ragazzi che... di imbrattare con la bomboletta, di quelle che spruzzano... i compagni oppure di scrivere sui muri, oppure di dare un calcio alla porta”. (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, La Spezia).

“Ho rapporti comunque di difesa per esempio del territorio: noi abbiamo una succursale in XXX, dove avevamo progettato in un’area al di fuori della scuola un intervento di piantumazione perché è una zona collinare e c’è circa un ettaro di terreno che era stato conglobato dal Comune per le costruzioni degli edifici della zona, ed era incolto. Noi avevamo colto anni fa l’occasione che ci era stata offerta dalla Barilla di un piccolo progettino in cinque città italiane di riqualificazione territoriale, ma soprattutto a livello di verde, in accordo con Legambiente. Avevamo vinto il progetto per Genova. Erano allora 100 milioni di cui noi non abbiamo visto una lira, perché ovviamente la gestione è stata affidata a Legambiente. Abbiamo fatto questo intervento: piantumazione, percorsi verdi ecc., costruito un gazebo all’ingresso della scuola. Per alcuni anni noi abbiamo cercato di difendere il territorio da invasioni teppistiche di ragazzotti di 18-20 anni, che

continuavano anche a entrare a scuola di notte, a distruggere ecc. e ad accollarci anche la pulizia di questo territorio. A parte che il gazebo ce lo hanno proprio distrutto, ce lo hanno proprio abbattuto materialmente nel giugno di quest'anno; noi lo sentivamo un po' come proprio" (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova - Ponente)

Non mancano casi di aggressione anche fisica perpetrata contro gli insegnanti:

Prevaricazione

"...è poi sostanzialmente l'indifferenza che i giovani dimostrano e nei confronti dei rimproveri e nei confronti dei buoni consigli e nei confronti dei problemi degli altri. Questo è un po' un dato che si registra più che negli anni passati" (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore, Imperia)

"Gli insegnanti sono spiazzati (parolacce, per esempio). Un ragazzo esce e si comporta in un certo modo, le racconto, guardi, il prof. era da un capo del corridoio, vicino ai bagni, e il ragazzo dall'altro capo. Il prof chiede: "Cosa fai lì?" e il ragazzo dice: "Eh, sì, tua mamma pecora e tuo padre montone". Una volta dico a un ragazzo "Buongiorno" e lui mi risponde "Suca!..." (Collaboratore Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova - Centro)

"Quando io [nome cognome] vado a casa, ogni tanto incontro questi gruppetti di 18-20 anni; 15-16, man mano l'età si abbassa, che ultimamente non creano più danni nella zona di XXX, perché ne hanno creati fin troppi, hanno demolito quasi tutto e allora stanno scendendo a valle, ed è un discorso che stiamo iniziando a fare anche con il questore, con il Comune con l'assessore Borzani di recupero della legalità, di riappropriazione del territorio legalmente ecc. Io spesso sono fatto cenno ma nemmeno di rimbrotti; ogni tanto sento qualcuno che mi chiama "nome cognome!" e la risata da parte dell'altro gruppetto. Hanno probabilmente individuato non tanto in me il Dirigente Scolastico, ma la figura che ha cercato per anni di difendere dal mio punto di vista, dal nostro punto di vista, una situazione di legalità e dato che loro vivono, non dico ai margini perché è una parola troppo difficile, ma comunque, probabilmente continuando così finiranno ai margini della legalità e allora per loro il cognome e il nome significa probabilmente bollare pubblicamente di...come dire "quello è uno da bollare, è uno da evitare, da cui tenersi distanti, oppure col quale litigare", perché abbiamo anche avuto degli scontri verbali, anche piuttosto accesi. " (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore Genova - Ponente)

"Per la maggior parte si tratta di mancanza di rispetto per l'insegnante, [...] A volte ci sono proprio proteste rispetto a quello che chiede l'insegnante, al fare i compiti, al fare il proprio dovere e quindi c'è magari la rispostaccia, l'opporsi in modo quasi violento alla richiesta dell'insegnante" (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

"Magari uno che sghignazzava dietro l'insegnante... che non è una cosa da poco. Un altro che dice stai zitto e quello risponde... e poi cose che credo non siano al limite della patologia perché non lo sono, ma non sono neanche tollerabili in una istituzione, in un ambiente dove bisognerebbe anche imparare a... o meglio rispettare certe regole del vivere civile. C'era l'anno scorso un'insegnante che era particolarmente presa di mira da tre ragazzini. E l'avevano presa di mira... ogni cosa che lei facesse non andava bene. E li abbiamo sospesi" (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore, La Spezia)

Comportamenti violenti:

"Alcuni episodi nei confronti degli insegnanti, per cui gli insegnanti si sono un po' irrigiditi, taglio di gomme, cose di questo tipo: ci hanno demolito all'interno della scuola tre armadi blindati..." (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova - Ponente)

“In una zona turistica. Un altro episodio di un difficile rapporto con un’insegnante. Sembra quasi incredibile: prima elementare, maestra antipatica secondo i bambini, anche perché aveva determinate caratteristiche specifiche (con un gesto fa capire che era sorda ma non lo dice). Era un problema di rapporto con i bambini. Un gruppo di bambini si coalizzano tra di loro e dicono dobbiamo fargliela pagare perché ci ha fatto saltare l’intervallo, perché ci fa lavorare troppo mentre gli altri sono più accondiscendenti. Prendono il più immaturo del gruppo gli danno in mano uno di quegli astucci pesanti e però c’era il problema che l’insegnante era alta allora hanno escogitato...erano tutti alla cattedra, hanno buttato in terra qualcosa, la maestra si è abbassata per prenderlo e quello... l’ha colpita alla guancia”. (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Savona)

e contro i genitori:

“Una ragazzina in una seconda è in contrasto con i genitori separati e non sa bene se stare con uno o con l’altro [...] e lei adesso è in lotta con questi genitori e ha deciso di non studiare per fare un dispetto ai genitori. Quindi in italiano con me ha degli ottimi voti perché ha deciso di studiarlo ,in storia si è fatta dare due sulla pagella perché non ha mai voluto presentarsi alle interrogazioni. E questo non è un contrasto con gli insegnanti perché lei esplicitamente dichiara “lo faccio per far dispiacere a mio padre”. Quindi tutta una serie di colloqui per farle capire che questa situazione le si ritorce contro” (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

Le testimonianze riportate dimostrano come tali comportamenti siano agiti in tutti e tre gli ordini di scuola indagati.

In merito alla violenza fisica e/o psicologica agita sui minori da parte degli adulti (genitori), si riscontra una maggiore attenzione e preoccupazione fra gli operatori della scuola dell’obbligo:

“le situazioni di mancanza di attenzione, che non è violenza in senso stretto, di mancanza di benessere, coinvolgono in una zona come questa (XXX) almeno un terzo dei bambini. Su trecento almeno, che non hanno quelle attenzioni psicologiche e in alcuni casi anche materiali minime che sarebbero necessarie per stare bene. Questo non è maltrattamento in senso stretto, anche se di fatto rientra [...]. Violenza, usiamo questo termine, degli adulti nei confronti dei bambini. Su questo spesso si hanno delle intuizioni, dei sospetti, più che delle certezze. Poi una percentuale direi abbastanza consistente viene picchiata, picchiata nel senso di prendere ogni tanto un po’ di botte e qualcuno viene picchiato regolarmente, solo che anche qua è difficile stabilire cosa fare. Sicuramente la strada del tribunale non porta a nulla...” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare Genova - Centro)

In alcuni esempi descritti dai testimoni è possibile riscontrare una dinamica di esclusione collettiva di un singolo o di un gruppo ristretto di ragazzi: la designazione di una vittima, che in genere presenta caratteristiche di inadeguatezza rispetto a quello che viene considerato “normale” dal gruppo classe (antipatia, qualche problema, rendimento scolastico, disabilità):

“Un bambino pestato selvaggiamente, coalizione di 3 o 4 bambini contro 1, di una quarta quindi 8-9 anni, di una zona di levante, zona bene non zona operaia, ragazzi benestanti.[...] qualche anno fa durante l’intervallo e quindi il cambio dell’insegnante. Due o tre bambini chiedono di andare al gabinetto, altri due lo chiedono ancora e mentre si trovavano nell’ antilatrina hanno trovato un loro compagno e in quattro lo hanno picchiato selvaggiamente, procurandogli una distorsione a un ginocchio. Questo bambino ha dovuto subire veramente una vessazione, allora lì è venuto fuori il problema: la causa era un’antipatia marcata per questo bambino che era un compagno di classe.[...] Un bambino normale che probabilmente ha fatto qualcosa non tanto sul piano fisico quanto magari su quello verbale in modo pesante, probabilmente, tra l’altro non appartiene ad una famiglia di disagiati per cui usa normalmente un linguaggio forte. Poi dopo di questo abbiamo chiamato i genitori, abbiamo fatto ragionare i bambini per cui alla fine non è successo niente ma è stata una cosa molto grave; gli altri hanno visto tutta la scena ma non hanno partecipato [...] ho dovuto tenere io i rapporti con

questi genitori in modo molto delicato. A parte che avevano ragione in pieno perché non dovevano esserci 5 bambini insieme. In questo caso invece c'è stato il problema del cambio (di insegnante)" (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Savona)

"Abbiamo avuto una prima estremamente problematica con episodi di sopraffazione di alcuni ragazzi su altri, si sono riversati poi i problemi su un ragazzino disabile che era in classe da parte di altri ragazzi e questo problema sussiste anche quest'anno perché questa classe ce l'ho io e anche se è stata decimata è rimasto questo tipo di problema. E invece altri ragazzi sono stati fermati in prima e molti non si sono reinscritti di questo gruppo e so che il Dirigente Scolastico aveva preso provvedimenti disciplinari perché nessun insegnante riusciva proprio a tenerli in classe" (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

"...prevaricazione nei confronti del compagno. Sì questo succede abbastanza spesso nelle nostre classi. Di violenza vera e propria qualche avvisaglia l'abbiamo avuta in questi anni, ma non sono poi così frequenti. Si trattava in questi casi di ragazzini estremamente disagiati dal punto di vista sociale.[...] per quanto riguarda il rapporto con i compagni alcuni ragazzi fanno subire ai ragazzi più deboli alcune situazioni e questo capita soprattutto nei confronti dei ragazzi disabili." (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

"...è stato fatto qua sotto dell'episodio del ragazzino ucciso, in una terza dove c'è uno che fa il leader negativo, il boss eccetera, le vittime erano tutti gli altri. Tutta la classe. La classe composta da solo ragazzi marocchini e albanesi. Purtroppo è venuto fuori questo mostro. Però, gli albanesi, noi possiamo dire che ha anche degli aiutanti, ma non sono degli aiutanti che godono dei frutti del taglieggiamento per esempio. Ne gode solo lui. Possono godere qualche regalia di solito..." (Docente, Scuola Media Genova - Centro)

### Diffusione e gravità percepite

Nel corso delle interviste molti tra gli intervistati hanno affermato che gli episodi raccontati accadono raramente, che appartengono ormai al passato ("un anno fa...", "non quest'anno...") che non accadono più da anni o che, quando accadono, ciò avviene in altre scuole. Hanno sdrammatizzato in vari modi: rimarcando la loro limitazione temporale ("ogni tanto", "stroncato subito"), sottolineando che episodi ben più gravi accadono in "altre scuole" o "fuori dalla scuola".

Tuttavia si comprende che alcuni episodi accadono con una certa frequenza (scontri verbali e fisici, mancanza di rispetto, danneggiamenti, piccoli ricatti e minacce, furti di poco conto); altri sembrano sostanzialmente rimanere episodi sporadici ed occasionali:

"ci sono alcune classi, come dicevo all'inizio, là dove c'è una maggiore concentrazione, e anche alunni extracomunitari non per tutti, però anche lì si verifica che ci sono delle situazioni di extracomunitari problematiche, ce ne sono altre diciamo tranquillissime, dove si può veramente lavorare molto, altre invece ci creano più difficoltà il problema si verifica soprattutto, quasi esclusivamente nelle classi dove sono presenti questi alunni" (Dirigente Scolastico, Scuola Media, Imperia)

"... in ogni classe c'è la presenza di quattro o cinque ragazzi a rischio e quindi non... E' così, ogni classe ha la sua percentuale...ci sono parecchi casi che potrebbero condurre a episodi di bullismo all'interno delle classi, di violenza spicciola, quotidiana sono episodi che sono un po' quotidiani" (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore Genova - Ponente).

"Noi abbiamo un po' l'impressione di un movimento continuo e variabile di ragazzi, soprattutto all'esterno della scuola, con dei riflessi qualche volta anche all'interno, che sono di piccola minaccia: "se non mi dai la focaccia ti faccio picchiare", "se non mi porti le 1000 lire"... Quelli di cui veniamo a conoscenza sono i piccoli

ricattini della serie: “fammi i compiti”... (che erano tradizionali della nostra età) oppure quello di “portami i soldi”, “mi devi portare tutti i santi giorni la merenda”, oppure: “Se vuoi essere difeso dalla mia banda devi comportarti così”. (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore Genova - Ponente)

“restano più o meno tutti in questa sfera della velata minaccia e... “fuori ti prendo, ti faccio la faccia così”, sì ... non tanto di più, ecco...posso citare qualche episodio di piccole risse, ma, ripeto, al di fuori della scuola.” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Imperia)

“..episodi di prevaricazione, che non si sono verificati tanto all’interno della scuola, ma si sono verificati per un periodo abbastanza lungo (direi almeno un due mesi) fuori dalla scuola immediatamente prima dell’inizio delle lezioni o immediatamente dopo l’uscita dei ragazzi. Penso che siano esplosioni, ovviamente, di situazioni che comunque ci siano in classe, perché altrimenti non avrebbero ragione di esplodere così “.(Dirigente Scolastico, Scuola Media Imperia)

Occorre rilevare che molta parte dei fatti di prevaricazione, che caratterizzano le relazioni quotidiane fra gli studenti a scuola, non vengono a conoscenza di Docenti e Dirigenti Scolastici, in parte anche per dinamiche che gli intervistati hanno definito di tipo “mafioso”:

“Ogni tanto, sì, si verificano fatti di prevaricazione, non sempre sono portati, penso io, alla luce, spesso avvengono anche in maniera più subdola all’interno delle classi, forse anche gli insegnanti non si rendono conto, o prima che se ne rendano conto... diciamo che se ne rendono conto quando siamo già sulla punta dell’iceberg. Probabilmente c’è tutto un substrato, un lavoro in questo senso che non sempre emerge” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Imperia)

“...c’è una specie di mafia da parte dei ragazzi, cioè queste cose non si devono dire, se non in situazioni eccezionali, cioè quando uno viene picchiato, allora la tira fuori, pronto, però, a negarla non appena le acque ritornano calme.” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore, Genova - Ponente)

“La tendenza a mettere in atto delle dinamiche di tipo mafioso. Proprio anche col taglieggiamento e tutto quanto... si taglieggiano tra di loro tipico degli extracomunitari. Tra di loro assolutamente. Questo sempre e solo tra di loro! [...] nessuno ha il coraggio di venire da me e di dirmi: “Quello lì mi frega i soldi”. Nel momento in cui il boss combina qualcosa, come si è verificato per esempio che hanno rubato alla piscina negli spogliatoi, sono stati stanati e chiaramente sono stati puniti... così nel momento in cui il boss è in un momento di debolezza tutti cantano. però in situazione normale in cui il boss è indisturbato, non ha fatto nulla di male, nessuno gli rompe...è molto difficile accorgersi anche di queste cose.” (Docente, Scuola Media Inferiore, Genova - Centro)

Appare interessante il punto di osservazione dei collaboratori scolastici:

“Noi ci rendiamo conto se c’è un problema... forse prima noi... [...] perché magari il bambino piange qui fuori, se ha un problema. Cioè lo vedi un po’ più.... Magari in classe deve stare un po’ ... far vedere che non c’è niente. Tante volte è capitato che certi problemi magari ce ne siamo accorti prima noi che magari.” (Collaboratori Scolastici, Scuola Media Genova Ponente)

Per quanto riguarda la valutazione della gravità dei comportamenti, a parte alcuni episodi, circoscritti ad alcune realtà territoriali particolarmente disagiate e gravi, di violenza fisica e microcriminalità (come riportato sopra: pestaggi, taglieggi, estorsioni, furti...), i casi più preoccupanti sono forse quelli che instaurano dinamiche relazionali che tendono ad intimidire, sottomettere, isolare.

I momenti “liberi” di entrata/uscita e di intervallo (ricreazione) sono indicati quasi all’unanimità dagli intervistati come luoghi a maggior rischio di antisocialità

“Noi li prendiamo nel momento di libertà, per cui le cose si concentrano quando ci siamo noi.” (Collaboratore Scolastico, Scuola Media Genova Centro)

“Se avviene qualcosa avviene durante l’intervallo o in palestra” (Docente, Scuola Media Superiore, Genova - Ponente).

“durante l’intervallo c’è la massima attenzione perché è il momento critico è durante le lezioni di educazione motoria. Quando c’è il cambio di insegnante dovrebbe esserci sempre un bidello che controlla. D’altra parte ci vogliono anche degli attimi di relax per gli insegnanti...un buono osservatorio per esempio è la palestra dove diversi atteggiamenti si sviluppano. Per esempio: nel gioco collettivo, se si perde, la colpa è sempre di uno e non del gruppo. Non c’è la relazionalità del gruppo; se si vince si vince tutti se si perde è colpa di violenza fisica,” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Savona).

