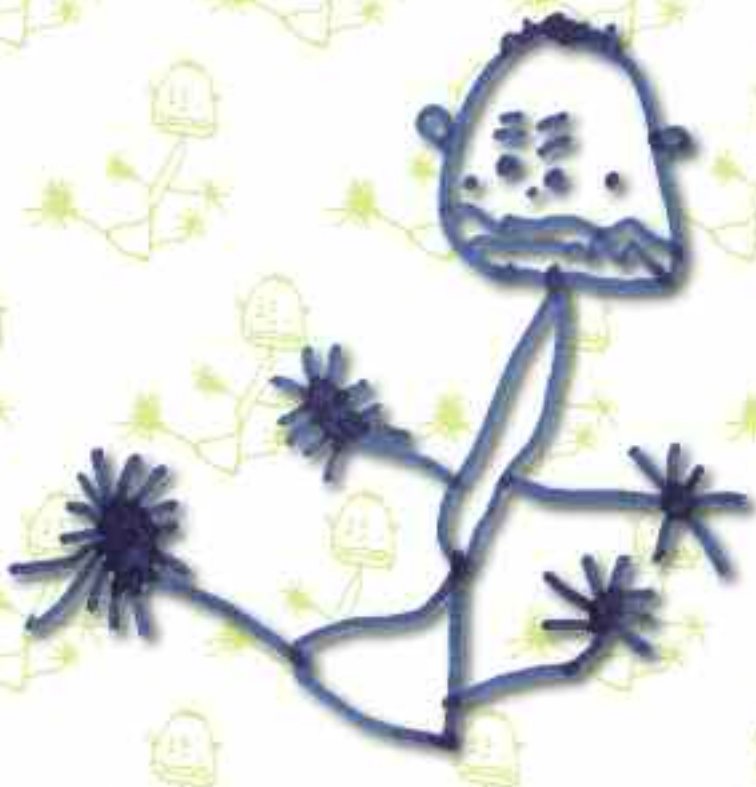


EDUCAZIONE

in contesti di violenza e

VIOLENZA

in contesti educativi



Riflessioni ed esperienze dalle azioni d'interscambio in Italia

EDUCAZIONE *in contesti di violenza e* VIOLENZA *in contesti educativi*

Riflessioni ed esperienze dalle azioni d'interscambio in Italia

A cura di Francesco Mazzone e Querciolo Mazzonis



Educazione in contesti di violenza e violenza in contesti educativi.
Riflessioni ed esperienze dalle azioni d'interscambio in Italia.

Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli – CISP
Via Germanico 198 • 00192 - Roma (Italia)
tel: +39063215498/215 • fax: +39063216163
www.cisp-ngo.org

Grafica, impaginazione e stampa:
Beniamini Group - Roma
www.beniaminigroup.com

Finito di stampare nel mese di Giugno 2009
Printed in Italy



Questa pubblicazione è stata
prodotta con l'appoggio
dell'Unione Europea.



Questa pubblicazione è stata
cofinanziata dal Ministero
degli Affari Esteri italiano

*I contenuti di questa pubblicazione sono responsabilità esclusiva degli
autori e in nessun caso si deve considerare che riflettono il punto di vista
dell'Unione Europea.*

in copertina: *il disegno del bambino arrabbiato è di Valerio M. (4 anni)*
stampa digitale su carta Arcoprint Edizioni.

Prefazione I

**Introduzione. EUROsocial Educazione e la lotta contro la
violenza giovanile e nelle scuole: riflessioni ed esperienze**
Rosario Ortega e Francesco Mazzone V

Parte I. Riflessioni

- 1. Il bullismo a scuola: sviluppi recenti.**
Ersilia Menesini 3
- 2. Prevenzione e risposte possibili al bullismo**
Fran Thompson, Neil Tippett e Peter K. Smith 27
- 3. Ascolto attivo e seconda modernità. Sul discutere
i pro e i contro e sulla gestione creativa dei conflitti.**
Marianella Sclavi 47

Parte II. Esperienze

- 1. La Consulta degli studenti: a Scuola di Cittadinanza
e Convivenza Civile**
Daniele Sordani 73
- 2. Il “Progetto Chance”**
Cesare Moreno 81
- 3. La strada e il territorio: orizzonti per una comunità
educante**
Rossella Vecchi 97

*Q*uesta pubblicazione si iscrive nel quadro di EUROsociAL, un programma di iniziativa della Commissione europea, il cui obiettivo generale è aumentare il grado di coesione sociale in America Latina, mediante scambi di esperienze e di conoscenze tra amministrazioni pubbliche europee e latinoamericane nei settori della giustizia, dell'istruzione, della sanità, dei regimi fiscali e dell'occupazione.

Un consorzio euro-latinoamericano, di cui fa parte il CISP, ha implementato in tale ambito il Progetto EUROsociAL Educazione (settembre 2005 – marzo 2010). Gli altri membri del consorzio sono il CIEP (capofila), la Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura della OEI*, il ministero dell'Istruzione della Repubblica di El Salvador, la Segreteria per l'Educazione Pubblica della Repubblica del Messico, il Ministero dell'Educazione della Repubblica del Brasile ed il ministero dell'Educazione della Repubblica del Perù.

Il progetto settoriale è stato suddiviso in diverse aree tematiche e il CISP è stato incaricato della tematica della gestione dei centri educativi in contesti di violenza: prevenzione, attenzione e risoluzione pacifica dei conflitti.

Per sostenere le azioni di interscambio in Italia e la realizzazione di prodotti multimediali (banca di esperienze, audiovisivi, spot, pubblicazioni) concernenti la tematica dell'educazione in contesti di violenza, il CISP ha presentato una proposta alla Cooperazione italiana, nell'ambito della linea di finanziamento destinata ai programmi di Educazione per lo Sviluppo. Questa pubblicazione rientra quindi tra le attività del progetto "Educazione per la coesione: azioni di interscambio e sensibilizzazione tra Italia e America Latina sulle politiche per le nuove generazioni" (2008-2009), cofinanziato dalla Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo



*Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

del Ministero degli Affari Esteri italiano (MAE).

Il programma EUROsociAL è basato sull'espressione della domanda da parte delle istituzioni latinoamericane interessate, e sulla costruzione dell'offerta corrispondente. Per quanto concerne il settore Educazione, l'offerta è stata individuata dai partner europei del Consorzio (CIEP, Fondazione OEI e CISP), con la collaborazione di moltissimi altri organismi, sia latinoamericani che europei, che hanno cooperato con il progetto, troppo numerosi per essere citati in questa sede.

L'offerta è stata presentata nel quadro delle azioni di interscambio realizzate in Europa per quanto concerne le esperienze educative europee e in America Latina relativamente alle esperienze educative latinoamericane.

In tale ambito, con il termine "esperienza" si vuole indicare una politica, un piano, un programma, un progetto, oppure, a livello più generale, un complesso di processi e operazioni interconnessi e attuato da una amministrazione pubblica o da altri organismi ad essa collegati, finalizzato ad ampliare l'accesso all'educazione e migliorare la qualità e l'efficienza del sistema educativo, integrando i settori che ne sono esclusi o prestando una maggiore attenzione ai gruppi marginali al sistema, e pertanto suscettibile di produrre un impatto (dimostrato o potenziale) sulla coesione sociale. Le esperienze possono avere aspetti positivi (da replicare) o negativi (da evitare), e possono essere valutate soltanto nel contesto sociopolitico e istituzionale in cui vengono realizzate.

Questo libro prende in esame esclusivamente l'offerta europea e, in particolare, italiana. Ciò non vuol dire che le tre esperienze qui riportate siano le migliori in assoluto per questa tematica: in altri paesi latinoamericani ed europei (e nella stessa Italia), esistono esperienze altrettanto riuscite ed originali. Con questa pubblicazione però volevamo contribuire alla documentazione e alla diffusione di esperienze che hanno visto la luce nell'ambito di un sistema Italia che attualmente deve affrontare numerosi problemi di diversa natura per riuscire a sostenere tutti gli sforzi

fatti nei decenni passati soprattutto per il miglioramento del sistema educativo, in una prospettiva di inclusione sociale.

Un patrimonio culturale che ha contribuito in modo rilevante alla coesione sociale e territoriale in Italia, che deve essere valorizzato e che bisogna continuare a utilizzare, anche mediante l'introduzione di innovazioni, magari proprio attraverso azioni d'interscambio con altri paesi, sia europeo che latinoamericani.

CISP

EUROsociAL Educazione e la lotta contro la violenza giovanile e nelle scuole: riflessioni ed esperienze

di Rosario Ortega* e Francesco Mazzone**



1. Il problema analizzato: la violenza nelle scuole e la coesione sociale nell'Unione europea

La violenza come fenomeno sociale suscita dibattiti di ogni genere nel settore delle scienze sociali. In questo senso, qualora decidessimo di situare la nostra prospettiva concettuale principalmente nel contesto della scienza psicologica, l'ambito della discussione ne risulterebbe ridotto, dal momento che l'aggressività e i comportamenti violenti – sotto il profilo comportamentale – costituiscono concetti ben definiti per la scienza psicologica. Ma non è questo il nostro intento. Noi riteniamo che la violenza, quale espressione di alcuni dei problemi più gravi che affliggono le società, debba essere analizzata da diversi punti di vista: da quello psicologico a quello antropologico oltre che, naturalmente, da quello sociologico e politico. È ciò che ci prefiggiamo di fare nel presente volume che, tuttavia, si fonda in gran parte sugli studi psicologici, senza però trascurare gli approcci antropologici, sociologici, politici e educativi. Il fatto stesso che questo capitolo introduttivo sia presentato da due coautori, ciascuno dei quali ha una diversa formazione ed una diversa traiettoria professionale, ciascuno dei quali ha avuto un ruolo specifico all'interno di EUROsociAL Educazione, vuole essere un'espressione dell'approccio interdisciplinare e internazionale del lavoro fin qui realizzato.

Non vi è dubbio che nell'esaminare la natura della violenza alla quale i giovani sono attualmente esposti, e che spesso li coinvolge, esistano problemi di carattere terminologico e concettuale. È appunto questo il primo problema di ordine concettuale e metodologico, giacché la definizione di violenza nelle scuole e di violenza giovanile a cui intendiamo riferirci dovrà essere quantomeno atta a consentirci di analizzare le esperienze che si realizzano non soltanto in Europa ma anche in America Latina.

Tale definizione dovrà consentire un'analisi delle politiche sociali median-

*University of Greenwich

**Coordinatore EUROsociAL Educazione per il CISP

te le quali si vuole rafforzare l'educazione per prevenire la violenza e/o attenuare i suoi effetti, che permetta di individuarne il grado di pertinenza e rilevanza per la coesione sociale. Ciò richiede una chiara identificazione del tipo di problema da analizzare, nonché delle esigenze da soddisfare.

In realtà, uno dei problemi che tale approccio comporta è la possibilità di confrontare il contesto sociale, politico, economico e culturale con il contesto europeo, sempre che sia possibile parlare dell'Europa, con tutte le sue diversità, come di un patrimonio di esperienze omogenee che corrispondano a problematiche comuni. D'altro canto è evidente che, sebbene non si possa parlare di una completa omogeneità, il contesto socio-culturale, politico ed educativo europeo presenta caratteristiche comuni perfettamente visibili. Eccezion fatta per alcuni paesi dell'ex Unione Sovietica (nei quali gravi conflitti etnici e politici si sono, malauguratamente, protratti fino a pochi anni orsono) e altri paesi quali l'Irlanda del Nord e i Paesi Baschi in Spagna (nei quali i gruppi armati violenti hanno continuato ad agire fino a poco tempo fa), la maggior parte della popolazione europea vive in pace, in paesi nei quali la democrazia è solida. Ciò è rilevante, dal momento che incide direttamente sulla natura dei sistemi educativi europei.

Sembrerebbe dunque che esista un denominatore comune tra i paesi europei, che coincide con uno stato di relativa convivenza pacifica dei loro cittadini, protetti dallo stato di diritto. In conseguenza di ciò, esiste un altro denominatore comune: l'attenzione dei sistemi educativi europei, proprio a motivo di tale stato di relativa convivenza pacifica e del primato dello stato di diritto, si concentra sulla violenza nei contesti educativi, vale a dire sul *bullismo*, o violenza nelle scuole.

I sistemi educativi europei sono sistemi alquanto strutturati di istruzione pubblica, obbligatoria e gratuita, quasi sempre non confessionale. Sono sistemi educativi che accolgono, educano e proteggono ragazzi e ragazze, senza discriminazioni, dall'età prescolare sino all'adolescenza. Si tratta di sistemi basati su curricoli tra loro omologabili, che attuano processi periodici di valutazione e di controllo della qualità, che si prefiggono grandi obiettivi e finalità formative in ordine all'integrazione socio-lavorativa degli studenti, articolando i propri elementi evolutivi in modo tale che i giovani cittadini possano avere, qualora lo desiderino, una carriera professionale come aspettativa vitale. Ciò non vuol dire che il percorso formativo sia facile per tutti i giovani, né che non si possano prevedere un certo numero di difficoltà e conflitti, alcuni dei quali verranno trattati nella presente pubblicazione, che rendono ardua la loro integrazione sociale e l'as-

sunzione dei doveri e dei diritti che sostengono una cittadinanza completa, l'obiettivo ultimo dei principi democratici e di equità sociale.

Sotto il profilo economico-sociale ciò è la conseguenza di anni di cultura politica basata sulla libera partecipazione dei cittadini, ma anche della qualità dei sistemi di amministrazione pubblica e, in modo particolare, del ruolo che lo Stato attribuisce all'istruzione. In tali sistemi i principi e i valori fondanti delle democrazie europee contemporanee sono inclusi e promossi come parte del programma di base che viene seguito nelle scuole. Ciò ha consolidato nel tempo una tendenza generale del pensiero sociale degli europei verso la partecipazione sociopolitica, l'esercizio dei propri diritti e doveri, la manifestazione dell'esigenza di ottenere protezione da parte dello Stato. E la protezione dello Stato non può certo venir meno in momenti di crisi come quello che stiamo attualmente vivendo. In simili situazioni lo Stato è tenuto ad estendere la sua protezione al fine di raggiungere realmente le fasce maggiormente vulnerabili della popolazione e di difendere da tutte le conseguenze della crisi economica un investimento importante per il futuro di ogni paese come l'istruzione pubblica di qualità. Tuttavia in Europa, esistono situazioni geografiche e contesti sociali alquanto asimmetrici e diversi nell'ambito di uno stesso paese e persino di una stessa metropoli: ad esempio, realtà come quelle di alcuni quartieri della città di Napoli e dei paesi circostanti, dove vigono norme e codici di comportamento paralleli a quelli stabiliti dallo stato di diritto e basati sull'esercizio della violenza. E Napoli non rappresenta l'unico esempio del genere.

Eppure, malgrado i gravi problemi da risolvere, possiamo dire che in Europa l'attuale livello di coesione sociale sia accettabile, in buona misura grazie all'evoluzione e alla qualità dei sistemi educativi dei diversi paesi e Stati, nonché all'indipendenza con cui gli attori dell'istruzione possono esercitare le proprie funzioni. Per quanto concerne la qualità del sistema educativo europeo, è molto importante segnalare l'immane valore progressivamente attribuito alla qualità della formazione riservata ai docenti. Nella maggior parte dei paesi europei, la formazione dei docenti è di livello universitario o equipollente: tale formazione prosegue, avvalendosi del sostegno e del controllo dei poteri pubblici, allorché i docenti esercitano le proprie funzioni e viene gratificata sia economicamente che socialmente. È dunque possibile affermare che le condizioni storico-culturali e, in modo del tutto particolare, quelle socioeconomiche, hanno fatto dell'Europa un continente che, nonostante la sua complessità (attualmente l'Unione europea comprende 27 Stati membri) rappresenta una serie di tendenze

più o meno omogenee in relazione a una progressione che al momento non sembra correre rischi. E, benché non si possa dire che essa sia esente da forme residue di violenza bellica, terrorista o criminale, la maggioranza dei suoi cittadini non è soggetta alla violenza sociale. Anzi, da un punto di vista generale, l'Europa tende a sviluppare i principi dello stato del benessere (Giddens, 2002). Una tendenza che in alcuni paesi, quali ad esempio l'Italia, dove il fenomeno è recente, deve attualmente far fronte alle nuove sfide poste dai flussi migratori e dalla domanda di inclusione, di accesso ai servizi e al mondo del lavoro. Anche in questo settore è possibile valutare il livello di maturità di una democrazia.

Come ha rilevato lo studio tematico (Ortega e Alfaro, maggio 2006), realizzato all'inizio del progetto EUROsociAL Educazione, volto a fornire una base di conoscenze sulla situazione generale in Europa e in America Latina e una prima rassegna delle esperienze maturate nel settore, le suddette condizioni strutturali potrebbero aver consentito ai ricercatori, alle istituzioni sociali, ai governi e agli educatori di focalizzare l'attenzione su forme di violenza interpersonale che non risultano altrettanto evidenti nei casi in cui i singoli sono soggetti a violenza strutturale, che si verificano tuttora in un vastissimo gruppo di paesi a livello mondiale.

La violenza esercitata nei confronti delle persone più giovani e vulnerabili, come donne e bambini, al pari di quella tra giovani e bambini, è stata oggetto di grande attenzione già a partire dagli anni Settanta. Tale attenzione, seguendo la logica da noi sostenuta, ha avuto inizio nei paesi in cui il livello di reddito e di benessere è più elevato, per poi estendersi a tutte le nazioni che oggi costituiscono l'Unione Europea, incluse quelle che vi hanno aderito più di recente, pur con risultati alterni.

L'attenzione scientifica, governativa, sociale ed educativa nei confronti dei fenomeni di violenza è stata accompagnata da misure d'intervento a tutti i livelli, volte a prevenirli o ad attenuarli. Ne consegue che oggi possiamo descrivere uno scenario nel quale disponiamo di un alto livello di conoscenze riguardo alla violenza giovanile e nelle scuole, nonché alle forme in cui essa può presentarsi e ai metodi più adeguati per far fronte al fenomeno.

L'approccio fondato sulla prevenzione e la mitigazione della violenza giovanile e nelle scuole, nonché di altri fenomeni che mettono a rischio la coesione sociale, si è incentrato sul lavoro educativo e/o rieducativo svolto dai sistemi istituzionali nei quali bambini e giovani socializzano: la scuola e la famiglia. Tale modello si è rivelato particolarmente idoneo per l'elaborazione di un concetto di cittadinanza che contribuisca alla coesione sociale.

Benché tale tendenza positiva sia fortunatamente presente anche nei pae-

si partner dell'America Latina, è tuttavia innegabile che, in taluni contesti geografici e sociali, nelle scuole non venga particolarmente percepito un eventuale clima di violenza, a motivo di uno stato di conflitto generale e permanente nell'ambito di tali società. A volte, la gravità del problema della violenza e delle sue cause ci ha indotti a riflettere, insieme ai nostri partner latinoamericani, sul contributo concreto – per quanto limitato – che noi possiamo apportare dalla nostra posizione. In tal modo è stato possibile appurare con chiarezza la presenza di due posizioni generali nella maggior parte dei paesi latinoamericani: una volta a reagire alla violenza nelle scuole e nell'ambiente circostante e l'altra maggiormente indirizzata verso una strategia di prevenzione.

Si dà per scontato che tale dicotomia sia motivata dalle diverse situazioni sociali e politiche che si determinano nei vari paesi. Nel contempo, nella maggior parte dei paesi con i quali abbiamo cooperato e cooperiamo su questa tematica, si è progressivamente sviluppata una forte preoccupazione riguardo al *bullismo* e alla violenza nelle scuole, un fenomeno che in America Latina è ancora percepito come relativamente nuovo. Abbiamo pertanto cercato di fornire una risposta mediante diverse strategie che contemplino la presentazione e l'analisi di esperienze realizzate in contesti problematici, rassegne di studi ed esperienze volte a contrastare la violenza nelle scuole, nonché interventi mirati alla prevenzione, realizzando le azioni di interscambio per metà in Europa e per metà in America Latina.

Come già rilevato nel summenzionato studio tematico (Ortega e Alfaro, 2006), benché esistano altre prospettive teoriche e altre ottiche disciplinari, la prospettiva psicoeducativa include il principio di base che fa dell'istruzione il presupposto dell'integrazione sociale. Tuttavia ciò accade soltanto quando è possibile frequentare la scuola perché i governi degli Stati sono riusciti a far sì che esistano scuole per tutti, e che queste siano di buona qualità, tanto da aiutare i giovani a diventare cittadini formati per intrattenere relazioni sociali contrattuali, nonché ad acquisire la capacità di utilizzare competenze mentali e pratiche per l'esercizio di un'attività che garantisca vantaggi tali da renderli autosufficienti e consentire loro di vivere in maniera autonoma. Tuttavia, si frequenta la scuola anche per poter avere una personalità equilibrata, sana e sicura di sé, che rifugga la violenza, i comportamenti antisociali e collabori al progresso dei concittadini.

La scuola, come auspicava Dewey (1916), è il luogo in cui vengono formati il pensiero, gli atteggiamenti e la coscienza dei cittadini. Quando, per diversi motivi, nella scuola non si pratica e non si vive la democrazia, un

trattamento corretto, il sostegno affettivo e una comunicazione sufficiente, viene meno il suo ruolo come agente di socializzazione ed essa non rappresenta più un ambiente adeguato per la formazione della personalità degli alunni. Una scuola in cui siano tollerati trattamenti ingiusti tra corpo docente e corpo studentesco, tra alunni o tra docenti, è una scuola che non consente agli studenti di ottenere ciò che è loro dovuto: l'educazione alla quale hanno diritto. Pertanto, una scuola che tolleri la violenza, da qualsiasi parte essa provenga, è una scuola che non svolge la propria funzione formativa in vista della coesione sociale.

La violenza, i trattamenti offensivi o vessatori, o il mero abbandono della funzione protettiva e formativa che i docenti devono svolgere nei confronti degli alunni, al pari dei possibili comportamenti indegni e la mancanza di rispetto da parte degli alunni, rappresentano altrettante forme di violenza che preparano il terreno per la frattura sociale. Allo stesso modo, allorché si tollerano atti, atteggiamenti e processi di vittimizzazione tra alunni, si consente che la socializzazione delle nuove generazioni avvenga senza il necessario senso di solidarietà, di convivenza e di collaborazione che sarà imprescindibile nella vita adulta degli studenti e che è destinato a riprodurre ed arricchire il modello democratico e la lotta per l'equità e la giustizia sociale.

Il programma EUROsociAL è un'iniziativa particolarmente innovativa nella sua linea d'azione, che di fatto si fonda sulla domanda espressa dagli attori politici e amministrativi dei paesi destinatari, che ha cercato di elaborare e fornire la relativa offerta, che ha sempre progressivamente adeguato la pianificazione insieme ai referenti di ciascuna amministrazione interessata in tutti i paesi latinoamericani che vi hanno partecipato. Non abbiamo mai preteso di trasferire conoscenze o esperienze decontestualizzate; anzi, abbiamo sempre cercato di costruire una solida base di conoscenze lavorando in comune. A tale proposito, la prima iniziativa della linea d'azione di EUROsociAL Educazione sulla violenza giovanile e nelle scuole e sulle relative possibilità d'intervento e di riduzione del fenomeno è stata un'indagine, o studio tematico, sulle esperienze volte a porre in primo piano lo stato della questione in Europa, nel momento in cui la stessa questione veniva analizzata in America Latina in relazione a tutte le tematiche affrontate dal progetto¹.

¹Per quanto concerne la tematica dell'educazione in contesti di violenza, cfr. Ortega R. e Alfaro Á., "Estudio temático sobre gestión de los centros educativos en contextos de violencia: prevención, atención e resolución pacífica de los conflictos", EUROsociAL Educación – CISP, Roma, 2006.

Tale analisi ci ha indotti a verificare che, come già accennato, le società europee – nonostante le considerevoli diversità culturali – presentano caratteristiche comuni e caratteristiche molto differenziali. A titolo di esempio, i solidi sistemi educativi inglese e francese differiscono da quelli più instabili di taluni paesi del Sud europeo (quali quello portoghese, quello greco, in parte quello italiano o, in determinate aree, quello spagnolo) e nessuno di essi è confrontabile con la qualità delle condizioni in cui si sviluppano i sistemi educativi di paesi ricchi e orientati a estendere la protezione sociale come la Svezia, la Norvegia o la Finlandia.

Malgrado gli squilibri esistenti tra le società dei diversi Stati, e tenendo conto dei possibili effetti dell'emergenza migratoria e dell'attuale crisi economica (allorché alcuni governi sono orientati a effettuare tagli di bilancio che risultano fatali per la scuola), è possibile affermare che l'Europa – nel suo complesso – rappresenta una sorta di paradiso educativo, rispetto ai gravi problemi strutturali che tuttora affliggono i sistemi latinoamericani.

In effetti l'Europa, considerata come un paradiso rispetto alle condizioni di fame, miseria e abbandono in cui versano le popolazioni più povere della terra (segnatamente in Africa, ma anche in alcune zone dell'America Latina e dell'Asia), è diventata meta di migrazioni di massa che stanno trasformando sempre più la società europea in un crogiolo di culture, credenze e pratiche sociali. È molto probabile che la velocità dei flussi in arrivo e la rilevanza di alcune disuguaglianze che essi stanno provocando possa dar luogo a consistenti problemi di integrazione, con i rischi che ciò comporta. Rischi che, in termini di educazione, non vengono sufficientemente presi in considerazione e affrontati. Malgrado l'esistenza di programmi e iniziative tempestivi ed eccellenti², l'inerzia e il conservatorismo burocratico dei sistemi educativi, o i calcoli politici, impediscono la necessaria risposta a tali problemi.

Del resto, come si è detto, l'Europa è confrontata a una grande sfida, a partire dalla società pluriculturale e diversa che si va configurando in conseguenza di un incessante movimento migratorio. Una volta integrati gli alunni con esigenze educative particolari a causa delle loro caratteristiche personali, è urgente rendersi conto che un'Europa intesa come un crogiolo di culture esige un sistema educativo in grado di integrare, in maniera

²Ad esempio, il sistema per l'integrazione degli immigrati introdotto dal governo svedese, attivo sin dagli anni Ottanta, o gli encomiabili intenti della Regione orientale della costa andalusa volti a un'integrazione educativa dei giovani marocchini.

rispettosa ma non sciovinista, le grandi differenze culturali derivanti da sistemi di credenze religiose o semplicemente da identità culturali molto diverse tra loro, che possono entrare in conflitto³.

Un terzo problema che, negli ultimi anni, si è rivelato molto preoccupante è connesso agli atteggiamenti, ai comportamenti e al rifiuto culturale di un numero apprezzabile di giovani europei. Educati in condizioni privilegiate sotto il profilo economico, ma non sempre in condizioni educative e psicologiche idonee, a motivo dei grandi cambiamenti subiti dalla struttura sociale – integrazione delle donne nel mondo del lavoro; modificazioni della struttura familiare (quali il gran numero di famiglie monoparentali nelle grandi città europee), atteggiamenti consumistici, stimoli all'ozio e consumismo incosciente: alcool, droghe, sesso a rischio, ecc. – una parte importante (ma mai maggioritaria) di tali giovani vive in situazioni di rischio che suscitano apprensioni anche quali espressioni di una destabilizzazione della coesione sociale.

Il problema della violenza giovanile e nelle scuole, che costituisce l'oggetto della presente pubblicazione, si situa all'interno di tale categoria, che potremmo definire come il rischio dell'emergere di atteggiamenti e comportamenti antisociali da parte della gioventù europea. In un mondo globalizzato, nel quale i poteri economici non conoscono confini e godono di una libertà totale nell'ambito dei mercati, nonché dell'impunità a fronte degli abusi che si possono commettere quando si dà la priorità ai vantaggi economici rispetto al necessario e universale rispetto per i diritti delle persone, si può parlare di una sorta di violenza universale (o simbolica, come l'ha definita il sociologo Bordieu). La violenza che comporta squilibri nella distribuzione dei beni esistenti, la flagrante carenza di risorse e condizioni per la vita e lo sviluppo degli individui, comprese naturalmente le risorse necessarie per raggiungere un'istruzione dignitosa che renda le persone istruite e pertanto libere di esprimere le proprie opinioni e di eleggere i propri governanti, anche se viene definita simbolica, è una violenza reale.

Quando i poteri politici degli Stati non ritengono che sia loro obbligo, quali gestori del bene comune, distribuire la ricchezza e creare le condizioni adeguate, in modo che le persone possano soddisfare le proprie esigenze vitali e dotarsi di un livello di formazione sufficiente per esercitare la funzione di cittadini; quando le persone non hanno l'opportunità di otte-

nere mediante un lavoro dignitoso le risorse indispensabili per procurarsi un alloggio, l'acqua, il vitto e quanto è necessario per vivere in modo soddisfacente; quando le condizioni di lavoro non prevedono tempi di riposo sufficienti; quando accade tutto ciò è naturale che emerga ogni sorta di violenza, giacché sono violente le stesse condizioni di vita. Ciò non vuol dire che la violenza deriva automaticamente dalla povertà, ma che la povertà, segnatamente quella più estrema, è una forma di violenza che genera altra violenza.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce la violenza come l'uso intenzionale della forza e del potere, fisico o psicologico, per agire contro se stessi o altre persone, gruppi o comunità, provocando un danno che può essere fisico, psicologico o sociale. La violenza può essere definita su diversi piani e, di fatto, tutte le discipline del settore delle scienze sociali la definiscono secondo i propri parametri e le proprie epistemologie. Da parte nostra, in un'ottica psicoeducativa, senza dimenticare che la violenza, in definitiva, viene esercitata e subita dalle persone (e ciò indica un *focus* personale intrasferibile e pertanto una dimensione psicologica), esaminiamo la violenza giovanile e nelle scuole sulla base delle condizioni contestuali in cui essa si produce. In questo senso, i bambini e i giovani possono essere e sono effettivamente fatti oggetto di abusi e aggressioni da parte degli adulti (come nel caso dei reati commessi contro i minori); essi possono altresì essere oggetto di abbandono e di mancanza di attenzione. Ciò, unitamente alla variabile psicoevolutiva, può costituire (qualora si verifichi in età precoce) la forma più crudele di violenza, dal momento che può provocare la morte o una grave frattura nell'ambito dello sviluppo psicologico.