“Qua la ricreazione è una potenziale fucina di omicidi. Come insegnante preferirei che non ci fosse. Sinceramente perché è rischiosa, no?! Cioè nugoli di persone che girano così per il piano comunque possono ingenerare... Si se ci sono degli episodi di violenza, son quasi tutti a ricreazione, perché se c’è un conto da regolare alle 8 del mattino viene regolato alle 10.30” (Docente, Scuola Media Inf., GE - Centro Storico).

...”in entrata e uscita dalla scuola, indipendentemente dalla sede o dalle succursali, ci sono alcuni pestaggi; non sono i bagni, perché sono i luoghi in cui prestiamo più attenzione noi; sono di più le classi nel momento in cui sono scoperte: il cambio d’ora, che è poi il momento in cui comunque l’insegnante si deve muovere per andare da un piano all’altro, magari al piano di sotto e se non inizia nessuno il cambio non avviene, comunque ci deve essere una classe che rimane scoperta e a turno rimangono scoperte tutte le altre, permette di continuare queste piccole azioni che magari sono iniziate fuori in ingresso, e che poi magari proseguono fuori dalla scuola in uscita; però sono i momenti più pericolosi: quello e l’intervallo, non perché l’intervallo non sia osservato da parte dell’insegnante, però quella piccola libertà che hanno all’interno della classe permette loro di agire a livello di parola o di agire di mano lesta:” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova - Ponente).

### Significati attribuiti ai comportamenti antisociali

Al di là di alcune peculiarità che verranno riportate di seguito, gli intervistati tentano di spiegare gli episodi di prevaricazione e di antisocialità con fattori connessi a:

- tessuto sociale e culturale di riferimento
- famiglia di appartenenza
- motivazioni di tipo individuale (patologie)

Le spiegazioni di tipo socioculturale portano i testimoni privilegiati a riflettere sulla perdita dei valori solidali, sulla povertà di riferimenti e di stimoli culturali esterni alla scuola, sull’affermazione di una cultura “estremamente deterministica” e di un diffuso “illegalismo” (rappresentazione della violenza come mezzo normale di relazione e di soluzione). Passando a considerare gli spazi più prossimi ai singoli individui, non mancano riferimenti alla mancanza di spazi aperti, finalizzati alla libera aggregazione e all’influenza del gruppo dei pari:

“Secondo me vanno associati all’interno della scuola e al di fuori della scuola sostanzialmente al fatto che i ragazzi vengono cresciuti in una filosofia estremamente deterministica e in una cultura estremamente individualista, per cui il determinismo e l’individualismo che ha come, direi, nodo focale la cultura della necessità (con la N maiuscola, no?)”io faccio quello che mi serve” “non faccio quello che è bene o giusto fare”. I parametri di riferimento sono ciò che è utile e ciò che personalmente mi gratifica. Secondo me questo mix di egoismo e di individualismo fa sì che i giovani siano piuttosto indifferenti, tra loro, ai problemi che alcuni possono avere e anche a tutta una serie di educazioni che arrivano da altre parti e che dovrebbero essere i

buoni consigli, cioè educare ad agire bene, a ...questo li trova spesso un po' indifferenti, lontani" (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore, Imperia)

"Sopportazione reciproca. Tradizionalmente l'utenza adulta si può collocare politicamente in un discorso diciamo così, se si può ancora dire, di sinistra, il che vuole dire che il volontariato e la sopportazione reciproca ha ancora uno zoccolo abbastanza duro; ancora, questo non vuol dire che non ci siano esplosioni di... si può definire razzismo, si può definire insofferenza, di tante cose, egoismo, quello che volete, che poi è piuttosto difficile riuscire a far quagliare le cose..." (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova - Ponente)

"Perdita dei valori solidali. Ci sono ragazzi estremamente solidali, però se si parla in generale. Si nota di più l'aggressività, questa sopraffazione nei confronti dell'altro piuttosto che l'aiuto che si dà al compagno. Io ho l'impressione che in questi anni si stia proprio perdendo perché nascono altri valori per i giovani che sono dei valori estremamente riduttivi: i soldi, l'arrivismo sfrenato, la competizione che si basa sui valori materiali e quindi avere più soldi per potersi permettere più cose, avere il vestito firmato, avere altre cose e invece relegare all'ultimo posto cose che sarebbero importanti. Anche sulla spesa vediamo che i ragazzi si orientano di più su cose futili; lì non risparmiano nonostante le condizioni delle famiglie siano anche disagiate e poi risparmiano su altre cose come la gita di istruzione o la visita didattica al museo, oppure per comprarsi il quotidiano, lì non ci sono soldi" (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

"E' chiaro che in questa età vale molto di più la compagnia che non l'insegnante, che non i genitori. Ha più valore il fatto di trovarsi. Sembra di capire che all'interno di questi gruppi ognuno di loro debba dimostrare all'altro partecipante del gruppo il proprio valore e lo dimostra in che modo? Andando a picchiare quello della banda che è ritenuta in quel momento avversa. Per noi è piuttosto difficile intanto fare una vera collocazione dei fatti, è difficile perché i genitori sono come noi, ne sanno poco e non riescono ad incidere effettivamente..." (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova - Ponente)

"I ragazzi vogliono avere l'aria da duri: un ragazzo si vergogna a chiedere "per favore". Io lo faccio notare al ragazzo e lui dice che per natura bisogna essere duri. Si dividono in duri e in deboli...i ragazzi della categoria più alta compiono degli atti subdoli e poi si nascondono dietro all'amico della categoria più bassa" (Collaboratore Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova - Centro)

"Hanno stimoli esterni, la televisione, non so... E' la moda tra i maschi di avere l'aria da duro, magari è una moda che serve per camuffare la personalità" (Collaboratore Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova - Centro )

"Mancanza di punti di aggregazione specialmente sul nostro territorio, mancano momenti di confronto e anche di scontro in senso positivo. La scuola diventa il momento in cui le diverse esperienze si incontrano." (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

"coalizione insieme agli altri si fanno trascinare" (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Savona)

"quelli di XXX si frequentano fuori dalla scuola ma sempre in contesti competitivi come lo sport, mentre si confrontano in maniera...direi che c'è un'accentuazione nei contesti competitivi carenza (evidenzia la carenza di interesse da parte soprattutto dei padri che anche nel contesto familiare ha poca incidenza educativa, poca presenza) è raro che vengano a parlare con gli insegnanti... (parla di nuovo della difficoltà di coinvolgere i genitori anche negli incontri organizzati durante i corsi prima menzionati, nonostante si trattassero argomenti

molto interessanti su cui spesso sono proprio i genitori a venire a chiedere informazioni” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Savona)

Il discorso sulla famiglia, che verrà ripreso nell’analisi successiva, rimanda ad alcune considerazioni di carattere generale ampiamente condivise dai soggetti intervistati: le famiglie hanno assunto nei confronti della scuola un ruolo sempre più delegante. A questo si aggiungono le opportune considerazioni relative a nuclei familiari che versano in condizioni di disagio sociale, culturale, economico:

“... Molto spesso succede che due bambini si azzuffino: uno dà un pugno all’altro e all’altro arriva a casa con un segno, cose che sono sempre successe e che fanno parte del... e devo dire che nove volte su dieci i genitori capiscono che sono liti tra bambini che ci sono sempre state e basta. In genere ci sono, però una minoranza di genitori che di solito ingigantiscono le cose e poi proiettano sui bambini e... il problema che era un problema molto limitato, a volte molto banale (i bambini giocano e magari si scontrano, uno senza volere fa cadere l’altro e l’altro crede che sia stato fatto apposta e poi si mettono a darsi i pugni) ma una situazione di questo tipo, che è facilissima, che non...è persino educativa per certi versi, se viene ingigantita dalle famiglie, diventa un problema. Se le famiglie hanno il buon senso di dire: non è successo...” il buon senso;.. la maggior parte delle famiglie ha buon senso” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare Genova - Centro)

“La componente famiglia è fondamentale. Perché se un bambino esce di qua e va a casa, anche se magari i genitori sono a lavorare però poi la sera si ritrova c’è armonia... se uno ha situazioni particolari... genitori separati... questo anche crea nel ragazzo secondo me purtroppo... è brutto da dire però si ripercuote secondo me. Ci sono problemi che poi loro se li portano dietro è inevitabile. Hanno più problemi i genitori separati perché alla fine vive in due case. Altri che praticamente in tre anni non abbiamo mai visto... Perché poi alla fine conosciamo anche i genitori... vengono, magari per impegni sul lavoro, o perché non lo ritengono opportuno. Il lavoro dell’insegnante è quello di “seguire mio figlio. Poi io vedo la pagella e basta. Non devo avere un colloquio con lui.” (Collaboratori Scolastici, Scuola Media Inferiore, Genova Ponente)

“E le famiglie che tutto sommato si occupano poco dei ragazzi e questo lo vediamo anche negli incontri che vengono fatti a scuola; poche famiglie vengono regolarmente a parlare con gli insegnanti, si occupano del profitto dei figli; soprattutto lo attribuiamo all’estrema difficoltà che hanno già in famiglia e poi riportano a scuola. Se le famiglie fossero in grado di seguirli meglio, molti di questi episodi non si verificherebbero, i ragazzi sarebbero più sereni, molte volte sono proprio loro stessi a dirlo apertamente nei loro scritti ma anche parlando. Sempre più disagio. Quello che posso riscontrare è che col passare degli anni il disagio aumenta e questo si riscontra proprio sulle prime perché i ragazzi che arrivano sono diversi.” (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

“Quando un bambino non ha in casa un ambiente sereno, in qualche modo poi riversa nella scuola la sua scontentezza. C’è sempre una relazione. Al 90% un bambino che studia poco, che si comporta male, che è iperattivo... al 90% dietro ha una situazione familiare in qualche modo... non... non buona. O i genitori che litigano... o i genitori che non intervengono... lasciano questi bambini allo sbando.” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, La Spezia)

“E invece i problemi più grossi li abbiamo da una parte dei bambini, che si vede non hanno alcun modello, né giusto né sbagliato, e quindi sono quasi allo sbando. I modelli sono di tipo televisivo, in assenza dei modelli genitoriali, famiglia e genitori” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare Genova - Centro)

“Non perché ci sono gli stranieri diciamo l’arrivo degli stranieri ha aggiunto delle modalità che noi all’inizio non capivamo. Il loro vissuto: la madre l’hanno persa; il vissuto affettivo che hanno è quello degli orfani comunque perché loro la vedono una volta l’anno. Però questi rapporti con questi padri vanno e vengono. Il padre ce

l'hanno ma generalmente è una figura repressiva, minacciosa. Non hanno grandi rapporti affettivi con i padri e quindi hanno la percezione che a loro nessuno li considera. Spesso commettono delle cose... tipo reati anche... oppure delle marachelle senza senso ... e... proprio per ricevere dell'attenzione oppure farti pagare l'attenzione che non gli hai data. Hanno delle gelosie per esempio pazzesche, hanno la percezione che a loro nessuno li considera. Famiglia: c'era una collega che voleva convocare i genitori per dirgli: "Come sono bravi i suoi figli". "Ma sei matta! Cioè no guai! Stai attenta. Se per caso questi vengono convocati preventivamente gli danno una scarica di legnate". Poi arrivano qua. Per esempio la violenza in famiglia è assurda. Fra magrebini soprattutto famiglia che spesso è un riferimento nullo perché sono genitori che stanno vivendo anche loro... sia gli equadoregni che gli italiani che i marocchini... cioè avendo i loro problemi quindi manco si accorgono loro stessi della situazione dei loro figli" (Docente Scuola Media Inferiore, Genova - Centro)

"Difficoltà di accettazione delle regole degli alunni in situazioni difficili [con] famiglie più difficili, con problematiche. Le motivazioni di questo disagio sono diverse, però, ma comunque hanno origine nella famiglia, dalle separazioni vissute male dai ragazzi, dall'abbandono, quasi, da parte dei genitori, dal disinteresse dei genitori verso la scuola, perché spesso proprio non riusciamo a metterci in comunicazione con certe famiglie; per fortuna però sono casi limitati; i casi estremi sono limitati, però c'è questa difficoltà e nasce soprattutto nella famiglia, cioè il disagio fa deviare e poi diventa disagio nella scuola... nel bene e nel male; cioè perché anche a volte ci sono famiglie che sono persino troppo ansiose. Socializzazione problemi di socializzazione nelle situazioni problematiche" (Docente, Scuola Media Inferiore, Imperia)

Consequente alle instabilità e carenze in ambito familiare è il disagio sociale che poi genera insuccesso scolastico, abbandono, antisocialità

"Più che altro si verifica proprio un disagio che si manifesta con un incattivimento della persona, in seguito a queste situazioni che loro vivono molto male. Questo lo vediamo anche da quello che scrivono sui temi. Quando si danno argomenti in cui loro possono parlare della loro vita, delle loro situazioni vengono fuori delle cose incredibili, dei disagi notevoli che mettono a dura prova. Noi usiamo dire che questi ragazzi sono fin troppo bravi per quello che sopportano fuori. Ci rendiamo conto di situazioni sociali e familiari tali per cui che il ragazzo frequenti la scuola regolarmente e cerchi di stare al passo ci sembra già un buon risultato." (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

"Già nella scuola materna i bambini hanno difficoltà relazionali. Diciamo che ci sono delle forme di aggressività collegate a situazioni di disagio, dettate a volte proprio al modo di rapportarsi a livello mentale. Il bambino non sa parlare e allora grida. Anche per bambini che apparentemente sono molto tranquilli il modo poi di mettersi in relazione è quello di alzare il tono della voce e questa è già prevaricazione; a livello di quarta e quinta si sono già consolidati certi comportamenti. È un sovrapporsi per l'incapacità di reggere una comunicazione con più bambini. È difficile anche gestire una discussione con tanti bambini con un rispetto di regole; quando parla uno gli altri dovrebbero stare zitti, invece si sovrappongono uno all'altro. Si notano poi invece atteggiamenti di solitudine..." (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Savona)

"Una volta che ha perso il treno anche della scuola allora diventa ancora più inacidito dentro e quindi si manifestano magari delle forme di aggressività anche verbali. I ragazzi sono abbandonati con i loro problemi che poi naturalmente riversano sulla scuola, nel rendimento, nel modo in cui si atteggiavano con gli insegnanti, abbiamo casi di aggressività, casi di abbandono scolastico." (Docente, Scuola Media Sup., Savona)

"Tante volte i ragazzi che hanno problemi sono quelli che, anche dal punto di vista scolastico, sono più lenti, hanno maggiore difficoltà e spesso si mettono in evidenza proprio perché non riescono a stare in classe come gli altri, ecco non riescono a seguire come gli altri e quindi questo è un modo per..." (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Imperia)

“...insuccesso scolastico: progressivo allontanamento dalla realtà della vita scolastica dovuto a perdita di autostima degrado e deprivazione: quartiere dormitorio... comunicazione: i giovani non colloquiano più” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore Genova Ponente)

“...si vede molto bene con gli handicappati perché sono le persone più deboli, però anche su ragazzi che risultano più deboli o indifesi come gli altri in qualche modo in certe situazioni si accaniscono e cercano una rivalse almeno su di lui “che è più disagiato di me”. (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

Le manifestazioni di comportamenti ostili e/o aggressivi e violenti sono state interpretate anche come un linguaggio, un modo di reagire, di rispondere al contesto, anche per denunciare un proprio personale disagio:

“Noi lo vediamo come richiesta di attenzione dei ragazzi; spesso sono persone che in realtà nessuno ascolta. Loro l'hanno come ritornello "ma sì intanto non gliene frega niente a nessuno di me". Spesso a noi ha dato l'impressione che cerchino di farci pagare la mancanza di attenzione nel senso che ne vorrebbero molta di più. Loro non si rendono conto che siamo gli insegnanti, non siamo mica i loro genitori. Loro vorrebbero una mamma” (Docente, Scuola Media Inferiore, Genova - Centro)

Fra i soggetti intervistati si percepisce anche un velato disorientamento, l'incapacità di leggere e capire i comportamenti dei ragazzi:

“E' secondo noi un campo abbastanza inesplorato, su cui siamo abbastanza indifesi, perché non riusciamo a scardinare, a entrare, un po' per questioni istituzionali. Perché comunque l'insegnante è con il Dirigente Scolastico. Il Dirigente Scolastico, poi, è un po' il poliziotto della situazione, ma già l'insegnante è un adulto, il che vuol dire che ha un rapporto che non è mai paritario. Anche in quei rari casi in cui qualcuno degli insegnanti si fa dare del tu, rarissimi casi perché la percentuale di età è diversa dalle elementari. Nelle elementari si danno del tu e quindi è più...nelle medie comincia a essere diverso...anche nei rarissimi casi in cui si danno del tu, non c'è mai, poi, il salto della confidenza. Vi sono cose che purtroppo se non c'è la confidenza non vengono fuori. E se non vengono fuori anche noi abbiamo delle armi spuntate” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova - Ponente)

Le opinioni espresse in merito al fatto di considerare tali comportamenti normali piuttosto che patologici tendono ad essere piuttosto diversificate. Troviamo anche chi tende a considerarli giochi, scherzi innocui, se mantenuti entro certi limiti:

“Ci possono essere, forse alcuni episodi di prevaricazione di qualche studente e soprattutto gli anni scorsi, sì, qualche studente più anziano nei confronti dei primini, insomma ma non li definirei neppure episodi di prevaricazione grave, non li definirei nonnismo, si tratta di scherzi o cose del genere...qualche anno fa qualche ragazzino di prima era venuto a riferire al Vice Dirigente Scolastico di essere stato oggetto di qualche scherzo da parte dei ragazzi di quinta, però non saprei proprio fare l'esempio concreto, perché si tratta più che altro di episodi da inquadrare nella goliardia più che nella prevaricazione.” (Docente, Scuola Media Superiore, Genova - Ponente)

### 3- Gestione dei conflitti

La terza sezione delle interviste indagava le variabili riferibili all'ambiente scolastico ed era finalizzata a conoscere le modalità che le istituzioni scolastiche privilegiano per fare fronte a situazioni di conflitto e per prevenire i comportamenti antisociali. In particolare è stato chiesto ai soggetti intervistati di indicare le tipologie di intervento messe in atto con riferimento sia alla situazione concreta di emergenza, sia a percorsi più

strutturati e a lungo respiro. Le informazioni registrate nel corso delle interviste consentono alcune interessanti riflessioni in merito a: destinatari degli interventi, risorse investite, strategie e soluzioni messe in atto.

Di seguito proponiamo una sintesi dei principali tipi di intervento riferiti.

#### Interventi sull'emergenza

Per emergenza abbiamo inteso le situazioni di conflitto generate dalle concrete condotte antisociali agite dagli studenti fra loro e/o verso i docenti e descritte nelle interviste dai testimoni privilegiati come esempi di prevaricazione e violenza a scuola.

#### Interventi sull'emergenza

Destinatari	Tipologia intervento	Risorse
Singolo	Dialogo – ascolto Patto formativo Sanzioni disciplinari	Docenti Ausiliari Docente competente Esperto non docente Dirigente Scolastico
Classe/ gruppo	Osservazione - individuazione Dialogo – riflessione Progetti di prevenzione Sorveglianza – controllo	
Famiglie	Colloquio – ascolto Convocazione – informazione Condivisione - collaborazione	

In genere è stato riferito che l'intervento deve essere "tempestivo", situato e contestualizzato, scelto cioè sulla base del caso concreto, dei soggetti coinvolti, della classe di riferimento:

"Non c'è una risposta univoca e non c'è una indicazione univoca cui attenersi, semplicemente perché abbiamo una serie di classi che sono un po' diverse a seconda della sede e a seconda delle due succursali, i ragazzi che abbiamo sono diversi. Qui in sede, per esempio, avete notato che c'è silenzio, uno non se ne accorge nemmeno, potrebbe essere un edificio vuoto. Se andate a XXX il silenzio esiste di meno. Qui è un silenzio operativo, là l'operatività è più ritagliata sugli alunni che abbiamo e quindi più viva: si fa più baccano; si lavora, ma si lavora facendo più baccano. A YYY c'è un silenzio di tipo più oppressivo: lo si ottiene da parte dei docenti stando molto più vigili su certe situazioni e minacciando, perché abbiamo delle situazioni un po' più pesanti, perché se giri l'occhio ti sfuggono; infatti gli insegnanti un po' più esauriti sono lì. Gli interventi cerchiamo di farli più mediati e meno istituzionalizzati possibile, perché il nostro punto di vista è esclusivamente educativo, facciamo crescere i ragazzi in modo sufficientemente corretto" (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Ge-Ponente)

Ciò nonostante, le modalità messe in atto nelle diverse istituzioni scolastiche suggeriscono l'esistenza di prassi piuttosto standardizzate, con poche differenze fra le diverse realtà indagate.

La relazione di comunicazione, agita soprattutto attraverso il colloquio individuale e il dialogo con il gruppo, è frequentemente indicata come modalità di intervento sia sui responsabili del comportamento antisociale, sia sul gruppo classe, sia sulle famiglie:

“Il colloquio, il mettersi comunque in relazione, in situazione comunicativa con i ragazzi... quindi colloquio individuale. Anche il colloquio o l'intervento in classe qualche volta può essere una strategia.” (Dirigente Scolastico, Sc. Media Inf., Imperia)

“Dipende dall'episodio. Se è un episodio che ha coinvolto la classe, non so, se due violenti si sono picchiati in classe, se ne può parlare con la classe. Se sono episodi legati a una persona, si parla con quella persona, con il responsabile di determinati atti.” (Docente, Scuola Media Inferiore, Genova - Centro)

Una volta che è stato individuato, il presunto “prevaricatore” (o i “prevaricatori”) viene convocato più o meno formalmente allo scopo di:

- individuare i veri responsabili:

“Il tentativo di comunicazione, finalizzato anche a capire effettivamente che cosa è successo, perché qualche volta abbiamo sbagliato anche l'intervento, abbiamo colpito chi non dovevamo. Come dire: se noi riusciamo a individuare il ragazzino che è soggetto dell'atto...Ad esempio, una madre di un ragazzino di prima, mi dice: “Mio figlio, che non è un angelo, è soggetto all'ingresso della scuola a pressioni e minacce da parte di tre ragazzini di quinta elementare. Veda un po' lei se è vero e di intervenire”. Ecco, subito ho chiamato il ragazzo, ho chiamato i genitori di quinta elementare, chiedendo il permesso alla direttrice; alla fine è venuto fuori che in realtà il processo era inverso: che a minacciare era quello che si era autodefinito minacciato.” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova Ponente)

“..comunicazione con gli studenti non violenta, verbale, ma dura e decisa.” (Docente, Scuola Media Superiore, Genova Ponente)

- instaurare con lui (o loro) un dialogo, un rapporto, per “capire”, per “sdrammatizzare”, offrirgli ascolto, favorire una riflessione su quanto accaduto:

“I ragazzi sono secondo me, almeno la maggior parte, molto affettuosi. Si cerca di capirli, di farli ragionare. Io vado d'accordo, ma anche con i genitori, vengono qui e si parla tranquillamente. (Collaboratori Scolastici, Scuola Media, Genova Ponente)

“Capita spesso, ad esempio facendo i corsi di recupero al pomeriggio con uno o due ragazzi, di avere più confidenza, ed escono fuori tutte queste problematiche familiari che sono veramente grandi, a volte troppo grosse per loro.” (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

“L'intervento individuale è quello di mettersi in situazione comunicativa con questi ragazzi, perché comunque spesso non sono ascoltati, cioè quello che mi arriva da loro è che nessuno li ascolta; dopo di che si vede un po' quale può essere la strategia migliore” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Imperia)

“Noi di questo siamo al di fuori. Poi è logico che i bambini vengono e ti raccontano. È per questo che siamo a conoscenza dei fatti. Li lasciamo un po' alla cattedra con noi, per sdrammatizzare un po' la cosa” (Collaboratori Scolastici, Scuola Media Inferiore, Genova Ponente)

Nelle Scuole Elementari, rispetto agli ordini di scuola successivi, si ravvisa in modo più chiaro un atteggiamento di tipo “paternalistico”, che prevede il rimprovero verbale, la “sgridata”:

“Sgrido gli studenti, li convoco, li tengo delle ore a parlare con me, convoco anche i genitori e parlo con entrambi, cercando di ottenere dal genitore tutta la collaborazione possibile, cerchiamo proprio di farli ragionare...” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, La Spezia)

In genere, in proporzione alla gravità del fatto, viene applicata una sanzione disciplinare. Per i casi ritenuti gravi, la sanzione prevista prevede un “patto” di tipo formativo o educativo (impegno al rispetto formale di alcune regole) stipulato con lo studente. La sospensione viene applicata raramente, in presenza di fatti ritenuti eccezionalmente gravi, e non prevede necessariamente l’allontanamento da scuola:

“...senz’altro l’aspetto informativo e comunicativo è importante, dopo di che, però, non è “vogliamo bene”, dopo di che, scattano i provvedimenti disciplinari” (Dirigente Scolastico Scuola Media Inferiore, Genova Ponente)

“Stabilire un patto formativo con loro, vedo che spesso dà un certo risultato. Di solito il patto che contratto con i ragazzi è sempre molto semplice, con uno o due obiettivi..., quando avranno raggiunto questo obiettivo, eventualmente, potremo aggiungerne altri più complessi.” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Imperia)

“Quando un bambino proprio si comporta male...lo cambio di classe, per quella mattina. Bambini a casa non ne ho mai mandati: dentro! Stanno qui e lavorano in modo particolare, magari li metto a lavorare da soli con l’insegnante perché affrontino quel determinato problema e poi mi facciano una relazione” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, La Spezia)

“Note disciplinari ne arrivano molto poche. Di solito dipende da quegli insegnanti che o per preparazione psicologica o per debolezza di carattere...perché non è che i ragazzi siano bravi..., non riescono a definire i ruoli. Perché io penso che in tutte queste situazioni ci sia una necessità di definizione dei ruoli. A meno che non si sconfini nel patologico. Vi dico quello che dico ai ragazzi: ”Ragazzi, ci sono certe cose che no, ci sono dei paletti. Uno qui e uno qui. Se volete venire a perdere tempo, siete liberi di farlo però non dovete impedire agli altri di fare quello per cui vengono nella scuola.” Non troppi, perché se ce ne mettiamo troppi li ignoriamo tutti. Ma alcuni, proprio questi fondamentali, non li dovete mai oltrepassare. Poi... ci sono problemi? Ne parliamo. Ci sono disagi? Vediamo di arrivarci. Ci sono problemi personali? Vediamo i genitori, interessiamo le autorità. Nei casi più gravi li abbiamo sospesi. Li abbiamo obbligati a fare dei servizi scolasticamente utili; adesso col volontariato abbiamo dei buoni contatti perché stiamo lavorando insieme per fare entrare nelle teste che anche queste attività vanno fatte. Io credo che per le persone che si trovano in certe condizioni siano importantissime. Anche perché qualora ci dovessero essere mancanze, possono avere un peso maggiore se la punizione fosse fare assistenza a disabili, andare a pulire il parco, piuttosto che essere controllati da un insegnante, perché poi la punizione diventa degli insegnanti. (Dirigente Scolastico Scuola Media Sup., La Spezia)

In genere sono i docenti ad intervenire quotidianamente sulle classi di riferimento. Di fronte ai casi più difficili, gli intervistati riferiscono che gli stessi tendono a rivolgersi ad una figura di riferimento all’interno dell’Istituto Scolastico, che può essere un docente ritenuto più competente o esperto, piuttosto che il Dirigente Scolastico stesso, cui sono demandati soprattutto gli interventi “formali”:

“...di solito, quando esplodono situazioni un po’ particolari, inizialmente [i docenti] cercano di fare riferimento tra di loro all’insegnante della classe, che ha più possibilità di colloquio con l’alunno o con gli alunni in particolare, altrimenti fanno riferimento al preside” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova Ponente)

“Strategie con i docenti che studiamo di volta in volta; è chiaro che devono essere poi i docenti in classe a fare rispettare determinate cose. Per i gruppi di ascolto in classe, non tutti gli insegnanti sono in grado di condurli, però ne abbiamo alcuni che sono abbastanza bravi. Abbiamo anche un centro di ascolto nella scuola con degli operatori del Comune e una psicologa; lavoriamo molto sugli aspetti relazionali e psicologici di questi ragazzi” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Imperia)

“Io li vedo quando hanno fatto qualche cosa che non andava bene. Sono un po’ gli insegnanti che tengono il polso e gestiscono, diciamo, le situazioni interne ordinarie” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore, La Spezia)

Io in genere ho con i ragazzi dei rapporti che sono istituzionali (e sono quelli peggiori: cioè il fatto di comunicare le sospensioni, di riprenderli e incitarli ) (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova-Ponente)

La relazione comunicativa connotata da forme di “confidenza” (per alcuni di “amicizia”), spesso indicata nelle interviste come un importante elemento del rapporto studente/docente, sembra scomparire nella Scuola Media Inferiore e nella Scuola Media Superiore. Qui entrano in gioco figure sostitutive dei docenti, riconoscibili sia nei collaboratori scolastici (bidelli) interni alla scuola, sia in figure esterne di esperti in scienze psicopedagogiche:

“L’intervento, a seconda delle situazioni, può essere un intervento da parte dei non docenti. Perché, paradossalmente, i bidelli hanno più rapporti con i ragazzi, anche di amicizia, un po’ perché abitano sul territorio, per una serie di motivazioni, qualche volta si confidano con loro, mentre con gli insegnanti non lo fanno: Quindi è un rapporto molto spesso parafamiliare da parte dei bidelli, come dire: “non fare così”, “stai attento perché finisci male”, “guarda che io conosco i tuoi e quindi cerca di regolarti” ecc. Da parte degli insegnanti è vario. Da parte di qualche insegnante si prosegue sul tono dei bidelli, a seconda del rapporto con i ragazzi...” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova Ponente)

“Lo psicologo è presente in modo occasionale per le situazioni problematiche.” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Savona).

“...abbiamo anche un contatto con una psicologa che ci aiuta invece nei casi dove la difficoltà che molti giovani hanno oggi non viene fuori attraverso episodi violenti, ma viene fuori con altri atteggiamenti che sono però atteggiamenti ugualmente preoccupanti, allora ci appoggiamo alla psicologa che segue i nostri ragazzi...” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore, Imperia)

Più raro appare, invece, il ricorso alle strutture pubbliche (Distretto Sociale, Consultorio...) considerate da alcuni, proprio a causa di esperienze pregresse negative, l’ultimo atto per “tamponare” la propria impotenza a modificare le cose e comunicare comunque all’esterno un messaggio di intervento:

“..Addirittura se ci sono problemi si è arrivati anche ai servizi sociali”. (Docente, Scuola Elementare, Genova - Centro).

“Ci sono poi dei rapporti con agenzie esterne tipo consultorio, USL, però sono rapporti già di secondo, di terzo livello e solo quando il caso diventa effettivamente non più gestibile anche da parte nostra e raramente si riesce in quelle situazioni a tamponare, perché quando si esce dall’ambiente classe diventa già poco gestibile, perché va poi su parametri che sono istituzionali, con delle prese di posizione che oramai, poi, più che sanare il problema vero e proprio sono, diciamo, un tampone nei confronti dell’esterno, come dire: “noi cerchiamo di difenderci come istituzione, voi come genitori della classe, che magari non ne siete coinvolti, sappiate che il nostro intervento c’è stato ed è di questo tipo”. Però non risolve il problema.

Noi ci siamo rivolti, ad esempio, al Distretto sociale per episodi di violenza che non erano determinati da situazioni scolastiche, ma erano episodi di violenza nati in famiglia di cui noi siamo venuti a conoscenza in scuola. Noi all’interno non siamo riusciti a risolverlo, né parlando con la famiglia né parlando con ragazzi. Ci siamo rivolti a questa istituzione, che però ci ha fornito delle risposte istituzionalmente corrette, però noi in pratica abbiamo perso la ragazza: ce l’hanno proprio materialmente tolta dalla scuola. Quella parte di affettività

che la ragazza aveva costruito nella classe non tanto e non sempre, magari, con gli adulti, ma con i compagni, che era l'unico punto di riferimento, è stata tranciata di netto.” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova Ponente)

La classe è stata indicata come luogo di “osservazione” per individuare situazioni problematiche su cui intervenire tempestivamente. Il dialogo, secondo gli intervistati, è un utile strumento sia per indagare e capire cosa effettivamente è successo e per opera di chi, sia per favorire una riflessione comune sui problemi in atto: “...abbiamo cercato di risolverla parlando, discutendo, facendo venir fuori il responsabile, cercando anche di farlo venir fuori in forme anonime... cioè di far intuire il maltolto con forma anche anonime”. (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore, Imperia)

“La riflessione era rivolta alla classe nella sua interezza. per rafforzare coloro che la pensano bene e correggere quelli che la pensano male.” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Savona)

Intervengono sulla classe sia i docenti, sia figure esterne, sia i dirigenti scolastici. In una scuola superiore è stato costruito un rapporto di collaborazione con alcuni studenti del corso serale che:

“...sono poliziotti e quindi hanno questa doppia veste, no? Da un lato sono studenti, dall'altro, quando abbiamo bisogno di parlare un po' più a fondo di certi fatti che sono capitati ci facciamo anche guidare da questi studenti, un po' come lo studente più grande, che poi tra parentesi per tutti è anche -il che non guasta- un poliziotto e quindi ha affinato alcune metodologie, così, un po' più sottili di quelle che magari ho io, mi aiuta a parlare”. (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore Imperia)

Le azioni più frequentemente agite sulle classi, riscontrate in tutte le realtà indagate, riconducono però verso progressive riduzioni di tempi e spazi destinati alle aggregazioni spontanee e inasprimento delle forme di sorveglianza e controllo.

“Da noi l'intervallo deve essere fatto in classe: vengono chiamate le classi per andare ai bagni, una per una, prima i maschi e poi le femmine perché abbiamo i bagni limitati” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Genova - Ponente)

“...nell'intervallo c'è un'assistenza ai piani fatta dai docenti; per quanto riguarda le palestre in genere si chiede ai docenti di educazione fisica di controllare al meglio la situazione” (Docente, Scuola Media Superiore, Genova Ponente)

“Tipo su c'è una classe sono particolarmente agitati. Allora magari lì nel cambio dell'ora si deve avere un occhio in più di riguardo perché non stanno fermi si alzano, vogliono uscire dalla classe...” (Collaboratori Scolastici, Scuola Media Genova Ponente)

“Controlliamo durante gli intervalli sia noi che le bidelle per quello che si può. Il regolamento interno prevede che gli insegnanti dell'ora controllino i ragazzi anche durante l'intervallo. A parte che quest'anno abbiamo un intervallo cortissimo di cinque minuti perciò hanno giusto il tempo di mangiare qualcosa o andare in bagno perché poi abbiamo problemi di orario” (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

Tutti gli intervistati hanno attribuito grande importanza alle famiglie dei loro studenti.