Tuttavia, bambini e giovani sono altresì fatti oggetto di violenza da parte dei loro pari: si tratta di una forma alquanto diffusa di violenza giovanile e nelle scuole; prima di affrontarla, tuttavia, desideriamo prendere in esame sinteticamente alcuni degli altri problemi relativi alla violenza che coinvolgono i giovani europei.

Gli atteggiamenti e i comportamenti xenofobi contro i giovani immigrati rappresentano una forma specifica di violenza, ma è difficile accertare quanti giovani europei vi siano coinvolti. In genere, tali atteggiamenti e altri comportamenti perturbatori e vandalici emergono nell'ambito di eventi di massa, quali le partite di calcio tra squadre nazionali o nelle partite internazionali.

Una forma di violenza emergente, per quanto concerne la sua visibilità, e che è rimasta occulta fino ai giorni nostri, è quella relativa agli atteggiamenti aggressivi e ai comportamenti molesti e intimidatori nell'ambito

³Si vedano, a titolo di esempio, i gravi conflitti cui è confrontato il sistema francese nel tentativo di integrare in maniera adeguata la cultura musulmana.

delle relazioni amorose e di coppia incipienti. Il rilevante problema sociale della violenza di genere e domestica ha sollevato domande circa la formazione sentimentale dei bambini e dei giovani, evidenziando atteggiamenti maschilisti e prepotenti nella formazione di talune coppie giovanili. Tale fenomeno è considerato come un antecedente della violenza contro le donne, ormai diventato un problema che produce un numero di vittime superiore al terrorismo in paesi come la Spagna.

La partecipazione dei giovani a fenomeni antisociali, perturbativi, vandalici, nonché il progressivo deterioramento della loro personalità che si produce allorché essi mantengono a lungo abitudini malsane quali il consumo di droghe o assumano comportamenti delinquenti quali l'uso delle armi, l'appartenenza a bande criminali, ecc., costituisce un fattore di rischio per la coesione sociale. I giovani che hanno fallito negli studi o sono stati esclusi dai sistemi scolastici, con una formazione scarsa o nulla per la realizzazione di attività lavorative, dotati di esigue risorse per gestire la propria esistenza, corrono un rischio personale di esclusione sociale nell'età adulta e mettono in pericolo il necessario processo di ricambio generazionale, indispensabile per il mantenimento degli attuali livelli di vita dignitosi, o dello stato del benessere, che caratterizzano la maggior parte della società europea.

Comportamenti siffatti non nascono dal nulla: prima di andare ad ingrossare le fila dell'esclusione, del vandalismo e della criminalità, i giovani europei hanno frequentato la scuola. Una scuola che continua a avere problemi, sebbene sia fondata su principi democratici, provvista di tutto il necessario, compresi docenti preparati, impianti e programmi. Alcuni di tali problemi sono legati in modo concreto alla violenza interpersonale, che si caratterizza come il germe di ogni tipo di violenza. Tuttavia, come abbiamo già rilevato, il problema della violenza infantile e giovanile più studiato in Europa e del quale si sono maggiormente occupati i governi è la questione della violenza nelle scuole e tra compagni, o *bullismo*.

2. Indagine e intervento preventivo sulla violenza giovanile e nelle scuole in Europa

Come già indicato nel nostro studio tematico sull'educazione in contesti di violenza (Ortega e Alfaro, 2006), nel corso degli ultimi trent'anni, la società europea ha collegato la ricerca sul problema della violenza al miglioramento delle condizioni sociali e dei rapporti interpersonali nelle scuole. Il modello europeo tiene conto del fatto che qualsiasi tipo di violenza – fisica, verbale o psicologica – produce effetti alquanto nocivi per il corretto

sviluppo dei soggetti interessati. Pertanto, è necessario intervenire sia per prevenire il fenomeno (prima che si verifichi) sia per mitigarlo (una volta che esso si sia manifestato o laddove esista un elevato rischio che si verifichi). La scuola ha il mandato sociale e, in larga misura, giuridico di impedire che le sue aule, corridoi e cortili per la ricreazione diventino altrettanti scenari di violenza.

La scuola è un ambiente istituzionale le cui finalità sono l'apprendimento e lo sviluppo degli individui e ciò ci impone di adoperarci affinché essa sia, come abbiamo indicato più sopra, un luogo privo di qualsiasi tipo di violenza. Questa è sempre stata la prospettiva delle ricerche e degli interventi che sono stati proposti e realizzati, per lo meno in Europa. Pertanto, nella maggior parte dei paesi europei e, in generale, del cosiddetto mondo occidentale, sono stati attuati progetti educativi e programmi d'intervento volti a prevenire o mitigare la violenza nelle scuole e il *bullismo*⁴.

In Europa, la maggior parte delle indagini condotte nel settore della psicologia educativa si sono concentrate sui modelli globali di attenzione ai fattori primari e secondari che incidono sulla creazione di un clima di relazioni sociali propizio allo sviluppo di politiche di cooperazione e di strategie volte a far fronte ai conflitti in maniera positiva e fondata sul dialogo. Molte di tali ricerche hanno tentato di articolare le indagini e gli interventi nell'ambito di progetti sperimentali o quasi sperimentali (con misurazioni pre-test e post-test) e di istituire gruppi sperimentali e di controllo volti a verificare l'efficacia degli interventi realizzati. Benché esista una grande varietà di strategie e di metodi d'intervento, possiamo dire che la maggior parte di essi sembrano indicare che l'approssimazione maggiormente adeguata sia quella cosiddetta *whole policy*, o della politica globale.

Varie caratteristiche definiscono i programmi europei che hanno tentato di prevenire e mitigare la violenza nelle scuole e il *bullismo*. Nonostante

⁴Si vedano in proposito le strategie realizzate in Svezia (Olweus 1989; 1991; 1993 e 1999), Norvegia (Roland, 1993), Finlandia (Lagersperz, Björkqvist, Berts e Kings, 1982; Björkqvist, 1994 e Salmivali, Lagersperz, Björkqvist, Österman e Kaukianinen, 1996), Paesi Bassi (Haeselager e Van Lieshout, 1992 e Junger, 1990), Regno Unito (Smith, 1991; Whitney e Smith, 1993; Smith e Sharp, 1994), Irlanda (O'Moore e Hillery, 1989), Austria (Schohmeis, Atria e Spiel, 2003), Italia (Menesini, 2000 e 2003), Spagna (Ortega, 1994; Ortega e Angulo, 1998; Ortega e Del Rey, 2003 e 2004; Ortega e Mora-Merchán, 1999; 1997 e 2005). Tuttavia, tale linea è stata seguita anche in una serie di progetti attuati al di fuori dell'Europa; citiamo a titolo di esempio, tra i numerosi studi realizzati, quelli condotti negli Stati Uniti (Perry, Kusel e Perry, 1998), in Canada (Ziegler e Rosenstain-Manner, 1991; Pepler, Craig, Ziegler e Charach, 1994), in Australia (Rigby e Slee, 1991; Rugby, Pepler, 2004) e in Giappone (Hirano, 1992).

ciò, la maggior parte di tali programmi si sono concentrati sull'esplorazione o indagine circa i fatti concreti accaduti, su un'accurata pianificazione degli interventi e, in ultimo, sui controlli, altrettanto rigorosi per quanto concerne gli interventi stessi. Numerosi programmi d'intervento europei si sono focalizzati, oltre che sul *bullismo*, su altri problemi inerenti la cosiddetta conflittualità nelle scuole: disciplina, distruttività, mancanza di attenzione per il lavoro scolastico e clima delle relazioni sociali. Molti hanno tentato di incidere su tale problema, trasponendo nei sistemi di rapporti interpersonali il clima e l'organizzazione dei raggruppamenti scolastici, in una sorta di modello aperto alle iniziative di tutti gli attori interessati alla vita scolastica. È indispensabile stabilire una linea di base sullo stato della questione in esame e confrontare, una volta concluso l'intervento, la valutazione dei risultati ottenuti con la situazione ex ante, ovvero il punto di partenza. Ciò si rende necessario dal momento che per ogni intervento realizzato va dimostrato che gli sforzi compiuti, i fondi e le risorse investiti siano serviti a ottenere un risultato concreto. Tuttavia, solo un ristretto numero di programmi, progetti ed esperienze vengono valutati da esperti indipendenti; più sovente, ci troviamo di fronte ad auto-valutazioni, o meglio a riflessioni di percorso. In realtà è necessario riconoscere che, in questo come in altri settori, la pratica della valutazione non è molto diffusa e ancor meno lo è quella della valutazione esterna.

Malgrado la maggior parte dei programmi siano di norma progettati da attori esterni, sovente ricercatori o gruppi misti composti da ricercatori e docenti, le iniziative innovatrici vengono spesso realizzate da questi ultimi, che si prendono cura dei propri alunni con l'ausilio e la consulenza di attori esterni. Tale variabile si è rivelata di grande importanza, giacché programmi identici o molto simili tra loro, ma che hanno trattato in modo diverso tale fattore, hanno ottenuto risultati molto diversi.

Inoltre, la grande maggioranza dei programmi europei di prevenzione o di contrasto dei fenomeni di violenza o *bullismo* tra studenti sono stati finanziati, patrocinati o riconosciuti dalle autorità educative locali, regionali o nazionali e hanno avuto una durata da uno a quattro anni. Alcuni di essi sono stati patrocinati da altri attori della solidarietà sociale, quali ad esempio le associazioni e organizzazioni del terzo settore o "privato sociale", come viene talvolta definito. Negli ultimi venti anni, in Europa è stato realizzato un ampio ventaglio di iniziative con tali caratteristiche, ovvero mediante programmi educativi globali, ecologici e più o meno comunitari. Tuttavia, soltanto un ristretto numero di tali iniziative sono state valutate e raffrontate con altri interventi.

Il primo programma progettato espressamente per contrastare i problemi relativi alla violenza tra studenti è stato il *Bergen Anti-Bullismo Program* (Olweus, 1991 e 1999), elaborato e sostenuto dal più famoso e importante ricercatore del settore: è stato il programma precursore, al quale si sono ispirati quelli successivi. Realizzato nella città norvegese di Bergen tra il 1983 e il 1985, il programma era caratterizzato dalla definizione di una linea di base e utilizzava un questionario autoperceptivo (Olweus, 1989), compilato dagli alunni prima e dopo l'intervento e le cui misure venivano successivamente confrontate.

Il progetto e la realizzazione di tale modello comprendono:

- a) intervento a livello di centro scolastico (*school based*), orientato segnatamente a stabilire discipline e controlli normativi chiari, sicuri e sostenibili, vigilanza e controllo adulto della condotta degli alunni, con l'ausilio di un pacchetto didattico offerto ai docenti;
- b) lavoro a livello di classe o curricolare (*class-room*) con interpretazioni distinte tra quanto è specificamente curricolare e i sottoprogrammi di addestramento volti all'acquisizione di competenze sociali;
- c) intervento a livello individuale che, di norma, comprende l'orientamento scolastico (*counselling*), ma altresì formule ambigue quali "ammonizione disciplinare grave"; lavoro di sensibilizzazione e richiamo di attenzione rivolto ai genitori degli alunni; lavoro diretto con vittime e aggressori (tuttavia, tale linea è scarsamente definita).

Il progetto Bergen prevedeva interventi in 43 scuole secondarie nel corso di due anni accademici. La misurazione pre-test e post-test ha rivelato una riduzione del 50% della vittimizzazione e dell'aggressione sia per i ragazzi che per le ragazze, nonché risultati positivi in ordine al clima sociale stabilitosi all'interno del centro scolastico. Tali risultati e, in modo del tutto particolare, il lavoro pionieristico e divulgativo realizzato dal suo autore hanno fatto sì che il modello venisse applicato, pur con varianti multiple, in Europa, in parte degli Stati Uniti, in Canada, in Australia e in Nuova Zelanda.

Il programma è stato successivamente replicato dal *Rogoland Anti-Bullismo Program* (Roland, 1993), identico al progetto Bergen e condotto in parallelo ad esso in un'altra zona della Norvegia. Il progetto Rogoland è intervenuto in 37 scuole, utilizzando lo stesso materiale didattico (*didactic pack*) già impiegato per il Bergen. Tuttavia, il programma Rogoland si differenziava marcatamente dal suo predecessore per quanto concerne il procedimento di applicazione: i ricercatori non hanno svolto alcun lavoro di sostegno né alcun *follow-up* presso le scuole che lo hanno adottato. I risul-

tati sono stati alquanto deludenti, il che ha suscitato un dibattito, tuttora in corso, su quali siano le vere chiavi per il successo dei programmi generali (*school based*) volti a contrastare la violenza nelle scuole.

Nell'ambito dello *Sheffield Anti-Bullismo Project* (Smith e Sharp, 1994), realizzato nello Yorkshire (Regno Unito), 23 scuole, 16 classi di ultimo grado in scuole primarie e 7 secondarie, sono state valutate pre- e post-test, utilizzando un questionario ispirato a quello di Olweus (1989). Il progetto, basato sul programma Bergen, è stato attuato con una forte componente di attenzione globale nei confronti del centro scolastico (*whole policy*) e il corpo docente si è avvalso, oltre che di un pacchetto didattico (*Do not suffer in Silence*: Sharp e Smith, 1994) di componenti opzionali (selezionate dai docenti di ciascun istituto): sottoprogrammi curricolari (*curriculum-based*), miglioramento delle condizioni spazio-ambientali, attività di svago (*play-ground activities*), formazione per il personale ausiliario adde- detto alla mensa e al tempo libero, interventi individualizzati e interventi mirati ai gruppi interessati (vittime e aggressori) quali azioni volte alla disarticolazione delle bande di aggressori, tecniche di consolidamento delle competenze sociali (*social skill*) per le vittime, oltre ad ulteriori opzioni. I risultati sono stati positivi per quanto concerne la riduzione della vittimizzazione e dell'aggressione nell'ambito delle scuole primarie, ma si sono rivelati maggiormente irregolari nelle scuole secondarie e, com'era prevedibile, hanno mostrato una grande variabilità tra le 23 scuole che hanno partecipato al progetto (Smith, 2003).

Il programma *Sevilla Anti-Violencia Escolar: SAVE* (Ortega, 1997; Ortega et al., 2000), realizzato in Andalusia (Spagna), rappresenta un'altra pietra miliare nella costruzione di un modello europeo di attenzione e risposta al problema. Tale programma ha valutato in pre-test 26 scuole primarie e secondarie, oltre a effettuare valutazioni in post-test in 10 di esse, realizzando altresì una misura di controllo con scuole non coinvolte nel programma. Le scuole nelle quali è stato effettuato l'intervento erano situate nelle zone più povere dell'area metropolitana di Siviglia, capitale dell'Andalusia (a sua volta una delle regioni più povere della Spagna). Il progetto, ispirandosi al programma *Sheffield* (Smith e Sharp, 1994) si è spinto anche oltre, stabilendo un modello radicato nella cultura del miglioramento della convivenza scolastica (Ortega e Del Rey, 2004), nell'ambito del quale veniva riservato un ruolo di spicco alla formazione del corpo docente. Rispetto allo Sheffield, il progetto ha dato maggior rilievo all'opzionalità (ciascun gruppo di docenti ha elaborato il proprio programma di centro, con il supporto periodico e continuativo del gruppo dei ricercatori), cer-

cando di articolare, nell'ambito di un modello ecologico, tutte le possibili iniziative di sostegno esterno e comunitario. Il SAVE ha definito diverse linee di azione a livello di centro scolastico (*school based*): lavoro preventivo oppure intervento sul curricolo e lavoro di attenzione nei confronti degli alunni a rischio e già coinvolti in episodi di *bullismo*, o ancora intervento diretto. Per quanto concerne la linea preventiva, il SAVE ha agito all'interno del curricolo, mediante programmi di educazione delle emozioni, dei sentimenti e dei valori mentre, nell'ambito dell'istruzione, ha attuato programmi di gruppo cooperativo. Inoltre, il SAVE è intervenuto sui rapporti interpersonali mediante programmi di gestione democratica della convivenza. Sono stati altresì sviluppati programmi speciali di attenzione primaria con alunni coinvolti o a rischio (vittime e aggressori), quali l'addestramento all'assertività e all'empatia (rispettivamente con le vittime e gli aggressori), nonché programmi di destrutturazione delle reti sociali degli alunni coinvolti in fenomeni di violenza e *bullismo*⁵.

Il programma denominato *Home Office London-Liverpool Project* (Pitts e Smith, 1995), realizzato nel Regno Unito, ha interessato 4 scuole, 2 primarie e 2 secondarie, che sono state valutate in pre- e post-test, utilizzando questionari di autopercezione. Il programma era una replica dello Sheffield, che ha aggiunto alla *whole policy* descritta più sopra la costituzione di gruppi anti-violenza nelle scuole e l'organizzazione di riunioni degli alunni, tecniche di sostegno dei pari (*peer support*) e addestramento ai comportamenti assertivi destinati alle vittime (*assertiveness training*). I risultati sono stati positivi in termini di riduzione della vittimizzazione e dell'aggressione nelle scuole (primaria e secondaria) di Liverpool, ma si sono rivelati irregolari in quelle di Londra, dove si è registrato un aumento della vittimizzazione e dell'aggressione.

Nell'ambito del *Flanders Anti-Bullismo Program* (Stevens et al., 2000) realizzato in Belgio, sono state controllate 18 scuole tra primarie e secondarie, mediante un progetto sperimentale basato su tre condizioni (6 scuole assegnate a ciascuna condizione): scuole oggetto di intervento e con supporto esterno, scuole oggetto di intervento senza supporto esterno sostenibile e, in ultimo, scuole di controllo o non coinvolte nell'intervento. Il

⁵A partire dalla sperimentazione del modello SAVE, è stato realizzato – a livello regionale e con il patrocinio del governo della Regione autonoma dell'Andalusia – un nuovo progetto denominato "Andalucía Anti-Violencia Escolar" o ANDAVE, che è stato oggetto di una delle azioni di interscambio attuate dal CISP nel quadro di EUROsocial Educazione.

programma d'intervento consisteva in un adattamento dei progetti Bergen e Sheffield, con l'aggiunta di una linea di formazione per i docenti. Il programma ha seguito le istruzioni e si è avvalso dei materiali del programma originale di Bergen, realizzando misure tra gruppi-classi che hanno ricevuto un supporto esterno, gruppi-classi che non hanno ricevuto tale supporto e gruppi controllo, o non coinvolti nell'intervento. I risultati hanno mostrato una riduzione delle vittime nella scuola primaria rispetto al gruppo controllo; nessuna differenza nelle scuole secondarie e nessuna differenza tra gli alunni dei gruppi che hanno ricevuto un supporto esterno e quelli che non lo hanno ricevuto.

Il progetto *Anti-Bullismo Program of Schleswig-Holstein* (Hanewinkel e Knaak, 1997) è stato realizzato in Germania, valutando 37 scuole primarie e secondarie. Il programma è una replica del modello Bergen, nel suo formato più schematico: pacchetto didattico, suggerimenti per la politica scolastica (*whole policy*), per l'intervento di classe e per l'attenzione individuale. La valutazione è stata effettuata utilizzando un modello pre-test nella fase iniziale, un modello post-test dopo il primo anno d'intervento ed una ri-valutazione eseguita un anno dopo la conclusione del programma. I risultati ottenuti sono stati deludenti: una riduzione molto scarsa della vittimizzazione a seguito degli interventi effettuati presso la scuola primaria, unitamente a un lieve incremento di ambedue i comportamenti, vittimizzazione e aggressione, tra gli alunni della scuola secondaria.

Il programma *Helsinki-Turku* (Salmivalli et al., 1996) è stato realizzato in due grandi città della Finlandia, presso 16 scuole, primarie e secondarie: 8 scuole sono state assegnate al gruppo sperimentale e 8 al gruppo controllo. Il programma ha agito a livello di centro, di classe e individuale, concentrandosi sulla dinamica relazionale del gruppo-classe. Nel corso di un anno accademico, è stata effettuata una valutazione post-intervento e, sei mesi dopo, una ri-valutazione dei risultati. I risultati si sono rivelati positivi: riduzione della vittimizzazione e dell'aggressione negli ultimi anni della scuola primaria, nonostante una grande variabilità tra le diverse scuole che hanno aderito al programma (Salmivalli, 2001).

Il progetto *Styria-Austria Anti-Bullismo Program* (Atria e Spiel, in corso di stampa) ha utilizzato come strumento di misura il questionario di Dan Olweus (1989) ai fini della valutazione e un modello cognitivo-comportamentale per quanto concerne l'attuazione. Il programma, della durata di due anni, ha riguardato 4 classi di 2 scuole secondarie: 2 classi di ciascuna scuola sono state scelte come gruppo sperimentale e 2 come gruppo controllo, valutate in pre- e post-test. Il programma si è basato essenzialmen-

te sul lavoro di classe, con un taglio specificamente *cognitivo-comportamentale*, basato sulla formazione finalizzata all'acquisizione di competenze sociali nel settore della cognizione sociale. Non ha ottenuto alcun risultato soddisfacente in termini di riduzione della vittimizzazione e dell'aggressione (Strohmeier, Atria e Spiel, 2003).

Il *Bern-Kindergarten Prevention Program* (Alsaker e Valkanover, 2001) era un programma finalizzato alla prevenzione nell'ambito della scuola materna, realizzato nella città di Berna (Svizzera) nel corso di un anno accademico. L'intervento è stato effettuato presso 8 istituti prescolastici, utilizzando altri 8 istituti come gruppo controllo. Entrambe le valutazioni sono state effettuate con misure pre- e post-test, mediante strumenti di auto-segnalazione dei docenti e di segnalazione tra pari (*peer nomination*). Il lavoro di intervento si è concentrato sui docenti. I risultati hanno mostrato una certa diminuzione dell'aggressione fisica e indiretta ma, secondo i docenti, anche un certo aumento dell'aggressione verbale. Non sono stati registrati cambiamenti positivi nell'ambito della valutazione degli istituti prescolastici oggetto dell'intervento, diversamente da quanto rilevato nelle scuole controllo, nelle quali è stato tuttavia riscontrato un lieve incremento di vittime e aggressori. Il progetto *Intervención contra el Juego-Cruel* (Menesini, 2003a) si è rivelato un programma aperto, preciso e originale. In Italia non si ha notizia di vasti programmi incentrati sui singoli istituti scolastici (*school based*) o fondati sulle politiche globali (*whole policy*), realizzati in un complesso di diverse scuole, tuttavia esiste un gran numero di lavori d'intervento concreti su ciò che la professoressa Menesini definisce "il gioco crudele" o *bullismo*, riferendosi alla violenza interpersonale tra alunni. Le esperienze documentate in tale ambito comprendono: interventi a livello di istituto; interventi a livello di gruppo-classe, lavoro volto a sviluppare le competenze sociali e gli atteggiamenti di cooperazione e interventi che seguono modelli di *peer support* (Menesini, 2000; 2003b).

In definitiva, le iniziative europee ideate e finalizzate a prevenire e mitigare gli atteggiamenti e i comportamenti di violenza interpersonale tra alunni forniscono esempi positivi sia per quanto concerne la varietà dei modelli utilizzati che per l'omogeneità nella scelta dei criteri di attuazione contro la violenza tra alunni (*bullismo*), che rappresenta un problema implicito nelle reti sociali composte dagli alunni durante gli anni dell'infanzia e dell'adolescenza e che incide fortemente sulla configurazione della personalità sociale. Ciò risulta determinante per la costruzione di un modello di cittadinanza fondato sulla coesione sociale, che ha origine nell'attività partecipativa e solidale.

3. Origine e contenuti del presente volume

Nella maggior parte dei programmi europei, l'intervento è stato esteso a più di un centro educativo e la sua attuazione è stata condotta su tre livelli: il centro educativo, la classe e gli alunni coinvolti nel problema. In questi programmi in generale vengono presi in considerazione, oltre agli studenti coinvolti nell'intervento – vittime e aggressori previamente individuati mediante prove, normalmente di auto-resoconto – altri alunni che partecipano al fenomeno in modo indiretto, sostenendo il comportamento degli aggressori, difendendo le vittime, ignorando deliberatamente quanto avviene o non essendone affatto a conoscenza. Questa interpretazione della dinamica sociale del bullismo è stata considerata particolarmente appropriata e produttiva.

Come si vedrà, questa pubblicazione vuole essere un documento vivo e aperto, nel quale desideriamo proporre una breve rassegna delle riflessioni e delle esperienze che sono state oggetto di interscambio nel quadro delle azioni realizzate dal progetto EUROsociAL Educazione e, segnatamente, nell'ambito della tematica dell'educazione in contesti di violenza.

Gli interscambi di esperienze sono state le principali attività e modalità operative di EUROsociAL: “gli interscambi di esperienze sono processi di trasferimento tra diverse amministrazioni pubbliche degli insegnamenti tratti e delle buone pratiche – che dovranno rivelarsi pertinenti anche nel contesto dei paesi latinoamericani – che riguardano il progetto, l'applicazione e la gestione delle politiche sociali che hanno un'incidenza sulla coesione sociale”⁶.

Nel progetto EUROsociAL Educazione tali interscambi hanno assunto la forma di azioni complesse, che comprendono la partecipazione di rappresentanti di numerosi paesi dell'America Latina per un lasso di tempo di una settimana o dieci giorni di lavoro in comune, generalmente basate su seminari e laboratori di gruppo, arricchite dal contributo di numerosi esperti: accademici, promotori e gestori di politiche, programmi e progetti attinenti alla tematica in questione.

Il nostro percorso è orientato a mantenere una certa coerenza metodologica, basandosi sempre sulla domanda (i problemi da affrontare in un quadro istituzionale, sociale e culturale specifico) che s'intreccia con l'offerta (le esperienze ritenute più significative per un contesto specifico). In tale ambito si è fatta più pressante la difficile domanda: “come realizzare inter-

venti opportuni in tali settori?” Nel tentativo di fornire una risposta a tale interrogativo, si è pervenuti a una maggiore chiarezza riguardo alle categorie del “come”. Pertanto, i nostri attuali riferimenti sono:

- politiche e/o programmi volti alla creazione di dispositivi alternativi suscettibili di attirare e mantenere i bambini e gli adolescenti nell'ambito scolastico;
- politiche e/o programmi finalizzati a prestare attenzione ai giovani *drop out*, espulsi dalla scuola e a elevato rischio (scuola della seconda opportunità), programmi che possono essere integrati nella scuola o alternativi ad essa;
- politiche e/o programmi volti a creare un senso di appartenenza e di cittadinanza suscettibile di agevolare la convivenza pacifica, l'esercizio e il rispetto dei diritti umani.

Dal momento che il modo in cui si insegna è ciò che si insegna, la formazione dei docenti e dei loro formatori, orientatori e direttori si è progressivamente imposta come il tema/domanda trasversale di maggiore rilevanza. A tale proposito, riteniamo sia un dato acquisito che, mentre è un dovere formare professionisti in grado di affrontare e gestire la violenza nelle scuole, la formazione di professionisti in grado di affrontare e gestire i conflitti nell'ambiente scolastico costituisce una necessità emergente. Ne consegue che, sebbene in taluni ambiti l'azione della scuola si amplia nell'ambiente esterno e cerca di contribuire a fornire una risposta ai problemi sociali, economici e culturali che causano comportamenti violenti (in ambito scolastico), essa non può fare a meno di migliorarsi per adempiere alla propria missione: l'insegnamento, l'educazione, la creazione di un ambiente protettivo che sia a misura degli allievi e non rivolto contro di loro. Un ambiente che consenta loro di riconoscersi e di incontrarsi, che trasmetta loro un senso di appartenenza a fronte del quale essi non avvertano più la necessità di ricercare altre protezioni ai margini della legalità, al di fuori della convivenza pacifica, contro i loro stessi diritti e quelli degli altri.

Partendo dall'analisi effettuata e già nel pieno del processo di sviluppo dei compiti e delle attività di EUROsociAL, ci siamo concessi una pausa di riflessione sul processo seguito fino a quel momento. Il presente volume, come accennavamo all'inizio, vuole essere un'espressione di tale processo. I capitoli che lo compongono sono volti a presentare a coloro che leggeranno questi testi in italiano e in spagnolo una parte significativa delle rifles-

⁶www.programeUROsociAL.eu

sioni e delle esperienze comprese nel patrimonio accumulato da EURO-sociAL Educazione. Quelle presentate qui costituiscono solo una piccola parte delle “esperienze formative” che hanno vissuto i rappresentanti di diversi paesi latinoamericani, per mezzo dei diversi progetti e programmi educativi da loro ritenuti più interessanti.

Abbiamo tentato di offrire una testimonianza dell'esperienza europea perché, d'altro canto, la strategia originale del progetto consisteva soprattutto nell'adeguare l'offerta europea al contesto latinoamericano. Ma il progetto ha rappresentato molto di più e l'incontro tra i rappresentanti dei diversi paesi latinoamericani, attraverso le loro esperienze nazionali o locali, è stato estremamente proficuo e promettente in vista di possibili opportunità di replicazione. Inoltre, era nostro intento presentare una parte del contributo fornito dall'Italia e dall'Europa al processo di interscambio. Per tale motivo abbiamo chiesto agli autori di presentare una rassegna delle loro proposte, in termini sia epistemologici che concreti (le esperienze).

Il volume è suddiviso in due parti: “riflessioni” ed “esperienze”.

Nella prima parte, il capitolo iniziale della professoressa Menesini, dell'Università di Firenze, fornisce una panoramica relativa all'attuale stato dell'arte in relazione al fenomeno del bullismo o violenza nelle scuole, citando le diverse definizioni formulate a livello europeo e chiarendo che si tratta di un fenomeno che esiste da sempre. L'autrice richiama la nostra attenzione sulla necessità di una corretta definizione del fenomeno, fondamentale per la scelta di una strategia suscettibile di riuscita, dal momento che non tutto ciò che viene etichettato come “bullismo” lo è realmente. Le definizioni scientifiche riportate nel saggio assumono una particolare rilevanza per i paesi dell'America Latina, che soltanto ora iniziano ad affrontare la problematica della violenza all'interno degli istituti scolastici.

A ciò fa seguito un contributo dell'équipe diretta dal professor Smith presso il Goldsmith College dell'Università di Londra, un gruppo di studiosi che ha svolto un lavoro davvero pionieristico e che rappresenta un referente importante a livello internazionale. Il saggio di Fran Thompson, Neil Tippett e Peter K. Smith presenta il punto di vista britannico circa il tema-problema specifico della violenza nelle scuole e dei maltrattamenti tra studenti o bullismo, oltre a una pregevole rassegna delle strategie di prevenzione, attenzione e risposta al fenomeno. Gli studiosi ci offrono una sintesi di anni di indagini, studi sul terreno e analisi riguardanti experien-

ze concrete di attenzione al fenomeno: dalla *whole school policy on bullying* agli (*school councils*); dai *checkpoints for schools* alla *National Behaviour and Attendance Strategy (NBAS)*; dalle sanzioni dirette agli approcci riparativi (*restorative approaches*); dal metodo dello *Shared Concern* al *Support Group Method*. La rassegna prosegue affrontando la tematica del sostegno dei pari (*peer support*) e presentando una serie di utili tecniche specialistiche.

Nel saggio che chiude la prima parte, la professoressa Sclavi, del Politecnico di Milano, esperta di arte di ascoltare e gestione creativa dei conflitti, ci fa entrare nella seconda modernità. Prendendo le mosse dalla prospettiva degli studi interdisciplinari, l'autrice descrive le pratiche dell'ascolto attivo e della costruzione del consenso (*consensus building*) quali mezzi per la gestione e la risoluzione pacifica dei conflitti, nonché altri sottotemi prioritari, che vengono trattati nell'ambito della macrotematica dell'educazione in contesti di violenza. In ultimo, la professoressa Sclavi presenta la tecnica dello spazio aperto (*Open Space Technology - OST*), una metodologia finalizzata ad affrontare temi-problemi, basata sull'adozione della forma circolare nella disposizione dei partecipanti (dal momento che tale forma rappresenta la geometria fondamentale di qualsiasi comunicazione umana aperta) e sul criterio dell'interesse spontaneo e non coercitivo. L'autrice sottolinea inoltre un concetto molto importante: libertà individuale e coesione sociale possono presentarsi come elementi armonizzabili e non opposti tra loro solo laddove si diffonda un *know-how* fondato sul senso comune, relativamente all'ascolto attivo, all'autocoscienza emotiva e alla gestione creativa dei conflitti.

Con il primo capitolo della seconda parte entriamo in un'altra dimensione, situata al livello di un istituto scolastico (Istituto Comprensivo Statale “G. Padalino”, nella città di Fano), allo scopo di verificare come le politiche pubbliche possano trarre ispirazione da esperienze ideate e sperimentate a livello locale ed elaborare principi conformi alle dichiarazioni internazionali. Il programma “Scuole di pace”, promosso dalla Regione Marche, ha come asse di riferimento la “Carta di Ancona” del 17 Marzo 2007 e le linee guida definite nel quadro del 3° Meeting nazionale delle scuole di pace “Facciamo pace a scuola” (Ancona 15 - 17 marzo 2007), promosso dal ministero della Pubblica istruzione italiano (Ufficio scolastico regionale per le Marche), dal Tavolo della pace, dal Coordinamento nazionale degli enti locali per la pace e i diritti umani, dalla Regione Marche, dalla Provincia di Ancona e dal Comune di Ancona.

Significativamente gli articoli della “carta” coincidono con un gran numero dei contenuti della Dichiarazione di Buenos Aires⁷ e, segnatamente, con il capitolo III, intitolato “Approcci educativi per la diversità, l’inclusione e la coesione sociale”.

Il programma “Scuole di pace” è volto a promuovere la scuola quale motore di processi di pace, i diritti umani, l’educazione interculturale e, naturalmente, la convivenza pacifica. Il professor Sordani descrive i progetti di educazione alla legalità e di educazione alla pace, nati grazie a una felice comunione d’intenti tra le politiche educative locali e l’amministrazione statale. Nell’ambito di tali azioni è compresa l’esperienza della Consulta giovanile, un interessante strumento per preparare i giovani alla cittadinanza attiva. In questo caso, la scuola si espande verso il contesto esterno e prende parte – con i propri mezzi e i propri responsabili – al dibattito pubblico su temi chiave quali la pace, la legalità e la convivenza civile⁸.

Il “Progetto Chance”⁹, un’esperienza nota a livello internazionale, si sviluppa in un contesto completamente diverso, quello delle zone periferiche di Napoli. Nato come progetto pilota nel 1998, esso è stato attuato in applicazione di un accordo di programma tra il Comune di Napoli e la Direzione regionale del ministero dell’Università e della ricerca (MIUR). Il Comune di Napoli ha investito nel progetto le risorse finanziarie rese disponibili da una legge del 1997 (285/97) che prevede il finanziamento di progetti di carattere sociale. Si tratta di un progetto interistituzionale che, nel corso di un decennio, ha coinvolto un’amministrazione locale (il Comune di Napoli), un istituto scolastico (l’IPIA di Ponticelli) e la sede del sapere scientifico, ovvero l’università (il Dipartimento di neuroscienza dell’Università di Napoli “Federico II”).

Il “Progetto Chance” è volto a recuperare all’apprendimento i giovani *drop out* delle scuole medie, affinché possano vedere realizzato il proprio diritto

all’istruzione e alla formazione, sostenendoli perché possano esercitare il proprio diritto di cittadinanza per poi assumere, una volta adulti, il proprio ruolo nella società attraverso percorsi dignitosi e legali. Si tratta di un obiettivo direttamente connesso alla permanenza nel contesto educativo dei giovani che sono stati esclusi e si sono allontanati da qualsiasi altra proposta di educazione formale. Il modello educativo applicato dal “Progetto Chance” è quello della scuola della seconda opportunità, che propone modalità di organizzazione e di apprendistato fortemente personalizzate. Tale modello prevede un intensivo lavoro di riflessione sulle proprie pratiche, e la sua migliore pratica consiste nell’integrare l’educazione formale con l’educazione non formale e informale¹⁰. Il progetto è qui illustrato dal “maestro di strada” Cesare Moreno, uno dei suoi principali ideatori e animatori, che si è battuto a lungo per la sua realizzazione. La prospettiva utilizzata è quella del “saper fare”, mediante un approccio che dà risalto al livello di profondità delle riflessioni soggiacenti alla pratica, che alimentano costantemente i processi di ridefinizione di tale pratica e del suo quadro concettuale. Sebbene il costo del progetto per ciascun giovane utente sia elevato e il suo impatto sia limitato in termini quantitativi, il risultato di tale esperienza che più merita di essere sottolineato è stato (e ci auguriamo continui ad essere) un compendio di azioni possibili in un ambiente realmente problematico, assimilabile a quello di un quartiere “difficile” di una metropoli latinoamericana. Ciò sta a dimostrare che è possibile porre in atto strategie di sostegno destinate a giovani perduti in una selva di cemento, dove le regole più rispettate non sono quelle dello stato di diritto, ma derivano da un tessuto di complicità esplicite e implicite con la criminalità organizzata (la camorra), che esercita il proprio potere con la massima violenza, annientando ogni opzione diversa.

La terza e ultima esperienza che presentiamo fa anch’essa riferimento all’“educazione di strada”, ma si sviluppa nella città di Bologna. La popolazione di Bologna e dell’Emilia Romagna gode generalmente di uno stato del benessere invidiabile ed è per tradizione concentrata sul sociale, sulla partecipazione cittadina, sulla passione per l’impegno solidale e volontario a favore delle fasce più svantaggiate e vulnerabili. Tuttavia, come afferma Rossella Vecchi nel suo saggio, scritto dal punto di vista privilegiato del-

⁷Elaborata nel quadro della II Reunión de Ministros del Comité Intergubernamental Del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC, del 13 aprile 2007.

⁸L’esperienza denominata “La mia scuola per la pace” è stata al centro dell’interscambio svoltosi a Senigallia (Ancona) dal 5 al 12 maggio 2008.

⁹Il “Progetto Chance”, attuato a Napoli, è stato al centro dell’interscambio svoltosi a Vico Equense (Napoli) dal 10 al 16 settembre 2008.

¹⁰Come ha sostenuto il professor Orefice dell’Università di Firenze, ampiamente coinvolto in questo intervento, nell’ambito dell’azione di interscambio di Vico Equense (10 - 16 settembre 2008).

l'amministrazione comunale, anche in quella città oggi si avverte una trasformazione nella qualità delle relazioni sociali, motivata da uno stato di insicurezza permanente, non giustificato dalla situazione reale che si vive in città o nei dintorni, almeno se si prendono in esame le statistiche concernenti i reati commessi.

Si percepisce la paura nei confronti del nuovo: le relazioni umane positive vanno diminuendo, mentre si amplificano i conflitti. Che cosa sta accadendo? La società è cambiata rapidamente, soprattutto al livello della sua unità sociale di base, la famiglia. I conflitti intergenerazionali aumentano e i modelli di riferimento non hanno più la stessa importanza o sono di segno diverso. Oltre a ciò, l'incremento dell'immigrazione e la presenza di famiglie immigrate di prima e seconda generazione costituiscono una sfida per gli schemi culturali e sociali locali, anche per le persone di mentalità più aperta e solidale.

L'esperienza della "Rete Guido Rossa" è importante come esperienza in sé, ma soprattutto perché si sviluppa nell'ambiente di una città ricca, con una lunga tradizione democratica e progressista. L'azione prende origine dalla volontà di dare una risposta a una serie di atti vandalici e violenti che hanno visto come protagonisti gruppi di giovani (identificati e denunciati) nel quartiere più vasto di Bologna, nei pressi della stazione ferroviaria. I destinatari dell'azione di "educazione di strada" erano e sono gruppi di giovani trasferitisi da qualche anno a Bologna dall'Italia meridionale, che abitualmente si riuniscono nel parco pubblico "Guido Rossa". Il metodo applicato implica l'ascolto attivo delle loro istanze e si pone come un ponte tra l'informalità del contesto – la strada – e la formalità e l'organizzazione dei servizi sociali e sanitari. È emerso in tal modo il forte malessere di tali giovani, che si vedono attribuiti ruoli stereotipati e si sentono emarginati dagli altri abitanti del quartiere, con i quali convivono in uno stato di conflittualità permanente.

Queste tre esperienze, insieme ad altre che non è possibile riportare in questa sede, sono state valutate positivamente dai rappresentanti dei paesi latinoamericani che hanno partecipato alle azioni di interscambio. La loro validità sta nel fatto di aver contribuito a diffondere l'educazione di qualità per costruire un senso di cittadinanza e di convivenza pacifica. Inoltre, le loro buone pratiche – o elementi strutturali – sono state giudicate suscettibili di migliorare l'istruzione pubblica nel quadro delle politi-

che educative sviluppate in ciascun paese, dalle persone alle quali tale compito è stato assegnato dal proprio governo¹¹.

Tutte le esperienze condotte nell'ambito di EUROsociAL Educazione (in contesti di violenza) che abbiamo esaminato nel nostro percorso, a un tempo concreto e ideale, attraverso quattro paesi europei e sei latinoamericani, si sono rivelate interessanti come stimoli alla riflessione, "*food for thought*". Il loro valore sta anche nell'averci dimostrato che esistono modalità diverse (molte delle quali valide) per avvicinarsi, ascoltare e comprendere questo "altro" rappresentato dal mondo dei giovani, dai quali si può anche imparare qualcosa.

Queste esperienze ci hanno anche dimostrato che tutti hanno bisogno della scuola e che la scuola ha bisogno di tutti, e che la comunità educativa, sostenuta dallo Stato mediante l'appoggio istituzionale e risorse finanziarie sufficienti e costanti, è uno degli attori più importanti per la coesione sociale e territoriale.

BIBLIOGRAFIA

- BALLARÍN, D.P. (1994): «Violencia sexista en nuestro sistema educativo», en Fernández, A. (Ed.): *Educando para la paz. Nuevas propuestas*. Granada, Universidad de Granada, 38-49.
- BJÖRKQVIST, K. (1994): "Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research", *Sex roles*, 30, 177-188.
- CEREZO, F. y ESTEBAN, M. (1992): «La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos», *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, Vol. XIV, 2, 131-145.
- CARAVITA S. (2004) *L'alunno prepotente*. Brescia: La scuola editore.
- CASTORINA N. (2003). *Fantasie di bullismo*. Milano: F. Angeli.
- DEBARBIEUX, E. (1997): «La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones», *Revista de Educación*, 313, 79-94.

¹¹Tale è, a titolo di esempio, l'obiettivo del progetto pilota REDE@PRENDER - Red para el Desarrollo de Aprendizajes sobre Educación en Contextos de Violencia en el marco de la política de Competencia Ciudadanas, attuato con la cooperazione del ministero dell'Educazione colombiano, come pure di numerose altre azioni realizzate con i nostri partner politici e gli educatori interessati in Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Messico e Uruguay.

- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1992): *Programa para favorecer la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid, MEC.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1997): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, (4 vols.). Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. y ROYO GARCÍA, P. (1995): «Educar para la tolerancia. Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad», *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 248-259.
- FERNÁNDEZ, I. *et al.* (1991): *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*. Madrid, CEP de Villaverde.
- FUNK, W. (1997): «Violencia escolar en Alemania», *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- FERNÁNDEZ, I. ET AL. (1991): *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*, Madrid, CEP de Villaverde.
- GARGALLO, B. Y GARCÍA, R. (1996): "La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad. Un programa pedagógico" *Revista de Educación*, 309, 287-308.
- GIDDENS A. (2002), *Capitalismo e teoria sociale*, Net.
- GIDDENS A. (ed.) (2002), *The Global Third Way Debate*, Cambridge, Polity Press.
- GÓMEZ ALONSO, J. GRUPO C.R.E.A. U. DE BARCELONA (2002): Convivencia y conflicto. VI Encuentro de profesionales de la orientación escolar. Aranjuez, 28 de mayo de 2002
- GENTA M.L. (2002) (ed.). *Il bullismo. Ragazzi aggressivi a scuola*. Roma: Carocci.
- GINI G. (2005) *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*. Roma. Edizioni Carlo Amore.
- HAESELAGER, G. J. T & Van Lieshout, C. F. M (1992): "Social and affective adjustment of self and peer-reported victims and bullies", Comunicación presentada en la European Conference on Developmental Psychology, Sevilla.
- HIRANO, K. (1992): "Bullying and victimization in Japanese classroom", Comunicación presentada en la European Conference on Developmental Psychology, Sevilla.
- IANNACONE N. (2004). *Stop al bullismo*. Bari: La Meridiana.
- JUNGER, M. (1990): "Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands", *Sociology and Social Research*, 74, 65-72.
- LAGERSPETZ, K. M. J; Björkqvist, K.; Berts, M. & King, E. (1982): "Group aggression among school children in three schools", *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- LAZZARIN M.G., ZAMBIANCHI E. (2004) *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*. Milano: F. Angeli.
- MARINI F. , MAMELI C. (1999) *Il bullismo nelle scuole*, Roma: Carocci.
- MOOIJ, T. (1997): Por la seguridad en la escuela, *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- MORENO, J.M. (1998): Comportamiento Antisocial En Los Centros Escolares: Una Visión desde Europa, *Revista Iberoamericana de Educación*, UNED, Madrid
- MORENO, J.M., TORREGO, J.C. ET AL. (1996): "Trabajar en los márgenes; una experiencia de asesoramiento en un centro del sur metropolitano de Madrid", en Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Eds.): *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento y formación en contextos educativos problemáticos*, Granada, ICE de la Universidad de Granada, 5-32.
- MELERO MARTÍN, J. (1993): *Conflictividad y violencia en los centros*. Madrid, Siglo XXI.
- MORENO, J.M. (1992): *Los exámenes: Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- MORENO, J.M. (1997): «The dark side of the school: policy and practices on anti-social behaviour in Spanish schools», ponencia presentada a la *Conferencia Europea Safe® at school*, Presidencia Holandesa de la Unión Europea. Utrecht.
- PÉREZ PÉREZ, C. (1996): "La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas", *Revista de Educación*, 310, 361-378.
- ORTEGA, R. (1994): «Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros», *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- ORTEGA, R. (1995): «Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB», *Infancia y Sociedad*, 27-28, 192-215.
- ORTEGA, R. (1997): «El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. (1996): «El aula como escenario de la vida afectiva y moral», *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. (1997): «Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares», *Revista de Educación*, 313, 7-28.
- ORTEGA, R. "Enseñanza de Prevención de la Violencia en Escuelas". Prevención de la Violencia en escuelas de Centroamérica. Banco Interamericano de Desarrollo –BID- Proyecto TC/99/0011. ATN/EA-7794-RS
- ORTEGA, R. (2000) "Educar la Convivencia para prevenir la Violencia" Propuesta. Programa de trabajo desarrollado en un conjunto de centros escolares de Andalucía. 301pp.Cap.V-XII.

ORTEGA, R. (2000): "A global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools", Comunicación. VI Meeting of TMR Programme: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion, Cruz Quebrada-Dafundo, Lisboa.

ORTEGA, R. y ANGULO, J.C. (1998): "Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía", *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-62.

ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2001): "Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE)", *Revista de Educación*, 324, 253-270.

ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003). *Violencia Escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona Graó.

ORTEGA, R. y col. (2003). *Violencia Escolar y Juvenil en Managua y su área metropolitana*. Informe de Investigación. Gobierno de la República de Nicaragua.

ORTEGA, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la Convivencia*. Barcelona. EDEBE. ORTEGA, R. & Mora-Merchán, J.A. (2000): *Violencia Escolar. Mito o realidad*, Sevilla, Mergablum.

ORTEGA R. y ALFARO Á. (2006) "Estudio temático sobre gestión de los centros educativos en contextos de violencia: prevención, atención y resolución pacífica de los conflictos". Roma, EUROsociAL Educación – CISP.

PIGNATTI B., MENESINI E. (2000) L'approccio curricolare. In Menesini E. (ed.) *Bullismo. Che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*. Firenze: Giunti, 88-99.

PRINA F. (1998) *Bullismo e violenza a scuola. Una ricerca in cinque scuole torinesi*. Città di Torino.

PEPLER, D.J.; CRAIG, W.M.; ZIEGLER, S. & CHARACH, A. (1994): "An evaluation of an antibullying intervention in Toronto schools", *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110.

PERRY, D. G.; KUSEL, S.J. & PERRY, L.C. (1998): "Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*" 24(6), 807-814.

PÉREZ PÉREZ, C. (1996): «La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas». *Revista de Educación*, 310, 361-378.

REVISTA DE EDUCACIÓN. (1997): *Monográfico sobre violencia en los centros educativos*, Nº. 313, Madrid, MEC.

RIGBY, K; SMITH, P. K.; Y PEPLER, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. In: *Bullying in Schools. How Successful Can Intervention Be?*. Cambridge, University Press. Cambridge.

ROLAND, E. (1993). "Bullying: a developing tradition of research and management", in D.P. Tattum (eds.), *Understanding and managing bullying*, Oxford, Heinemann Educational.

SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K.; BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K. & KAUKIANINEN, A. (1996): "Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group" *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.

SMITH, P. K. (1991): "Hostile aggression as social skills deficit or evolutionary strategy?", *Behavioral and Brain Science*, 14, 315-316.

SMITH, P. K. Y BRAIN, P. (2000): "Bullying in schools: Lessons from two decades of research" *Aggressive Behaviour*, 26, 1-9.

SMITH, P. K.; MANDSEN, K. & MOODY, J.C. (1999): What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied, *Educational Research*.

STROHMEIER, D.; ATRIA, M. & SPIEL, C. (2003) : Viennese Social Competence (ViSC) Training for Students: The Austrian answer to violence prevention in high risk youth. *Oxford Kobe Seminars: Bullying in Schools*, Kobe (Japón), Mayo, 2003

SHARP S. & SMITH, P. K. (1994). (eds.) *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London: Routledge (tr. it. *Bulli e vittime nella scuola*. Trento: Erikson edizioni, 1995).

SMORTI A. (2003) *Bullying e prepotenze: ricerche sul significato. Nucleo monotematico*. Età evolutiva, 74, 48-50.

TRIANES, M.V. (1995): «Educación de competencia para las relaciones interpersonales en niños de compensatoria», *Infancia y Sociedad*, 27-28, 262-282.

TRIANES, M.V. y MUÑOZ, A. (1994): *Programa de Desarrollo Afectivo y Social en el aula*. Málaga, Delegación de Educación.

TRIANES, M.V. y MUÑOZ, A. (1997): «Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención», *Revista de Educación*, 313, 121-142.

TRIANES, M.V. y MUÑOZ, A. (1997): Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención, *Revista de Educación*, 313, 121-142.

WHITNEY, I. & SMITH, P.K. (1993): A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

Parte I.
Riflessioni



Il bullismo a scuola: sviluppi recenti¹

Ersilia Menesini*

Premessa. L'attualità e la rilevanza del fenomeno in Italia

Negli ultimi anni, nel nostro paese, si è assistito ad un forte interesse, quasi morboso da parte dei media sul fenomeno del bullismo. Accanto ad un balletto di cifre, che riporta frequenze preoccupanti, molti opinionisti hanno espresso il loro punto di vista con analisi socio-storico antropologiche. Questa forte attenzione dei media, se da un lato ha favorito l'attenzione e la presa di consapevolezza del problema, dall'altro ha legittimato un uso indiscriminato del termine bullismo per designare sia fenomeni che possono a pieno titolo esserne espressione, sia episodi estremi, quali la violenza propria delle tifoserie sportive e quella di gruppi politici estremisti. Tutto è bullismo, non solo episodi di angheria e sopruso tra ragazzi ma anche le attenzioni sessuali verso un insegnante videoripreso in classe o l'aggressione di un genitore ai danni del preside di una scuola media. Di fronte a questa confusione di termini e di significati è utile capire con parametri più rigorosi cosa è e cosa non è il bullismo e riportare la lettura del problema al suo naturale contesto e alle sue forme tipiche di espressione.

Nonostante questi aspetti di criticità, l'attenzione dei mass media e le risposte istituzionali del Ministro della Pubblica Istruzione e del Ministro dell'Interno hanno prodotto alcuni importanti risultati in termini di consapevolezza, di rappresentazioni sociali del fenomeno e conseguentemente di politiche educative e sociali rivolte a contrastare il fenomeno.

Da una ricerca recentemente pubblicata su una rivista straniera (Fraire, Prino, Sclavo, 2008), che ha esaminato gli articoli comparsi su due quotidiani nazionali («La Stampa» e «La Repubblica») dal 1999/2000 al 2007/2008, è emerso come la presenza del termine abbia registrato un picco nel 2006 e nel 2007 con un numero di occorrenze pari al 66,9% di tutta la casistica e ciò in concomitanza ad una crescente attenzione che la scuola ha riservato al problema attraverso alcuni provvedimenti legislativi. Ci riferiamo in particolare alle linee guida per la prevenzione del bul-



¹Questo articolo è stato originariamente pubblicato con il titolo "Il bullismo a scuola", in *Rassegna dell'Istruzione* 1-2, 2008.

*Università degli Studi di Firenze.

lismo (direttiva n. 16 /2007) in cui si dà una definizione del fenomeno, si sottolinea l'importanza di un approccio scolastico al problema sia a livello di prevenzione che di interventi di contrasto.

La definizione

Il bullismo è un tipo di comportamento aggressivo particolarmente insidioso e pervasivo che si basa sull'intenzione ostile di uno o più ragazzi, sulla ripetitività nel tempo dell'azione persecutoria e sulla debolezza della vittima che difficilmente riesce a difendersi.

Una definizione sintetica ed efficace è quella di Sharp e Smith (1994) che parla di "abuso tra pari", cioè di relazioni sociali tra compagni improntate a ruoli di potere e di controllo. In una recente conferenza tenutasi a Kandersteg (2007) molti studiosi dell'argomento hanno convenuto che l'essenza del problema sta nell'esercizio sistematico del potere. La motivazione del bullismo non è quindi quella di reagire in modo violento ad una situazione di provocazione o di ottenere dei vantaggi materiali mediante un attacco diretto ad un compagno, la motivazione ultima è di tipo relazionale, ed è quella di affermare il potere di uno sull'altro nell'ambito della propria rete sociale di riferimento.

Le caratteristiche distintive del fenomeno possono essere così riassunte (Olweus, 1999):

- 1) intenzionalità, cioè il fatto che il bullo mette in atto premeditatamente dei comportamenti aggressivi con lo scopo di offendere l'altro o di arrecargli danno; è questo un aspetto rilevante sebbene non sempre tutti i ragazzi abbiano piena consapevolezza di cosa stanno facendo;
- 2) persistenza: sebbene anche un singolo episodio possa essere considerato una forma di bullismo, l'interazione bullo-vittima è caratterizzata dalla ripetitività di comportamenti di prepotenza protratti nel tempo;
- 3) asimmetria di potere: si tratta di una relazione fondata sul disequilibrio e sulla disuguaglianza di forza tra il bullo che agisce, che spesso è più forte o sostenuto da un gruppo di compagni e la vittima che non è in grado di difendersi;
- 4) natura sociale del fenomeno. Come testimoniato da molti studi, l'episodio avviene frequentemente alla presenza di altri compagni, spettatori o complici, che possono assumere un ruolo di rinforzo del comportamento del bullo o semplicemente sostenere e legittimare il suo operato.

Il fenomeno presenta quindi una forte complessità sia a livello di definizione che di dinamica reale degli eventi, poiché non include azioni nega-

tive occasionali fatte per scherzo o per un impeto di rabbia, ma viene usato come una specie di script, cioè come una sequenza, tutto sommato abbastanza stereotipata, nella quale gli attori svolgono ruoli stabiliti (bullo, vittima, osservatore, sostenitore del bullo, difensore della vittima).

Data la complessità della definizione a livello scientifico, alcuni autori si sono posti il problema di verificare se questa fosse condivisa anche dai bambini, dagli adulti e da altri osservatori. Una prima ricerca sul significato del termine si ritrova nell'articolo di Menesini e Fonzi (1997), dove le due autrici hanno chiesto a ragazzi di scuola media di valutare la gravità dei diversi tipi di prepotenza riportati nei questionari di indagine sul problema. Emerge come alcuni comportamenti di natura verbale e indiretta, molto diffusi nell'esperienza italiana, siano valutati come meno gravi rispetto ad altri, quali quelli di tipo fisico e le minacce.

La ricerca sul significato dei termini "prepotenze" e "bullismo" è proseguita negli anni successivi con contributi che hanno arricchito lo stato delle conoscenze sul fenomeno anche in un'ottica comparativa. Infatti uno dei motivi che ha sollecitato una maggiore attenzione alla definizione spontanea del fenomeno è legato agli studi di tipo cross-culturale. Alcune ricerche condotte in diversi paesi del mondo occidentale che hanno fatto uso di strumenti simili o confrontabili hanno spesso rilevato incidenze e dati differenziati. Un caso tra gli altri è quello del nostro paese dove si è registrata una presenza doppia o in alcuni casi tre volte superiore rispetto a quella di altri paesi europei. Questo ci ha portato a chiederci: davvero i bambini italiani sono più aggressivi e prepotenti dei loro coetanei inglesi o norvegesi? Un'ipotesi di spiegazione di questa discrasia fa riferimento al valore semantico dei termini usati per definire il bullismo nelle diverse lingue. In un nucleo monotematico della rivista *Età evolutiva*, Smorti ed altri studiosi si propongono di discutere lo stato delle conoscenze su questi aspetti (Smorti, 2003). Il primo contributo è una ricerca cross-culturale di Smith (2003) dove si pongono a confronto le aree semantiche dei termini usati per indagare il fenomeno del "bullying" in 14 paesi occidentali, tra cui l'Italia. In questa ricerca emerge come il termine inglese si differenzi da molti altri lemmi usati in altre lingue per una connotazione più forte sul piano dell'aggressione fisica o di quella indiretta. In particolare il termine italiano "prepotenze" spesso usato per tradurre l'inglese "bullying" ha un'area semantica costituita prevalentemente da episodi di tipo verbale e psicologico, mentre risulta più limitato il peso delle forme fisiche che sono invece rilevanti per il termine inglese originario.

Inoltre, differenze nella rappresentazione del fenomeno e nella sua definizio-

ne linguistica emergono anche all'interno della stessa cultura, in relazione a diversi ruoli e punti di vista. Nell'articolo di Lo Feudo e collaboratori (Lo Feudo, Palermi, Costabile, 2003) si sottolineano le differenze tra bambini più piccoli di 8 anni, che esibiscono una definizione dei termini molto più ampia e generica, e ragazzi più grandi di 14 anni, che dimostrano una maggiore capacità di discriminazione tra modalità severe e lievi, con una conseguente diversa attribuzione di termini. Il contributo di Menesini e Fonzi (2003), ponendo a confronto insegnanti e ragazzi in relazione alla definizione del fenomeno, dimostra come i primi sistematicamente sottostimino molte delle situazioni classificate come prepotenze dai ragazzi stessi. Questi dati, già evidenziati da Bacchini e collaboratori (1999), oltre a sottolineare una chiara differenza di prospettiva sul problema, implicano alcune riflessioni operative: ci si chiede cioè fino a che punto gli insegnanti siano capaci di rilevare il fenomeno e intervenire su di esso se già ad un primo stadio di definizione il loro punto di vista risulta così diverso da quello dei ragazzi.

È un fenomeno che è sempre esistito

Il fenomeno del bullismo, anche se con altre modalità, è stato da sempre un tratto saliente della vita sociale dei giovani e degli adolescenti. Ne sono una testimonianza i romanzi e i racconti in cui questo fenomeno viene narrato e descritto.

Lo scrittore di fine secolo Edmondo De Amicis, nel lontano 1886, descrive il bullo Franti nel suo libro *Cuore*:

È malvagio. Quando viene un padre nella scuola a fare una partaccia al figliolo, egli ne gode; quando uno piange, egli ride... Provoca tutti i più deboli di lui, e quando fa a pugni, s'inferocisce e tira a far male. Ci ha qualcosa che mette ribrezzo su quella fronte bassa, in quegli occhi torbidi che tiene quasi nascosti sotto la visiera del suo berrettino di tela cerata. Non teme nulla, ride in faccia al maestro, ride quando può, nega con una faccia invetriata, è sempre in lite con qualcheduno, si porta a scuola degli spilloni per punzecchiare i vicini, si strappa i bottoni della giacchetta, e ne strappa agli altri, e li gioca, e ha cartella, quaderni, libri, tutto sgualcito, stracciato, sporco, la riga dentellata, la penna mangiata, le unghie rose, i vestiti pieni di frittelle e di strappi che si fa nelle risse.