I genitori degli studenti “vittime” di condotte antisociali (o percepite come tali) ricevono tempestivamente ascolto dai docenti e dai dirigenti scolastici. Nelle scuole elementari si rileva una particolare attenzione alle richieste di udienza dei genitori: gli intervistati sottolineano la tendenza di alcune famiglie ad

esagerare e a trasformare un “normale” episodio di conflittualità fra alunni in un “fatto criminale” e sentono come “urgente” l’esigenza di “mediare”:

“Quando viene ingigantita (dai genitori) spesso fanno piano di mediazione gli insegnanti. Gli insegnanti elementari sono bravi in cose di questo tipo, nel senso che di solito hanno anche un rapporto personale, per cui di solito stanno a sentire il genitore che arriva, cercano di calmarlo, di spiegargli che è andata così, è andata così. Questo è importante. Io ho avuto recentemente due genitori che sono venuti qui con l’intenzione di denunciare ai carabinieri un compagno del loro figlio e sono usciti dopo dieci minuti sorridenti. A volte basta un po’ di dialogo per spiegare le cose, però ci vuole la disponibilità. Basta stare ad ascoltarli e far capire che non è un dramma. Se trovano il muro, se vengono a chiedere notizie... io sto molto attento a questo, tutte le volte che i genitori chiedono un colloquio con me io cerco di darglielo immediatamente...” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Genova Centro)

I genitori degli studenti “aggressori” sono tempestivamente convocati dai docenti e/o dal dirigente scolastico con la duplice finalità di “informare” in merito ai provvedimenti disciplinari presi sui figli e di tentare di instaurare relazioni di cooperazione famiglia – scuola. In genere però risulta molto difficile riuscire ad ottenere un atteggiamento collaborativo dalle famiglie:

“Una volta individuato quello che crediamo che oggettivamente sia il prevaricatore, si chiama la famiglia e si comunica che bisogna procedere disciplinarmente per fermare la situazione, per bloccarla e per far capire che non si deve, anche con le brutte, che non si deve fare così e scatta il provvedimento disciplinare, rispettando il regolamento di disciplina interna, ma sono le solite storie, il regolamento di disciplina prevede la comunicazione con i genitori, la contestazione degli addebiti, cercare di dare il provvedimento disciplinare il più possibile condiviso, se non è condiviso, però, lo si dà lo stesso, siamo qui anche a quello...” (Dirigente Scolastico Scuola Media Inferiore, Genova - Ponente)

“...si vede quello che può essere l’intervento nostro e quello privato necessariamente a tempi brevi...una riunione con i singoli genitori dei partecipanti alla cosa. Abbiamo chiamato tutti i genitori che anche loro sono cascati della nuvole perché mai avrebbero pensato che i loro “gioielli di famiglia” potessero fare una cosa del genere invece è stato dimostrato che insieme agli altri si fanno trascinare. Abbiamo fatto una riunione con gli insegnanti, abbiamo chiamato i genitori dei soggetti, ma poi l’abbiamo allargata anche agli altri “ (Dirigente Scolastico, Sc. Elementare, Savona)

“In certe situazioni abbiamo chiamato anche la famiglia, laddove è stato possibile, cercando sempre di coinvolgerla, di non farla mai sentire, non so, disinteressata, cercando sempre di coinvolgerli per l’interesse, per il bene dei ragazzi, quindi, diciamo come secondo momento, quando è il caso, l’intervento con la famiglia”. (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Imperia)

“Se la famiglia è recettiva si fa venire, si parla, ma è difficile trovare la famiglia che accetti subito la segnalazione per cui interviene lo psicopedagogo e ha il suo bel da fare nella sensibilizzazione, nel coinvolgimento (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Savona)

“I genitori si preoccupano del profitto. La famiglia si adopera come può. Forse si è persa la mano con questi ragazzi. “ (Collaboratore Scolastico, Scuola Media Inferiore, GE Centro)

#### Interventi strutturati

Gli interventi strutturati si inseriscono nelle sfere progettuali inerenti in particolare attività extrascolastiche che ogni scuola ha ampiamente sviluppato.

Volendo individuare alcuni orientamenti comuni, possiamo dire che tali interventi rientrano in percorsi di educazione alla salute, alla socializzazione, alla legalità

“...adattare il tempo scuola alle esigenze dei ragazzi; 18 laboratori: gli alunni ne scelgono 5 e poi ne fanno uno della durata di 4 mesi”. (Dirigente Scolastico Scuola Elementare, La Spezia)

“...dal punto di vista della programmazione didattica e tutto il resto tiene conto delle esigenze; facciamo dei customer satisfaction o indagini di mercato, adoperiamo altri strumenti per vedere quali sono le cose che possono andare meglio o anche nell’organizzazione della scuola. Una volta stabilite, bisogna rispettarle.” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore La Spezia)

“...due pomeriggi alla settimana vengono degli educatori del Comune con dei ragazzini che hanno un po’ di problemi, ma più che altro dal punto di vista della comprensione. Gli fanno fare i compiti, poi per invogliarli un po’ gli fanno fare magari la partitina con la play station. Recupero non fatto dagli insegnanti, ma dagli educatori...” (Collaboratori Scolastici, Scuola Media Inferiore, Genova Ponente)

“Nell’ambito della commissione del CIC, che è un lavoro di prevenzione in senso molto più lato, diciamo, e riguarda non solo e non tanto gli eventuali comportamenti violenti o di prevaricazione, quanto piuttosto un lavoro molto lungo che chiaramente io credo che dia dei risultati a medio e lungo termine, insomma non si può pensare un risultato immediato; un lavoro che insista soprattutto sull’importanza della socializzazione.” (Docente, Scuola Media Superiore, Genova - Ponente)

Gli intervistati riferiscono che le attività scolastiche ed extrascolastiche organizzate nella scuola tentano di rispettare le esigenze degli studenti, valorizzare le loro capacità, coltivare i loro interessi, favorire ampie zone di ascolto. In alcuni casi gli studenti scelgono spontaneamente di partecipare ad alcuni progetti, più spesso la partecipazione è frutto di suggerimenti e spinte da parte dei docenti:

“...si fa un’analisi della situazione, si vede appunto che tipo di intervento sia opportuno fare e poi si decide con il consiglio di classe; si cerca anche di dare delle possibilità anche di mettere in evidenza le loro attitudini che non vengono fuori, e anche diciamo le loro capacità, le loro abilità che magari non vengono fuori in un apprendimento più di tipo scolastico, ecco, perché comunque l’obiettivo principale è quello di valorizzare, di far sentire al ragazzo che è valorizzato”. (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Imperia)

“...il servizio [Progetto Ascolto] vuole offrire un momento di riflessione e discussione ai ragazzi con alcuni referenti. E’ un’occasione per i ragazzi di discutere i problemi insieme relativi al lavoro scolastico e quindi anche sul rapporto con gli insegnanti e poi anche problemi personali che si riflettono naturalmente sul rendimento scolastico. Noi vorremmo rispondere a delle esigenze che vengono espresse e eventualmente intervenire facendo riferimento alle strutture territoriali.” (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

“Di solito vanno liberamente [al centro ascolto] perché c’è un momento comunque di conoscenza di questi esperti per tutti, per tutte le classi. Laddove comunque non c’è la spontaneità, si cerca sempre con una certa delicatezza, perché ovviamente non è un obbligo, di stimolare o di invogliare a partecipare, a chiedere, perché spesso i ragazzi comunque non lo chiedono apertamente, ma lo chiedono comunque...ci danno tanti segnali, quindi bisogna saperli cogliere...” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore Imperia)

“Mediatore culturale (per studenti extracomunitari con difficoltà nella lingua), progetti di educazione alla salute (si intende la salute in senso lato, cioè il saper stare bene a scuola, il benessere non diciamo soltanto fisico ma anche sociale ), CIC e psicologia nell’ambito della prevenzione delle dipendenze”. (Docente, Scuola Media Superiore, Genova Ponente)

“...incontri di esperti con le classi su tematiche inerenti educazione alla salute”. (Docente, Scuola Media Superiore, Genova Ponente)

“Tutti gli anni dobbiamo fare un lavoro sulla classe in cui sono inseriti questi ragazzi [handicap], sistematico anche proprio di relazione comunicativa perché vengono fuori problemi ad esempio sulla valutazione, perché i ragazzi non riescono a capire che la valutazione è diversa nel caso dell'handicap e che un 8 dato a un ragazzino di un certo tipo non è l'8 che merita l'altro e che però è giusto così perché hanno una programmazione diversa e quindi hanno una valutazione che corrisponde alla programmazione che si fa. “ (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

Le direttive sull'autonomia hanno creato i presupposti per aprire la scuola al territorio e in genere le scuole si sono attivate organizzando attività extrascolastiche e predisponendo spazi e strutture per il pubblico, come descrivono anche gli esempi sopra riportati.

Peraltro, soprattutto di fronte a problematiche vecchie e nuove legate a tipologie di utenza particolari (forte concentrazione di stranieri o di studenti portatori di handicap, fasce a rischio di disagio ecc.), gli intervistati denunciano situazioni di emergenza che costringono a sviluppare abilità e competenze organizzative e di gestione connesse all' "arte dell'arrangiarsi":

“Noi in genere badiamo di più alla sostanza e quindi, laddove riusciamo a recuperare qualcosa, ci costruiamo sopra, però non sempre possiamo evidenziarlo pubblicamente (dirottano ore di sostegno sui ragazzi stranieri ma non lo dicono pubblicamente), è un po' il solito sistema della solidarietà se si rinuncia a qualcosa tutti si riesce a ritagliare qualcosina per un problema particolare”. (Dirigente Scolastico Scuola Media Inferiore, Genova Ponente)

“C'è stato il problema di organizzare, riorganizzare completamente la didattica. Perché chiaramente...in una classe con sette etnie diverse e otto livelli di apprendimento diversi non si può pensare che uno faccia la lezione frontale, legga il pezzettino sul libro e gli altri imparino e arrivederci. A parte che non dovrebbe essere così in nessuna scuola. Quindi si fanno dei percorsi di tipo individualizzato, una didattica modulare, nel senso che ci sono degli obiettivi a breve termine, più precisi. In modo da riuscire poi a far acquisire delle competenze reali e a valutarle in maniera piuttosto precisa “. (Docente, Scuola Media Inferiore, Genova - Centro)

La famiglia è nuovamente citata come la risorsa primaria per migliorare gli interventi ma, al tempo stesso, la più difficile da raggiungere. In alcune zone, dove storicamente si è sviluppato un forte senso civico (cittadinanza attiva) fra i cittadini, i genitori degli studenti partecipano attivamente alle attività e ai progetti promossi dalla scuola. Un esempio felice riguarda un quartiere del centro genovese, dove “...abbiamo cercato collaborazioni con le famiglie, soprattutto nella gestione della scuola, abbiamo messo a disposizione la scuola dopo le 16 e 30 per attività di tutti i tipi. XXX è un quartiere, appunto, con un certo tessuto sociale storico, è significativa, nel senso che lì è stata costituita una associazione (con atto notarile) di insegnanti e genitori della scuola” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Genova Centro)

Più spesso però si incontrano famiglie anche molto attente ai percorsi formativi intrapresi dai propri figli, ma poco o per nulla disposte a farsi coinvolgere nelle attività di scuola finalizzate al benessere della collettività

“Famiglie: i rapporti con le famiglie non sono più quelli della scuola elementare. Qui da noi cominciano a pesare le note, cominciano a pesare gli ex voto, cominciano a pesare le promozioni, le bocciature...

A noi le famiglie vengono qui brutalmente a chiedere: “E' sufficiente o no?” i nostri rapporti con le famiglie non sono sempre costruttivi, della serie ci mettiamo insieme e costruiamo insieme, perché c'è questo grosso impiccio della valutazione, che richiederebbe da parte nostra e da parte loro, delle famiglie, un uscire fuori dalle righe, richiederebbe un esame di situazione di persone comunque mature.

Non sempre noi lo siamo, e non sempre loro lo sono. Detto questo, che è l'ostacolo principale, .. è un paio di anni che noi cerchiamo di riallacciare un po' di rapporti con le famiglie che siano al di là di "tu sei padre, io sono insegnante", che fuoriescano dal percorso classe; cerchiamo di fare un corso di formazione comune, proposto dalla scuola, a cui invitiamo le famiglie. ...è come il bicchiere mezzo vuoto, il bicchiere mezzo vuoto è quello delle famiglie. Come spesso succede, delle famiglie che volevamo agganciare ne abbiamo agganciate poche, cioè, e questa è la parte che ci preoccupa di più; ne abbiamo agganciate poche per una serie di motivazioni, perché probabilmente sono le famiglie che annaspiano più a livello personale e a livello familiare e a livello economico, probabilmente perché sono le famiglie che non hanno tempo per venire a scuola due ore al mese, probabilmente perché per loro la scuola è un impiccio, come dire, è funzionale soltanto ad avere il pezzo di carta; non so, le emozioni sono tante, come si fanno a..." (Dirigente Scolastico Scuola Media Inferiore, Genova Ponente)

"...c'è un grosso interesse dei genitori, una forte partecipazione dei genitori, tutta riservata individualmente al loro figlio. Non è molto facile (non è impossibile - siamo riusciti a coinvolgere) però il coinvolgimento ai problemi della scuola non è facile, l'attenzione invece ai problemi del figlio è abbastanza alta, a volte persino esagerata." (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Genova Centro)

"Coinvolgere i genitori" nelle attività di prevenzione promosse dalla scuola è un obiettivo che tutti gli intervistati si pongono e che tentano di raggiungere promovendo corsi informativi, occasioni di incontro genitori-insegnanti, apertura degli spazi scolastici al territorio (famiglie, associazioni, enti).

"Il coinvolgimento dei genitori: più successo ha avuto una iniziativa che partiva dai bambini per arrivare dopo ai genitori, si chiamava "Analisi dei sogni dei bambini". Si faceva un lavoro in classe con dei disegni, poi c'era un incontro tra gli insegnanti e genitori e lì si riusciva a chiudere abbastanza; subito dopo abbiamo chiesto di fare un corso e abbiamo fatto intervenire un gruppo di psicologi che hanno fatto un corso che coinvolgeva bambini, insegnanti e genitori. Bisogna puntare sul coinvolgimento dei genitori. Io all'inizio dell'anno ho un colloquio con tutti i nuovi bambini e compilo una scheda in cui registro anche il contesto familiare e spesso i genitori vengono a protestare anche se quello sarebbe già un modo per conoscerli, e fargli capire che la scuola è presente sotto tanti punti di vista però devono svolgere anche loro il loro ruolo." (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Savona)

Dove i progetti di prevenzione e di intervento su fatti concreti non riescono a contenere le condotte antisociali, come già detto nelle pagine precedenti, si inaspriscono i provvedimenti di vigilanza e controllo.

"Guai se non fossero sorvegliati noi di norma come regola tendiamo a fargliela fare in classe la ricreazione. Però effettivamente non ci riusciamo mai... cioè scappano, riappaiono di qua e di là, vogliono parlare con questo e con quello. È un momento sereno la ricreazione però è rischiosa con un'utenza di questo tipo." (Docente, Scuola Media Inferiore Genova, Centro)

"Teniamo i ragazzi piuttosto controllati nel senso che siamo convinti che gli adulti abbiano comunque anche il dovere di controllare, non per reprimere o limitare la libertà di movimento dei ragazzi. È un problema di limitazioni all'accesso di aule, di laboratorio, di strumenti, limitazione nei movimenti all'interno della scuola quando questi sono movimenti legati alla sfera del bisogno individuale, in altre parole: non possono uscire dalle aule tutte le volte che gli frulla, possono uscire al massimo due per volta. Tutti i piani dell'edificio sono controllati da bidelli. Quando i ragazzi stanno assenti, noi controlliamo le assenze tenendo i contatti con le famiglie; di norma stiamo abbastanza attenti a come i ragazzi si comportano tra loro, per cui nell'intervallo non sono abbandonati a loro stessi, ma i professori fanno i turni "sorvegliano"." (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore Imperia)

“C’è per ogni classe un tutor. Un insegnante che si interessa proprio dei rapporti con le famiglie. Quando ci sono situazioni patologiche io ho dato proprio delle istruzioni precise su cosa deve fare il tutor e quando le cose arrivano a situazioni abbastanza gravi arrivano anche a me. Abbiamo anche attivato un servizio telefonico per cui le famiglie telefonano, hanno un codice e scoprono se i figli sono a scuola” (Dirigente Scolastico Scuola Media Superiore La Spezia)

## I progetti

I progetti riferiti dagli intervistati e finalizzati direttamente o indirettamente a colpire i fenomeni di prevaricazione, antisocialità, solitudine, si inseriscono prevalentemente nella sfera della prevenzione del disagio. In tale ambito ritroviamo progetti che tentano di rafforzare l’autostima nei ragazzi più a rischio di insuccesso scolastico attraverso:

- promozione delle competenze necessarie per “stare nella classe” e “seguire le attività didattiche”  
“... noi siamo una scuola con un finalità di tipo scolastico, lasciamo perdere per un momento le cause sociali economiche del disagio di una serie di alunni; ragioniamo all’interno della scuola e vediamo i riflessi che sono di tipo istituzionale (saper leggere, scrivere, far di conto) che sono di derivazione quasi automatica dal disagio. Abbiamo fatto una ricerca all’interno della scuola e abbiamo evidenziato che abbiamo una sessantina di alunni che non sanno leggere e scrivere correttamente. Vogliamo lavorare sui ragazzini che abbiamo. Una buona fetta del disagio che si esprime nel non saper leggere secondo noi è determinata dalla mancanza o dalla caduta di autostima dei ragazzini. Come dire: i ragazzini che arrivano qui ci provano in prima media nei primi due mesi a fare i compiti e le lezioni, studiare ecc. ecc, vedono nei primi due mesi che la risposta della scuola istituzionale è “tu non sei in grado di...” è un retaggio storico, ovviamente “ma tu non sei in grado di essere a livello di quello che richiede la scuola media”, e man mano si allontanano. Materialmente significa che questi ragazzini incominciano a fare assenze saltuarie, quando vengono a scuola disturbano, proprio detto in termini normali, dalle assenze saltuarie (una volta la settimana) passano ad assenze di due volte la settimana, poi tre, poi quattro il che vuol dire che perdono il contatto reale con la scuola, perdono il contatto reale con la vita di classe, perdono il contatto reale con quello che si fa in classe. Non possiamo abbassare il tono generale, perché siamo una scuola. Da una parte abbiamo carenze di autostima, dall’altra abbiamo un rapporto con gli insegnanti che è talmente istituzionale, per cui comunque i ragazzini vedono l’insegnante come quello che li frega e quindi probabilmente, abbiamo anche verificato negli anni scorsi, facendo tenere dagli insegnanti delle lezioni di recupero nel pomeriggio, dopo due o tre settimane non frequentano più, perché comunque sono sempre gli insegnanti che hanno un ruolo che non condividono.