Anche oggi diversi romanzi ci raccontano di ragazzi e ragazze prepotenti. Valga per tutti la descrizione dello scrittore inglese Ian McEwan, nel racconto *Il prepotente*:

C'era un prepotente nella classe di Peter; si chiamava Barry Tamerla-

ne. Non aveva l'aria da prepotente. Non era di quelli sempre tutti sporchi; non aveva una faccia brutta, e neppure lo sguardo da far paura o le croste sopra le dita, e non girava armato. Non era poi tanto grosso. Ma nemmeno di quei tipi piccoli, ossuti e nervosi [...] era bello morbido e tondo, pur senza essere grasso; portava gli occhiali e, sulla sua faccia soffice e rosa luccicava l'argento dell'apparecchio dei denti. Spesso metteva su un'aria triste e innocente che a certi grandi piaceva e che gli tornava comoda quando doveva togliersi dai guai.

Si nota subito la differenza tra questi due ritratti, uno chiaramente connotato da una condizione di povertà e disagio e l'altro borghese e apparentemente bene adattato.

In questa differenza così netta e ben delineata dall'intuizione dell'artista risiede molta ansia e preoccupazione attuale. Se il bullismo odierno taglia trasversalmente le classi sociali è una minaccia incontrollabile della società moderna e progredita ed è difficile trovare una causa o una motivazione che delimiti il problema e possa rassicurarci.

La storia degli studi sul bullismo in Italia

Il primo interesse dei ricercatori italiani sul bullismo risale agli inizi degli '80. In quel periodo è stato tradotto, a cura di Caprara, il primo libro di Olweus, con il titolo "L'aggressività nella scuola" (1983). Bisogna attendere però fino alla prima metà degli anni '90 per vedere le prime ricerche condotte in Italia (effettuate dal Dipartimento di Psicologia dell'Università di Firenze), di cui è una felice sintesi il libro "Il bullismo in Italia" a cura di Fonzi (1997), che rimane tuttora un punto di riferimento significativo per la conoscenza del fenomeno a livello nazionale. Da questo libro, che indaga l'incidenza in sette regioni italiane (con un campione di circa 7000 studenti di scuola elementare e media), emergono i seguenti dati: subire le prepotenze viene denunciato in media dal 38% dei ragazzi intervistati nelle scuole elementari e dal 22% nelle scuole medie. L'incidenza dei comportamenti agiti è del 27% nella scuola elementare e del 20% circa nella scuola media. Esistono differenze tra una regione e l'altra, ma un dato consistente e rilevante emerge in molte regioni del paese, dal Piemonte alla Sicilia. Le pubblicazioni successive, che si ponevano come obiettivo il confronto del quadro della realtà locale con il dato nazionale, hanno confermato queste percentuali e in alcuni casi l'incidenza del fenomeno è risultata addirittura più elevata (Baldry, 2001; Caravita, 2004; Marini e Mameli, 1999). I rapporti Eurisps dal 2003 al 2007, condotti con uno strumento diverso da quello usato in molte ricerche precedenti presenta valori simili con per-

centuali di vittimizzazione attorno al 40% e al 28% rispettivamente alle elementari e alle medie e valori corrispondenti di bullismo agito del 20 e 15%. Infine, in alcune recenti indagini sugli studenti delle scuole superiori (Manners, 2006) si riportano i seguenti valori: il 33% dichiara di essere stato vittima e il 45% di essere stato spettatore. Il fenomeno risulta maggiormente a carico dei maschi più piccoli ed è più frequente negli istituti professionali e tecnici.

Nel complesso studi condotti in periodi diversi e con strumenti diversi sono coerenti nel riportare livelli elevati di bullismo e vittimizzazione sin dalla scuola elementare.

Un altro problema che si pone nella stima del fenomeno è legato alla soglia di quantificazione che può in parte dar conto della gravità dei problemi. In una vasta ricerca da noi condotta su un campione di 1300 studenti di età 14-17 anni, seguiti longitudinalmente per 3 anni consecutivi (Progetto LUcca LOngitudinal Study of Aggression - LU. LO. S. A - in Menesini e Nocentini, 2008b), è emerso che il fenomeno si attesta su valori compresi tra il 5% e il 25% a seconda della soglia di riferimento (ripetuta o episodica). Da questi dati si nota come la fetta maggiore di comportamenti sono quelli episodici superiori al 10-15%, mentre la fetta dei fenomeni più gravi e ripetuti si attesta su valori inferiori al 10%.

Credo sia importante mantenere questa distinzione: nelle statistiche relative al bullismo non è tanto la pervasività del fenomeno che ci deve preoccupare, ma la gravità e la violenza con cui a volte si manifesta in una fetta più ristretta della popolazione. In secondo luogo in adolescenza si nota una percentuale più elevata di bulli rispetto alle vittime, come se “fare le prepotenze” a questa età costituisse un valore o quantomeno un comportamento da ostentare (Menesini, 2007).

Tipologie

Nella descrizione dei fenomeni di bullismo è utile riportare anche una descrizione delle modalità con cui si manifesta. Una prima importante distinzione ha differenziato le prepotenze in dirette e indirette. Le prime sono manifestazioni più aperte, visibili di prevaricazione nei confronti della vittima e possono essere sia di tipo fisico (colpi, pugni, calci) sia di tipo verbale (minacce, offese). Le prepotenze indirette, invece, sono più nascoste, sottili e per questo spesso più difficilmente rilevabili; gli esempi più frequenti sono l'esclusione dal gruppo e la diffusione di calunnie sui compagni. Differenziare questi due tipi di prepotenza permette di rendere conto delle differenze legate alla variabile sesso, poiché mentre nei maschi sembra

no prevalere le prepotenze di tipo diretto, soprattutto quelle fisiche, sono le femmine a mettere in atto più spesso quelle di tipo indiretto. L'importanza delle modalità di aggressione indiretta è stata rilevata soprattutto con i lavori di Björkvist (1994).

Accanto a queste forme tradizionali le ricerche recenti hanno gettato luce su nuove forme di prepotenza che esamineremo brevemente.

Il cyber bullying

Si tratta di una nuova forma di prevaricazione basata sull'uso di internet o del telefonino per fare prepotenze ad un compagno. Questo fenomeno, definito *cyber-bullying*, prevede l'invio di sms, e-mail o la creazione di siti internet che si configurano come minaccia o calunnia ai danni della vittima e la diffusione di immagini o di filmati compromettenti tramite internet. L'episodio di cronaca che, nel novembre 2006, ha dato inizio al dibattito nel nostro paese, riguardava un fenomeno di bullismo con chiare interconnessioni con il *cyber-bullying*. Si trattava cioè di un video girato in classe in cui un ragazzo disabile veniva ripetutamente dileggiato e picchiato dai compagni. La diffusione su internet di questi episodi rimanda alla natura mediatica del fenomeno che ha come riferimento non solo il gruppo-classe ma spesso il cosiddetto villaggio globale. Inoltre la natura dell'attacco è indiretta al punto che spesso gli attori delle prepotenze possono rimanere nell'anonimato. Proprio questa caratteristica impersonale, assieme ad altre, tra cui il numero di persone che possono assistere all'episodio, la forza mediatica di messaggi scritti, di foto o di filmati rispetto a situazioni di interazione sociale faccia a faccia, rendono particolarmente gravose le conseguenze di tali episodi per la vittima (Campbell, 2005; Gini, 2005; Oliverio Ferraris, 2006).

I comportamenti di molestia sessuale e di violenza nelle prime esperienze sentimentali

Una modalità che risulta significativa per adolescenti e preadolescenti è quella delle molestie sessuali, cioè quelle attenzioni sessuali (di natura verbale, psicologica e fisica) non desiderate dal soggetto (Pepler, Craig, Connolly, Henderson, 2001; Pellegrini, 2001). Una ricerca americana evidenzia la pervasività di questo fenomeno che investe quasi l'80% della popolazione soprattutto nella fase della prima adolescenza (AAUW, 1993). Anche nel nostro paese alcuni dati evidenziano come circa il 20% dei ragazzi sia coinvolto nel fenomeno (Menesini e Nocentini, 2008). Una forma frequente è costituita dalle molestie verbali ed in particolare dalle offese

omofobiche verso i compagni e le compagne. Inoltre, vista la scarsa presenza di femmine nel ruolo di attori delle molestie, si ipotizza che spesso le vittime maschi subiscano questi attacchi da parte di altri compagni maschi, configurando quelle situazioni in cui preadolescenti e adolescenti con comportamenti sessuali non stereotipati possono divenire oggetto di derisione e di vessazione da parte di altri.

Un fenomeno correlato è costituito dall'aggressività nelle giovani coppie, problema in crescita tra gli adolescenti, di cui solo recentemente iniziamo ad avere consapevolezza. Questi comportamenti aggressivi di tipo verbale, fisico, sessuale ed indiretto, hanno una forte interconnessione con il bullismo poiché spesso, nelle prime fasi dell'adolescenza, le prime esperienze di appuntamenti avvengono all'interno del gruppo e la qualità della relazione con il partner risente fortemente della qualità dei rapporti amicali e sociali nella compagnia di riferimento (Connolly et al. 2000; Menesini e Nocentini, 2008).

Il bullismo razzista

Tra le tipologie emergenti occorre porre particolare attenzione al fenomeno del bullismo razzista. Anche nel nostro paese una percentuale sempre più elevata di studenti appartiene ad altre culture. Le statistiche del Ministero riportano una presenza media di alunni stranieri pari al 7% con maggiori concentrazioni nelle scuole inferiori e in alcune aree del paese.

Alcune indagini sul bullismo razzista evidenziano una certa diffusione e gravità del problema (Eslea, Mukhtar, 2000). Ad esempio, da un'indagine condotta in provincia di Modena rivolta ai ragazzi di scuola secondaria di primo grado di nazionalità non italiana, si evidenzia una percentuale del 39,5% di denunce di episodi subiti di contro ad una percentuale del 28,6% sulla restante popolazione (Solavaggine, Maggi, 2007). Infine, uno studio italiano mirato su questo tema è quello di Gini (2005) che evidenzia come i fenomeni di bullismo in classi miste siano fortemente interconnessi con l'identificazione con il proprio gruppo di appartenenza e con le dinamiche conflittuali tra i diversi gruppi presenti nella classe.

Differenze di età

Recentemente alcuni studi hanno focalizzato la loro attenzione sull'età prescolare, evidenziando come il fenomeno sia già presente a questa età e come emergano profili sociali e relazionali differenziati in relazione ai diversi ruoli (Kochenderfer-Ladd, 2001; Perren e Alsaker, 2006). I piccoli bulli sono più aggressivi e hanno capacità di leadership mentre le vittime, sebbene

molto giovani, sono più passive, ritirate, isolate e spesso senza amici. Alcune di queste caratteristiche precorrono e possono costituire un fattore di rischio rilevante per la manifestazione dei problemi in età successiva.

L'attenzione per l'età della scuola dell'infanzia è recente, mentre la maggior parte delle ricerche passate si era concentrata su ragazzi delle scuole elementari e medie. Rispetto a questi due ordini scolastici è emerso che la percentuale di soggetti che subisce prepotenze diminuisce con l'età e in particolare nel passaggio dalle elementari alla scuola media e successivamente dalla scuola media alle scuole superiori (Fonzi, 1997; Menesini 2000). La concordanza tra i diversi studi porta a considerare il bullismo nella scuola primaria come un fenomeno molto pervasivo in cui un'alta percentuale di bambini viene coinvolta nei ruoli di attore o di vittima e in alcuni casi di entrambi (bullo-vittima o vittima reattiva).

Nelle età successive il fenomeno non scompare, come testimoniato frequentemente dalle cronache dei giornali, ma permangono forme più gravi e preoccupanti, dalle violenze agite come attacchi intenzionali, premeditati e di gruppo a forme di vessazioni pianificate e visibili come gli attacchi delle baby gang e i recenti episodi di *cyberbullying*.

In età adolescenziale, il bullismo si lega in modo rilevante con sintomi di malessere psicologico, con comportamenti devianti ed antisociali e con uso di alcol e di sostanze psicoattive. Diventa uno degli indicatori del disagio in adolescenza (Pepler et al., 2006; Menesini, Nocentini e Fonzi, 2007). Per capire meglio la natura del bullismo in questa fase dello sviluppo ci è utile richiamarci alla distinzione, riportata da molti autori, tra: "Aggressività ad insorgenza precoce" e "Aggressività ad insorgenza tardiva" (Moffitt, 1993; DSM IV). Possiamo cioè ipotizzare che in età adolescenziale sia possibile riscontrare due diversi percorsi di bullismo: uno caratterizzato da un coinvolgimento stabile con inizio molto precoce ed esiti più negativi; un secondo, ad insorgenza tardiva, in cui si rileva il coinvolgimento di ragazzi e ragazze che non presentavano prima problemi comportamentali ma che iniziano a presentarli solo in questa fase. In questo caso il fenomeno è fortemente influenzato dal clima e dai valori del gruppo di riferimento. Quindi, nonostante che la percentuale di incidenza diminuisca, è in adolescenza che spesso registriamo i casi più gravi e le manifestazioni più efferate e preoccupanti di bullismo.

Differenze di genere

In rapporto alle differenze di genere, si registra un maggior coinvolgimento dei maschi nei ruoli di bullo a tutti i livelli d'età, mentre per il ruolo

lo di vittima non sono state trovate differenze significative tra il numero di maschi e il numero di femmine (Fonzi, 1997; Lazzarin e Zambianchi, 2004; Gini, 2005).

Già in precedenza alcune ricerche avevano posto in evidenza come per le femmine le modalità più frequenti siano quelle relazionali o sociali (esclusione, dicerie) che comportano un attacco indiretto alla persona e più nascosto (Bjorkqvist, 1994; Crick, 1995).

Inoltre, come riporta Fonzi (1997), in alcune nostre ricerche emergono dati consistenti a carico delle ragazze di scuola media. In particolare in alcune regioni del Sud le femmine che si sono dichiarate prepotenti hanno raggiunto percentuali consistenti simili o superiori a quelle dei maschi, mettendo in crisi l'immagine tradizionale della donna disposta e abituata a ricevere prepotenze piuttosto che a farle (Bacchini e Valerio, 1997). Anche nelle letterature internazionale emerge come le ragazze, sebbene in numero inferiore rispetto ai maschi, presentino problematiche simili e vadano incontro a meccanismi di progressivo disadattamento con probabile coinvolgimento in comportamenti antisociali e devianti soprattutto in età adolescenziale (Moffitt, Caspi, Rutter e Silva, 2001; Menesini, Nocentini e Fonzi, 2007).

I luoghi del bullismo: famiglia, scuola ed extra scuola

In relazioni ai luoghi, emergono delle nette differenze tra scuola primaria, media e scuole superiori. Nel primo caso, la stragrande maggioranza degli studenti, più del 50%, dichiara che le prepotenze avvengono nelle aule e più raramente nel cortile, nei corridoi o nei bagni della scuola. In genere i bulli appartengono alla stessa classe delle vittime o a classi superiori, e le vittime dichiarano che a molestarle sono soprattutto un singolo ragazzo o un gruppo di ragazzi, o anche, ma meno di frequente, un gruppo misto di ragazzi e ragazze (Genta, 2003).

Nel caso delle scuole superiori il bullismo si allarga alla sfera extra-scolastica ed emerge una quota significativa di problemi che avvengono sui mezzi di trasporto (19,8%), per strada (34,6%) e nelle compagnie del tempo libero (37,5%). Inoltre in una parte dei casi, si evidenziano prepotenze di ragazzi più grandi contro i più piccoli, un fenomeno simile al "nonnismo" del contesto militare, che si basa sul potere e sui rapporti di forza degli anziani verso i più giovani. Ha una natura ed una tradizione ritualizzata ed è tipico di contesti chiusi, come alcune scuole con il convitto, dove possono crearsi relazioni gerarchiche tra i ragazzi (Lazzarin e Zambianchi, 2004; Darbo, Buccoliero e Costantini, 2003; Menesini e Nocentini, 2006).

La natura sociale del fenomeno

Già Olweus (1993), nei suoi numerosi studi sui ragazzi coinvolti in episodi di bullismo, aveva rilevato che le tipologie di bullo e vittima non sono di per sé univoche, poiché tra coloro che agiscono in modo prepotente ci sono "bulli passivi", semplici gregari dei bulli veri e propri, e tra le vittime si possono distinguere le vittime passive da quelle provocatrici. Successivamente alcuni autori hanno enfatizzato la natura di gruppo del fenomeno e gli effetti di rinforzo reciproco tra i partecipanti (Salmivalli et al. 1996). Gli studi osservativi di Craig e Pepler (1997), hanno rilevato che l'85% degli episodi di bullismo avvengono in presenza di coetanei, i quali possono assumere ruoli diversi all'interno del gruppo, ponendosi dalla parte del bullo, intervenendo a sostegno della vittima o rimanendo semplici osservatori. La dominanza del bullo sembra cioè essere rafforzata dall'attenzione e dal supporto dei sostenitori, dall'allineamento degli aiutanti, dalla deferenza di coloro che hanno paura e dalla mancanza di opposizione della maggioranza silenziosa.

Il bullismo, cioè, è un fenomeno che si fonda sulla motivazione alla dominanza del bullo, sulla fragilità della vittima ma anche sulla deferenza degli spettatori che spesso temono ritorsioni e non fanno nulla per fermare le prepotenze; e coinvolge frequentemente la classe o il gruppo nel suo insieme.

Fattori di rischio

Oltre a questi fattori di carattere biologico, o contestuale insiti nella natura stessa del fenomeno, alcuni studi hanno indagato i possibili fattori di rischio e di protezione, alcuni di natura più prossimale, legati quindi all'evento o alla sua manifestazione, altri di natura distale, associati alla storia del soggetto e dei suoi contesti di vita.

Tra i fattori distali legati ai contesti di vita del soggetto possiamo rintracciare la classe sociale e la famiglia di provenienza. Per l'influenza della classe sociale i risultati sono piuttosto controversi. Se le ricerche di Smith et al. (1999) nel Regno Unito tendono a trovare un rapporto tra bullismo e svantaggio sociale, in altri paesi questo rapporto non ha avuto evidenze empiriche (Olweus, 1993; Ortega et al. 1999; Almeida, 1999; Smith et al. 1999). Nelle ricerche italiane condotte in particolare a Napoli (Bacchini e Valerio, 1997), ciò che sembra influire sull'ampiezza del fenomeno non è tanto la classe sociale di appartenenza, quanto l'ambiente, il quartiere e la zona della città in cui i ragazzi vivono, in una parola la cultura di riferimento. Vivere a Napoli o in alcune aree del Meridione, in quartieri ad alta densità mafiosa, comporta una maggiore probabilità di presenza dei fe-

nomeni di bullismo anche nel contesto scolastico.

In relazione alla famiglia, molto si è indagato, in particolare sul rapporto tra clima educativo creato dai genitori, e problemi di bullismo e vittimizzazione. Nel caso del bullismo si è trovata una relazione sia con un'educazione permissiva, sia con un'eccessiva severità, autoritarismo e coercizione. Per la vittima una delle problematiche più rilevanti è costituita da atteggiamenti iperprotettivi dei genitori e da un nucleo familiare troppo coeso. Inoltre alcuni studi recenti si sono concentrati sulla qualità della relazione tra fratelli come possibile predittore dei fenomeni di bullismo a scuola. Patterson (1986) per primo ha indagato questa relazione, evidenziando come i fratelli più piccoli sono spesso vittime dei fratelli più grandi e come il comportamento remissivo e sottomesso dei primi possa rafforzare l'attitudine aggressiva del fratello maggiore. In uno studio condotto in Italia (Menesini, Camodeca e Nocentini, 2008) emerge che l'esperienza di bullismo e vittimizzazione è più frequente a casa rispetto alla scuola e questo anche in relazione alla natura più stabile della relazione fraterna rispetto a quella tra amici. Inoltre coloro che sono bulli o vittime a casa hanno una maggiore probabilità di mantenere lo stesso ruolo anche nel contesto scolastico. Questi studi che allargano l'analisi del problema verso sfere molteplici di vita del bambino e dell'adolescente sottolineano la necessità di un approccio multicontestuale alla conoscenza e agli interventi sul tema.

Dinamica della classe. Come hanno messo in luce Salmivalli e collaboratori e più recentemente Juvonen e Graham (2001), ci sono molti meccanismi psicologici del gruppo o delle dinamiche interne alla scuola che possono dare origine a fenomeni di bullismo e vittimizzazione anche da parte di ragazzi generalmente poco aggressivi. Questi includono: 1) fenomeni di contagio sociale; 2) processi di indebolimento del controllo; 3) diffusione di responsabilità; 4) cambiamenti progressivi nella percezione della vittima come diversa da sé e spesso connotata da tratti non umani. Meccanismi simili sono stati descritti da Bandura e da Caprara e collaboratori a proposito dei processi di disimpegno morale individuale e collettivo (Bandura et al. 1996; Caprara e Steca, 2007). Inoltre in questo processo un ruolo rilevante viene giocato anche dall'insegnante. Da un recente nostro studio (Menesini, Dianda e Ciucci, 2008) emerge che una cattiva relazione con l'insegnante, improntata ad insoddisfazione e percezione di non accettazione, si correla con una maggiore incidenza del bullismo nelle classi.

Cultura. Si tratta, a nostro avviso, di un fattore particolarmente saliente, soprattutto quando si voglia rendere ragione delle differenze riscontrate tra un

paese e l'altro nel panorama internazionale. Ma anche a livello locale le micro-culture possono spiegare la diversa visione di gruppi di studenti rispetto al problema. In Italia uno studio sistematico degli effetti del contesto sociale e culturale sul comportamento di prepotenza è stato condotto da Affuso e Bacchini (2007) in relazione ai fenomeni di bullismo e alle caratteristiche del contesto urbano di riferimento. Da questo studio emerge come i bulli e i bulli-vittima abbiano una percezione più elevata dei fenomeni di violenza presenti nel contesto di riferimento e come l'attribuzione di certe caratteristiche (provenire da un certo paese dell'entroterra napoletano) abbia un valore di status già tra ragazzini delle scuole elementari e medie.

Personalità. È questo forse il fattore sul quale si è concentrato un largo numero di ricerche, tese a tracciare una sorta di identikit del bullo e della vittima. Sono state identificate in alcune caratteristiche personalologiche come aggressività generalizzata, impulsività, irrequietezza, scarsa empatia, atteggiamento positivo verso la violenza, le radici del comportamento prepotente e, per converso, nell'ansia, nell'insicurezza, nella scarsa autostima quelle del comportamento della vittima (Farrington, 1995; Fonzi, 1999; Olweus, 1993).

Oltre alle sofferenze psicologiche, bulli e vittime risultano entrambi differenziarsi dai compagni per altre caratteristiche. Se si tratta di leggere le emozioni sui volti altrui, sono le vittime a dimostrare una competenza inferiore, rivelando scarsa padronanza della grammatica emotiva. Se si tratta di raccontare episodi salienti della propria esperienza, sono di nuovo le vittime che rivelano doti più limitate, producono storie meno complete e si avvalgono di uno stile narrativo meno evoluto. Inoltre i bulli si differenziano rispetto alle vittime e agli altri ragazzi, per i meccanismi di disimpegno morale. Si tratta di un processo socio-cognitivo di autoregolazione che consente al soggetto di allentare il controllo morale nonostante abbia compiuto comportamenti trasgressivi. In relazione a questi processi i persecutori raggiungono punteggi elevati, in particolare per quanto riguarda il meccanismo della deumanizzazione. Proprio quel meccanismo che, secondo Bandura et al. (1996), permette loro d'infierire sulle vittime senza provare sensi di colpa.

Uno studio recente (Ball, Arseneault, Taylor, Maughan, Caspi, and Moffitt, 2008) condotto su oltre 1000 gemelli ha cercato di analizzare l'influenza dei fattori genetici e dell'ambiente sulla condizione di bullo, vittima o di bullo-vittima. I fattori genetici spiegano circa il 70% della varianza del bullismo, mentre per la vittimizzazione ne spiegano il 60%. Ciò dà conto del fatto che il bullismo è molto influenzato da fattori genetici e in parte anche da fattori ambientali. Tra questi hanno un parti-

colare rilievo quelle esperienze uniche che ogni ragazzo fa mentre risulta meno significative le esperienze familiari.

Conseguenze a lungo termine

Oltre alla diffusa presenza del fenomeno ciò che allarma è la sua persistenza nel tempo. Bulli e vittime restano spesso imprigionati nei loro ruoli, ripetendo un copione che tende ad autoperpetuarsi. Né ci stupisce che bambini che hanno sistematicamente sopraffatto gli altri abbiano forti probabilità di continuare in tale strategia. E non solo perché continuano ad essere portatori di quelle caratteristiche di aggressività, impulsività, irrequietezza, irritabilità che sono state alla base del loro comportamento, ma perché la *reputazione* che li circonda fa sì che non possano fare a meno di comportarsi come gli altri si aspettano da loro (Andershed et al., 2001; Baldry, 2001). Altrettanto vale per le vittime abitudinarie, che continuano a reagire aggressivamente in modo inadeguato o a mettere in moto una serie ben conosciuta di meccanismi di difesa per evitare un'esperienza, come quella scolastica, fonte di frustrazione (Rigby, 2003).

Alcuni studi longitudinali hanno confermato queste osservazioni, evidenziando conseguenze antisociali e sintomatologiche in età adulta, nel caso di ragazzi che erano stati bulli o aggressivi durante la scuola elementare e media e manifestazioni di depressione ed ansia per le vittime (Olweus, 1993; Kumpulainen et al., 2000). A questo proposito una dimensione importante ancora non sufficientemente approfondita dalla letteratura è quella della cronicità dei fenomeni aggressivi e di vittimizzazione.

In che misura la stabilità dei comportamenti si correla con quadri sintomatologici sempre più gravi nei soggetti? È sufficiente un periodo di coinvolgimento breve per predire esiti devianti ed antisociali, o sono necessari periodi più prolungati e stabili di assunzione di comportamenti problematici per ipotizzare esiti di crescente vulnerabilità e disadattamento?

In uno studio recente di tipo longitudinale, condotto su un campione di adolescenti seguiti per tre anni consecutivi (Menesini, Nocentini e Fonzi, 2007), che si proponeva di rispondere a tale interrogativo, abbiamo analizzato la stabilità dei fenomeni aggressivi e la loro possibile associazione con il quadro sintomatologico del soggetto. I risultati hanno confermato una maggiore incidenza di comportamenti antisociali e delinquenziali negli adolescenti con traiettorie stabili di bullismo, assieme ad alcune significative differenze di genere. In particolare, il gruppo delle ragazze con profilo aggressivo persistente mostra maggiori livelli non solo di comportamenti antisociali ma anche di disturbi depressivi ed ansiosi. Tale risultato mette in luce

una maggiore vulnerabilità delle femmine aggressive rispetto ai maschi in questa fascia di età (Silverthorn, Frick, Reynolds, 2001; Pepler et al., 2005).

Le azioni di prevenzione e contrasto

Data la natura complessa e multidimensionale del fenomeno, i molti interventi condotti in Italia e all'estero hanno affrontato il problema con approcci diversi. Esistono e sono ampiamente documentati una varietà di interventi che coinvolgono per lo più le scuole, le famiglie ed altri contesti significativi per i ragazzi (Menesini, 2000 e 2007; Caravita, 2004; Gini, 2005; Darbo, Buccoliero e Costantini, 2003).

In molti casi si mettono in atto sia strategie di prevenzione primaria rivolte ad una popolazione ancora non coinvolta, sia approcci di intervento mirati in classi dove il fenomeno è già presente. La prevenzione consiste nell'insegnare modalità d'interazione positiva con i compagni e nell'informare sulle conseguenze disadattive dell'essere bullo con l'obiettivo fondamentale di ridurre il rischio di incidenza. La prevenzione secondaria si configura come una risposta ad alcuni incidenti di bullismo. Può prevedere approcci di tipo punitivo (sospensione, sanzioni, disciplinari) o di tipo riparatorio e di mediazione tra le parti. L'approccio terziario consiste nel trattamento e nella riabilitazione di ragazzi implicati nel problema; comporta quindi un intervento di monitoraggio dei fenomeni, strutture di counseling ed interventi terapeutici per le vittime, eventuali denunce e interventi sanzionatori per i ragazzi prepotenti.

Oltre al livello di prevenzione in cui si colloca l'intervento possiamo tener conto anche della natura del progetto che può essere rivolto specificamente al contrasto del bullismo o orientato ad obiettivi più ampi quali la promozione della convivenza e della prosocialità.

In Italia in questi ultimi quindici anni si è registrato un numero crescente di interventi realizzati in tutto il territorio nazionale e documentati in oltre dieci volumi pubblicati sull'argomento. Vediamo gli approcci che sono stati seguiti.

1. Approccio istituzionale e di politica scolastica

Sia le esperienze italiane che quelle straniere hanno chiaramente documentato come uno degli approcci più efficaci per ridurre il problema sia quello istituzionale che coinvolge la scuola nel suo complesso. Questo perché il fenomeno ha una natura multidimensionale, che comprende non solo il gruppo dei pari ma anche la cultura della scuola, la qualità dei rapporti tra scuola e famiglia e più in generale il sistema sociale di riferimento degli alunni.

2. *Approccio curricolare*

Costituisce uno degli approcci più diffusi nelle scuole italiane poiché legato alla volontà e all'iniziativa del singolo insegnante che si ritaglia uno spazio all'interno delle discipline per affrontare il tema e favorire un percorso di progressiva sensibilizzazione sul problema da parte degli alunni. Spesso questo percorso parte da stimoli culturali (narrativa, film, letture, rappresentazioni teatrali) per favorire una progressiva presa di coscienza. Un passo frequente successivo alla sensibilizzazione è la definizione di un sistema di regole che la classe si dà per affrontare e ridurre il problema.

3. *Approcci di potenziamento delle abilità emotive e sociali e della convivenza*

In questa tipologia rientrano percorsi di lavoro trasversali alle discipline che possono favorire la capacità dei ragazzi di comunicare in modo più adeguato, di riflettere, attraverso un approccio globale sui fenomeni di prepotenza, di capire il punto di vista di altri protagonisti e di adoperarsi in modo cooperativo per risolvere i problemi all'interno della classe. Attraverso schede e stimoli di lavoro si propongono percorsi sistematici di potenziamento di queste competenze. In genere le attività si svolgono a livello di classe o di gruppi di alunni. In questa ampia categoria possiamo far rientrare anche alcune forme di tutoring e di responsabilizzazione dei bambini e degli studenti nelle classi.