Noi vorremmo utilizzare dei giovani, possibilmente della zona, o laureati, o laureandi, che comunque abbiano 18-20-22 anni che non dico abbiano un rapporto di parentela con i ragazzi, ma un rapporto di maggiore affinità mentale; ormai non riusciamo ad entrare in onda con loro ma per fare venire al pomeriggio da una parte i ragazzini che hanno queste difficoltà, e dall’altra questi ragazzotti, che comunque non trovano ancora lavoro, ma sono portati perché fanno degli studi per essere indirizzati...farli incontrare su qualcosa che tecnicamente è una esecuzione di compiti, studio delle lezioni, una piccola percentuale di giochi comuni, ma il tentativo vero è di dare a loro un’opera di tutoraggio da parte della scuola.

Come dire la logicità di quello che noi abbiamo programmato come POF si deve tradurre al pomeriggio nel tentativo di recuperarli se non tutti, una parte, alla vita scolastica corrente. Come dire: si viene a scuola anche per giocare, non solo per avere quella dannata vita di 5-6 ore classe con un rapporto diverso. E’ un tentativo. Vorremmo anche recuperare territorialmente. Noi abbiamo un quartiere dormitorio con persone che quindi poi vanno a collaborare fuori, non hanno più rapporti se non difficili con il territorio di appartenenza, come dire là si vive male, invece...

Vorremmo fare una azione che esce dalla scuola, cerca di recuperare anche i nostri ex-alunni, rimettere in un circolo virtuoso questi ragazzini che comunque sono in una situazione di disagio, permettere ai ragazzini di venire a scuola con i compiti fatti e le lezioni studiate, a loro modo, ma quanto meno fatte con l’accompagnamento di una persona adulta, e indirettamente recuperare anche un minimo di autostima, come

dire: questo l'ho fatto io. L'abbiamo fatto insieme, però è un prodotto anche mio, e quindi riesco a rientrare in contatto con te insegnante che da me pretendi qualcosa di più. Non so cosa otterremo” (Dirigente Scolastico Scuola Media Inferiore, Genova Ponente)

- forme di aiuto di tipo economico:

“Il Progetto di didattica modulare, siamo in evoluzione, [assegna] borse di studio con la collaborazione del Comune per toglierli [gli studenti] dalla vendita, dal lavoro minorile... dare alla famiglia una borsa di studio, però il ragazzo questi soldi deve spenderli per libri, vestiti, per sé non li deve dare al.... Abbiamo dovuto fare dei percorsi protetti per questi ragazzi. Perché in due anni non si può pensare che questi riescano ad andare alle superiori come un italiano. percorsi protetti con determinate scuole professionali e la formazione professionale della Regione..” (Docente, Scuola Media Inferiore, Genova - Centro)

- strutturazione di percorsi formativi e educativi “alternativi” e “autonomi” finalizzati a favorire l'individuazione e lo sviluppo di potenzialità, interessi, competenze individuali.

“Tante volte i ragazzi che hanno problemi sono quelli anche che dal punto di vista scolastico sono più lenti, hanno maggiore difficoltà e spesso si mettono in evidenza, proprio perché non riescono a stare in classe come gli altri, ecco non riescono a seguire come gli altri e quindi questo è un modo per....quindi abbiamo parecchi laboratori in cui inseriamo questi ragazzi: laboratorio di psicomotricità o anche dei laboratori di tipo più operativo, artigianale, e questo all'interno dell'orario, cioè della mattinata, perché poi a livello extracurricolare abbiamo tantissime cose, però proprio per recuperare questi ragazzi, perché il problema è recuperare, cioè è difficile che loro vengano di pomeriggio; è più facile farlo nell'orario della mattina, ecco, delle lezioni”. (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Imperia)

“A livello preventivo generale sono anni che io cerco di agire non tanto su convegni, conferenze, incontri e chiacchierate varie, quanto sul modo di fare didattica in classe... una didattica che sia condivisa, trasparente, tutta giocata sul recupero dei deficit, sul potenziamento dei più bravi e quindi questo per dare a tutti la possibilità nel trovare nel percorso generale la propria curvatura individuale.

Abbiamo innovato i curricoli e i contenuti. Abbiamo lasciato una parte di ore con l'autonomia, togliendo dai curricoli alla libera scelta dei ragazzi, che devono seguire corsi, ma sono corsi che loro scelgono in una gamma, in una rosa di opportunità veramente ampia, quindi le ore che non fanno curricolari, le fanno in attività elettive, e quindi hanno modo di fare quello che più piace loro... in un clima fiducia reciproca, di stima” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore Imperia)

- suggerimento di punti di osservazione e modalità di relazione non tradizionali.

“Progetto di psicomotricità, l'insegnante psicomotricista che lavora sui bambini di prima e di seconda come prevenzione del disagio; uno degli scopi di questo lavoro è proprio l'individuazione dei problemi, per cui un insegnante che vede i bambini da un punto di vista molto diverso dall'insegnante di italiano o di matematica, possa segnalare quelle che secondo lui sono situazioni particolari o comunque...” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Genova Centro)

Parte dei progetti descritti dai testimoni privilegiati, rivolti a tutti gli studenti indistintamente, sono finalizzati a sviluppare e a rinsaldare il “senso civico” e i valori “solidali”, promovendo azioni di volontariato, rispetto delle regole, interiorizzazione di norme e valori e cultura della condivisione.

“Nell'ambito della educazione alla legalità, vorremmo rimmetterli in piedi noi con il contributo degli alunni, in modo che si sentano partecipi di qualcosa in ambito territoriale, e vorremmo rilanciare di nuovo un recupero legale del territorio tramite i ragazzi, quello però è un po' più distante nel tempo: la forza sono quelle che sono: abbiamo avuto anche alcuni episodi nei confronti degli insegnanti, per cui gli insegnanti si sono un po' irrigiditi, taglio di gomme, cose di questo tipo: ci hanno demolito all'interno della scuola tre armadi blindati, al cui

interno c'erano semplicemente delle pianole, c'era poca roba, non c'era niente". (Dirigente Scolastico Scuola Media Inferiore, Genova Ponente)

"Stamattina ho avviato il progetto del volontariato con la Bottega della Solidarietà che da un lato dà delle competenze ai ragazzi dell'aziendale e dall'altro motiva anche i ragazzi a conoscere un tipo diverso di commercio, un'attività che si fa per gli altri. Solidarietà non a caso abbiamo fatto questo progetto che si chiama "Volontariamente" per far conoscere intanto le associazioni che sono presenti sul territorio e poi per dare ai ragazzi una sensibilità ad essere solidali con gli altri perché notiamo che questo c'è sempre meno.

Il progetto "Salute": lì si organizzano delle attività per esempio di visita al Centro Giovani per conoscere questi centri che in qualche modo possono aiutare questi giovani in difficoltà. Vengono esperti a parlare all'interno della scuola, abbiamo avuto contatti anche col SERT. Si fanno attività di conoscenza però tutto sommato i ragazzi avrebbero bisogno di un'attività più concreta. Ho l'impressione che solo le attività di conoscenza passino e lascino un po' il tempo che trovano. Sono utili perché almeno danno la sensazione al giovane in difficoltà che c'è qualcosa sul territorio alla quale si può rivolgere" (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

"Corsi di Judo che vanno proprio verso la prevenzione della prevaricazione, perché ci deve essere l'accettazione delle regole per poter lavorare". (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore, Imperia)

"Diamo alla parte educativa la stessa importanza della parte didattica. Anzi, le dirò di più. Io personalmente ritengo che se non imparano il teorema di Pitagora, oppure che so io... una regola di grammatica, avranno sempre il tempo per impararla. Se invece non interiorizzano un comportamento, una socialità, una solidarietà nella scuola media, difficilmente poi un domani saranno cittadini esemplari" (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare La Spezia)

Un problema ampiamente diffuso fra i ragazzi, come si è detto nel paragrafo precedente, è quello della solitudine. L'intervento predisposto dalle Istituzioni Scolastiche in merito è finalizzato a creare spazi di "ascolto" per i ragazzi all'interno della scuola.

"Solitudine ... progetto apposito che è il progetto ascolto realizzato da tre insegnanti di cui una laureata in psicologia per cui può seguire molto bene i ragazzi. Ci siamo accorti che molto spesso i ragazzi hanno bisogno di qualcuno che dia loro consigli perché si trovano soli di fronte a tante situazioni come per esempio quella del lavoro. Molti ragazzi sono osteggiati dalla famiglia per il fatto che frequentano la scuola e vengono invitati invece a lavorare magari nell'azienda di famiglia, ad interessarsi più al lavoro che allo studio. Noi registriamo spesso a scuola questo fatto e cercano in noi un aiuto. Abbandono: prima abbandonavano adesso arrivano perciò è anche più facile che, frequentato il primo anno, si vada avanti, che si motivino. Devo dire che qui da parte nostra c'è molta attenzione per queste situazioni. Cerchiamo anche di fare delle attività alternative che in qualche modo motivino i ragazzi. Abbiamo una serie di progetti all'interno della scuola che si attuano anche al pomeriggio. In questo modo si recuperano ragazzi che invece che stare in giro fanno un'attività proficua". (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

"L'attivazione dello sportello dello psicologo è a disposizione per coloro che ne facciano richiesta per eventuali problemi di disagio o all'interno della famiglia o con dei docenti oppure i ragazzi fra di loro... chi si può sentire emarginato. Sicuramente anche il problema così... del bullismo viene anche affrontato perché tra gli obiettivi... il rispetto dell'altro" (Dirigente Scolastico Scuola Media Superiore, La Spezia)

## Rete

I progetti sopradescritti raramente sono gestiti all'interno di una rete attiva sul territorio.

Dalle testimonianze riferite, la Scuola ha avviato piccole forme di collaborazione in accordo con singoli individui (psicologo, psicopedagogo, medico scolastico, mediatore culturale...) o, meno frequentemente, con Associazioni e Enti presenti sul territorio (per la gestione degli spazi in orario prevalentemente extrascolastico), ma sempre in riferimento a specifiche attività progettuali

“noi lavoriamo molto anche con gli operatori della ASL, con l’assistente sociale e il Medico scolastico... non siamo collegati in rete, una rete diciamo più ampia. No. Abbiamo iniziato la collaborazione con la ASL; la psicologa fa da supervisore a noi, là dove ne abbiamo bisogno, riferisce i risultati degli incontri. Stiamo programmando un incontro che coinvolga anche le famiglie, soprattutto le famiglie degli studenti di prima e di seconda, perché ci siamo resi conto che già poi nel triennio le famiglie partecipano molto meno” (Docente, Scuola Media Superiore, Genova Ponente).

“Centro di ascolto nella scuola con degli operatori del Comune e una psicologa; gruppi di ascolto (insegnanti capaci, specie di sostegno; esperti del Comune assistente sociale e psicologa)”. (Dirigente Scolastico, Scuola Media Inferiore Imperia)

“...c'era già prima dell'accorpamento un'attenzione verso la disabilità, le fasce deboli cui c'è stata anche una collaborazione con l'ASL di Savona per accogliere i ragazzi che uscivano dalle medie e poi con delle esperienze di stage per dare un ulteriore sbocco dopo la scuola” (Docente, Scuola Media Superiore, Savona)

“Adesso col volontariato abbiamo dei buoni contatti perché stiamo lavorando insieme” (Dirigente Scolastico Scuola Media Superiore La Spezia)

“Per alcuni laboratori sì ! Per altri no! Non so... per esempio abbiamo un laboratorio ambientale. Laboratorio ambientale e scientifico che stanno lavorando molto sul territorio. Abbiamo adottato un sentiero, lo abbiamo pulito, abbiamo messo la segnaletica... abbiamo messo tutte le informazioni storiche, geografiche della fauna e della flora. E per questo abbiamo lavorato con l’ente locale, con la Circoscrizione, col Panathlon, con Lions Club”. (Dirigente Scolastico Scuola Elementare, La Spezia)

“Noi con la Provincia di Imperia abbiamo alcune buone intese, ad esempio è la Provincia che ci finanzia una parte delle borse di studio che diamo ai ragazzi in alternanza scuola - lavoro. I ragazzi che fanno gli stages prendono poi borse di studio e i fondi di questo arrivano dalla Provincia; la Provincia è piuttosto attenta all’edificio e alle strutture fisse , quindi da questo punto di vista c’è abbastanza un buon accordo, è un accordo più di come dire, riservato alla organizzazione strutturale della scuola” (Dirigente Scolastico, Scuola Media Superiore Imperia)

Il giudizio espresso dai nostri interlocutori rispetto a una valutazione della rete di servizi sul territorio è di fatto negativo: in particolare si lamentano lo scollegamento fra enti e associazioni, le lentezze burocratiche e, per alcuni casi specifici, la negatività del loro impatto sui problemi che non si risolvono anzi, peggiorano.

“Ho avuto l’impressione che ci siano tanti soggetti che si occupano di queste cose, male per lo più e in un modo assolutamente disorganizzato (Provincia, Comune, vari enti). Ho avuto un sacco di enti che fanno indagini, ma non c’è coordinamento. Non c’è assolutamente una vera rete di prevenzione del disagio, chi va da una parte, chi va dall’altra, chi fa delle cose, però manca assolutamente il coordinamento” (Dirigente Scolastico, Scuola Elementare, Genova Centro)

“E i centri di accoglienza? Non ci sono posti! Cioè a Genova sono tutti full. E quindi è difficile trovare posto. Però anche lì i tempi. Cioè uno ne ha bisogno in quel momento perché se tu ne hai uno che è in un giro di

droga, di spacciatori... tutta una serie di cose che portano alla segnalazione che avrebbe lo scopo di arginare... se funzionasse e questa non funziona per niente, però avrebbe lo scopo di arginare il minore. Cioè impacchettarlo un attimo in qualche modo per vedere che non continui perché poi è un escalation. Chiaro, uno prova ruba un telefonino gli va bene ruba dieci, cioè uno prova, ruba un portafoglio così continua a rubare. Cioè non sono cose che si fermano e vanno sempre in crescendo.“ (Docente, Scuola Media Inferiore, Genova Centro)

## Gestione

La gestione delle situazioni conflittuali e la scelta del tipo di intervento è presa quotidianamente in autonomia dai docenti nelle loro classi. Per i casi più complessi o problematici esiste un confronto fra docenti e dirigenti scolastici sia informale (dialogo e riflessione comune) sia “formale” (segnalazione, consiglio di classe, collegio docenti...).

Il clima auspicato da tutti gli intervistati è di condivisione delle scelte e delle strategie da adottare; dalle testimonianze riferite però appare più diffusa la tendenza, fra i docenti, a delegare una figura di riferimento nella scelta dell'intervento più opportuno.

È da rimarcare che alcuni intervistati lamentano la mancanza di condivisione di gruppo, spirito di collaborazione e cooperazione, integrazione e accordo fra i docenti al loro interno e con le altre figure professionali interne ed esterne alla scuola.

“Io faccio veramente una certa fatica a far condividere dal collegio docenti, diciamo, quelli che potrebbero essere elementi importanti per la scuola, tipo la flessibilità, che consentirebbe proprio di offrire anche ai ragazzi delle maggiori opportunità, invece con orari rigidi, con atteggiamenti rigidi, tutto questo è difficile..” (Dirigente Scolastico Scuola Media Inferiore Imperia)

“Sì, sì, la collaborazione stretta di tutti: preside, insegnanti, bidelli, genitori. La scuola è sempre stata isolata dalla realtà e lo è ancora” (Collaboratore Scolastico Scuola Media Genova Centro)

“...si dovrebbe instaurare una collaborazione tra l'insegnante e i genitori e lo psicologo eventualmente che hanno punti di osservazione differenti “. (Dirigente Scolastico Scuola Elementare, Savona)

“Formazione/competenze trovare degli strumenti nuovi, che possano aiutare nell'insegnamento, perché sento che proprio gli insegnanti si trovano spesso con alunni extracomunitari in classi, delle situazioni un po' difficili e si trovano ultimamente un po' in difficoltà sensibilizzazione. Adesso si tratta anche di far cogliere ai docenti certe problematiche: condivisione, flessibilità, capacità di relazione, conoscenze psicologiche da parte dei docenti” (Dirigente Scolastico Scuola Media Inferiore Imperia)

Dai passi estrapolati dalle interviste e riportati in queste pagine, è facile intuire che le difficoltà e le sospette demotivazioni di parte dei docenti sono imputabili ad ostacoli e carenze di ordine strutturale (risorse), economico (finanziamenti), organizzativo (i percorsi educativi e didattici da una parte, “l'impiccio della valutazione” e l'urgenza di “terminare il programma” dall'altra, sono ancora due pianeti separati e a volte in conflitto fra loro), sociale (disagi e problematiche riferibili all'utenza ed al contesto).