In relazione alle sperimentazioni fin qui realizzate, tra gli studiosi e gli operatori si registra una certa concordanza sui fattori che possono dar conto di una maggiore efficacia dei percorsi di intervento. Tra questi riportiamo: *Età*. È stato rilevato nella maggior parte delle ricerche-intervento che agire su bambini della scuola primaria piuttosto che secondaria, favorisce migliori esiti.

Clima sociale della scuola. Poiché gli atti di bullismo sono spesso influenzati dal clima sociale ed educativo della scuola, un altro fattore che fa sì che un intervento porti ad esiti positivi è dato dalla capacità di creare, da parte degli insegnanti e dell'intero staff scolastico, un clima positivo all'interno della classe e dell'istituto.

Coinvolgimento della comunità. Un'altra dimensione importante riguarda il coinvolgimento della comunità: gli interventi che mobilitano l'opinione pubblica portano maggiori risultati.

Durata dell'intervento. Anche la durata dell'intervento è molto importante. In genere si considerano tempi di durata ottimale periodi superiori ad un anno.

Carattere stabile o episodico dell'esperienza. Il buon esito di un intervento

anti-bullismo dipende anche dal carattere stabile nel tempo: scuole che hanno mantenuto un significativo investimento nel progetto, al di là della sperimentazione iniziale, hanno avuto esiti migliori rispetto a scuole coinvolte solo per un breve periodo.

Conclusioni

In sostanza da questa rassegna emerge come le conseguenze mentali, fisiche, sociali e scolastiche del bullismo abbiano un impatto enorme sul capitale umano e sociale. I costi del bullismo gravano sul sistema scolastico e sanitario, sui servizi sociali, sull'amministrazione della giustizia ed anche sulla produttività e sull'innovazione nel campo del lavoro. In questo senso, il bullismo riguarda ed influenza tutti noi.

Il bullismo è soprattutto un problema di *violazione dei Diritti Umani*. Per questo "è responsabilità morale degli adulti assicurare che questo diritto sia rispettato e che per tutti i bambini e per tutti i giovani siano effettivamente promossi un sano sviluppo e l'esercizio della cittadinanza attiva" (Dichiarazione di Kandersteg, 2007).

BIBLIOGRAFIA

- AAUW. (1993). *Hostile Hallways. The AAUW Survey on Sexual Harassment in America's School*. Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation.
- Affuso G. e Bacchini D. (2007). Bullismo e percezione del contesto scolastico ed urbano. *XXI Congresso AIP – Sezione Psicologia dello sviluppo*, Bergamo 20.-22 settembre 2007.
- Almeida A.M. T (1999). Portugal. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger -Tas, D. Olweus ; R. Catalano and P. Slee (Eds). *The Nature of School bullying. A Cross National Perspective*. London: Routledge, 174-186.
- Andershed, H., Stattin, H., & Kerr, M. (2001). Bullying in school and violence on the streets. - Are the same people involved? *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 2, 31-49.
- Bacchini, D., Amodeo, A., Vitelli, R., Abbruzzese, R., & Ciardi, A. (1999). La valutazione del bullismo negli insegnanti. *Ricerche di Psicologia*, 23, 75-103.
- Bacchini D., Valerio P. (1997). Napoli: l'arte di sopravvivere tra conflitto ed affiliazione. In A. Fonzi. *Il bullismo in Italia*. Firenze: Giunti, 109-140.
- Baldry A. (2001). Italy. In R. Summers, A. Hoffman (Eds.) *Teen Violence: Global Perspective*. Westport: Greenwood Publishing.

- Ball H. A., Arseneault L., Taylor A., Maughan B., Caspi A., Moffitt T. E. (2008). Genetic and Environmental Influences on Victims, Bullies and Bully-victims in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49:1, 104-112.
- Bandura A (1991). Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. In Kurtines J, Gewirtz W Y editors. *Handbook of moral behaviour and development*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Vol. 1: Theory.
- Bandura A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review. [Special Issue on Evil and Violence]*, 3, 193-209.
- Bandura A. (2000). Sviluppo sociale e sviluppo cognitivo secondo una prospettiva agenticca. In Caprara G.V. e Fonzi A. (a cura di). *Letà sospesa*. Firenze: Giunti.
- Bandura A., Barbaranelli, C. Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 2: 364-374.
- Björkqvist K. (1994). Differenze sessuali nell'aggressione indiretta. *Età Evolutiva*, 49, 73-78.
- Campbell M. A. (2005). Cyber bullying: An Older Problem in a New Guise? *Australian Journal of Guidance and Counseling* 15(1), 68-76.
- Caprara, G.V., Pastorelli, C., and Bandura, A. (1995). La misura del disimpegno morale in età evolutiva. *Età evolutiva*, 46, 18-29.
- Caprara, G.V., Steca, P. (2007). Prosocial Agency: the Contribution of Values and Self-Efficacy Beliefs to Prosocial Behaviour Across Ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, 220-241.
- Caravita S. (2004). *L'alunno prepotente*. Brescia: La scuola editore.
- Connolly, J., Pepler D., Craig, W., Taradash A. (2000). Dating Experiences of Bullies in Early Adolescence. *Child Maltreatment*, 5,4, 299-310.
- Craig W., Pepler D., (1997) Observations of Bullying and Victimization in the Schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Crick N.R. (1995). Relational Aggression. The Role of Intent Attribution, Feelings of Distress and Provocation Type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Darbo M., Buccoliero E., Costantini A. (2003). Piccoli bulli crescono: le scuole superiori. In M. L. Genta (a cura di). *Il bullismo*. Roma: Carocci, 115-122.
- Dichiarazione di Kandersteg. (2007). www.kanderstegdeclaration.org.
- Dodge K.A., Zelli A. (2000). La violenza nei giovani: tendenze, sviluppo e prevenzione. In G.V. Caprara e A. Fonzi (a cura di). *Letà sospesa*. Firenze: Giunti, 155-178.
- DSM-IV. (1996). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. (a cura di) American Psychiatry Association, tr. it. Milano, Mondadori.
- Eslea M., Mukhtar K. (2000). Bullying and Racism Among Asian Schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42 (2), 207-218.
- Farrington D.P. (1995). The Development of Offending and Antisocial Behavior from Childhood: Key Findings from the Bridge Study in Delinquent Development. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 36, 1-36.
- Fonzi A. (a cura di). (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*. Firenze: Giunti.
- Fonzi A. (a cura di). (1999). *Il gioco crudele: compagni vittime e compagni oppressori*. Giunti, Firenze.
- Fonzi A. (2006). Bullismo. La storia continua.... *Psicologia contemporanea*, 197, 28-39.
- Fraire M., Prino E. L., Sclavo E. (2008). An Analysis of Italian Newspaper Articles on the Bullying Phenomenon. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 237-245.
- Genta M.L. (a cura di). (2003). *Il bullismo*. Roma: Carocci.
- Gini G. (2005). *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*. Roma: Edizione Carlo Amore.
- Gini, G. (2007). Who is Blameworthy? Social Identity and Inter-Group Bullying. *School Psychology International*, 28, 77-89.
- Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G.W. (2001). Variations in Peer Victimization: Relations to Children's Maladjustment. In Juvonen, J., Graham, S. (Eds.). *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York, NY: Guilford Press, 25-48.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. (2000). Children Involved in Bullying at Elementary School Age: Their Psychiatric Symptoms and Deviance in Adolescence. An Epidemiological Sample. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1567-1577.
- Juvonen, J., Graham, S. (Eds.) (2001). *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York, NY: Guilford Press.
- Lazzarin M.G., Zambianchi E. (2004). *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*. Milano: F. Angeli.
- Lo Feudo G., Palermi A.L., Costabile A. (2003). Riconoscimento e definizione verbale dei comportamenti inerenti il bullying. Uno studio comparativo su due campioni di bambini di 8 e 14 anni. *Età evolutiva*, 74, 60-67.
- Manners (2006). *Quando il bullismo entra in classe*. Firenze: D'Anna Ed.
- Marini F., Mameli C. (1999) *Il bullismo nelle scuole*. Roma: Carocci.

- Mellor A. (1999). Scotland . In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger -Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (Eds). *The Nature of School Bullying. A Cross National Perspective*. London: Routledge, 91-111.
- Menesini E. (2000). (a cura di). *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*. Firenze: Giunti.
- Menesini E. (2003). (a cura di). *Il bullismo: le azioni efficaci della scuola*. Trento: Erickson Edizioni.
- Menesini E. (2007). Strategie antibullismo. *Psicologia contemporanea*, 200, 3-11.
- Menesini E. (2008). Il bullismo a scuola: sviluppi recenti. *Rassegna dell'Istruzione*, 1-2, 51-67.
- Menesini E., Camodeca M., e Nocentini A. (2008) Bullying among siblings: the role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183-196.
- Menesini E., Fonzi A. (1997). Valutazione della gravità delle prepotenze subite in un campione di ragazzi della scuola media. *Psicologia clinica dello sviluppo*. 1, 117-134.
- Menesini E., Fonzi A. (2003). La definizione del bullismo: alunni ed insegnanti a confronto. *Età evolutiva*, 74, 68-75.
- Menesini E. e Nocentini A. L. (2006). *Bullismo e comportamenti a rischio in adolescenza. Percorsi di continuità e discontinuità in un campione di studenti delle scuole superiori*. Lucca: Edizioni Provincia di Lucca.
- Menesini E., Nocentini A. (2008). Aggressività nelle prime esperienze sentimentali. *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 405-430.
- Menesini E., Nocentini A. (2008b). Le traiettorie del bullismo in adolescenza. *Età evolutiva*, 90, 74-83.
- Menesini E., Nocentini A., Fonzi A. (2007). Analisi longitudinale e differenze di genere nei comportamenti aggressivi in adolescenza, *Età evolutiva*, 87, 78-85.
- Moffitt T.E. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behaviour: a Developmental Taxonomy. *Psychological review*, vol.100, n.4, 674-701.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M. & Silva, P.A. (2001). *Sex differences in Antisocial Behaviour: Conduct Disorder, Delinquency and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oliverio Ferraris A. (2006). *Piccoli bulli crescono*. Milano: Rizzoli.
- Olweus D. (1973). *Hackkyckilingar och oversittare Forskning om skolmobbing*. (tr. it. *L'aggressività nella scuola*. Roma: Bulzoni, 1983).
- Olweus D. (1993). *Bullying at School. What we Know and What We Can Do*. Oxford/Cambridge: Blackwell. (tr.it. *Il bullismo*. Firenze: Giunti, 1995).
- Olweus D. (1999). Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger -Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying. A Cross National Perspective*, London: Routledge, 7-27.
- Ortega R., Del Rey R., Mora-Merchan J. A., (2004). SAVE Model: an Anti-Bullying Intervention in Spain. In P.K. Smith, D. Pepler, K. Rigby (Eds.). *Bullying in School: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge University Press, 167-186.
- Patterson, G. R. (1986). The Contribution of Siblings to Training for Fighting. A micro-social analysis. In D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (Eds.). *The Development of Antisocial and Prosocial Behavior*. New York: Academic Press, 235-261.
- Pellegrini A. D. (2001). A Longitudinal Study of Heterosexual Relationships, Aggression, and Sexual Harassment During the Transition from Primary School Through Middle School, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol 22 (2), 119-133.
- Pepler D., Craig W., Connolly J., Henderson K. (2001). Bullying Sexual harassment, Dating Violence and Substance Use Among Adolescents. In Werkele C., Wall A.M. (Eds.). *The Violence and Addiction Equation*. New York: Brunner-Routledge, 153-168.
- Pepler D., Craig W., Connolly J., Yuile A., McMaster L. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 1-9.
- Pepler D.J., Masten, K. C., Webster C., and Levene K.S. (Eds.). (2005). *The Development and Treatment of Girlhood Aggression*. London UK: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Perren S., Alsaker F. D. (2006). Social Behavior and Peer Relationships of Victims, Bully-Victims and Bullies in Kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47,1 ,45-57.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590.
- Rutter M., Rutter M. (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity Across Lifespan*, New York: Basic Books. (tr. it. *L'arco della vita*, Firenze: Giunti, 1996).
- Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Osterman K., Kaukiainen A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit G.S., Bates J.E. (1997). The Early Socialization of Aggressive Victims of Bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Proctor, L., Chien, D.H. (2001). The Aggressive Victim of Bullying: Emotional and Behavioral Dysregulation as a Pathway to Victimization by Peers. In Juvonen, J., Graham, S. (eds) *Peer harassment in school*. New York: Guilford Press, 147-174.
- Sharp S. & Smith, P. K. (Eds.). (1994). *Tackling Bullying in Your School: A Practical Handbook for Teachers*. London: Routledge (tr. it. *Bulli e vittime nella scuola*. Trento: Erickson edizioni, 1995).

- Silverthorn, P., Frick, P.J. (1999). Developmental Pathways to Antisocial Behavior: The Delayed-Onset Pathway in Girls. *Development and Psychopathology*, 11, 101-126.
- Silverthorn, P., Frick, P.J., & Reynolds, R. (2001). Timing of Onset and Correlates of Severe Conduct Problems in Adjudicated Girls and Boys. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 171-181.
- Smith P.K. (2003). L'impiego di vignette per lo studio delle definizioni di bullismo in bambini provenienti da diversi paesi. *Età evolutiva*, 74, 51-59.
- Smith P.K., Morita Y., Junger -Tas J., Olweus D., Catalano R. and Slee P. (Eds.). (1999). *The Nature of School Bullying. A Cross National Perspective*. London: Routledge.
- Smith, P.K., Pepler, D. Rigby, K. (2004). *Bullying in School: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge University Press.
- Smith D.J., Schneider B.H., Smith P.K., Ananiadou K. (2004). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: a Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33, 547-560.
- Smorti A. (2003). Bullying e prepotenze: ricerche sul significato, *Età evolutiva*, 74, 47-50.
- Solavaggine C., Maggi M. (2007). Sbullouniamoci: un progetto territoriale. Ricerca alunni, genitori, docenti scuole secondarie di primo grado. Unione delle terre di Argine, settembre 2007.
- Wolke, D., Samara, M. M. (2004). Bullied by Siblings: Association with Peer Victimization and Behaviour Problems in Israeli Lower Secondary School Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1015-1.

Prevenzione e risposte possibili al bullismo¹

Fran Thompson, Neil Tippett e Peter K. Smith*

Introduzione

Il “bullismo” può essere definito come un atto o un comportamento aggressivo e premeditato, ripetuto più volte nel corso del tempo da parte di un gruppo o di un singolo ai danni di una vittima che non può difendersi agevolmente (Olweus, 1991), o come un “abuso di potere sistematico” (Smith & Sharp, 1994). Le caratteristiche della ripetizione, dell'intenzionalità e un sistematico squilibrio di forze fanno del bullismo una forma di aggressione particolarmente sgradevole. Gli episodi di bullismo possono verificarsi in diversi contesti, compresi i luoghi di lavoro, tuttavia le indagini si sono concentrate sulla sua diffusione tra i giovani.

I principali tipi di bullismo sono: fisico, verbale, relazionale (ad esempio l'esclusione sociale), indiretto (ad esempio, la diffusione di spiacevoli pettegolezzi) e, più di recente, il “cyber bullismo” (mediante i telefoni cellulari o Internet) (Smith et al., 2008a). I livelli di incidenza variano ampiamente a seconda dei criteri di misurazione utilizzati (ad esempio, con quale frequenza e in quale arco di tempo si pongono le domande; se le informazioni sono riferite dagli interessati, da coetanei, insegnanti o genitori). Tuttavia, in generale, nel Regno Unito e nei paesi occidentali industrializzati con caratteristiche analoghe, i minori che praticano il bullismo regolarmente e in forme gravi sono circa il 5%, mentre la percentuale delle vittime di episodi ripetuti o gravi di bullismo è pari a circa il 10%. Si tratta dunque di minoranze consistenti di bambini e ragazzi, e ciò suscita apprensioni a motivo della sofferenza e degli effetti a lungo termine causati dal bullismo.

Per quanto concerne i minori che praticano il bullismo nei confronti dei loro coetanei, alcuni autori suggeriscono che il bullismo in ambito scolastico potrebbe rappresentare un primo stadio nello sviluppo di successivi comportamenti antisociali (Kumpulainen e Räsänen, 2000, Baldry e Farrington, 2000). La probabilità che i bulli delle scuole divengano delin-



¹Una versione in inglese di questo saggio è in K. Geldard (ed.), *Practical interventions for young people at risk* (London: Sage, 2009). Traduzione in italiano di Dario Mazzone.

*Goldsmiths College, University of London.

quenti cronici è fino a quattro volte superiore a quella dei non-bulli, come maggiore è la probabilità che essi mettano al mondo figli che diventeranno a loro volta dei bulli (Olweus, 1991; Farrington, 1993). Riguardo alle vittime del bullismo, esistono prove sostanziali degli effetti negativi che il fenomeno produce sulla loro autostima e sulle sensazioni di depressione (Hawker e Boulton, 2000); inoltre, alcuni di questi effetti possono protrarsi sul lungo periodo (Hugh-Jones e Smith, 1999; Rigby, 2003). Risultano particolarmente a rischio i cosiddetti “bulli/vittime” (coloro che si guadagnano la fama sia di bulli che di vittime, o vengono etichettati come tali), una percentuale forse pari all’1-2% della popolazione scolastica.

Sia il bullismo che il comportamento antisociale più generale presentano fattori di rischio analoghi: biologici, personali, familiari, nei gruppi di pari, nella scuola/istituzione e nella comunità. A titolo di esempio, la partecipazione ad atti di bullismo ai danni di altri viene associata ad indicatori familiari quali l’insicurezza affettiva, una rigida disciplina fisica e una cura genitoriale iperprotettiva (Smith e Myron-Wilson, 1998; Espelage, Bosworth e Simon, 2000). I maltrattamenti e gli abusi subiti da parte dei genitori costituiscono un probabile fattore di rischio all’interno del gruppo dei bulli/vittime o delle “vittime aggressive” (Shields e Cicchetti, 2001; Schwartz, Dodge, Pettit e Bates, 2000). Il gruppo dei pari e l’ambiente o clima scolastico generale hanno anch’essi una notevole incidenza (Anderson et al, 2001; Utting, Monteiro e Ghate, 2007). Difatti, gli interventi antibullismo hanno cercato di operare proprio attraverso la scuola e il gruppo dei pari, sebbene il lavoro con i genitori e le famiglie sia, con ogni evidenza, altrettanto importante.

Interventi volti a ridurre il bullismo

Esistono numerose fonti di consulenza e sostegno per il lavoro antibullismo; in particolare, il Department for Children, Schools and Families ha pubblicato una serie di orientamenti in *Safe to Learn* (DCSF, 2007). Nella pubblicazione gli obiettivi delle strategie e degli interventi antibullismo efficaci sono descritti come segue:

- prevenire, ridurre le tensioni e/o porre fine alla prosecuzione di qualsiasi comportamento nocivo;
- reagire agli episodi di bullismo in modo ragionevole, adeguato e coerente;
- tutelare gli alunni vittime del bullismo e promuovere fonti di sostegno per tali alunni;
- applicare sanzioni disciplinari agli alunni responsabili di episodi di bul-

lismo e garantire che traggano insegnamento da tale esperienza, preferibilmente mediante il sostegno di diverse fonti.

Le sezioni seguenti tratteranno delle strategie attive nella scuola, delle strategie ricreative, delle strategie reattive e del sostegno dei coetanei (sia attivo che reattivo).

Strategie attive nella scuola

La politica scolastica generale in materia di bullismo

Sin dal 1999, in Inghilterra e nel Galles tutte le scuole sono tenute per legge a dotarsi di qualche forma di politica antibullismo. Le politiche scolastiche devono definire la questione in tutti i suoi aspetti, nonché lo stato delle responsabilità di tutte le parti interessate in ambito scolastico e le azioni da intraprendere per ridurre il fenomeno del bullismo e far fronte agli episodi allorché questi si verificano. La portata delle politiche scolastiche può variare (Smith et al., 2008b), tuttavia esse forniscono un quadro per la risposta della scuola che coinvolge l’intera comunità scolastica: alunni, docenti, tutori dell’apprendimento, personale scolastico di sostegno, amministratori e genitori o tutori. Nelle scuole gallesi si è registrata una significativa associazione tra i minori livelli di bullismo e le dichiarazioni degli alunni sul fatto che la scuola segue regole precise in materia di bullismo (Lambert et al., in corso di stampa), anche se Woods e Wolke (2003) hanno riscontrato scarse associazioni tra le motivazioni delle politiche e le misurazioni relative agli episodi di bullismo in 34 scuole primarie inglesi.

I consigli scolastici

I consigli scolastici comprendono alunni di tutti i gruppi di età, di norma in qualità di rappresentanti eletti, i quali si riuniscono regolarmente con il personale scolastico per discutere e prendere decisioni in merito alle questioni relative alle politiche, dunque eventualmente anche quelle concernenti il bullismo. Il London Secondary School Councils Action Research Project (2007) ha rilevato che il 65% dei docenti ritiene che il consiglio scolastico abbia un impatto positivo sull’insegnamento e sull’apprendimento, rispetto al 39% rilevato nelle scuole prive di sottoconsigli per l’insegnamento e l’apprendimento.

Punti di controllo per le scuole

“Punti di controllo per le scuole” (Varnava, 2005) è un processo diagnostico volto alla sensibilizzazione, che fornisce uno strumento di controllo e incoraggia l’intera comunità scolastica ad impegnarsi nella prevenzione

della violenza. Ciascun punto di controllo è costituito da dieci dichiarazioni che rappresentano aspetti diversi della vita scolastica, illustrata sotto forma di rete. Nella loro valutazione dei punti di controllo, Shaughnessy e Jennifer (2004) hanno individuato nella “prontezza” dell’istituzione un fattore significativo per la capacità della scuola di utilizzare i punti di controllo in maniera efficace. In quattro su cinque delle scuole prese in esame (rispetto a una sola scuola controllata su cinque), gli alunni hanno riferito una diminuzione degli episodi di bullismo, tuttavia i rilievi sono risultati molto poco significativi rispetto ad altri comportamenti riferiti dagli alunni.

La Strategia nazionale per il comportamento e la frequenza (National Behaviour and Attendance Strategy - NBAS): gli Aspetti sociali ed emotivi dell’apprendimento (Social and Emotional Aspects of Learning - SEAL) e gli interventi dei piccoli gruppi

Entrambe gli elementi dell’NBAS – la risorsa SEAL, basata sui programmi scolastici, e gli interventi dei piccoli gruppi – affrontano direttamente le questioni comportamentali (compreso il bullismo) sia al livello dell’intera comunità scolastica che a quello individuale. La risorsa SEAL è un approccio che coinvolge l’intera comunità scolastica nello sviluppo delle competenze sociali ed emotive, al fine di promuovere i comportamenti positivi, la frequenza, l’apprendimento e il benessere degli alunni.

Il programma primario della risorsa SEAL è basato su sette temi, uno dei quali è “Rispondi no al bullismo”. Il tema è focalizzato sulle seguenti domande: che cos’è il bullismo; quali sensazioni produce; perché le persone partecipano a episodi di bullismo; in che modo le scuole possono prevenire il fenomeno e contrastarlo; e, da ultimo, in che modo i ragazzi possono far uso delle proprie competenze sociali ed emotive. Una valutazione esterna del progetto pilota primario della risorsa SEAL (Hallam et al., 2006) ha riscontrato miglioramenti per quanto concerne le competenze sociali, i rapporti e la consapevolezza delle proprie emozioni degli alunni, benché la mancanza di un gruppo di controllo abbia reso impossibile una piena conferma di tali risultanze. La valutazione ha inoltre rilevato che l’elemento del lavoro svolto dai piccoli gruppi è quello maggiormente utilizzato dagli alunni che presentano problemi comportamentali, che sperimentano difficoltà a livello sociale nel comunicare con gli altri, che sono a rischio di esclusione o che non reagiscono alle ricompense e alle sanzioni relative al loro comportamento. Sono stati altresì riscontrati apprezzabili miglioramenti nei livelli di comportamento prosociale e nei sintomi emozionali

mostrati dai ragazzi che hanno partecipato all’indagine.

Il programma secondario della risorsa SEAL è stato lanciato nel 2005 come progetto pilota, con il titolo “Developing Social, Emotional and Behavioural Skills” (SEBS – “Sviluppare le competenze sociali, emotive e comportamentali”). Esso include una risorsa per l’apprendimento e l’insegnamento “Anno 7”, che comprende quattro temi: “Un luogo per imparare” (che definisce il contesto dell’apprendimento), “Imparare a stare insieme” (competenze sociali ed empatia), “Continuare a imparare” (motivazione) e, da ultimo, “Imparare su me stesso” (comprensione e gestione delle emozioni). Lo studio condotto dall’OFSTED (2007) e quello di Smith, O’Donnell, Easton e Rudd (2007) riferiscono entrambi che il progetto pilota ha avuto un impatto più rilevante nel migliorare la comprensione dei docenti delle competenze sociali, emotive e comportamentali. Le valutazioni non affrontano specificamente il sostegno fornito agli alunni che hanno preso parte a episodi di bullismo o i singoli miglioramenti di livello del loro comportamento.

Materiali/ approcci curricolari

Le attività svolte in classe possono essere utilizzate per affrontare le questioni associate al bullismo, progressivamente e in modo adeguato all’età, al genere e alla cultura degli alunni. Tali attività possono includere la letteratura, i materiali audiovisivi, i video, il teatro/giochi di ruolo, la musica, i dibattiti, i laboratori, l’uso di burattini e bambole (per i bambini più piccoli) e il lavoro di gruppo. Un approccio curricolare siffatto può sensibilizzare gli alunni rispetto al bullismo e alle politiche antibullismo adottate dalle scuole, nonché svilupparne le competenze, l’empatia e la risolutezza nel contrastare il bullismo. In alcuni casi tali effetti sono dimostrati, ma sono destinati a rimanere temporanei se il lavoro curricolare non sarà sostenuto da un costante impegno e da una politica antibullismo (Smith & Sharp, 1994). Secondo l’OFSTED (2003), le scuole i cui approcci al problema del bullismo hanno riportato i maggiori successi sono quelle che hanno sollecitato gli alunni a esprimere le proprie opinioni in materia e ne hanno tenuto pienamente conto, oltre a dedicare parte del tempo destinato alle attività curricolari e di apprendimento alle discussioni concernenti i rapporti interpersonali e questioni come il bullismo.

I circoli di qualità

I circoli di qualità sono piccoli gruppi di alunni che vengono costituiti per le normali sessioni di studio. Tali gruppi si occupano della risoluzione di pro-

blemi specifici quali il bullismo mediante procedure standard, che comprendono la raccolta di informazioni e la presentazione dei risultati a un pubblico più vasto. I risultati di una valutazione effettuata nelle scuole primarie indicano che il 95% degli alunni ha gradito l'esperienza e ritiene che il gruppo del circolo di qualità abbia svolto un buon lavoro, mentre oltre metà degli alunni hanno dichiarato di avere acquisito una maggiore consapevolezza del bullismo e che ora tenteranno di eliminarlo (Smith e Sharp, 1994).

Lavorare nel campo di gioco

Gli episodi di bullismo tra alunni hanno luogo prevalentemente al di fuori dell'aula: nei corridoi, nelle aree per la ricreazione o gli sport e fuori dai cancelli dell'edificio scolastico (Blatchford, 1998). Una politica per il campo di gioco efficace e la realizzazione di aree per la ricreazione ben pianificate possono contribuire a ridurre il bullismo in misura consistente (Safe to Learn, 2007, Smith e Sharp, 1994). L'indagine dell'OFSTED (2003) ha individuato alcune buone pratiche, quali un controllo efficiente del comprensorio scolastico, l'allestimento di aree per la ricreazione sicure o di locali silenziosi e un'attenta supervisione all'inizio e alla fine della giornata scolastica.

La politica per il campo di gioco

Una vera politica per il campo di gioco deve comprendere una strategia volta a favorire comportamenti adeguati durante le pause e i momenti di gioco, il collegamento tra il personale docente e i supervisori che operano durante la pausa per il pranzo, nonché la promozione di giochi all'aperto e attività prosociali. Il programma "Framework for Intervention" attuato a Birmingham (Daniels e Williams, 2000) comprendeva un'utile opera di consulenza presso gli insegnanti, volta a consentire loro di esaminare le parti costituenti dell'ambiente comportamentale della scuola in cui lavorano e le possibilità di renderlo migliore.

Migliorare l'ambiente del campo di gioco

Il lavoro sull'ambiente fisico del campo di gioco ne implica la strutturazione o la riprogettazione, al fine di fornire agli alunni opportunità maggiormente creative durante le pause e l'intervallo per il pranzo, nonché di ridurre la noia e gli episodi di bullismo. Per gli alunni ciò può rappresentare un processo partecipativo e inclusivo; le strategie comprendono gli esercizi di progettazione del campo di gioco, la mappatura degli utilizzi esistenti, l'individuazione di zone di pericolo e di punti sensibili per il bullismo (Smith e Sharp, 1994). Nel corso di uno degli studi effettuati, si è ri-

levato che le migliorie apportate agli spazi aperti del comprensorio scolastico hanno prodotto una riduzione del bullismo del 64% (LTL National School Grounds Survey, 2003).

La formazione per i supervisori dell'intervallo

I supervisori che operano durante l'intervallo per il pranzo svolgono un ruolo centrale nell'ambito dell'applicazione di qualsiasi politica per il campo di gioco e di qualsiasi politica scolastica antibullismo, ma spesso la loro formazione è inadeguata o addirittura inesistente. I corsi di formazione possono invece dotarli di ulteriori competenze nell'ambito dell'organizzazione di giochi, del riconoscimento dei comportamenti bullistici, nell'intervistare gli alunni e nel far fronte a episodi di bullismo e situazioni conflittuali. È importante operare una netta distinzione tra il bullismo e i combattimenti scherzosi. Una formazione di questo tipo può inoltre incrementare l'autostima dei supervisori che operano durante l'intervallo, nonché migliorare il loro status all'interno della comunità scolastica. Sulla base dei risultati di uno studio, i supervisori formati hanno dato luogo a un'apprezzabile diminuzione degli episodi di bullismo nei campi da gioco delle scuole primarie (Boulton, 1994).

Strategie reattive

Le strategie reattive si occupano delle situazioni di bullismo quando queste ultime si verificano. Il loro successo/efficacia dipende dall'esistenza di validi sistemi che consentano agli alunni di segnalare gli episodi di bullismo e includano percorsi di segnalazione riservata e percorsi variati; di indagini efficaci e corrette; di strategie di ascolto; e, in ultimo, di sistemi di follow-up atti a garantire il mantenimento del consenso (Safe to Learn, 2007). Le strategie reattive sono di diverso tipo: si va dalle impostazioni maggiormente punitive o basate sulla comminazione di sanzioni dirette alle pratiche alle pratiche riparatorie, fino agli approcci più indiretti e non-punitivi. Nel Regno Unito, il DCSF ha raccomandato che il bullismo venga sempre contrastato mediante qualche forma di sanzione. Tuttavia, numerosi professionisti prediligono le impostazioni meno dirette, quanto meno per i casi meno gravi. La filosofia di una scuola su tale aspetto deve risultare in modo evidente nella sua politica antibullismo.

Le sanzioni dirette

Le sanzioni dirette possono essere di diverso rigore ed essere utilizzate progressivamente qualora gli episodi di bullismo persistano. Tali sanzioni

possono comprendere: i rimproveri/discorsi seri; il coinvolgimento dei genitori o dei tutori; l'allontanamento temporaneo dall'aula scolastica; il ritiro di privilegi e ricompense; le misure disciplinari quali trattenere gli alunni oltre l'orario scolastico; le punizioni quali la raccolta di rifiuti/pulizie scolastiche; fino all'espulsione temporanea o permanente. Le sanzioni dirette mirano a far capire ai responsabili che quanto hanno fatto è inaccettabile e a promuovere la loro comprensione dei limiti del comportamento accettabile; a fornire loro l'opportunità di far fronte al danno che hanno causato e di trarre insegnamento dall'esperienza; a dissuaderli dal ripetere tale comportamento; a comunicare agli altri alunni che il comportamento è inaccettabile e a dissuaderli dal porlo in atto; e, da ultimo, a dimostrare pubblicamente che le norme e le politiche scolastiche devono essere prese sul serio.

Mentre le sanzioni più leggere possono essere comminate da tutto il personale scolastico, soltanto il preside e il vicepreside possono espellere gli studenti, temporaneamente o in maniera definitiva. Non sono disponibili prove dell'efficacia delle sanzioni più leggere e sono scarse quelle riguardanti gli effetti dell'espulsione. L'espulsione incide in modo differenziato sugli alunni maschi (l'83% delle espulsioni permanenti, Osler et al., 2002) e sui giovani afroamericani, su quelli con una doppia origine, nonché su quelli che vivono in condizioni di povertà (DfES, 2006). Gli studi di casi concernenti bambini/giovani "difficilmente accessibili" espulsi dalla scuola sono giunti alla conclusione che non esistono "soluzioni rapide" (Frankham et al., 2007).

Gli approcci riparatori

Le sanzioni dirette sono considerate come una forma di giustizia punitiva, il che contrasta con l'idea della giustizia riparatoria (Braithwaite, 2002), un termine che si riferisce a una serie di pratiche focalizzate sulla presa di coscienza da parte dei responsabili, ovvero dei ragazzi che praticano il bullismo, riguardo ai sentimenti delle loro vittime e al danno che hanno causato, e su forme di riparazione concordata. Tuttavia, è comunque possibile fare ricorso alle sanzioni dirette qualora un individuo rifiuti gli approcci riparatori o non si attenga alle decisioni cui si perviene al termine di tale processo.

Nel Regno Unito, le impostazioni riparatorie sono state inizialmente elaborate nell'ambito della legislazione minorile e dei comportamenti delinquenziali, sulla base di tre principi cardine: la responsabilità (i colpevoli imparano, insieme ai genitori, a accettare la responsabilità del danno cau-

sato mediante le loro azioni), la riparazione (la vittima viene coinvolta mediante un processo di consultazione, mediazione e partecipazione e vengono individuate attività riparatorie per aiutare il responsabile a attenuare alcuni dei danni e della sofferenza causati) e la risoluzione (porre fine con successo a una controversia, in modo che gli alunni e le loro famiglie siano liberi di interagire senza la minaccia di ulteriori conflitti). Tali approcci possono trovare applicazione anche nel campo del bullismo scolastico; in pratica, gli approcci riparatori sono di ampio respiro e possono essere utilizzati per un vasto spettro di eventi negativi in ambito scolastico, compresi gli episodi di bullismo, il vandalismo, i furti, le aggressioni e i conflitti tra insegnanti e alunni. Le pratiche riparatorie a cui effettivamente si fa ricorso dipendono dal carattere e dalla gravità degli episodi di bullismo, e vanno dalle semplici discussioni incentrate sugli alunni fino a una conferenza riparatoria generale. L'utilizzo efficace della giustizia riparatoria dipende dalla capacità degli alunni di esprimere i propri sentimenti e problemi relazionali.

Al riguardo, un buon terreno di semina è costituito *dai circoli per la risoluzione dei problemi/momento del cerchio*. Le esperienze del momento del cerchio facilitano gli approcci riparatori semplici quali i richiami riparatori, le discussioni riparatorie e i piani di pensiero riparatori. Con la supervisione dei docenti, gli alunni dispongono le proprie sedie a forma di cerchio e discutono un problema che deve essere risolto. A tutti gli alunni viene data l'opportunità di intervenire, ma soltanto uno di essi potrà parlare in qualsiasi momento. Gli alunni reagiscono in modo ampiamente positivo al momento del cerchio, in termini di autoanalisi e di espressione dei propri sentimenti, nonché di risoluzione dei problemi. Tuttavia, qualora gli insegnanti non siano stati sufficientemente formati o non abbiano avuto sufficienti esperienze di buone pratiche in materia, esso può rivelarsi problematico (Taylor, 2003).

Nell'ambito di una *conferenza breve o 'mini'*, ha luogo una riunione informale degli alunni interessati, sotto la guida di un membro formato del personale scolastico, nel corso della quale vengono presi in esame gli episodi e i danni causati, e ai responsabili viene chiesto di discutere i possibili mezzi di riparazione. Di contro, in una *conferenza riparatoria completa*, si svolge un incontro formale e strutturato al quale partecipano gli alunni, i loro genitori/tutori, i loro amici e i rappresentanti della scuola, riuniti allo scopo di discutere e risolvere un episodio. Il membro del personale che funge da moderatore della conferenza avrà ricevuto una formazione altamente specializzata e, prima di tale grande riunione, avrà avuto una serie

di colloqui individuali con i partecipanti, al fine di assicurarsi che la conferenza generale rappresenti lo strumento più adeguato e che tutti siano completamente preparati ad affrontarla.

Gli approcci riparatori sono sempre più utilizzati in ambito scolastico e sono già disponibili le prime valutazioni in merito. Tinker (2002) ha valutato 105 conferenze svoltesi nelle scuole di Nottingham; il 78% di esse si è concluso con un pieno successo e il 16% con un successo parziale. Da un primo studio valutativo presso gli istituti scolastici di Lambeth si deduce che tali conferenze producono risultati promettenti per quanto concerne la risoluzione di incidenti gravi (Edgar, 2002). A seguito di una valutazione effettuata a livello nazionale, è risultato che il 92% delle conferenze si è concluso con successo e, tre mesi dopo, il 96% dei consensi era rimasto intatto (Youth Justice Board, 2004). La maggior parte del personale scolastico ha riferito che la scuola ne ha tratto vantaggio, benché non si siano riscontrati miglioramenti generali negli atteggiamenti degli alunni al livello dell'intera scuola. Uno studio scozzese ha indicato che la giustizia riparatoria "può offrire un approccio potente ed efficace per promuovere rapporti armoniosi nella scuola e per raggiungere il successo nella risoluzione dei conflitti e dei danni" (Kane et al, 2007).

Il metodo dell'interesse condiviso

Il metodo dell'interesse condiviso, o metodo Pikas, è stato elaborato dall'autore in Svezia (Pikas, 1989, 2002) come approccio non punitivo al bullismo scolastico, basato sulla consulenza. Esso utilizza una combinazione di incontri individuali e di gruppo, strutturati attorno a cinque fasi consecutive: colloqui individuali con i sospetti bulli, colloquio individuale con la vittima, riunione di gruppo preparatoria, incontro al vertice e, in ultimo, follow-up dei risultati. Tale approccio è volto a sensibilizzare i ragazzi coinvolti in episodi di bullismo rispetto al danno che essi provocano alla vittima (grazie alla mancanza di un atteggiamento ostile e di biasimo da parte dell'intervistatore), a incoraggiare i comportamenti positivi nei confronti della vittima, nonché a esortare le "vittime provocatorie" a modificare il proprio comportamento in senso positivo.

Da una valutazione indipendente (Smith, Cowie e Sharp, 1994) si rileva che tutti i 21 insegnanti delle scuole primarie e secondarie formati per tale metodo ritengono che esso costituisca una risposta al bullismo adeguata e vantaggiosa, mentre i tre quarti degli alunni che lo hanno sperimentato riferiscono che gli episodi di bullismo sono diminuiti a seguito dell'intervento. Il miglioramento viene attribuito al fatto che agli alunni è sta-

ta data la possibilità di esprimere apertamente i propri sentimenti e di formulare la propria soluzione per risolvere la situazione. Tuttavia, in alcuni casi, i responsabili degli atti di bullismo hanno spostato la propria attenzione dalla vittima iniziale verso un altro alunno esterno al gruppo. Gli autori concludono che il metodo dell'interesse condiviso rappresenta un utile intervento a breve termine per ridurre i comportamenti bullistici ma che, in caso di bullismo alquanto persistente, possono rendersi necessari ulteriori interventi.

Il metodo del gruppo di sostegno (approccio dei sette passi)

Il metodo del gruppo di sostegno (in precedenza denominato "approccio nessuna colpa") è stato elaborato da Robinson e Maines (2007) ed è un approccio non punitivo, volto a modificare i comportamenti problematici adottando una metodica mista: la pressione dei pari, finalizzata a suscitare una reazione prosociale, e l'auto-comprensione del danno e della sofferenza causati alla vittima. Il metodo prevede sette fasi o passi: il mediatore ha un colloquio individuale con l'alunno vittima del bullismo; successivamente, si organizza una riunione per un gruppo composto da 6 a 8 studenti, alcuni dei quali indicati dalla vittima, che però non vi partecipa; il mediatore spiega al gruppo che la vittima ha un problema, ma non parla dell'episodio avvenuto; il mediatore garantisce al gruppo che non vi saranno punizioni di sorta, ma tutti i partecipanti dovranno assumersi congiuntamente la responsabilità di far sentire la vittima felice e sicura; ciascun membro del gruppo esprime la sua opinione su come sia possibile aiutare la vittima; il mediatore chiude la riunione, conferendo al gruppo la responsabilità di migliorare la sicurezza e il benessere della vittima; una settimana dopo, il mediatore ha una serie di incontri individuali con i membri del gruppo per stabilire il livello di successo dell'intervento.

Il metodo del gruppo di sostegno si fonda sulla premessa di un cambiamento durevole piuttosto che sulla punizione ed è volto a stimolare la consapevolezza emotiva, il sostegno dei pari, le competenze sociali e l'empatia degli alunni interessati. Young (1998), autore di una versione leggermente modificata del metodo, ha riferito che – su 51 sessioni del gruppo di sostegno studiate – l'80% ha dato luogo a un successo immediato e il 14% a un successo ad azione ritardata, mentre il restante 6% ha prodotto soltanto successi limitati.

Una valutazione indipendente effettuata da Smith, Howard e Thompson (2007) ha esaminato l'utilizzo e il consenso nei confronti del metodo del gruppo di sostegno all'interno di 59 scuole e di 57 enti locali in tutto il

Regno Unito. Due terzi degli enti locali sostengono il metodo, risolutamente o in termini generali. La maggior parte del personale di altri 11 enti locali che hanno fornito un indice di efficacia ritiene soddisfacenti i risultati del metodo del gruppo di sostegno. Oltre la metà delle scuole esaminate (il 53%) ha definito molto soddisfacente l'efficacia del metodo, mentre il 30% la ritiene piuttosto soddisfacente e la rimanente percentuale ha mantenuto un atteggiamento neutrale a riguardo. Dalla valutazione si evince che il metodo viene considerevolmente adattato durante l'utilizzo, di modo che non sempre i "sette passi" di cui sopra vengono seguiti. Non sono state fornite prove dirette riguardo alla capacità del metodo di sostenere e migliorare il comportamento dei ragazzi responsabili di episodi di bullismo nei confronti degli altri alunni.

Il sostegno dei pari

Il sostegno dei pari si avvale delle conoscenze, delle competenze e dell'esperienza dei bambini e dei giovani stessi in modo pianificato e strutturato, al fine di far fronte al fenomeno del bullismo e di ridurne la portata, mediante strategie sia attive che reattive. Ne esiste un ampio spettro di varietà, molte delle quali implicano un percorso formativo dei sostenitori dei pari, come ad esempio quella utilizzata da ChildLine nell'ambito del programma CHIPS (ChildLine in Partnership with Schools). È importante che i progetti fondati sul supporto dei pari comportino l'impegno attivo del personale, abbiano obiettivi ben definiti e che vengano stabilite delle regole di base per tutti gli aspetti del processo.

Circoli degli amici /Circoli di sostegno /Amici sostenitori

In tali circoli gli alunni volontari ricevono una formazione volta a stringere amicizie e sostenere gli altri alunni identificati come isolati o respinti dai loro pari, e dunque maggiormente esposti al bullismo. La formazione comprende l'incremento delle capacità empatiche, lo sviluppo di un metodo flessibile e creativo volto a creare rapporti positivi con i pari e a stimolare l'inventiva nell'elaborare strategie pratiche per sostenere le vittime. L'OFSTED (2003) riferisce che il metodo ha prodotto effetti significativi: gli alunni si sentono meno isolati se sanno che alcuni coetanei non rimarranno inermi se essi verranno fatti oggetto di intimidazioni o infastiditi.

Fare amicizia

Nei programmi basati sul fare amicizia, i sostenitori dei pari vengono formati per offrire sostegno e amicizia agli alunni nelle situazioni quotidiane.

Alcuni di tali programmi si basano sui "compagni del campo di gioco" (chiaramente identificabili mediante speciali berretti/indumenti) che aiutano i ragazzi più solitari o vittime del bullismo durante le pause o l'intervallo per il pranzo. Altri programmi si concentrano sull'organizzazione di giochi all'aria aperta o sulla gestione di "club dell'ora di pranzo", aperti a tutti ma che offrono compagnia agli alunni isolati. I "nuovi amici" possono essere coetanei o più anziani rispetto al gruppo bersaglio e operano con il sostegno e la supervisione del personale scolastico; pertanto, essi dovranno ricevere una formazione riguardante le competenze di ascolto, le questioni che richiedono discrezione, l'assertività e la capacità di assumere un ruolo di guida. I programmi incentrati sui "compagni del campo di gioco" possono rivelarsi utili, ma possono altresì essere sottoutilizzati qualora gli utenti si sentano esposti o in qualche modo stigmatizzati. Inoltre, è possibile che i "compagni" vengano sbeffeggiati a motivo dei loro berretti/indumenti particolari. In genere gestire le attività durante l'intervallo contribuisce a evitare tali problemi (Smith e Watson, 2004).

Tutoraggio dei pari, orientamento dei pari

I programmi di tutoraggio/orientamento dei pari mirano a sostenere i rapporti tra due alunni, combinando consigli pratici e incoraggiamento. Essi vengono utilizzati soprattutto per sostenere singoli alunni in momenti critici quali l'ingresso in una nuova scuola, i lutti o gli episodi di bullismo. I tutori dei pari vengono presentati al resto della scuola (ad esempio mediante assemblee, pubblicazioni o bollettini scolastici) e sono contattabili tramite una speciale "casella sul bullismo" ("bully box"), l'Intranet dell'istituto o la presentazione da parte di un membro del personale. Nelle scuole secondarie, gli alunni-tutori più anziani possono aiutare quelli più giovani (OFSTED, 2003). Il tutoraggio risulta più efficace se i metodi di lavoro concordati vengono definiti con chiarezza e se esistono una valida supervisione e un valido sostegno dei tutori da parte del personale scolastico (Cowie e Wallace, 2000; Smith e Watson, 2004).

Mediazione dei pari

La mediazione dei pari è un processo di risoluzione dei problemi che incoraggia gli alunni a definire il problema, a individuare e concordare le questioni chiave, a discutere ed esaminare le opzioni possibili, a negoziare un piano di azione e di accordo, a valutare i risultati e a dare loro un seguito. I mediatori dei pari ricevono una formazione atta allo sviluppo di

competenze in ordine alla risoluzione dei conflitti e all'aiuto prestato ai singoli per risolvere le controversie. Le prove dell'efficacia di tali programmi sono piuttosto scarse (Baginsky, 2004). Un programma di mediazione dei pari attuato nei campi da gioco di tre scuole primarie canadesi ha contribuito a ridurre di oltre la metà i comportamenti fisicamente aggressivi nel campo di gioco (Cunningham et al., 1998).

Formazione per gli spettatori (difensori)

Questo tipo di formazione comporta un intervento da parte degli alunni che hanno assistito alla vittimizzazione di un compagno; i difensori cercano di intervenire per porre fine agli episodi di bullismo o per consolare le vittime. Rigby e Johnson (2006) hanno mostrato un video nel quale si assiste a episodi di bullismo perpetrati in presenza di spettatori nelle ultime classi della scuola primaria e nelle prime di quella secondaria in Australia: il 43% degli studenti intervistati ha dichiarato la propria intenzione di aiutare la vittima. Tra gli indicatori più significativi del comportamento da spettatore possiamo citare: il fatto di far parte di un gruppo di età più giovane (scuola primaria), di avere raramente o mai posto in atto comportamenti bullistici, di essere (a quanto si dice) intervenuti in precedenza, di avere un atteggiamento positivo nei confronti delle vittime e di ritenere che i genitori e gli amici (ma non gli insegnanti) si aspettino un loro intervento a sostegno delle vittime. Le ragazze hanno riferito comportamenti di difesa più che non i ragazzi.

Valutazione generale dei programmi di sostegno dei pari

Le valutazioni dei programmi di sostegno dei pari (Naylor e Cowie, 1999; Cowie e Wallace, 2000; Smith e Watson, 2004; Cowie e Smith, in corso di stampa) hanno rilevato decisi benefici per i sostenitori dei pari e miglioramenti nell'ethos della scuola. La riduzione del bullismo è stata individuata in casi particolari, ma non è ancora confermata a livelli più vasti. Gli elementi cruciali identificati per l'efficacia dei programmi di sostegno dei pari comprendono la selezione e la formazione dei sostenitori dei pari, il coinvolgimento sia dei ragazzi che delle ragazze in qualità di sostenitori dei pari, il coinvolgimento di sostenitori dei pari che abbiano uno status ragguardevole nell'ambito del gruppo dei pari, una valida e costante supervisione, un'elevata consapevolezza del programma e una sufficiente sicurezza in merito al fatto che i sostenitori dei pari si sentono a proprio agio nel loro ruolo.

Domande per la discussione degli studenti

- Dato quanto sappiamo sulle cause del bullismo, quali tipi di strategie hanno maggiori probabilità di ridurre il fenomeno?
- Possiamo prevedere che le strategie efficaci varino a seconda dell'età, del genere o della cultura?
- Quali argomenti si possono sostenere nell'ambito del dibattito sugli approcci agli episodi di bullismo basati sulle sanzioni, quelli riparatori e quelli non punitivi?

BIBLIOGRAFIA E RISORSE

Un'utile risorsa è costituita dal volume H. McGrath & T. Noble (eds), *Bullying solutions: Evidence-based approaches to bullying in Australian schools*. Pearson: Frenchs Forest NSW.

I materiali del programma *Safe to Learn* sono disponibili all'indirizzo Internet www.teachernet.gov.uk/bullying

Una tabella dettagliata degli interventi antibullismo e della loro base di prove è disponibile sul sito della Anti-Bullying Alliance, www.anti-bullyingalliance.org.uk

Altri siti utili: www.ukobservatory.com - www.schoolcouncils.org - www.peersupport.co.uk
www.childline.org.uk - www.peermediationnetwork.org.uk

TESTI CONSULTATI

Anderson, B., Beinart, S., Farrington, D., Longman, J., Sturgis, P. & Utting, D. (2001). *Risk and Protective Factors Associated with Youth Crime and Effective Interventions to Prevent It*. London: Youth Justice Board.

Baginsky, W. (2004). *Peer mediation in the UK: A guide for schools*. London: NSPCC.

Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31.

Blatchford, P. (1998). *Social life in school: Pupils' experiences of breaktime and recess from 6 to 16*. London. Routledge.

Boulton, M. (1994). Understanding and preventing bullying in the junior school playground. In Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London. Routledge.

Braithwaite, J. (2002). *Restorative justice & responsive regulation*. New York. Oxford University Press.

Cowie, H. & Wallace, P. (2000). *Peer Support in action – from bystanding to standing by*. London: Sage.

- Cowie, H. & Smith, P.K. (in press). Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. In B. Doll, J. Charvat, J. Baker & G. Stoner (eds), *Handbook of Prevention Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cunningham, C. E., Cunningham, L. J., Martorelli, V., Tran, A., Young, J. & Zacharias, R. (1998). The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 653-662.
- Daniels, A. & Williams, H. (2000). Reducing the need for exclusions and statements for behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 15, 221-227.
- Davies, L. & Yamashita, H. (2004). School councils - school improvement. London Secondary School Councils Action Research Project. Centre for International Education and Research (CIER), School of Education, University of Birmingham, UK.
- DCSF (2007). *Safe to learn: Embedding anti-bullying work in schools*. London. Department of Children, Schools and Families.
- DfES (2006). *Getting it. Getting it right*. Exclusion of black pupils: Priority Review. London. Department of Education and Skills.
- Edgar, K., Bitel, M., Thurlow, J., & Bowen, G. (2002). *The evaluation of the Lambeth Restorative Justice Conference pilot project in schools*. YJB Publication.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T.R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78, 326-333.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry & N. Morris (eds.) *Crime and Justice Vol. 17*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frankham, J., Edwards-Kerr, D., Humphrey, N. & Roberts, L. (2007). *School exclusions: Learning partnerships outside mainstream education*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Hallam, S., Rhamie, J. & Shaw, J. (2006). *Evaluation of the Primary Behaviour and Attendance Pilot*. Institute of Education. DCSF. Ref: RR717.
- Hawker, S. J. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hugh-Jones, S. & Smith, P.K. (1999). Self-reports of short and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- Kane, J, Lloyd, G., McCluskey, G., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2007). *Restorative practices in three Scottish councils: Final Report of the evaluation of the first two years of the pilot projects 2004-2006*. Edinburgh. Scottish Executive.
- Kumpulainen, K. & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1567-1577.
- Lambert, P., Scourfield, J., Smalley, N., & Jones, R. (in press). The social context of school bullying: Evidence from a survey of children in South Wales. *Research papers in Education*.
- Learning Through Landscapes (2003). National School Grounds Survey. http://www.ltl.org.uk/schools_and_settings/research/research-downloads.htm
- London Secondary School Councils Action Research Project (2007).
- Naylor, P. & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: The perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.
- OFSTED. (2003). *Bullying: effective action in secondary schools*. London. OFSTED.
- OFSTED. (2003). *A study of children and young people who present challenging behaviour*. London. OFSTED.
- OFSTED. (2007). *Developing social, emotional and behavioural skills in secondary schools. A five year longitudinal evaluation of the Secondary National Strategy pilot*. London. OFSTED.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In Pepler, D.J. & Rubin, K. (eds.). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Osler, A., Street, C., Lall, M. & Vincent, K. (2002). *Not a problem? Girls and school exclusion*. London. National Children's Bureau.
- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10, 95-104.
- Pikas, A. (2002). New developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23, 307-326.
- Rigby, K (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-591.
- Rigby, K. & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425-440.
- Robinson, G., & Maines, B. (2007). *Bullying: A complete guide to the Support Group Method*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Schwartz, D., Dodge K. A., Pettit G. S. & Bates J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662.

Sharp, S. & Smith, P. K. (Eds). (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London: Routledge.

Shaughnessy, J. & Jennifer, D. (2004). *An Evaluation of Checkpoints for Schools*. Roehampton. University of Surrey.

Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349-363.

Smith, P.K., Cowie, H., & Sharp, S. (1994) Working directly with pupils involved in bullying situations. In P.K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.

Smith, P.K., Howard, S., & Thompson, F. (2007). Use of the Support Group Method to tackle bullying, and evaluation from schools and local authorities in England. *Pastoral Care in Education*, 25, 4-13.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008a) Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.

Smith, P.K. & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3, 405-417.

Smith, P., O'Donnell, L., Easton, C. & Rudd, P. (2007). *Secondary social, emotional and behavioural skills (SEBS) pilot evaluation*. DCSF-RR003. Nottingham: DfES.

Smith, P.K., Smith, C., Osborn, R. & Samara, M. (2008). A content analysis of school anti-bullying policies: Progress and limitations. *Educational Psychology in Practice*, 24, 1-12.

Smith, P.K. & Watson, D. (2004). Evaluation of the CHIPS (ChildLine in Partnership with Schools) programme. Research report RR570, DfES.

Taylor, M. J. (2003). *Going round in circles: Implementing and learning from Circle Time*. Slough: NFER.

Tinker, R. (2002). *The evaluation of the Nottingham Restorative Conferencing Project*. Nottingham City Anti-Bullying Support Team.

Utting, D., Monteiro, H. & Ghate, D. (2007). *Interventions for children at risk of developing antisocial personality disorder: Report to the Department of Health and Prime Minister's Strategy Unit*. Policy Research Bureau.

Varnava, G. (2005). *Checkpoints for schools: Towards a non-violent society. Improving behaviour to enhance learning*. London. NSPCC.

Woods, S., & Wolke, D. (2003). Does the content of anti-bullying policies inform us about the prevalence of direct and relational bullying behaviour in primary schools? *Educational Psychologist*, 23, 381-402.

Young, S. (1998). The Support Group approach to bullying in schools. *Educational Psychology in Practice*, 14, 32-39.

Youth Justice Board (2004). *National Evaluation of the Restorative Justice in Schools Programme*. Youth Justice Board Publication, Number D61.

Ascolto Attivo e seconda modernità. Sul discutere i *pro* e i *contro* e sulla *gestione creativa dei conflitti*¹

Marianella Sclavi*

Sembra essere un tratto centrale della seconda modernità che i diritti politici di libertà, originariamente concepiti come forme di partecipazione solo nell'ambito ristretto dell'azione politica, vengono fatti valere sempre più spesso in tutti gli altri campi dell'agire sociale.

Non siamo forse veri e propri analfabeti nella lingua e nell'arte necessarie per creare, tessere e conservare liberamente connessioni e legami?²



Inizio con tre brevi aneddoti. Il primo riguarda i problemi che sorgono nel prendere delle decisioni «democratiche» in una famiglia postmoderna. Il secondo è un tipico racconto sapienziale delle culture orali; lo si trova con poche varianti nel patrimonio narrativo dei popoli dei cinque continenti. Il terzo è tratto da uno dei testi che hanno contribuito a fondare il campo di studi sulla gestione creativa dei conflitti. Hanno alcuni punti in comune, i quali costituiscono il tema e filo conduttore di questo articolo.

Primo racconto. *La famiglia aperta e i suoi nemici.*

Due giovani genitori trattano la loro prima bambina, praticamente da quando è nata, come una co-protagonista di ogni decisione importante da prendere nel nucleo familiare. Lo fanno bene, giocosamente, e la bambina non solo si diverte, ma considera questo essere consultata, essere membro di un ensemble che dà spazio e voce ad ognuno, un fatto del tutto scontato, parte intrinseca delle reciproche identità e delle forme di autorità accettabili. Succede tuttavia che man mano che la bambina cresce, i motivi di dissenso e di incomprensione diventano più netti e si polarizzano intorno a scelte alternative relative per esem-

¹Questo articolo è stato pubblicato nella *Rivista di Psicologia Analitica*, n.19, 71/2005.

*Politecnico di Milano

²Ulrich Beck, *I rischi della libertà*, Il Mulino, Bologna, 2000, pp. 147 e 68.

pio a come passare il tempo libero, chi va con chi e quando o anche in scontri di gusti e opinioni. I genitori di fronte a questi conflitti si comportano come se avessero letto e assunto come manuale *La Società aperta e i suoi nemici* di Popper; cioè rivolgendosi alla figlia l'invito di discutere democraticamente i pro e i contro di ognuna delle opposte posizioni. Ma, come mi hanno raccontato fra il divertito e lo sgomento gli stessi genitori, tutta questa bella e lodevole impalcatura ha incominciato a scricchiolare un giorno quando la bambina, allora di quattro anni, di fronte all'invito ad avvicinarsi per discutere con calma i pro e i contro di una sua pretesa, ha risposto: «No. Non vengo, se no tu mi convinci».

Al di là del diletto che questa battuta può provocare, le domande che vi rivolgo sono le seguenti. Possiamo sostenere o no che la figlia «ha ragione»? Vi viene in mente un modo diverso sia da quello argomentativo che da quello impositivo dell'autorità tradizionale, per gestire i conflitti? Voi come avreste reagito alla figlia che si rifiuta di discutere i pro e i contro?

Secondo racconto. *La saggezza del mediatore.*

Viveva in un villaggio un uomo molto povero e devoto, assieme alla madre cieca e a una moglie triste e amareggiata per la mancanza di prole. Ogni giorno questo uomo pio si alzava all'alba e andava al tempio a chiedere al Signore di far qualcosa per lenire le sofferenze sue e dei suoi cari. Dopo dodici anni di preghiere sentì la voce di Dio: «Esprimi un desiderio e sarà realizzato». «Mi prendi alla sprovvista» rispose il pover'uomo, posso consultarmi con mia madre e mia moglie prima di rispondere? Ottenuto il permesso, corre a casa dove incontra per prima la madre. «Figlio mio, se chiederai al Signore di ridarmi la vista, ti sarò grata e ti benedirò finché vivo». Poi andò dalla moglie, la quale messa al corrente di tutto, esclamò: «Lascia perdere tua madre che è vecchia e destinata a chiudere definitivamente gli occhi nel giro di qualche anno! Quello che devi chiedere è un figlio che un giorno si prenda cura di noi e che ci porti un po' di fortuna anche economica». La madre, che stava ascoltando, prese una canna e si mise a picchiare la nuora chiamandola egoista, la moglie reagì e ne nacque un terribile corpo a corpo. Il pover'uomo, sentendosi completamente impotente di fronte a tanta ira, scappò di casa e si recò da un suo conoscente il quale era considerato un mediatore dei conflitti nel villaggio. «Mia madre vuole la vista, mia moglie un figlio ed io desidero più di tutto un certo benessere economico in modo da non dover pensare ogni giorno se si mangia o no». L'uomo, dopo un attimo di meditazione, rispose: «Figlio mio, tu non devi scegliere fra le richieste dell'uno o l'altro membro della tua famiglia, sono tutte giuste. Domani mattina devi dire: 'Oh Signore, non chiedo nulla per me stesso, anche mia moglie non chiede nulla per sé, ma mia madre è vecchia e cieca e il suo ultimo desiderio

prima di morire è riuscire a vedere un nipotino sano e vispo, che mangia cibo abbondante da una tazza tutta d'oro»³.