A tutto questo deve aggiungersi la percezione, da parte di alcuni intervistati, di un delicato momento politico: le scelte ministeriali attuali, infatti, sono viste come un freno, una battuta di arresto dei percorsi e dei processi di apertura all'esterno, di relazione in rete, di integrazione, di progettazione intrapresi con la riforma dell'autonomia.

“Poter utilizzare davvero l'autonomia così come avevo creduto che potesse essere. Ho paura che ci siano in questo momento delle riduzioni, dei margini di autonomia. Avevo creduto molto nell'autonomia perché pur riconoscendo il ruolo fondamentale dello Stato nell'indicare le competenze a cui tutti i ragazzi devono arrivare

dopo gli studi, al termine degli studi, è ovvio e giusto che sia lo Stato a darci il quadro di riferimento. Però l'autonomia permetteva di, come dire, pennellare i gusti dei nostri ragazzi, abbiamo fatto dei lavori in questi anni di sperimentazione dell'autonomia e fino ad ora di grosso potenziamento dei bisogni dei ragazzi e delle aspirazioni più profonde. Abbiamo fatto dei corsi in cui abbiamo coniugato la musica, con l'architettura, con la religione, abbiamo fatto tante cose che hanno fatto lavorare anche quelli che erano meno vogliosi di lavorare sui curricoli tradizionali, quelli imposti dall'alto, i ragazzi lavorano sempre meno. I ragazzi hanno bisogno di lavorare anche un po' autonomamente, e quindi se questo spazio viene limitato si ritorna ad essere la scuola vecchia, ossessiva, impositiva quella di Carducci e del teorema di Bernulli, imposto dall'alto e quindi si rischia che il disamore dei ragazzi nei confronti di quello che offriamo noi cresca" (Dirigente Scolastico Scuola Media Superiore Imperia)

### Alcune considerazioni

La scuola appare chiaramente come uno dei luoghi di espressione del disagio, del malessere, dell'antisocialità.

La scuola stessa può risultare per alcuni individui fonte di disagio nella misura in cui diventa luogo di piccoli e grandi soprusi subiti (vessazioni, prevaricazioni, ricatti, violenze..), luogo di stigmi ed etichette ("bollati" per l'insuccesso, l'incapacità scolastica, la diversità, ...), o, più semplicemente, poco accogliente, poco interessante, poco vivibile (noia, competitività..). La scuola, pur riconoscendo la carenza di spazi e tempi finalizzati a libere e spontanee aggregazioni, riproduce al suo interno spazi vigilati, controllati, sorvegliati, che possono essere percepiti come spazi "sicuri" ma anche "limitanti", "neganti" la propria libertà.

In tutti gli ambienti scolastici indagati si percepisce una ampia diffusione di illegalismi, inciviltà, mancanza di rispetto per l'altro e per i suoi diritti, scarsa solidarietà.

Ritroviamo così molteplici forme di solitudine, prevaricazione, violenza, aggressione nei diversi contesti indagati: sono tutte diverse forme di espressione delle condotte antisociali, modi di trasgredire le norme e i valori, che formalmente la scuola propone con i termini "senso civico", "legalità", "partecipazione".

Nei racconti degli intervistati sentiamo che i giovani, diversi per età, genere, estrazione sociale, non hanno spazi per sperimentare liberamente la relazione, che sono meno abili nella comunicazione e che quindi esprimono il loro disagio o la loro "non competenza" sociale o "scolastica" attraverso la solitudine, il non rispetto, la prevaricazione, la violenza. Sentiamo di famiglie cosiddette "normali" sempre meno adeguate ad assolvere ai compiti educativi, che si isolano e si concentrano sui propri interessi, delegano, seguono, quando va bene, il benessere individuale dei propri figli.

Nelle scuole cresce il sentimento di "insicurezza": insicurezza delle relazioni (cresce l'insensibilità, diminuisce il rispetto, aumenta il disagio), del clima (insuccesso scolastico, emarginazione, autoesclusione...), degli obiettivi (riorganizzazione della didattica), dei ruoli.

Le istituzioni scolastiche provano a riorganizzarsi e a rispondere per riprodurre al proprio interno socialità, solidarietà, condivisione, partecipazione, senso civico. In altre parole, per ricreare le condizioni di un ambiente sicuro.

La filosofia degli interventi pensati, progettati e agiti all'interno delle scuole da un lato esprime la volontà di ridurre le fonti del disagio e del malessere promovendo valori sociali positivi, auspicando contesti comunicativi improntati al rispetto e alla personalizzazione dei rapporti ("più confidenza", "più amicizia").

Nelle scuole rientrate nel nostro campione si è investito molto sull'"ascolto", sul dialogo, sulla riflessione. Tuttavia solo alcuni docenti sono formati e preparati per esercitare competenze comunicative, e ad essi in genere viene delegato in toto l'intervento.

Sono stati ipotizzati e tentati percorsi alternativi alla "didattica" tradizionale finalizzati a ridurre le incapacità scolastiche di alcuni, a rafforzare l'autostima e a valorizzare le potenzialità e le abilità di tutti. Tali percorsi si traducono quasi sempre in laboratori con attività più o meno strutturate, di rado in percorsi autonomi e personalizzati.

Sono stati attivati percorsi progettuali sul territorio con ipotesi di collaborazione e di scambio trasversali ai valori di legalità, solidarietà, appartenenza, partecipazione....

Si individuano tentativi di apertura al territorio, di messa in rete di saperi, risorse, strutture, competenze, ma la "RETE" non si è ancora attivata in modo costruttivo ed efficace.

Di fronte ai casi difficili, complessi, problematici, spesso dettati dall'emergenza del territorio, a scuola ci si sente ancora soli e isolati. Mancano risorse, strumenti, finanziamenti.

All'interno delle stesse istituzioni scolastiche, nel team docente, fra docenti e capi di istituto, fra docenti, collaboratori scolastici e figure esterne, possono talvolta mancare condivisione di intenti e di obiettivi, scambio di informazioni e integrazione.

La ricerca di un ambiente comunque più sicuro spinge, in questo contesto, ad intervenire anche in modo repressivo (sanzioni disciplinari) e di maggior vigilanza sugli spazi "liberi" (sorveglianza, controllo e riduzione di tempi e spazi di libera aggregazione). Interventi che, come riferiscono gli intervistati stessi, spostano ma non risolvono i problemi.

\*\*\*\*\*

## Scuola dell'autonomia partecipata

a cura di Marta Russo

Le voci presenti al seminario confermano la gamma variegata, e in aumento, di forme di violenza nella scuola ampiamente evidenziata dalla letteratura; i primi esiti della nostra ricerca mostrano che le varie forme (verbale, fisica, psicologica, bullismo ecc.) sono presenti anche sul territorio ligure. Quando l'ascolto si è spostato sui dirigenti attraverso le interviste, la violenza è sempre apparsa presente, mentre il bullismo, che riscuote la curiosità dominante tramite i mass-media, si delinea di continuo sullo sfondo: talvolta è chiamato con il suo nome, costantemente viene descritto nella sua dinamica tra bullo e vittima.

I fattori di rischio sono strettamente collegati tra loro: l'ambiente scolastico risente dell'ambiente familiare e di quello sociale di riferimento, così come quello familiare risente della solitudine e della partecipazione, della solidarietà e della violenza che vengono messi in atto a scuola, e così via. Si rileva come nelle scuole la partecipazione (impegno dei giovani e dei loro genitori) sia direttamente proporzionale alla provenienza da strati di bassa scolarità, tendenzialmente orientati verso l'emancipazione culturale, e quindi rispettosi di insegnamenti e modalità educative proprie della scuola; in alcuni casi la partecipazione è anche inversamente proporzionale ad alcune fasce di elevato benessere economico, non necessariamente connotate da cultura altrettanto elevata.

Tra le variabili socio-culturali si evidenziano differenti modalità educative e di relazione da parte di culture altre molto diverse tra loro (predisposizione a ricevere la punizione, predisposizione all'aggressione, cultura maschilista ecc.), che ripropongono nella scuola fattori di rischio o di protezione non ancora ben noti agli operatori stessi. Alcuni atteggiamenti da bullo hanno riscontro nella cultura "mafiosa" diffusa negli ambienti sociali più disparati: l'intimidazione passa dal genitore al bambino, dal bambino all'altro bambino, dal ragazzo al Dirigente Scolastico, dal genitore al Docente... Le modalità sono varie e tendono sempre a mantenere situazioni di privilegio non meritate e non dovute (si pensa di ottenere così la merenda, una migliore valutazione, il prestigio sociale...)

Nel circuito della violenza non è possibile definire drasticamente i ruoli, perché, come si vede dall'esempio appena abbozzato, il ragazzo educato alla cultura della prevaricazione e della intimidazione è naturalmente portato a riprodurla e quindi ne è vittima anche quando la esercita contro gli altri. E le vittime sono vittime della società o di un singolo o di una cultura o della scuola?

Il terzo fattore di rischio (l'ambiente sociale) appare, quindi, il più connotato da solitudine e quindi il più contraddittorio e il meno partecipato, il più ricco e il più sconosciuto; dall'extrascuola, dall'ambiente esterno dovrà naturalmente provenire l'aiuto, la risposta, il sostegno positivo, in modo non episodico ma organizzato e duraturo, dopo anni di chiusura e di solitudine della scuola, anche nella illusoria speranza di non contaminazione. La scuola è fortemente impegnata nella individuazione di percorsi di apertura ai problemi e di risoluzione degli stessi, ma nelle situazioni critiche il più delle volte i raccordi istituzionali sono lenti, il sostegno necessario non è tempestivo; gli interventi educativi, d'altra parte, necessitano di un lungo periodo. La scuola tocca con mano la propria impotenza ogni volta che l'unica strada percorribile è rappresentata da denuncia, allontanamento, sanzione, ovvero dall'esercizio di un ruolo istituzionale fortemente repressivo, che la rispinge verso l'isolamento.

Ma è proprio la partecipazione ad una rete di relazioni sul territorio che la scuola non sempre riesce ad instaurare e a comprendere. Né si può dire che i contatti in corso costituiscano vere e proprie reti di relazioni: le esperienze di collegamento con enti e associazioni vengono interpretate il più delle volte come momenti a sé stanti, definibili in vario modo (laboratori, progetti, attività..ecc.) raramente collegati con il fare scuola quotidiano e quindi poco incisivi nella formazione dello studente. La scuola si collega all'esterno per migliorare la propria immagine, per superare le accuse di "chiusura", ma non sempre con convinzione e quindi prevale il potenziamento di immagine del soggetto esterno che collabora. Le attività para ed extrascolastiche sono considerate piuttosto occasioni ludiche per i giovani, spesso strumentali e fini a se stesse per le associazioni, i singoli o gli enti che le conducono, distraenti e tese talvolta a riempire il tempo scuola. Quindi, se non sono ben chiare finalità, modalità, peculiarità e funzionamento dei soggetti esterni, è necessario operare delle riflessioni congiunte sui sistemi di rete, sul loro funzionamento, su modalità di raccordo con la scuola e anche su logiche pattizie e paritarie, per poi aprire delle contrattazioni vere e proprie per progetti strutturati. Se i soggetti esterni si ponessero "al servizio della scuola" la percezione nei loro confronti da parte della scuola sarebbe la stessa? La scuola, infatti, non sempre riesce a comprendere come si possano fare al suo interno cose non di scuola senza sminuirne i contenuti. I progetti e i programmi avrebbero possibilità di migliore riuscita se fossero accompagnati da una comunicazione "ecologica", da una "cultura di approvazione". Docenti e dirigenti che si cimentano in tali percorsi sono ancora guardati con diffidenza dai colleghi: i dirigenti non se la sentono di chiedere questo tipo di apertura a più di qualche docente illuminato e maturano spesso un senso di impotenza e di scarsa autorevolezza nei confronti del cambiamento richiesto dalla scuola dell'autonomia. D'altra parte non esiste scuola che non riconosca la necessità di migliorare la propria immagine con le attività dichiarate nel Piano di Offerta Formativa, ma che non ne senta nel contempo anche la difficile percorribilità. In alcuni casi viene dichiarata con chiarezza la distanza tra il dire (POF) e il fare, tra progetto e intervento, delineandosi nel contempo l'esigenza di fare ordine e di limitare (ricorrendo alla qualità più che alla quantità) esperienze non prettamente curricolari e progetti, talvolta troppo impegnativi.

Il seminario, così come le interviste, evidenzia la carenza di una rete di informazione tra ricercatori e docenti, tra docenti delle scuole dell'obbligo e docenti delle scuole superiori. Il seminario stesso, pur essendo stato pubblicizzato presso tutte le scuole della Provincia Ligure, ha visto una partecipazione molto limitata di docenti e dirigenti scolastici, che tuttavia dichiarano concordemente di avere pochissimi strumenti per riconoscere segnali di disagio, per reagire correttamente nei confronti della violenza, per organizzare e gestire momenti e modalità di prevenzione del disagio.

E' opinione diffusa che la scuola dell'autonomia fosse già avviata nell'organizzare attività strutturate e tempo extrascuola lungo un percorso che avrebbe portato ad attenuare le problematiche, se non a risolverle. Tale processo sembra, tuttavia, aver subito una battuta di arresto nel corrente anno, deludendo le speranze dei dirigenti e dei docenti più preparati e sensibili sul piano della prevenzione del disagio.

Il seminario e gli esiti della ricerca confermano, quindi, la necessità di indagare sistematicamente il fenomeno della violenza nella scuola, di predisporre la messa in rete a livello locale e nazionale di informazioni e politiche curative e preventive, che abbiano come esito progetti pilota di prevenzione (buone pratiche) da confrontare con le realtà nazionali ed internazionali. Tali politiche dovranno avere come referenti genitori, studenti,

insegnanti, e comunità di appartenenza; l'istituzione scolastica non può costituire il referente unico, dal momento che le modalità nascono dal contesto socio-politico in generale e da ambienti e pratiche culturali definiti, che la scuola riproduce di per sé solo in parte.

\*\*\*\*\*

## L'importanza di distinguere.

a cura di Rosa Anna Ridella

Le interviste ai dirigenti scolastici -scuole elementari, medie inferiori e superiori- delle quattro province liguri, al personale non docente e ad alcuni genitori e allievi delle medie inferiori hanno consentito all'équipe di ricerca di enucleare alcuni nodi problematici per molti aspetti, non tanto per il peso che rivestono, ma piuttosto perché intrecciati a modificazioni più vaste di carattere sociale e culturale.

Gli atteggiamenti e i comportamenti messi in atto dagli studenti assumono connotazioni diverse nel racconto degli intervistati che evidenziano come questi risentano, in modo consistente, della situazione socio culturale del territorio in cui si trova la scuola.

Rispetto alla violenza intesa come forma di sopraffazione nei confronti dei coetanei, essa viene disegnata dagli interlocutori interni alla scuola come episodica e poco agita nel contesto scolastico, soprattutto se inteso come spazio controllato dai professori (la classe) o dal personale non docente (i corridoi, la palestra, la mensa...); i luoghi privilegiati dove esercitare la propria "forza" sugli altri sono prevalentemente quelli immediatamente esterni alla scuola, territori franchi dove finisce la sorveglianza scolastica.

"ad esempio il fatto che in entrata e uscita dalla scuola, indipendentemente dalla sede o dalle succursali, ci siano alcuni pestaggi; ormai i ragazzini non colloquiano più tra di loro e non è nemmeno che non siano amici, è una cosa che è indipendente dal conoscersi e dall'essere amici; un bel giorno nel prato della scuola si menano: tu non riesci a capire il perché", racconta un dirigente scolastico.

Attori diretti di questi episodi sono gli studenti sopraffattori o vittime, anche se qualche episodio citato ha visto coinvolti nel ruolo di vittime degli insegnati.

L'esempio di seguito riportato indica, appunto, come vittima un insegnante, ma la gravità del fatto lo circoscrive come episodio eccezionale: "Era un problema di rapporto con i bambini. Un gruppo di bambini si coalizzano tra di loro e dicono dobbiamo fargliela pagare perché ci ha fatto saltare l'intervallo, perché ci fa lavorare troppo mentre gli altri sono più accondiscendenti. Prendono il più immaturo del gruppo gli danno in mano uno di quegli astucci pesanti e però c'era il problema che l'insegnante era alta allora hanno escogitato...erano tutti alla cattedra, hanno buttato in terra qualcosa, la maestra si è abbassata per prenderlo e quello.. l'ha colpita alla guancia."

Le parole di un dirigente delle superiori mettono in evidenza che il disagio si manifesta anche diversamente: "abbiamo un contatto anche con la psicologa che ci aiuta invece nei casi dove la difficoltà che molti giovani hanno oggi, non si...non viene fuori attraverso episodi violenti come prima dicevamo, ma viene fuori con atteggiamenti che sono però atteggiamenti ugualmente preoccupanti...".

Il disagio degli allievi assume nella descrizione degli interpellati diverse forme, che non sempre si connotano come forme agite di violenza, ma piuttosto come difficoltà nel non avere punti di riferimento, soprattutto affettivi. Alcuni ragazzi si trovano in una condizione di sofferenza che gli insegnati indicano generata dalla solitudine.