Provate a mettervi nei panni dei singoli protagonisti di questa storia e ad argomentare i pro e i contro delle loro richieste. Qual è la differenza fra le soluzioni che con questo approccio siete in grado di immaginare e quella indicata dal mediatore? Siete in grado di individuare delle ragioni per cui discutere i pro e i contro impedisce di inventare una soluzione capace di accontentare tutti, o comunque di immaginare una nuova soluzione che tutti vedono come «la migliore»? In quali casi e a quali condizioni la modalità di pensiero giudicante e argomentativa risulta adeguata ed efficace?

Terzo racconto. *La bibliotecaria esperta di ascolto attivo.*

In una biblioteca due utenti stanno litigando fra loro: uno vuole aprire la finestra perché gli manca l'aria e l'altro vuole che rimanga chiusa perché ha i reumatismi e teme la corrente. Alzano la voce e disturbano gli altri lettori. Arriva una prima bibliotecaria: «Silenzio! Se non vi sedete e state zitti, vi faccio uscire entrambi!» Si siedono, ma dopo un po' ricominciano a litigare. Arriva una seconda bibliotecaria la quale ascolta attentamente entrambi e poi, dopo una breve riflessione, propone: «Che ne dite se apriamo la finestra della stanza accanto, in modo che l'aria circoli senza provocare correnti?»⁴.

Abbiamo qui in poche righe, tre modi di procedere: il primo è argomentativo (perché la finestra deve rimanere aperta o chiusa, o aperta a metà, ecc.), il secondo è procedurale (il regolamento impone il silenzio e deve essere rispettato) e il terzo è basato sull'ascolto attivo, cioè sull'assumere che entrambi i contendenti hanno ragione e cercare una soluzione creativa che venga incontro ad entrambi. Domanda: che riflessioni vi suscita il fatto che una bibliotecaria postmoderna assomigli di più al mediatore del villaggio premoderno che non alla sua collega la cui formazione è rimasta bloccata ai tempi della modernità imperante? In questo articolo vengono elencati alcuni dei principali e conclamati difetti della postmodernità e interpretati come conseguenza del fatto che in un contesto radicalmente nuovo e con esigenze e comportamenti radicalmente nuovi (rispetto alla modernità) continuiamo ad affidarci ad abitudini di pensiero, forme di auto-

³Racconto popolare di Trinidad. Tratto da: David W. Augsburg, *Conflict and Mediation Across Cultures*, Westminster/John Knox Press, Louisville, Kentucky, 1992, pp. 43-44.

⁴Roger Fisher e William Ury, *L'Arte del Negoziato*, Mondadori, Milano, 1995 (ed originale 1981).

rità e modalità decisionali largamente obsolete. In particolare contrapporrò l'approccio «argomentativo» divenuto dominante nel corso della prima modernità (centrato - come vedremo - sull'ascolto passivo) all'approccio che la letteratura chiama «esplorativo» (o «di indagine creativa» o «*consensus building*» centrato - come vedremo - sull'ascolto attivo). La scaletta è la seguente: 1. i caratteri della post-modernità (la discussione sociologica); 2. ascolto attivo e ascolto passivo (fenomenologia e il modello della buona comunicazione interculturale); 3. argomentazione versus esplorazione (in generale); 4. argomentazione versus esplorazione (nelle decisioni pubbliche); 5. elogio del coffee break.

1. I caratteri della post modernità.

C'è un accordo di fondo, fra gli studiosi e scienziati sociali che si occupano della seconda modernità (o postmodernità, o modernità riflessiva), sul fatto che uno dei principali tratti che la contraddistinguono è il dilagare in tutti i campi della vita sociale di quelle che Anthony Giddens ha chiamato «relazioni pure». Ecco come Giddens definisce l'odierna «relazione pura»:

non è, com'era invece un tempo il matrimonio, una 'condizione naturale' la cui durabilità può essere data per scontata a meno di circostanze estreme. Una delle caratteristiche della relazione pura è che può essere troncata, più o meno a proprio piacimento e in qualsiasi momento, da ciascuno dei due partner. Perché una relazione abbia una chance di durare è necessario l'impegno; ma chiunque si impegni senza riserve rischia di soffrire molto in futuro qualora la relazione dovesse dissolversi⁵.

Sono d'accordo con questa descrizione, con alcune riserve. Avverto una certa acrimonia nel modo in cui è formulata. Sarei più propensa a descrivere lo stesso fenomeno in termini più neutrali. Per esempio facendo ricorso ai termini *voice* ed *exit* proposti in altro contesto da Albert Hirshman, che consentono di asserire che le relazioni anche più impegnative oggi possono essere troncate in quanto ognuno chiede e pretende di essere ascoltato (*voice*) e se questo non avviene, ritiene proprio diritto andarsene, cioè rompere la relazione (*exit*). L'espressione usata da Giddens «a proprio piacimento» mi pare indichi una superficialità che può esserci ma anche no, così co-

⁵Cfr. Zygmunt Bauman, *Amore Liquido*, Laterza, Bari, 2003, pp. 124-125, la fonte originaria è Anthony Giddens, *La trasformazione della intimità: sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne*, Il Mulino, Bologna, 1995.

me la motivazione di «non voler soffrire» non è detto che debba essere quella prevalente. E non vedo perché un «impegno senza riserve» sia incompatibile con il legittimo emergere di riserve in una fase seguente⁶.

Quello che in Giddens è acrimonia, in un altro sociologo (famoso fra l'altro per aver inventato l'espressione «modernità liquida» per indicare la postmodernità) Zygmunt Bauman, è puro moralismo. Ovvero: uso di giudizi di valore che se non condivisi implicano non la comprensione, ma la condanna dell'interlocutore. Quando Bauman sostiene che oggi «un impegno incondizionato assomiglia sempre più a una trappola da scansare ad ogni costo», rimango sorpresa dalla sua indignazione, perché anch'io personalmente vivo ogni impegno che si presenti come incondizionato (a parte l'appuntamento con la morte) come una trappola da scansare ad ogni costo. Chiedo: «incondizionato» per chi? Gli unici impegni che concepisco sono quelli di reciproco condizionamento, gli altri li vedo come soprusi. E potrei continuare a lungo. Mi incontro in continuazione con gruppi di giovani e adulti a discutere su questi temi e non riscontro, per esempio, che il termine «dipendenza» abbia acquisito un significato sempre più spregiatiivo. C'è un rifiuto diffuso della dipendenza unilaterale, ma questa è un'altra cosa. Così come non trovo che sia diventato impossibile costruire rapporti di fiducia, né che le «relazioni pure» non siano il terreno adatto «su cui la fiducia possa mettere radici e germogliare»⁷.

Se una/o in famiglia è abituata/o a essere considerata/o co-protagonista nelle decisioni importanti e a negoziare le regole della convivenza e le forme della autorità, possiamo prevedere che non troverà naturale e ovvio non essere ascoltato e preso in considerazione anche altrove, in particolare a scuola, sui luoghi di lavoro, nelle decisioni relative alle politiche pubbliche che le stanno a cuore. E quindi è prevedibile ed è sotto i nostri occhi il diffondersi del disagio conseguente al venir meno delle strutture di autorità e di dipendenza tramandate e alla incapacità di proporre modelli decisionali e progettuali di tipo nuovo e inclusivo. È anche vero che questo disagio viene prevalentemente interpretato dall'interno dell'orizzonte conoscitivo che sta andando in crisi (il che vale anche per gran parte della sociologia) e quindi appare privo di sbocchi e induce al pessimismo quando non al catastrofismo. Ma affermazioni apodittiche del tipo: *Oggi il mondo sembra co-*

⁶In altre parole, propongo di aggiungere la categoria «dell'impegno senza riserve revocabile».

⁷Bauman, *op cit.*, p. 126. Nell'ultimo paragrafo porterò un esempio del contrario, cioè di casi in cui la fiducia germoglia solo a condizione che la relazione sia impostata come «pura».

*spirare ai danni della fiducia*⁸, non aiutano a capire cosa sta succedendo. Credo che ci si avvicini di più ad un apprezzamento della complessità dei cambiamenti in atto se sottolineiamo che la richiesta-pretesa di «co-protagonismo universale»⁹ nella attuale contingenza comporta: a. che ognuno sia un continuo animatore e suscitatore di conflitti; b. senza tuttavia aver ancora appreso a gestirli in modo costruttivo e creativo (continua a gestirli come prima, o a vanvera, o mostrando i muscoli o discutendo i pro e i contro di ogni posizione); c. ognuno manifesta un alto grado di insofferenza nei riguardi dei conflitti - gestiti - come prima; d. esito più logico: il divorzio, la società dei single, la soluzione condominiale. Se *voice* non funziona, allora *exit*. In due parole: non possiamo esimerci dal suscitare i conflitti, ma al tempo stesso non li sopportiamo. Questa visione mi pare più equilibrata e meno pessimistica in quanto assume che non stiamo solo disimparando, ma che dobbiamo imparare (e probabilmente, se guardiamo bene, lo stiamo già facendo). Imparare... cosa? Come? Da chi?

«Cosa» ce lo dice abbastanza bene un altro sociologo contemporaneo, Ulrich Beck:

Il vulcano della libertà politica è ben lungi dall'essere spento. Non solo siamo in presenza del collasso delle certezze ritenute valide fino ad oggi, *ma ci stiamo avviando verso spazi di libertà nuovi, i quali portano con sé questioni mai affrontate prima: come si scopre, come si esercita, come si impara «l'arte della libera associazione?»*

Se è l'arte della libera associazione ciò che siamo impegnati ad imparare, allora, sostiene Beck, dobbiamo chiederci:

Come mutano i fondamenti dell'agire e delle istituzioni sociali se i diritti politici di libertà vengono interiorizzati da un numero sempre più alto di persone fino a diventare ovvi nel loro pensiero e nella loro azione quotidiani?¹⁰.

Per uno scienziato sociale l'attuale rivolgimento epocale è, dal mio punto di vista, un periodo molto fortunato perché può e «deve» occuparsi al tempo stesso dei problemi della società e della propria personale ricerca di senso e orizzonti di vita. Si tratta di approfondire nozioni e conoscenze che un numero crescente di persone e di istituzioni stanno già cercando di inventare e

⁸*Ibidem*, p. 127.

⁹Propongo questa espressione per assonanza con il «suffragio universale» e volendo, data la piega catastrofica delle diagnosi sociologiche, anche con il «giudizio universale».

¹⁰Corsivo mio. Beck, op. cit., p. 147.

incominciano a praticare per conto loro. Nel campo di studi transdisciplinari di cui mi occupo, la cui parola chiave unificante è gestione creativa dei conflitti, si sono accumulati dagli anni '80 in poi una quantità di studi empirici dedicati alle situazioni in cui - per continuare a far uso della terminologia fin qui adottata - «relazioni pure» e agio nella convivenza non solo convivono, ma si rafforzano a vicenda. Nel loro complesso questi studi cercano in vari modi e su vari piani di offrire delle risposte alla domanda di Ulrich Beck: «Come possono libertà e democrazia diventare una forma di vita oltre che di governo?». Le risposte variano come variano gli orientamenti, ma in questi venticinque anni è venuta definendosi la seguente *bottom-line*: che libertà e coesione sociale possono presentarsi come alleate, invece che nemiche, solo in presenza di un diffuso sapere pratico (un senso comune) relativo all'ascolto attivo, autoconsapevolezza emozionale e gestione creativa dei conflitti.

2. Ascolto Attivo e Ascolto Passivo¹¹.

Delle «Sette regole dell'arte di ascoltare»¹², quella che più immediatamente rende l'idea di cosa si intende per Ascolto Attivo è la terza, la seguente:

Se vuoi comprendere quello che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva.

L'Ascolto Attivo implica il passaggio da un atteggiamento del tipo «giusto-sbagliato», «io ho ragione-tu hai torto» (o viceversa), «amico-nemico», «vero-falso», «normale-anormale», ad un altro in cui si assume che l'interlocutore è intelligente e che dunque bisogna mettersi nelle condizioni di capire com'è che comportamenti e azioni che ci sembrano irragionevoli e/o che ci disturbano o irritano, per lui sono totalmente ragionevoli e razionali. Nel mondo occidentale il riconoscimento dell'importanza dell'ascolto attivo in generale (e non solo in sede terapeutica)¹³ è una conquista mol-

¹¹Questo paragrafo presenta un approccio che ho sviluppato in particolare nei seguenti testi: *Arte di Ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano 2003, la postfazione di *La signora va nel Bronx*, Le Vespe ed. Pesaro, 2000 e la voce «Ascolto Attivo» del glossario di *Avventure Urbane Progettare la città con gli abitanti*, Eleuthera, Milano 2002 (M. Sclavi et al.).

¹²Le «Sette Regole dell'Arte di Ascoltare» (in Sclavi, op cit 2003).

¹³Carl Rogers è il geniale pioniere negli anni '50 ed è interessante vedere che alcuni suoi allievi e assistenti sono poi diventati, negli anni '80, dei teorici e divulgatori dell'ascolto attivo come competenza di base per la vita quotidiana in una società postmoderna. Penso in particolare a Marshall B. Rosenberg, l'inventore della «lingua della giraffa» e «la lingua dello sciacallo» (che corrispondono quasi perfettamente ad ascolto attivo e ascolto passivo come da me qui illustrati) che sta trovando un interesse crescente anche nelle nostre scuole materne ed elementari.

to recente. Un grosso impulso alle ricerche sulle dinamiche dell'ascolto attivo è stato dato, agli inizi degli anni '80, dagli studi sulle aziende post-industriali¹⁴ e sulle dinamiche della gestione creativa dei conflitti sia nelle dispute aziendali che nella vita quotidiana che nelle relazioni internazionali¹⁵. Le basi teoriche per questo approccio erano state elaborate in precedenza da studiosi che hanno sostenuto la priorità dell'ascolto in un paradigma dialogico (Martin Heidegger, Michail Bachtin, Martin Buber) e dai teorici dei sistemi complessi capaci di autoregolazione (Heinz von Foerster, Fred Emery e Eric Trist, Ashby, Varela e Maturana, Gregory Bateson).

Il modello più efficace per comprendere la differenza fra Ascolto Passivo e Ascolto Attivo è offerto dalla buona comunicazione interculturale in situazioni concrete e contingenti¹⁶, in quanto rende più facilmente evidenziabile che «uno stesso comportamento» può avere significati antitetici e al tempo stesso assolutamente legittimi. Per esempio il «non guardare negli occhi una persona anziana e autorevole» in un contesto culturale può essere segno di rispetto, in un altro segno di mancanza di rispetto. I malintesi, l'irritazione, l'imbarazzo, la diffidenza in questi casi non sono risolvibili in termini di comportamenti «giusti o sbagliati», ma cercando di capire l'esperienza dell'altro, le premesse implicite diverse dalle nostre sulla base delle quali interpreta la situazione, il che implica accogliere come importanti aspetti che siamo abituati a considerare trascurabili o addirittura che prima non abbiamo mai preso in considerazione.

L'atteggiamento giusto da assumere quando si pratica l'Ascolto Attivo è diametralmente opposto a ciò che caratterizza quello che tradizionalmente viene considerato un buon osservatore: impassibile, «neutrale», sicuro di sé, teso a nascondere e ignorare le proprie reazioni emozionali. Al contrario, se vogliamo entrare nella giusta ottica, dobbiamo imparare qualcosa di nuovo e sorprendente, che ci «spiazza» dalle nostre certezze e dunque che ci consente di dialogare. Questo significa che dobbiamo essere disponibili a sentirci «goffi», a riconoscere che facciamo fatica a comprendere ciò che l'altro ci sta dicendo: in questo modo stabiliamo rapporti di riconoscimento, rispetto e apprendimento reciproco che sono la condizione per affrontare congiuntamente e creativamente il problema. È la rinuncia alla

arroganza dell'uomo-che-sa e l'accettazione della vulnerabilità, ma anche l'allegria, della persona-che-impara, che cresce, che cambia con gli altri invece che contro gli altri.

L'Ascolto Attivo non è un comportamento o una serie di comportamenti, è un processo relazionale complesso che richiede, per poter dirsi compiuto, il ricorso alla autoconsapevolezza emozionale e alla gestione creativa dei conflitti.

Per esempio, una signora anziana di un Paese occidentale probabilmente si sentirà irritata e insospettata se la giovane coreana che l'accudisce non la guarda negli occhi e quest'ultima a sua volta si sentirà oggetto di una diffidenza penosa quanto incomprensibile. Perché la convivenza proceda bene, nell'accoglienza reciproca, entrambe devono imparare a interpretare le proprie emozioni come informazioni sulle diverse cornici che danno per scontate e non sul significato dei reciproci comportamenti. L'irritazione anziché dare adito a un atteggiamento difensivo-aggressivo, deve essere considerata punto di partenza per «metacomunicare» («così si usa da noi») e per porsi come «esploratrici di mondi possibili» e inventrici di nuovi e più complessi modi di convivenza. Questo richiede tolleranza, flessibilità e senso dell'umorismo¹⁷.

La dinamica complessiva di questo tipo di comunicazione è ben rappresentata dall'aneddoto del «giudice saggio», che è il seguente. Al giudice saggio furono portati i due litiganti. Egli ascoltò molto attentamente le ragioni del primo e commentò: «Tu hai ragione». Poi ascoltò il secondo e di nuovo commentò: «Tu hai ragione». A questo punto un osservatore esclamò: «Eccellenza, non possono avere ragione entrambi!!». Il giudice saggio ci pensò sopra un attimo e poi, serafico: «Hai ragione anche tu». Nella comunicazione interculturale molto spesso hanno ragione entrambi gli interlocutori, e al tempo stesso «non possono aver ragione entrambi» perché non si capiscono fra loro. Il riconoscerlo è un indice di saggezza. Il dialogo fra culture diverse non riguarda in primo luogo i comportamenti, ma abitudini percettive-valutative profondamente interiorizzate e difficili da cambiare.

Sempre più spesso con il diversificarsi della nostra società, l'ascolto attivo diventa una competenza di base, indispensabile anche nella vita quo-

¹⁴Tom Peters e Robert Waterman: *In Search of Excellence*, Warner books, New York, 1982; Tom Peters: *Seminar*, MacMillan London, 1994.

¹⁵Roger Fisher e William Ury, *op cit.*

¹⁶Marianella Sclavi, *op cit.*, 2003.

¹⁷Gregory Bateson, «La posizione dell'umorismo nella comunicazione umana», in *Aut aut*, 282, novembre-dicembre, 1997, La nuova Italia editrice, Firenze; William F. Fry, *Una dolce follia. L'umorismo e i suoi paradossi*, Cortina Ed. Milano, 2001; Edward de Bono, *Io ho ragione, tu hai torto*, Sperling & Kupfer Editori, Milano, 1991.

tidiana all'interno di una «stessa cultura»¹⁸. Questa competenza oggi è spesso richiesta anche nei rapporti fra genitori e figli, fra marito e moglie, fra insegnanti e allievi, fra pubblici amministratori e cittadini, fra urbanisti e abitanti.

Quando ci muoviamo entro un «sistema semplice» (cornici condivise, stesse premesse date per scontate) l'abitudine di pensiero più adeguata è quella della logica classica, della razionalità analitica e lineare. Ma quando il sistema di cui siamo parte è «complesso» (caratterizzato dalla comunicazione fra cornici diverse), bisogna passare ad un'altra abitudine di pensiero guidata dall'ascolto attivo, interessata alle cornici e premesse implicite, che considera l'osservatore parte integrante del fenomeno osservato, circolarmente e auto-riflessivamente¹⁹. Le seguenti due Tavole sinottiche riassumono le principali differenze fra le «due abitudini di pensiero».

Tavola I. Due abitudini di pensiero

Sistemi semplici	Sistemi complessi
Dove «le stesse cose» hanno lo stesso significato	Dove «le stesse cose» hanno significati differenti
Stesse premesse implicite	Diverse premesse implicite
Ciò che diamo per scontato (cornici) ci aiuta a comunicare	Ciò che diamo per scontato (cornici) ci impedisce di comunicare
Io ho ragione, tu hai torto (o viceversa)	Tutti hanno ragione. Anche chi dice che non possono aver ragione tutti
Controllo di primo grado (Saper prevedere l'arco di reazioni possibili)	Controllo di secondo grado (Saper trasformare le reazioni inattese in conoscenza)
Mondo mono-culturale	Mondo pluri-culturale
Uni/verso	Pluri/verso

¹⁸Nella famiglia patriarcale si dava per scontato che tutti condividessero le stesse premesse implicite di cui era portatore e simbolo il pater familias; nella famiglia polifonica, in cui tutti sono co-protagonisti, bisogna fare grande attenzione alle premesse implicite dei vari attori e il terreno condiviso si sposta a un livello di astrazione più alto, riguarda i modi di gestire queste differenze; la comunicazione stessa diviene polifonica oppure cacofonica.

¹⁹In un certo senso si può dire che l'interesse principale di chi pratica l'ascolto attivo è osservare se e come, lei stessa e gli altri praticano l'ascolto attivo. È una osservazione «ecologica» alla maniera di Gregory Bateson e «polifonica» alla maniera di Michail Bachtin.

Tavola II.

Ascolto passivo	Ascolto attivo
Statico (Una unica prospettiva giusta)	Dinamico (Una pluralità di prospettive)
Passivo (rispecchiare la realtà)	Attivo (costruzione della realtà)
In controllo (incidenti di percorso e imbarazzi: negativi)	Goffo (incidenti di percorso e imbarazzi: positivi)
Soggettivo: no, Oggettivo: sì.	Né soggettivo, né oggettivo (esploratore di mondi possibili).
Neutralizzare le emozioni.	Centralità delle emozioni

3. Argomentare versus Esplorare (in generale).

Questi due termini si riferiscono ai processi ideativi e decisionali corrispondenti a forme di conoscenza e autorità centrate rispettivamente sull'ascolto passivo e ascolto attivo. Riguardano come si arriva a delle buone decisioni, le procedure, le metodologie, ma anche le posture di chi parla e i modi in cui si predispongono gli ascoltatori e il ruolo di ognuno nel processo decisionale. Chiunque sia cresciuto in un Paese occidentale può facilmente elencare: *molte* motivi per cui l'argomentazione è uno strumento fondamentale della integrità di pensiero e della democrazia, *pochi* suoi limiti che di solito vengono fatti risalire a un suo uso scorretto, e *nessuna forma alternativa di indagine e deliberazione* altrettanto valida sia dal punto di vista dell'integrità che della democrazia. «Noi amiamo argomentare e ci è stato detto che dobbiamo amare l'argomentazione. Il nostro sistema politico, il nostro sistema giudiziario e il nostro sistema scientifico sono tutti basati direttamente su di essa. Ma da dove viene questo grande amore per l'argomentazione e in che modo viene difeso? Com'è successo che questo sistema così inefficace sia riuscito a catturare fino a questo punto le nostre energie intellettuali?» Questo è l'incipit del capitolo che Edward de Bono dedica al tema «Argomentazione e scontro», e ad esso rimando²⁰. Di conseguenza, l'argomentazione ci appare l'unica vera alternativa al parlare a vanvera e l'unico vero rimedio al pericolo della faziosità. L'argomentazione impone ad ognuno di riconoscere sia l'esistenza di punti di vista divergenti o opposti che l'utilità di un confronto che costringe a verificare le lacune della propria posizione, il suo rigore logico, a correggere imprecisioni ed errori nei dati di fatto.

Contemporaneamente è sempre più difficile negare che non è di più o anche di migliore argomentazione che gli studenti nelle scuole hanno prin-

²⁰Edward de Bono, *op. cit.*, 1991.

cialmente bisogno, lo stesso per la famiglia e per le decisioni di gestione del territorio e della città. C'è invece bisogno di modalità di indagine e decisionali capaci di costruire un senso di comune protagonismo, appartenenza e responsabilità; di modalità di indagine al tempo stesso costruttrici di terreni comuni e in grado di ampliare le possibilità di scelta e iniziativa di ognuno. In una parola c'è bisogno di più creatività, una creatività capace di rispondere anch'essa a quelle due esigenze per le quali l'argomentazione ci appare preziosa: dare spazio alla pluralità dei punti di vista e impedire la faziosità delle decisioni.

La costruzione di terreni comuni per mezzo di un comune protagonismo creativo è lo scopo principale dell'approccio esplorativo. Si tratta di una esigenza niente affatto nuova nella storia dell'umanità, di nuovo c'è che oggi nel mondo questo approccio viene praticato sia nelle sue versioni più antiche e tradizionali che in versioni rinnovate e postmoderne. Per esempio a Giava, la cui antica cultura è da sempre incentrata su uno stile di gestione dei conflitti esplorativo, grande attenzione viene dedicata a rendere impossibili sia l'orgoglio della vittoria individuale che l'umiliazione di perdere la faccia nella sconfitta, favorendo invece la creazione congiunta e collaborativa di una terza via, diversa dalle posizioni iniziali di tutte le parti in causa. Sia a Giava che in Giappone, per menzionare i casi più noti, il piglio argomentativo è considerato una manifestazione di enorme scortesia, il predisporre a difendere le proprie posizioni e a mettere in luce le carenze di quelle degli interlocutori è visto come un comportamento arrogante e offensivo²¹. L'approccio esplorativo nato nella e dalla seconda modernità, si differenzia da questi più antichi per lo spazio notevolmente superiore attribuito alle iniziative, immaginazione e protagonismo dei singoli attori e per l'uso dei mezzi di comunicazione elettronica.

Il processo di esplorazione pur assumendo molte forme nei diversi contesti culturali, è riportabile a un modello tipico, che è così sintetizzabile²²: a.) Le posizioni o idee o visioni iniziali non vengono attaccate o screditate; vengono messe «in attesa». b.) Tutte le parti o collaborano direttamente nella ricerca di ulteriori opzioni creative oppure delegano la questione a

una terza parte incaricata di inventare altre vie e soluzioni. c.) Poiché le attribuzioni di errore sono sospese e nessuno rischia di perdere la faccia, la difensività è ridotta, ed è più facile vedere possibilità di cambiamento in idee o posizioni che appaiono ad entrambi buone, valide e utili. d.) La responsabilità condivisa nel condurre il processo crea un senso di co-protagonismo, di comune partecipazione nelle decisioni e valutazioni. e.) La soluzione non è né «o/o», né «e/e», ma del tipo «né/né», oppure qualche combinazione di tutte queste.

È stupefacente constatare con quanta facilità e senso di sollievo in un contesto in cui vige la richiesta-pretesa di co-protagonismo universale, vengono accolti i due passi fondamentali di questo approccio che poi sono il primo e l'ultimo dell'elenco appena riportato. Il primo garantisce che ogni punto di vista verrà ascoltato con un atteggiamento non giudicante, ma di attesa-intesa e l'ultimo (detto «né-né») garantisce che si arriverà a una soluzione che è diversa da tutti questi punti di vista iniziali perché avrà fatto tesoro dei loro input individuali e collettivi. I passi intermedi sono indagini e ragionamenti che hanno come retroterra l'insieme di questi punti di vista e come intento quello di moltiplicarli ulteriormente. Questo approccio decisionale alternativo, una volta ben visualizzato e sperimentato, ci permette anche una valutazione più accurata... *dei pro e i contro* della argomentazione stessa.

Per esempio. L'indagine esplorativa non richiede il rispetto della consequenzialità logica ad ogni passo. L'esplorazione può essere provocatoria, contingente, fantasiosa ed emozionale; l'argomentazione solo raramente può permettersi tutto questo. L'esplorazione può essere ottimistica, speranzosa e positiva; anche l'argomentazione può esserlo, ma più spesso è negativa, pessimistica, e difensiva²³. In situazioni di conflitto dove l'ansia è elevata, la minaccia reale e i timori sono motivazioni fondamentali, l'argomentazione appesantisce tutto ciò rendendo pedante l'immaginazione, impedendole di volare o saltare verso nuove direzioni. L'argomentazione rende difficile l'accoglienza degli aspetti positivi della posizione avversa, perché fa coincidere questa mossa con una ammissione di incompetenza, nella argomentazione gli ego e il merito sono inestricabilmente legati, invece nell'esplorazione la considerazione di sé e l'autostima sono resi indi-

²¹L'estrema attenzione a far sì che nessuno dei contendenti in un conflitto «perda la faccia» porta molte culture orientali, per esempio quella tradizionale cinese, ad attenersi a metodi che più che esplorativi sono di evitamento dello scontro a scapito invece che a vantaggio della creazione di un clima più favorevole a una genuina soluzione dei conflitti. In questi casi i conflitti tendono ad emergere periodicamente in forma violenta. Cfr Augsburg, *op. cit.* p. 95.

²²David W. Augsburg, *op. cit.*, pag 61.

²³Già all'inizio degli anni '60, alcuni collaboratori di Kurt Lewin erano giunti alla conclusione che là dove sono implicate abitudini profondamente radicate un atteggiamento di *problem solving* produce pessimismo e scoraggiamento, mentre le probabilità di successo aumentano significativamente se si lavora sulla base di «immagini potenziali positive», dette anche «futuri desiderabili».

pendenti e questa è una delle condizioni che facilitano la gestione creativa del conflitto.

Ecco una tabella che sintetizza questo confronto.