Il fenomeno della solitudine oggi riguarda l'essere e il sentire di molte persone, attraversa trasversalmente tutte le età e caratterizza coloro che si trovano in condizione di crescente esclusione come processo progressivo di isolamento e di autoisolamento.

“Poi un problema più generale di solitudine che noi riscontriamo nella scuola a tutti i livelli...” evidenzia un direttore, e poi ancora un insegnante precisa: “Per quanto riguarda la solitudine il problema c’è e non si vede. Io parlo di solitudine interiore più nel senso che i ragazzi sono isolati...della sofferenza interiore dei ragazzi. E questa secondo me c’è anche nelle famiglie “normali”, che magari i genitori lavorano entrambi e i ragazzi vanno a scuola. Sì a volte in alcuni si avverte un senso di solitudine.”

Famiglie “normali”, famiglie “disgregate”, famiglie “separate”, famiglie “straniere” sono più volte chiamate in causa dagli intervistati, che spesso non riescono a trovare gli adulti di riferimento dei loro allievi.

Il comportamento dei genitori viene individuato sovente come causa diretta del disagio dei figli, è significativa, per esempio, la risposta di un dirigente di una scuola media che identifica come problematica presente nel suo territorio e che si ripercuote sulla scuola: la famiglia in crisi. “Mha...noi abbiamo tantissimi figli di divorziati. Non so se questo può essere un indice. Perciò a volte...dico a volte...bambini un po’ sbandati. Nel senso che sono tra due fuochi. Il padre la vuole cotta, la madre la vuole cruda...e.e..questo bambino nel mezzo è un po’ sbandato.Poi grossi problemi non ne abbiamo. Fatto eccezione...”

Nello stesso ordine e grado di scuola anche la componente non docente (figura professionale a diretto contatto con gli allievi, ma con un ruolo che non incide direttamente sulla valutazione scolastica e che perciò gli consente di cogliere altri aspetti del comportamento dei ragazzi) ribadisce a proposito della famiglia:

“e poi secondo me anche se è brutto dirlo...la componente famiglia è fondamentale. Perché se un bambino esce di qua e va a casa, anche se i genitori sono a lavorare però poi la sera si ritrova..c’è armonia...se uno ha situazioni particolari...genitori separati.. un po’ vive con uno...questo anche crea nel ragazzo secondo me purtroppo...è brutto da dire però si ripercuote secondo me. Ci sono problemi che poi loro se li portano dietro è inevitabile. Non gliene si fa una colpa, ci mancherebbe, però .....Poi va bene anche il genitore che c’è ma non...magari sono insieme ma lo lasciano a se stesso. “

E proprio un genitore dice: “Comunque penso che la responsabilità sia di tutti i genitori, non è che arrivano a scuola e la scuola li stravolge”.

Un altro direttore sostiene: “Problemi ce ne sono, problemi, soprattutto di disagio sociale, poi anche di bullismo ne abbiamo parecchi nella scuola, soprattutto in quelle classi, dove dicevo prima confluiscono gli utenti provenienti da famiglie più difficili, ecco, con delle problematiche...intendo appunto quelle problematiche determinate da una famiglia che per vari motivi, perché poi le motivazioni di questo disagio sono diverse, però, ma comunque hanno origine nella famiglia, dalle separazioni vissute male dai ragazzi, dall’abbandono, quasi, da parte dei genitori, dal disinteresse verso la scuola, perché spesso non riusciamo a metterci in comunicazione con certe famiglie; per fortuna sono casi limitati;”.

Ma anche altre immagini della famiglia traspaiono dagli intervistati, un genitore:

”Io ho registrato proprio una esagerata intromissione dei genitori...non so secondo me,..... è che l’idea che passa adesso anche se sotto sotto e non apertamente è che ognuno stia un po’ attento ai fatti suoi, ai figli suoi...a riuscire a fare il programma sino in fondo” e ancora un dirigente di scuola media inferiore ribadisce: “.i problemi che nascono da situazioni familiari. Io sono convintissima di questo , che proprio la stragrande maggioranza di problemi per questi ragazzi e in questa fascia di età anche perché se li portano già dentro da tempo, ecco, sono originati proprio dalla famiglia...nel bene e nel male; cioè perché anche a volte ci sono famiglie che sono persino troppo ansiose, sono non so...un po’ troppo addosso a questi ragazzi cioè.....la famiglia che non riesci a contattare, la famiglia che è disinteressata....”

Invece un insegnante delle superiori precisa: “Molti ragazzi sono osteggiati dalla famiglia per il fatto che frequentano la scuola e vengono invitati invece a lavorare magari nell’azienda di famiglia, ad interessarsi più al lavoro che allo studio” e aggiunge ancora “E le famiglie che tutto sommato si occupano poco dei ragazzi e questo lo vediamo negli incontri che vengono fatti a scuola; poche famiglie vengono regolarmente a parlare con gli insegnanti..”

I brani riportati, fanno emerge una famiglia che sembra esserci e non esserci; padri più spesso assenti, ma a volte anche le madri, oppure queste ultime in alcuni casi troppo presenti; traspare dagli interlocutori una loro immagine idealizzata di famiglia che, il più delle volte, non trova riscontro nella realtà dove operano.

Anche in altri settori di intervento sociale ed educativo, molti problemi di disagio e comportamento inadeguato dei giovani vengono fatti ricadere su questo gruppo primario, però viene utilizzata una rappresentazione che non sempre corrisponde alla realtà complessa e alle modificazioni profonde che proprio la famiglia sta attraversando.

Infatti nella letteratura sociologica si parla sempre più frequentemente di “famiglie” e non di “famiglia”, indicando con il termine al plurale i diversi modi di vivere insieme che assumono gli individui nel ciclo della vita ( A. L. Zanatta –’97) , “Più che la dissoluzione o la crisi irreversibile della famiglia come luogo delle relazioni affettive e come gruppo sociale, l’uso del plurale sta dunque a significare le sue profonde trasformazioni.”

L’istituzione familiare è variata nel tempo, seguendo le trasformazioni sociali, culturali, economiche e di valori che hanno caratterizzato la storia recente della civiltà occidentale. Numerosi lavori di storia della famiglia hanno evidenziato come non si possa parlare di un modello di famiglia tradizionale che, quindi, non si deve pensare a un istituzione statica e immutabile, ma ci si deve riferire a una realtà in continuo cambiamento e assestamento; questo processo, che modifica sostanzialmente la composizione e i modi del “gruppo” famiglia, evidenzia ovviamente caratteri contraddittori sia in positivo che in negativo.

Con l’accelerarsi del processo di “modernizzazione” che ha condotto alla condizione sociale attuale, definita dal sociologo Anthony Giddens modernità estrema, si producono modificazione profonde nell’assetto dell’istituzione familiare.

Le donne escono dal “focolare” per studiare e lavorare, per affermarsi con un ruolo più attivo anche nella sfera pubblica; progressivamente diminuisce la coincidenza tra amore e matrimonio; si attribuisce maggiore importanza alla qualità delle relazioni affettive e ciò produce maggiore instabilità alle unioni con una crescita progressiva dei divorzi e del costituirsi della coppie di fatto. Cambiano le relazioni interne alle “famiglie”, i ruoli dei genitori diventano più flessibili e simmetrici, anche il rapporti con i figli è meno autoritario, più aperto e democratico. I modelli e le forme di famiglie si moltiplicano: famiglie di fatto, famiglie composte da un solo genitore, famiglie ricostituite con genitori e figli provenienti da nuclei familiari diversi.

Queste trasformazioni delle reti dei legami parentali, soprattutto quando quest’ultimi sono assenti o molto deboli, vanno a incidere sugli atteggiamenti dei giovani studenti.

Sembrebbero mancare punti di riferimento affettivi, ma anche modelli di comportamento in grado di orientare nei contesti scolastici i giovani.

Si vuole a questo punto citare, proprio per evidenziare la problematicità di questa condizione dovuta alla mancanza di vicinanza a riferimenti affettivi autorevoli, l’intervista fatta in una scuola media dove la concentrazione di stranieri provenienti dal sud del mondo raggiunge quasi il 90%.

“Poi ci sono gli ispanofoni, ecuadoriani perlopiù che hanno tutta una serie di altri problemi. Per esempio il discorso dello sfascio totale della famiglia. Vengono qua con la famiglia dove magari le madri sono già qui da anni e chiamano poi il padre e i figli. Però il padre...mentre i figli riescono a inserirsi abbastanza facilmente, la lingua aiuta...lo spagnolo è una lingua simile quindi riescono anche a farsi amici eccetera. I padri sono in difficoltà enorme...non trovano lavoro, sono a disagio, incontrano donne che praticamente li avevano abbandonati un po’ di anni fa. Quindi non sempre la cosa funziona, poi magari incontrano donne che si sono create altre storie...quindi disastri familiari sentimentali enormi.”, ma ancora più problematica, e con ripercussioni forti sul comportamento, risulta la condizione dell’altro gruppo etnico massicciamente presente in questo contesto scolastico: i giovani magrebini.

“Non c’è quasi nessuna mamma magrebina. Il problema...e.i magrebini hanno il problema opposto. Vengono qua con i padri, quindi sono tutti maschi. La parte femminile della famiglia viene lasciata in Marocco per lo più, poi c’è qualche caso...però sono gente allora più inserita, con un lavoro regolare che decidono di portarsi qui la famiglia...con una casa decente eccetera.” L’interlocutore precisa: “Hanno carenza affettive spaventose perché non hanno nessun riferimento femminile. ....E hanno riferimento solo nei padri che

lavorano tutto il giorno e che poi per, in un certo modo, imporre determinate regole li menano spesso e volentieri”, la descrizione prosegue denunciando la quasi totale mancanza di cure per questi ragazzi come: il non essere puliti, il non avere abiti lavati e il mangiare male.

I comportamenti aggressivi e violenti di questi ragazzi, che vengono agiti solo nei confronti degli altri membri del gruppo magrebino e non sembrano discendere dalla mancanza di padri autoritari, vengono interpretati dai docenti come una richiesta di attenzione. “Ora noi per esempio...vabbe’...ora noi le vediamo come richieste di attenzione. No?! Queste cose da parte dei ragazzi... Spesso sono quello, sono persone che in realtà nessuno ascolta. Loro lo hanno come ritornello. Quelli che riescono a esprimere queste cose dicono: “ma si intanto non gliene frega niente a nessuno di me”. E questo è il loro vissuto. Cioè la madre l’hanno persa perché sono... il vissuto affettivo che hanno è quello degli orfani comunque perché loro magari la vedono una volta l’anno. Però questi rapporti con questi padri... vanno e vengono. Il padre ce l’hanno ma però generalmente è una figura repressiva, minacciosa. Cioè non hanno grandi rapporti affettivi coi padri. E quindi proprio... loro hanno la percezione che a loro nessuno li considera.

E quindi noi, la scuola è il loro punto fisso... ahinoi... E quindi loro da noi richiedono costante attenzione. Spesso a noi ha dato l’impressione che cerchino di farci pagare la mancanza di... di... attenzione. Nel senso... ne vorrebbero molta di più, cioè loro non si rendono conto che siamo gli insegnanti, non siamo mica i loro genitori, degli educatori specifici per loro, ma siamo insegnanti... quindi gente che dovrebbe trasmettere loro delle conoscenze e segue il loro processo educativo, ma in maniera settoriale e non sulla vita. In realtà loro vorrebbero un’educazione sulla vita.”

Diventa difficile, non solo in queste situazioni estreme, confrontarsi con problematiche, che come si può constatare dalle indicazioni riportate dagli intervistati, hanno origini complesse e vaste, e ancor più per chi come gli insegnanti ha a disposizione tempo e strumenti limitati.

Il contesto socio ambientale, in cui sono collocati gli istituti scolastici, ha una forte incidenza determinando la composizione del bacino di utenza che vi confluisce, ma anche la tipologia di scuola e la disponibilità dei dirigenti e del corpo insegnante può aprire all’affluenza di allievi più o meno problematici.

Si crea spesso una sorta di meccanismo perverso, perché se una scuola risulta essere più disponibile di altre ad accogliere ragazzi “difficili”, su questa vengono fatte confluire dai servizi e dal passaparola le situazioni di disagio che non hanno trovato, o si pensa non possano trovare, risposte altrove. Si vengono a creare così condizioni di gestione estremamente difficili, dove l’impegno rilevante dei dirigenti o degli insegnanti non sembra sufficiente a fronteggiare i problemi.

Inoltre dal campione osservato risulta che le risposte sono troppo spesso legate all’iniziativa e alla capacità del dirigente e degli insegnanti, che attivano risorse di rete territoriale per trovare supporti e risposte ai bisogni dei giovani. Viene spontaneo porsi la domanda se una programmazione complessiva territoriale, che coinvolga anche altre istituzioni e servizi, non possa trovare risposte più organiche, articolate e meno episodiche e volontaristiche.

Un esempio in questa direzione ci viene dato da una scuola professionale: “...ci rendiamo conto che da parte della scuola media c’è un orientamento verso di noi per questo tipo di ragazzi che loro già individuano. Questo si vede quando all’inizio dell’anno noi facciamo la formazione delle classi, quasi tutti sono usciti con sufficiente. Questo significa che erano già ragazzi debolissimi alla scuola media; sufficiente alla scuola dell’obbligo lo si dà praticamente a tutti e infatti arrivano ragazzi con delle grosse carenze per cui noi dobbiamo riparare il programma e partire da fasi anteriori dell’apprendimento.....

..... gioca il fatto che adesso il primo anno di superiore è obbligatorio o per cui tanti ragazzi che prima abbandonavano adesso arrivano perciò è anche più facile che frequentato il primo anno si vada avanti, che si motivino. Devo dire che qui da parte nostra c’è molta attenzione per queste situazioni, cerchiamo di non perderne ragazzi per la strada, facciamo corsi di recupero, avvisiamo le famiglie quando vediamo che il rendimento cade, cerchiamo di correre ai ripari immediatamente. Cerchiamo anche di fare dell’attività alternativa che in qualche modo motivino i ragazzi. Abbiamo una serie di progetti all’interno della scuola che si

attuano anche al pomeriggio. In questo modo si recuperano ragazzi che invece che stare in giro fanno un'attività proficua. Stamattina ho avviato il progetto del volontariato con la bottega della solidarietà che da un lato dà delle competenze ai ragazzi dell'aziendale e dall'altro motiva anche i ragazzi a conoscere un tipo diverso di commercio, un'attività che si fa per gli altri.”

E in un altro istituto tecnico ci dice: “E’ un territorio dove non è alta la disoccupazione, non è basso il tenore di vita, globalmente inteso, ma è piuttosto scadente il livello culturale e le opportunità formative. ....prima parlavo di offerta formativa scadente perché non ci sono molte opportunità formative sul territorio se non quelle che è proprio la scuola a offrire.”

Nel caso specifico della scuola media con altissima densità di immigrati, praticamente una scuola solo per stranieri, la fatica di far fronte a problemi quotidiani, non solo di violenza, suggerisce alla nostra interlocutrice questa riflessione: “Per esempio tu fai una cosa. Io ti punisco. Ti do un compito in più da fare. ... Io ti punisco ma non ti considero. Non ti parlo. Vabbene? Ti è questo da fare! Ciao! Non ti guardo neanche in faccia. Forse sarebbe più..... ne parlavamo giusto ieri in consiglio di classe. In determinati casi forse avere un atteggiamento più distaccato spesso... se non altro abbasserebbe il numero di episodi, cioè c’è questo dibattito in corso. Non lo so se è vero. Teorizzavamo così ieri. Non è semplice, perché entrare nella testa c’è anche appunto il discorso di cultura diversa.... Pesa molto parecchio. Nel senso che entrare nella loro mentalità di una persona che ragiona in una lingua diversa, ha una religione diversa che hanno un territorio diverso. ....In realtà la vita quotidiana con questi qui... cioè non è proprio due canzoni, due poesie, due racconti..... chi fa intercultura così non ha proprio capito niente secondo me. Cioè entrare in una certa mentalità cercando di capire e però anche di riconoscere la propria diversità. Anche dire non mi piace ecco. Così è tutto un lavoro che non è una cosa da poco. Il vissuto degli insegnanti è complicato anche, rispetto a tutti questi problemi.”

I brani delle testimonianze sopra riportate sono stati scelti come riferimenti significativi di aspetti problematici, si vuole ora riprendere, in sede conclusiva, quelli che appaiono come i nodi fondamentali da approfondire nella ricerca di risposte adeguate da attuare..

Intanto sembra evidente che le condizioni problematiche di molte delle situazioni familiari a cui si è fatto riferimento, risultano spesso intessute di componenti larvamente violente che vengono facilmente scaricate nella scuola.

Il contesto scolastico non sembra in grado, e non può per le sue caratteristiche strutturali e per la sua cultura, di produrre risposte a bisogni che richiederebbero capacità specifiche, che potremmo dire di natura terapeutica, anziché generici percorsi di socializzazione. La scuola svolge anche un importante ruolo educativo e non è giustamente in grado di affrontare situazioni per le quali è necessario mettere in campo strumenti che non solo non ha, ma soprattutto non le competono. Come si diceva sopra a commento di una testimonianza, diventa indispensabile, e in questa direzione molte scuole cercano di attrezzarsi, attivare progetti territoriali che coinvolgano in un reale lavoro di rete i diversi soggetti presenti. L'impressione che si ha è di una progettualità in questa e in altre direzioni più attenta all'apparire, al dare “immagine”, che all'affrontare sostanzialmente i disagi presenti.

La natura stessa di una organizzazione, come la scuola, che deve coinvolgere verso obiettivi più spesso imposti che condivisi, si presenta scarsamente adeguata a prevenire, a contenere e a rivolgere verso esiti positivi gli atteggiamenti microviolenti che vengono indicati dalle testimonianze.

Nel contempo la struttura scolastica, in quanto territorialmente definita, si confronta con situazioni ambientali, spesso molto specifiche, caratterizzate dalla presenza di una molteplicità di subculture che spesso sono in conflitto tra loro o che comunque non riescono a comunicare le une con le altre; culture che strutturano tuttavia in modo consistente gli atteggiamenti e i comportamenti dei ragazzi accolti nella scuola.

Anche in questa direzione, il rischio che si mantiene rilevante riguarda la possibilità della scuola di essere coinvolta in condotte più o meno manifestamente intrise di violenza.

La scuola sembra reagire a questa situazione attraverso due strategie di fondo: da una parte il coinvolgimento quanto più possibile consistente delle risorse presenti sul territorio e dall'altra il difendere un confine che tenga le dinamiche tendenzialmente violente al di fuori della scuola. Risulta dalle interviste effettuate che entrambe le strategie vengono spesso combinate, sono concretamente agite e producono qualche successo.

Ma qui interviene, come emerge dalle testimonianze raccolte la pesante, molteplice e contraddittoria spinta alla delega prodotta nei confronti della scuola tanto dagli specifici familiari (“...comunque un'altra cosa che facciamo noi genitori è di delegare tutta l'educazione agli insegnanti...cioè noi abbiamo seminato fino a 6 anni in un certo modo e poi...” questo il commento di un genitore interpellato), quanto dalle componenti sociali e ambientali.

Delega ambigua, perché se da un lato chiede alla scuola di produrre e realizzare un progetto educativo complessivo, quindi capace anche di governare le spinte conflittuali, dall'altro pretende nello stesso tempo che la scuola si limiti al suo compito istituzionale di trasmissione del sapere senza farsi carico di problematiche che non la riguardano, ma i cui esiti, come si è visto, ricadono nell'ambiente scolastico.

\*\*\*\*\*

## Diffusione della normalità violenta

a cura di Giuliano Carlini

Quello che ci appare centrale nel rapporto tra violenza e realtà scolastica è la sostanziale ambiguità di tutti nei confronti del fenomeno e delle sue possibili cause.

Si vuol dire che mentre da un lato si denuncia un aggravarsi generalizzato dei modi di manifestare il disagio e l'insofferenza alle regole da parte dei ragazzi, dall'altro, e con lo stesso impegno, si tende a minimizzare poi gli esempi concreti che sostanzierebbero questi comportamenti.

Nel contempo rimane sfumato fino all'inconsistenza lo stato del livello di solidarietà e collaborazione che dovrebbe caratterizzare la normale e pacifica convivenza nell'ambiente scolastico.

In altri termini sembra difficile capire se esista o meno un rapporto fra i casi di violenza e prevaricazione denunciati e le prassi di confronto e le condotte quotidiane all'interno della scuola. Per cui si vedono enfatizzare le responsabilità della genesi di comportamenti violenti di situazioni comunque estranee apparentemente alla vita scolastica: famiglia piuttosto che gruppo dei pari o ambiente sociale caratterizzante il quartiere.

La cosa, come viene sottolineato nelle note precedenti, è per molti aspetti vera ma non basta a spiegare come queste condotte si sviluppino tuttavia anche nei rapporti fra compagni e in quelli tra alunni e insegnanti.

Il fatto è che nelle testimonianze raccolte appare ben evidente che i singoli comportamenti violenti trovano possibilità di prodursi lungo un continuum di atteggiamenti anche di violenza “leggera”, vissuti dai soggetti nel corso della loro esperienza in tutti i luoghi di vita.

Questo fa pensare ad una serie di atteggiamenti, e di condotte, vissute come normali, e come tali classificati nella cultura diffusa, che in realtà si pongono come terreno di coltura di violenze latenti.

Dalle parole degli interlocutori si capisce che la spinta a concordare nei limiti del possibile i modi di rapportarsi nella situazione scuola è in realtà molto debole. Le possibilità del verificarsi eventuale di conflitti viene di solito esorcizzata immaginando strategie di organizzazione che in realtà rendono impossibili insieme ai conflitti anche le possibilità di negoziazione.

Ora, il tipo di cultura che si esprime in queste molto concrete strategie di condotta sembra peculiare della scuola. Qui il patto originario è strutturato intorno ai programmi da svolgere che, è vero, sono nelle loro linee più generali imposti anche al corpo docente e quindi a maggior ragione agli studenti, ma sono anche, o almeno dovrebbero essere, la somma del sapere necessario alla realizzazione di un obiettivo fondamentale

condiviso. Si dovrebbe dunque supporre una sostanziale convergenza di interessi che lega i vari protagonisti della situazione scuola e quindi le relazioni, sostanzialmente amicali tra gli stessi.

Quello che invece si legge tra le righe delle testimonianze raccolte è un quadro di rapporti tra le diverse componenti (genitori, alunni, risorse del territorio e naturalmente insegnanti) improntate alla cautela che diventa diffidenza quando emergono situazioni che si colorano di violenza implicita o esplicita.

L'ambiguità di cui si parlava parte proprio da questo. La realtà della situazione scuola appare vissuta dai ragazzi, dai loro genitori e, per riflesso poi, dagli insegnanti come un "tempo da trascorrere" piuttosto che una tappa significativa di un progetto comune conosciuto e condiviso da tutti. Anzi sembrano confrontarsi diversi pseudo-progetti non necessariamente confluenti.

Nella realtà quotidiana del nostro tempo tutto appare infatti chiaro salvo il progetto complessivo di società che si vorrebbe realizzare. Sono invece presenti una miriade di rivoli di strategie quotidiane strettamente personali che cercano di affermarsi attraverso la sistematica negazione della validità dei percorsi altrui anche attraverso la violenza minacciata od agita.

Questa è la lezione più coerentemente impartita ai ragazzi nel corso dei loro rapporti con adulti significativi e quindi è anche quella che alla fine sono più capaci di sviluppare nelle condotte concrete del quotidiano.

Questa è la realtà che nei fatti la scuola sembra ignorare mentre imposta percorsi che fanno del rapporto intersoggettivo il fondamento della possibilità di apprendere, e quindi l'ipotesi di agire, e dall'altra chiama, ed è chiamata, a criteri di efficienza che postulano l'importanza di un confronto competitivo sancito da valutazioni che sono sempre riferite alle resa per il singolo.

In più diventa sempre più difficile trovare ragioni che sostengono la spendibilità esterna (cioè nella società) dei saperi acquisiti a scuola e semmai ancora in termini di percorsi assolutamente individuali. Tutto ciò in un modo in cui i valori di fatto prevalenti hanno poco a che fare, secondo una lettura superficiale ma diffusa, con la pratica della conoscenza e partecipano piuttosto di una fiducia acritica nei confronti dei sistemi esperti e delle tecniche assunte come valori in sé.

In una situazione come quella descritta diventa difficile per tutti gli attori sottrarsi alla tentazione di agire atteggiamenti micro-violenti pretendendo di uniformare ai progetti personali le condotte altrui e agli interessi individuali le strategie di condotta dei più deboli.

Questa condizione rende difficile individuare modi di intervento sulla violenza di chiunque e quindi anche dei ragazzi che spesso sono indotti a pensare di conseguire risultati immediati anche attraverso l'uso di mezzi coercitivi che sono gli stessi di cui si rivendica la validità nel contesto culturale nel quale sono immersi.

Difficoltà dunque di intervento soprattutto in una scuola alla quale la società sembra rivolgere la richiesta esplicita di attrezzare culturalmente i giovani e contemporaneamente, ma con la stessa forza, di educare a condotte conformi a non si sa quale modello.

Di qui sembra avere origine la contraddizione registrata nel corso del lavoro di ricerca e messa in evidenza in altri contributi. La scuola progetta con capacità, impegno e competenza una serie rilevanti di progetti mirati ad obiettivi chiari ed espliciti ma in una situazione di spinte culturali esterne che tende ad ignorarli per la gran parte e chiede sostanzialmente altro: Custodia, addestramento al lavoro, induzione alla disciplina, intervento terapeutico sulla solitudine e quant'altro.

Di qui la confessione di impotenza quando esplicita quando mascherata dalla minimizzazione di eventi che si presentano tuttavia poi connotati dalla violenza esercitate e subita.

In buona sostanza i risultati della ricerca individuano gli ambiti e i contesti degli episodi di violenza e in qualche caso di prevaricazione presenti nelle aree esplorate ma l'indicazione che sembra derivarne è quella della necessità di affrontare un lavoro di approfondimento che non disgiunga le situazioni specifiche da un contesto culturale che si pone come genetico di una predisposizione diffusa alla violenza nelle tante forme in altra parte specificate.

A questo punto, e in sede conclusiva, occorre riprendere una riflessione che ha accompagnato tutto il percorso di ricerca: il "bullismo" è un tipo di violenza che si distingue dal tipo di violenza della quale si è parlato in queste note o è altro ?

Su questo punto valgono intanto i contributi di letteratura a vario titolo citati, qui preme piuttosto dire che nell'insieme delle situazioni descritte dagli interlocutori risulta difficile indicare comportamenti imputabili alle sole caratteristiche socio-psico-culturali del singolo.

Come si è detto traspare più facilmente una predisposizione culturale alla prevaricazione che può sfociare in episodi di violenza ma che sembra più imputabile a condizioni ambientali contingenti piuttosto che al diffondersi e al partecipare ad una cultura specifica del "bullo", fatte salve alcune situazioni molto circoscritte.

Ne deriva che la strada da percorrere non sembra esaurirsi in alcuni modelli-formuletta di natura tecnica, ma spinge a ragionare su due direzioni.

La prima evoca una ricomposizione del progetto scolastico nel contesto di un progetto più globale e condiviso quindi discusso non in modo formale ma sostanziale con le componenti coinvolte.

La seconda chiama ad uno sforzo di comprensione non episodico delle condizioni della violenza non più centrato esclusivamente sui vissuti individuali ma ricostruita utilizzando la trama del tessuto di relazioni che circonda il (o i) soggetti specifici.

Si ribadisce in ogni caso che pensare a fenomeni di violenza nell'ambiente scolastico come momenti circoscrivibili e contenibili al di fuori di un ripensamento più vasto sui modi di rapporto nel sociale e della cultura che lo sostiene sembra, alla luce della ricerca appena conclusa, rischioso e probabilmente poco "efficiente".

## Bibliografia essenziale

- Bacchini D., Amodeo A.L., Valerio P. Aiutati che Dio ti aiuta: il comportamento di aiuto nel fenomeno del bullismo, in "Età evolutiva" 60/1998C.
- Baraldi C., Mancini T., Menesini E., Prina F., Campart M., Caprara G., Ragazzi a Scuola: regole, conflitti, prevaricazioni, Comune di Modena 2001  
Intervento Conferenza di Utrecht, 1997  
Addio alunni crudeli, in Psicologia contemporanea, 1996/138.  
Storie di ordinaria deprivazione, in "Psicologia contemporanea", 1998/15
- Fonzi A., FunK B., Mancini T., Il gioco crudele, Psicologia contemporanea, 1999/156  
Intervento Conferenza di Utrecht, 1997  
Adolescenti a Scuola: rapporti, percezione delle regole e gestione dei conflitti, Comune di Modena, Provveditorato agli Studi, Modena 1999
- Menesini E., Bullismo che fare?, in "Psicologia contemporanea", 1998/149
- Olweus D., Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono, Giunti, 1996
- Bonino S., Ragazzi contro, in "Psicologia contemporanea", 1999/155  
Bambini e non violenza, Edizioni Gruppo Abele 1987
- Fonzi A., Persecutori e vittime tra i banchi di scuola, in "Psicologia Contemporanea", 1999/129
- Prina F., Bullismo e violenza a scuola. Una ricerca in cinque scuole torinesi, Città di Torino (in consultazione presso Progetto ITACA – Comune di Torino)
- Smith P.K., Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative, Edizioni Centro Studi Erikson, 1995



## IL MOLTIPLICATORE

Centro di ricerca e promozione interventi per la prevenzione del disagio  
via Chiaravagna 16-16 A 16153-GE tel/fax 010-2510928 c.f. 03242300105  
e.mail: [ilmoltiplicatore@hotmail.com](mailto:ilmoltiplicatore@hotmail.com)

### **Presentazione dell' Associazione di Promozione Sociale**

#### **“Il Moltiplicatore”**

*Centro di ricerca e promozione di interventi per la prevenzione del disagio*

L'associazione, costituitasi a Genova nel 1991, non persegue finalità di lucro, svolge attività di utilità sociale, è iscritta al Registro Regionale delle associazioni (n.2806 del 29-11-2000).

L'associazione ha come oggetto la prevenzione di ogni forma di disagio, allo scopo di ottenere un apprezzabile miglioramento della qualità della vita. In particolare ha lo scopo di svolgere, favorire, sostenere e promuovere in Europa attività di studio e iniziativa in diversi campi di attività, tra i quali quelli della ricerca scientifica in particolare di interesse sociale, dell'istruzione e della formazione, della promozione della cultura e dell'arte, della tutela dei diritti civili, dell'assistenza sociale, della sicurezza.

Si è attivata negli anni per:

- avviare un centro di raccolta permanente di documentazione, ricerche e programmi, italiani ed esteri, inerenti la prevenzione primaria;
- progettare interventi di promozione della salute e di prevenzione dei fenomeni di dipendenza;
- svolgere attività di consulenza per seminari, corsi, gruppi di lavoro e di studio, convegni;
- gestire programmi mirati di formazione, informazione ed aggiornamento;
- progettare esperienze di vita associativa;
- costituire un punto di collegamento tra Enti ed altri soggetti che si occupano di prevenzione del disagio

Il malessere che si manifesta nel mondo degli adulti come in quello giovanile attraverso numerosi sintomi - dallo stress alle abitudini alimentari, dalla fretta ad una generalizzata indifferenza sociale e politica, alla solitudine, alla dipendenza dai beni di consumo, al massiccio ricorso a farmaci, alcool e droghe - rende urgente la prevenzione primaria dal disagio sia psichico sia fisico.

In questo contesto ci sembra che i concetti apparentemente opposti di *prevenzione* -intesa come intervento rivolto ad evitare che qualcosa si verifichi- e di *promozione* -come dinamica attivazione di risorse- siano tra loro complementari in un processo di educazione a prendersi cura di se stessi.

Un'efficace azione di prevenzione, quindi, viene a configurarsi come opera di educazione permanente attuata con i soggetti direttamente coinvolti (anziani, adolescenti, genitori, etc.), con le figure professionali di riferimento (educatori, animatori, personale socio-sanitario, etc.) e in collaborazione con gli Enti preposti.

*IL MOLTIPLICATORE* è nato sull'onda di queste riflessioni, come anello di collegamento internazionale tra le esperienze più avanzate nei vari campi della prevenzione primaria di alcuni fenomeni di dipendenza (alcolismo, tabagismo, droghe) e di deterioramento delle condizioni di salute (morbilità, invecchiamento).

I soci fondatori provengono da differenti ambiti professionali - sociologico, psicologico, didattico, medico, educativo, giuridico- e sono coinvolti in ricerche, progetti, interventi di prevenzione locali, nazionali ed internazionali.

*attività:*

- 1991: organizzazione rassegna teatrale degli Istituti di Scuola Secondaria Superiore di Genova: *Spettacoloscuola* - Provveditorato agli Studi di Genova.
- 1992: organizzazione Convegno *Oltre il Disagio* - Comune di Genova.
- 1995: ricerca europea *ESPAD* su territorio regionale, in collaborazione con CNR di Pisa - Regione Liguria.
- 1996: ricerca *Gruppi giovanili spontanei nella Provincia di Genova* - Provincia di Genova.  
collaborazione per la nascita della Banca del Tempo *Giratempo* di Genova.
- 1997: ricerca *ESPAD* su territorio regionale.
- 1998: elaborazione dati ricerca 1997.
- 1999: ricerca *ESPAD* su territorio Regione Liguria (collaborazione con Ministero Sanità e CNR di Pisa per Regione Piemonte).
- 2000: partecipazione a nucleo misto di lavoro su Progetto *La mondialità e l'interdipendenza nei curricula disciplinari della Scuola Media Superiore* (Provveditorato Studi, COSPE, Ce.D.Ri.T.T., U.E.).
- 2001: partecipazione ai tavoli tematici *Il patto di Eugeni@* - Comune di Genova.  
formazione per insegnanti *Lotta al disagio minorile*  
seminario con Ce.D.Ri.TT-onlus nell'ambito della ricerca su province liguri: *Partecipazione e solitudine nella Scuola - Solidarietà e bullismo* (U.R.P.L)

*collaborazioni internazionali:*

- TACADE Educating for Health - Manchester.
- CAN: The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs.  
Università di Malmo.

*collaborazioni nazionali:*

- CNR Pisa.
- Ministero Sanità
- Provveditorato agli Studi di Genova, Imperia, La Spezia.
- Comune di Genova.
- Provincia di Genova.
- Regione Liguria- Ser.T USL 3.
- Comune di Modena

*elaborazioni progettuali:*

- progetto *Prevenzione del consumo di droghe nei gruppi giovanili informali*
- progetto: *Didattica della riflessione*-Progetto di sviluppo delle abilità riflessive dei bambini attraverso l'istruzione filosofica e narrativa.
- progetto *ESPAD: Elaborazione dati 1997-1999 su territorio regionale ligure e restituzione alle Scuole.*

Potete contattarci telefonicamente al n.010-2510928 o scriverci: [ilmoltiplicatore@hotmail.com](mailto:ilmoltiplicatore@hotmail.com)

La Presidente: Marta Russo