Tavola III. Argomentare versus Esplorare²⁴

Argomentare	Esplorare
<p>In negativo. <i>Nell'argomentare i disputanti si esprimono:</i></p> <p>1. Contro una posizione/proposizione al fine di provare che qualcosa è sbagliato; per provare che B non consegue da A; per provare delle inconsistenze logiche; per mettere in evidenza ogni possibile fonte di errore, ogni distorsione, verità parziale, effetti potenziali, e così via</p> <p>2. Contro una persona/personalità al fine di screditare l'avversario; per sottolineare i punti deboli che squalificano il tutto; per minare la credibilità dell'interlocutore e la sua autostima; per metterne in discussione motivazioni e integrità; per mostrare che le idee dell'interlocutore non sono migliori della sua persona.</p>	<p>In negativo. <i>Assenti.</i></p> <p>L'esplorazione sospende la negazione e colloca le opzioni esistenti in attesa mentre altre possibilità vengono ideate.</p>
<p>In positivo. <i>Argomentando, è possibile dibattere:</i></p> <p>1. In favore di una posizione/proposizione presentata come spiegazione o proposta alternativa; evidenziando comparativamente la sua maggiore consistenza inferenziale; provandone la necessità logica; la sua superiorità rispetto le opzioni concorrenti.</p> <p>2. In favore della persona/personalità dell'interlocutore esprimendo rispetto per l'avversario; ma l'intenzione è di produrre un cambiamento nel suo punto di vista tramite la persuasione e una nuova auto-identificazione.</p>	<p>In positivo.</p> <p>1. L'esplorazione si propone di ampliare i punti di vista di entrambi gli interlocutori:</p> <p>A. spingendo entrambi a immaginare dei futuri desiderabili, ad ampliare i ventagli di possibilità</p> <p>B. portando alla luce similarità, condivisioni o complementarietà che possono consentire la coesistenza dei due punti di vista in un nuovo contesto</p> <p>C. identificando obiettivi comuni già presenti e che rendono possibile il dialogo e elaborando nuovi obiettivi da perseguire congiuntamente</p> <p>D. esprimendo le proprie emozioni e interessi, esplicitando i propri</p>

²⁴Tratta da David W. Augsburger, *op. cit.*, p. 60.

<p>sentimenti, preferenze, desideri e gusti estetici.</p> <p>2. L'esplorazione ricorre a strumenti ed esercizi del pensiero creativo, come:</p> <p>A. Costruire mappe di possibilità e opzioni che danno spazio a: i propri sogni e le proprie speranze. I propri dubbi e timori. I propri desideri e interessi.</p> <p>B. Con i processi di pensiero delle tre R: <i>Ribaltare</i> le posizioni: ogni parte difende la posizione antagonista. <i>Role Playing</i>: ogni parte mette in scena i sentimenti, le emozioni e gli interessi dell'avversario. <i>Riflettere</i>, una volta tornati al proprio ruolo, su ciò che si è scoperto</p> <p>C. Esplorando l'universo delle «tre storie»: <i>Lo scenario peggiore</i>: costruire la storia di un possibile fallimento; <i>Lo scenario migliore</i>: narrare la storia di un possibile successo; <i>Lo scenario più probabile</i>: narrare una storia sugli esiti più probabili, se niente cambia.</p>
--

4. Argomentazione versus esplorazione (nelle decisioni pubbliche).

Aristotele affermava che «tante sono le forme di autorità quante sono le forme di governo»²⁵. Ritengo che in una società postmoderna sia utile assumere che argomentare ed esplorare sono due forme di autorità per molti versi antitetice, ma entrambe necessarie alla forma di governo della democrazia. Sono individuabili due momenti (all'inizio degli anni '40 e degli anni '80 del secolo scorso) in cui l'approccio esplorativo è stato re-inventato di sana pianta nel mondo occidentale e ha anche acquisito grande risonanza e notevole diffusione; queste invenzioni sono note come «Brain-storming», procedimento per facilitare l'ideazione di gruppo creativa inventato da Alex Osborn direttore di una Azienda pubblicitaria, e «Consensus Building» procedimento per aiutare le istituzioni pubbliche e private a mettere in atto dei processi di indagine e decisionali esplorativi. Uno degli esponenti principali di questo approccio è il prof Lawrence Susskind, membro del MIT - Harvard Public Disputes Program e fondatore del Consensus Build-

²⁵Aristotele: *Retorica*, Oscar Mondadori, Milano, 1996, p. 65.

ding Institute di Cambridge, Boston.

In questo paragrafo presento una sintesi dei ragionamenti e direttrici portanti del Consensus Building²⁶.

Dalla prima metà dell'800 in poi, sostengono questi autori, molte cose sono cambiate, per esempio si è passati dall'invenzione del telegrafo a Internet. Ma i metodi indicati come i migliori per far prendere decisioni efficaci a una pluralità di attori con posizioni divergenti, sono rimasti fondamentalmente gli stessi. Consistono in una serie di procedure che garantiscono ad ognuno: a) di esprimere la propria posizione in riunioni assembleari, b) la possibilità che venga ripresa e dibattuta dagli altri, c) la garanzia che passerà la proposta che ottiene la maggioranza dei voti. Questi due principi: procedure di stampo parlamentare e principio della decisione a maggioranza, col cambiare della società e del mondo si dimostrano sempre più tragicamente inadeguati. Oggi una minoranza che sente di non essere stata ascoltata può scrivere ai giornali, fare appello ai tribunali, organizzare comitati e manifestazioni di protesta le quali possono, come spesso succede, bloccare la esecuzione di decisioni invise e aprire lunghi processi negoziali per cambiarle a posteriori. Una volta l'esistenza di minoranze scontente era considerata un «fatto della vita» e andava d'accordo con l'opinione diffusa che per prendere decisioni di gruppo bisognava «irreggimentare il singolo». Oggi è diventato sempre più difficile imporre decisioni non desiderate a minoranze scontente e convinte di non essere state ascoltate. Inoltre le procedure di tipo parlamentare si limitano a fornire delle regole per definire l'ordine del giorno, prendere la parola, dibattere e decidere, cioè per portare la discussione da un principio a una fine. Ma non offrono nessuna garanzia che si arrivi a delle decisioni eque, sagge, efficaci e stabili. Dall'interno dell'orizzonte argomentativo, l'idea che esistano procedure che consentono di arrivare a una decisione in cui ognuno riconosce il proprio contributo e che viene giudicata da tutti «la migliore possibile», appare utopistica, ingenua e ridicola. Le procedure decisionali argomentative sono per definizione maggioritarie e non inclusive.

Dove vige la legge della maggioranza, «gli altri» sono presi in considerazione nella misura in cui servono per formare la maggioranza stessa. Per questo si fanno riunioni «dietro le quinte» dove il *do ut des* è la norma e i finanziamenti a pioggia il metodo per dare ad ognuno un contentino. Infi-

²⁶Il testo principale al quale mi riferisco e che in parte sintetizzo, è: Lawrence E. Susskind and Jeffrey L. Cruikshank, *Breaking Robert's Rules: The Consensus Building Alternative to Parliamentary Procedure*, manoscritto in attesa di pubblicazione.

ne, le procedure, che all'origine erano intese a garantire la parola a tutti e non solo ai più potenti, si sono moltiplicate a tal punto da richiedere una speciale classe di esperti per interpretarle e da giustificare che le decisioni di fatto vengano prese da un piccolo gruppo di persone, quasi sempre altrove (per esempio nella casa del premier, come ai tempi della amministrazione patrimoniale descritta da Max Weber).

Fa parte dell'approccio complessivo che sto presentando (centrato sull'Ascolto Attivo) che invece di insistere ad argomentare contro la logica della argomentazione, si debba comprendere le ragioni di chi si oppone al cambiamento. Tale comprensione richiede che si osservino al microscopio e al rallentatore le persone impegnate nei due scenari (argomentativo ed esplorativo): quali sono, rispettivamente nei due scenari, le posture dei corpi di chi parla e di ascolta, quali i sentimenti che vengono messi in gioco, quali gli archi di aspettative messi in campo, i diversi ruoli dei leader nei due sistemi decisionali. In definitiva: le diverse forme dell'autorità. Riassumo alcune di queste considerazioni nella seguente tabella.

Tavola IV.

Logica dell'argomentazione nelle decisioni pubbliche	Logica dell'esplorazione nelle decisioni pubbliche
<p>Ogni attore presenta le proprie posizioni «pronte alla approvazione» (Ego, potere...)</p> <p>Le posizioni sono discusse valutando per ognuna i pro e i contro. I pro gratificano, i contro sono vissuti come critiche anche alla persona, oltre che al merito</p> <p>Il leader è personalmente responsabile del successo del lavoro di gruppo. Stabilisce l'agenda dei lavori e formula l'ordine del giorno</p> <p>Premessa implicita: il gruppo «da solo» non riesce ad arrivare a buone soluzioni. Ha bisogno di una forte personalità</p>	<p>Gli attori illustrano una quantità di idee di posizioni, di esperienze, rimandando a dopo il momento della discussione</p> <p>La discussione cerca di rivedere il problema alla luce di tutte queste idee, si procede con il metodo delle proposte positive cumulative (evitando le critiche)</p> <p>Il leader ha la funzione di convocatore e iniziatore del processo di indagine. Designa un <i>facilitatore</i> che aiuta i membri del gruppo a stabilire regole procedurali ad hoc e a mettere a fuoco gli obiettivi</p> <p>Premessa implicita: il gruppo è in grado di lavorare in modo polifonico e creativo. Deve essergli lasciata la responsabilità del successo dei propri lavori</p>

	<p>Il facilitatore, quando si decide di chiudere, si assume il compito di confezionare una proposta che accoglie tutti gli interessi, nella misura del possibile. Presenta questo «pacchetto» al gruppo il quale ha il compito di migliorarlo in direzione del consenso più ampio possibile, con proposte positive</p>
<p>Il leader vede se stesso come: - una persona particolarmente dotata nell'indovinare i pensieri e i desideri altrui - uno che sa «cosa è meglio» per gli interlocutori (sa fare proposte al di sopra delle parti) - uno che sa attivare gerarchie formali e informali. Nessuno sa bene quanto lui come si implementano le decisioni (= ideal-tipo della auto-referenzialità)</p>	<p>Il leader vede se stesso come: - il «garante del gioco dell'ascolto» fra tutti gli attori interessati al problema in questione. - si tiene discretamente in disparte per l'intero processo</p>

Conviene chiarire che il motivo per cui il facilitatore, nella logica della esplorazione, deve aiutare gli attori a stabilire procedure *ad hoc*, specifiche e particolari per ogni caso, è che ogni conflitto, per essere suscettibile di sviluppi creativi, deve essere trattato come un evento unico e irripetibile che coinvolge attori unici e irripetibili; in altre parole come un evento che vede in gioco attori capaci di scelte e idee sorprendenti.

Il contrasto fra questo atteggiamento e quello auto-referenziale descritto nell'altro lato della Tabella, è notevole. Per chi ha costruito la propria identità professionale e carriera in un ambiente dominato dalla logica della argomentazione, non si tratta solo di capire in quali circostanze certe metodologie decisionali sono più efficaci di altre, ma di dare una scossa alla propria identità e ricominciare ad imparare²⁷. Il che spiega come mai le resistenze a sperimentare forme decisionali alternative e più inclusive siano tanto robuste.

²⁷Terrell A. Northrup, «The Dynamic of Identity in Personal and Social Conflict», in L. Kriesberg, T. Northrup, S. Thorson, *Intractable Conflicts and Their Transformation*, Syracuse University press, 1989, pp. 55-82.

5. Elogio del coffee break.

Accanto e attorno al Consensus Building, esistono un crescente numero di altri metodi che in modi originali e variegati si propongono l'inclusione di tutti i partecipanti nelle decisioni alle quali sono interessati, attraverso l'apprendimento reciproco e la progettazione creativa. Tali metodi hanno il merito di mettere in campo procedure e attività molto meno noiose e quasi sempre molto più fruttuose delle normali riunioni di comitati, tavoli, commissioni, assemblee deliberative, ecc., con l'effetto laterale di creare un senso di reciproco impegno fra i partecipanti basato sulla piacevolezza di questi incontri, la positività della visione comune elaborata e il desiderio di portare a compimento dei progetti nei quali si riconosce un proprio contributo. Fra tutti questi metodi ce n'è uno, che si chiama Open Space Technology (Ost) che in modo molto esplicito pone l'instaurarsi di «relazioni pure», che possono essere troncate a proprio piacimento in qualsiasi momento, come condizione del proprio buon funzionamento. Mi è dunque sembrato pertinente e interessante concludere questo articolo con la descrizione di come funziona e quali sono i suoi principi organizzatori, in che sedi e su quali problemi può venire utilmente adottato. L'Ost nasce nella prima metà degli anni '80 dalla constatazione di un organizzatore di convegni, di nome Harrison Owen, che i momenti che i convegnisti considerano più fruttuosi sono quelli del coffee break. Indagando sui motivi di questo gradimento, Owen concluse che il coffee break è uno speciale spazio-tempo che lascia liberi i partecipanti di conversare con chi vogliono, per il tempo che ritengono utile, su problemi di loro interesse. Il colpo di genio è consistito nel chiedersi se non fosse possibile organizzare convegni che per il 99% del tempo funzionano secondo i principi del coffee break e per l'1% secondo quelli dei discorsi più paludati, ufficiali e preconfezionati. E, incredibile ma vero, è riuscito a trovare una soluzione perfettamente corrispondente ai desiderata. Prima spiego come funziona e poi come ci è arrivato²⁸. Prima di tutto l'Ost è una modalità di indagine e decisionale adatta a situazioni in cui un gruppo differenziato di persone deve affrontare dei problemi complessi e conflittuali in modi innovativi e creativi. Se qualcuno dei promotori pensa di avere già la soluzione e di dover solo convincere gli altri, siamo nel paradigma argomentativo e non funziona. I convegni Ost, ormai molto diffusi sia in Europa che in altri continenti, non hanno

²⁸Harrison Owen, *Open Space Technology. A user's guide*, Berrett-Koehler Publisher, San Francisco, 1997 (seconda edizione).

relatori invitati a parlare, né programmi predefiniti. Sono organizzati a partire da un tema concreto e contingente proposto sotto forma di domanda rivolta «a tutti coloro che sono interessati»²⁹. In generale le domande tipiche di un Ost sono le stesse dei piani strategici (sui futuri desiderabili in una certa area territoriale o in una certa organizzazione pubblica o privata), o dei piani sociali (es: «Idee per l'educazione in America» o «nel Bronx» o «in Italia», ecc., oppure «Nuovi problemi e nuove idee nella assistenza agli anziani», o ancora «Come migliorare la comunicazione nella tale township sudafricana» ...e così via) o anche delle ricerche di mercato. In quest'ultimo caso l'Ost vede presenti sia gli utenti di un certo prodotto che gli esponenti della azienda produttrice, per es.: «Quali sono i problemi e quali le opportunità nelle applicazioni del software nel Settore Finanziario?»

I partecipanti all'Ost, seduti in un ampio cerchio, apprendono nell'arco della prima mezz'ora quali sono le regole per creare una propria conferenza. Chiunque intende proporre una idea o tema per il quale prova sincero interesse, si alza in piedi e lo annuncia al gruppo e così facendo da un lato gli viene assegnato uno spazio nel quale incontrarsi con tutti coloro che siano interessati allo stesso tema, dall'altro si assume la responsabilità di organizzare la discussione e al termine scriverne un breve resoconto. Quando tutti gli intenzionati hanno proposto i propri temi, riempiendo di solito l'agenda per l'intera giornata, viene dato inizio alla prima sessione di lavoro e si incomincia. L'intero evento è governato da una unica regola, chiamata «la legge dei due piedi»: «Se ti accorgi che non stai imparando né contribuendo alle attività, alzati e spostati in un luogo che ritieni essere più produttivo». Questo «altro luogo» può essere un altro gruppo impegnato a discutere un altro tema, oppure il tavolo del coffee break che è imbandito e a disposizione in permanenza, oppure uno può anche andarsene. Quello che importa e che viene sottolineato con enfasi è che in questo contesto l'abbandonare un gruppo di lavoro per andare a curiosare altrove o per chiacchierare bevendosi un succo di frutta, non va considerato un segno di scortesia, ma di vitalità. In sintesi nell'Ost gli unici responsabili di un evento noioso o poco stimolante sono i partecipanti stessi. Per evitare che questa consapevolezza crei ansia e allarme invece che creatività, vengono scrit-

ti su grandi cartelli i seguenti quattro principi, integratori della legge dei due piedi: 1. Chi partecipa è la persona giusta; 2. Qualsiasi cosa succeda va bene; 3. Quando si inizia si inizia; 4. Quando si finisce si finisce³⁰. L'Ost segue un rituale abbastanza preciso: ogni sessione di lavoro dura un'ora e venti minuti dopo di che è interrotta dal suono di un gong. A questo punto i lavori devono essere chiusi (con la possibilità di decidere di proseguirli anche nel corso della sessione seguente) per permettere ai convocanti di scrivere la loro sintesi dei lavori e agli altri di incontrarsi a bere e partecipare a una brevissima seduta plenaria in cui si raccolgono impressioni e commenti. In questa sede si possono aggiungere altri temi o annunciare il proseguimento di una seduta precedente e ognuno decide a quale altro gruppo della sessione seguente vuole partecipare. L'organizzazione spaziale dell'Ost è di importanza cruciale in quanto di per se stessa ne simboleggia e trasmette i principi organizzativi. Le persone sono sedute in un cerchio vuoto al suo interno, con una parete che fa da grande bacheca per appendere i titoli delle singole proposte con i nominativi dei proponenti e l'indicazione dei luoghi di riunione. Anche in questi luoghi le sedie sono disposte in circolo e le porte rimangono aperte in modo da indicare che ognuno può uscire o entrare secondo i propri desideri. In alcuni casi l'affluenza ai gruppi di lavoro è informale, in altri si chiede a ognuno di segnare il proprio nome sotto ciascun tema al quale intende contribuire. Il risultato è veramente straordinario sia in termini della qualità delle proposte finali che del tipo di relazioni che vengono instaurate. Senza che nessuno accenni alla logica dell'argomentazione o a quella della esplorazione, le persone spontaneamente tendono a «mettere al loro posto» coloro che vorrebbero imporre una propria opinione e a farsi carico che tutti abbiano uno spazio e siano ascoltati. Rapidamente si instaura un clima di grande energia e sinergia connesso alla rottura delle incrostazioni relazionali dei ruoli, dei compiti e delle competenze. Persone che all'inizio dell'Ost si guardavano con diffidenza (e ne avevano spesso buone ragioni...) alla fine quasi si abbracciano e sono desiderose di continuare a lavorare assieme³¹.

Owen sostiene di aver impiegato dodici anni di sperimentazioni con l'ap-

²⁹Per esempio a Bologna nel 2004 nel quadro del progetto «Genere e Governance» della Associazione Orlando, ho diretto una azione ricerca dal titolo «Una città desiderabile» che prevedeva anche un Ost, la cui domanda (decisa con un brainstorming di due ore fra una quarantina di donne delle varie associazioni di donne bolognesi) era: «Se la tua voce di donna contasse, come cambierebbe questa città?» Per più informazioni: Cfr «Città Desiderabile» in www.women.it, sito del Centro Donne di Bologna.

³⁰Principi che farebbero la felicità di qualsiasi dadaista.

³¹Oltre ai numerosi casi e esempi nel libro di Harrison Owen, citato, rimando a un mio resoconto di un Open Space organizzato nel 2004, nel quartiere di Olreisarco-Aslago di Bolzano, con la partecipazione degli abitanti e dei tecnici della Pubblica Amministrazione. Vedi: Marianella Sclavi: «Quando la creazione di *common ground* diventa una questione di pubblica amministrazione», in www.polemos.it (articolo pubblicato originariamente su *Territorio*, trimestrale del Politecnico di Milano, n. 29/30, 2004).

porto di una quantità di altre persone e nei luoghi più diversi del mondo per mettere a punto questo metodo. Oggigiorno viene usato da organismi governativi a tutti i livelli, internazionale, nazionale, regionale e locale, da organizzazioni non governative, aziende, scuole, nella industria, nel commercio, nell'agricoltura e nel campo delle comunicazioni in ogni parte del mondo. Al di là degli aggiustamenti richiesti, questo modello così originale trae origine da due tipi di intuizioni. La prima riguarda la necessità di identificare alcuni meccanismi di base degli incontri fra esseri umani, in modo da rendere possibile un approccio al tempo stesso così semplice da poter essere adottato da chiunque e così elementare da possedere il potere energetico di un buon coffee break. In questo Owen fu aiutato da una precedente esperienza di lavoro come foto-giornalista in un piccolo villaggio nelle zone più interne della Liberia; in particolare l'aveva colpito l'organizzazione di alcune cerimonie rituali che duravano per giorni con un alto livello di energia e di gradimento da parte di tutti i partecipanti, e si ricordò che già allora aveva pensato che la forma circolare del villaggio con lo spazio centrale vuoto, poteva avere a che fare con questo esito. Di qui le riflessioni sul fatto che la forma circolare è la geometria fondamentale di ogni comunicazione umana aperta. In un cerchio non si possono identificare una testa e i piedi, distinguere l'alto e il basso, cercare il lato migliore col quale schierarsi; il cerchio consente ad ognuno di stabilire una semplice relazione faccia a faccia con tutti gli altri. In effetti in nessuna lingua esistono espressioni come un «quadrato di amici», ma si parla di una cerchia e in una fredda notte invernale è piacevole sentirsi protetti dalla cerchia dei propri affetti famigliari. Disponete le persone in file successive (come in un'aula o teatro tradizionali) in modo che tutte siano rivolte verso la fonte di potere e di autorità e sarà subito chiaro chi prenderà la parola e chi deve ascoltare. Le forme quadrate o rettangolari stabiliscono delle separazioni che possono essere utili per tenere separate le parti avverse e per argomentare, ma la conversazione genuina e aperta sarà ridotta al minimo. Quindi in definitiva: l'Ost doveva essere la celebrazione della forma circolare.

La seconda idea attorno alla quale Owen ha a lungo lavorato riguarda l'impegno e la passione. Alla domanda: chi devono essere i partecipanti di un Ost? La risposta è: solo e unicamente coloro che hanno un sincero interesse per quel problema e tema. Una partecipazione quindi su basi decisamente volontarie. Obiezione: così si rischia che una quantità di problemi non siano affrontati perché non interessano a nessuno, o comunque non interessano a coloro che potrebbero per davvero dare una mano. Replica: questo è esattamente quello che succede oggi, cioè dove è opinione comune

che l'unico modo per fare le cose è farle fare a persone alle quali non interessano. E infatti le cose vengono fatte superficialmente e non di rado con esiti di lungo periodo disastrosi. L'Ost afferma un altro principio: che fortunatamente ci sono là fuori una quantità di persone diverse fra loro che hanno a cuore una quantità di problemi differenti e che se diamo loro credito c'è una alta probabilità che la maggior parte delle cose che si debbono fare siano fatte e bene da qualcuno che le prende a cuore. Il principio che vale nell'Ost è: assegna il lavoro unicamente a coloro che desiderano svolgerlo e lo fanno spontaneamente e volontariamente³². Naturalmente per capire se e come principi rivoluzionari come questi funzionano davvero bisogna provarli. La cosa che sorprende non sono le resistenze a questo tipo di discorsi, ma il fatto che tante persone che coprono posizioni gerarchiche di responsabilità siano disponibili a sperimentarle. L'Ost è diventato un laboratorio nel quale si sta sperimentando e verificando la saggezza di quella che i teorici dei sistemi aperti, già negli anni '60, hanno chiamato, in onore del suo formulatore, «la legge di Ashby». Che è la seguente: «Un organismo o una organizzazione non può affrontare un aumento di differenziazione e varietà nel proprio contesto, se non accresce la gamma di scelte del proprio repertorio di risposte».

L'Ost espande incredibilmente la gamma delle scelte sia individuali che collettive. E la gente ci prende gusto.

³²Trovo sul *Corriere della Sera* del 21 febbraio 2005, una recensione di un libro che sembra avere grande successo in Francia, intitolato *Bonjour paresse* (Buongiorno pigrizia) in cui l'autrice, Corinne Maier, consiglia di reagire alla noia suprema della organizzazione del lavoro con la pigrizia, cioè facendo finta di lavorare con due piacevoli conseguenze: «la prima è che si conserva senza fatica il posto di lavoro e la seconda che si diventa parassiti all'interno del sistema, contribuendo così ad accelerarne l'inevitabile crollo».

Parte II.
Esperienze



La Consulta degli studenti: a Scuola di Cittadinanza e Convivenza Civile

Daniele Sordoni*



Premessa

L'educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile sono, da anni, proclamati o giù di lì per la Scuola Italiana. Spesso molti *stakeholders*, come si usa adesso, in vece di decisori politici, si impegnano a disegnare una scuola in cui la cittadinanza attiva e l'educazione alla convivenza civile siano prerequisiti o, ancora peggio, discipline strutturate con tanto di obiettivi, prove di verifica e così andando.

Solo con l'avvento del Ministero Fioroni (2006) si è andati verso una nuova metodologia dell'educazione alla cittadinanza, con la proposta di percorsi "attivi" e il fare come metodo per apprendere, conoscere ed utilizzare gli strumenti della democrazia partecipata per capire, discutere, riflettere, crescere come cittadini del mondo.

Sicuramente il crescere del fenomeno del bullismo, la sempre maggior coerenza di una integrazione reale e possibile con gli alunni di origine straniera, l'emergenza democratica, specie in alcune aree del paese, hanno reso necessario un intervento deciso a livello normativo e degli apprendimenti.

Da questo punto di vista la Direttiva Ministeriale n.16 del 15 febbraio 2008 e la "Carta di Ancona" del 15 marzo 2008 possono essere indicati come il momento fondante della nuova educazione alla Cittadinanza nella Scuola Italiana.

Purtroppo dopo il Ministero Fioroni si è assistito ad un declino in questo ambito, specie con una legge, la 168 del 2008 che, con l'introduzione di una presunta misurazione del comportamento come indicatore della Convivenza civile, ha snaturato le linee guida precedenti.

Fortunatamente la Comunità Europea, con le indicazioni per il perseguimento della cosiddetta "sesta competenza" della Cittadinanza Europea, permette alle realtà consolidate di portare avanti il loro percorso; fra queste realtà consolidate c'è anche quella dell'istituto Comprensivo "Giovanni Padalino" di Fano.

*Istituto comprensivo statale "G. Padalino" (Fano).

La Consulta degli Studenti

La Consulta, la voce dei ragazzi, è presente nell'Istituto Comprensivo "Giovanni Padalino" dall'anno scolastico 1995/96, grazie al Progetto di Educazione alla Legalità, proposto dalla Regione Marche e subito fatto proprio dal corpo Docente.

È l'organismo che dà voce ai sogni, ai desideri, ai progetti degli alunni e consente loro di partecipare, quasi politici autentici, alla realizzazione di una scuola a misura di ragazzo. La Consulta viene eletta ogni due anni con una vera campagna elettorale che prevede liste, programmi, simboli, comizi, certificati e schede elettorali... una vera "palestra" di educazione alla cittadinanza e al rispetto reciproco.

In questo contesto, anche per la forte immedesimazione di ragazze e ragazzi nel ruolo "politico", è inevitabile che nascano conflitti, ma proprio la gestione di questi conflitti, risolti nel rispetto della persona, è ulteriore elemento di crescita degli studenti e delle studentesse.

Primo compito della Consulta è quello di ascoltare le esigenze degli alunni di tutto l'Istituto; e questo avviene in due modi: attraverso assemblee di classe, ma soprattutto attraverso cassette postali dislocate in ogni corridoio dell'Istituto dove per mezzo di lettere i ragazzi possono esprimere i loro problemi e le loro proposte riguardanti le attività di laboratorio, le uscite didattiche, l'organizzazione della vita scolastica in genere.

Altro compito fondamentale della Consulta è quello di educare alla partecipazione, alla responsabilità, all'attenzione verso il mondo esterno e le problematiche del territorio. Per questo essa collabora strettamente con il Laboratorio Fano Città dei Bambini e con il Consiglio Comunale dei Ragazzi, di cui molti alunni hanno fatto parte prima di frequentare la scuola secondaria di primo grado.

Sì, perché la Consulta è stata, per i primi anni, tipica della allora Scuola Media poi divenuta Secondaria di 1° grado; da tre anni a questa parte, fanno parte della Consulta anche quattro rappresentanti della Scuola Primaria.

Grazie alla collaborazione con le altre strutture del territorio vengono affrontati, e spesso risolti, vari argomenti riguardanti la vita della città, il traffico, le isole pedonali, le piste ciclabili e non solo...

La Consulta coordina anche un giornalino d'Istituto "Padalino News" ed è particolarmente coinvolta nel cammino di educazione alla nonviolenza e alla pace attraverso la difesa dei diritti dell'uomo, dei ragazzi e del pianeta.

Il buon andamento della Consulta è dovuto anche alla collaborazione con l'Associazione Genitori che, in stretta sintonia con l'Istituto organizza attività coinvolgenti e gratificanti.

Nel progetto Consulta degli studenti gli obiettivi principali - che sono poi anche finalità - possono così essere individuati:

- Acquisizione della consapevolezza di sé;
- Acquisizione di una coscienza critica;
- Rafforzamento della capacità dialogica;
- Autocontrollo e capacità di gestire le situazioni complesse;
- Acquisizione di maggiori conoscenze sull'organizzazione di uno stato democratico, e degli organismi transnazionali;
- Rafforzamento della conoscenza delle norme e delle leggi che regolano la convivenza democratica.

Dal punto di vista metodologico, invece, si utilizzano azioni concrete quali:

- Progettazione e coordinamento del giornalino d'Istituto;
- Coordinamento di attività di educazione alla pace, alla convivenza civile, alla solidarietà;
- Potenziamento degli incontri con la Scuola Primaria;
- Collaborazione nella presentazione delle attività dell'istituto;
- Accoglienza ai nuovi iscritti della Scuola secondaria di 1° grado;
- Collaborazione nell'organizzazione di attività sportive, culturali e ricreative;
- Ascolto delle esigenze dei compagni e confronto con il Dirigente Scolastico e la Funzione Strumentale preposta;
- Partecipazione agli incontri con tutte le consulte scolastiche della regione e non solo;
- Incontro con l'Assessore ai Servizi Educativi per conoscere le sue competenze e il suo ruolo;
- Collaborazione con il laboratorio "Fano, Città dei Bambini" e con il Consiglio Comunale dei Ragazzi;
- Realizzazione, dei programmi elettorali.

La gestione della Consulta

Non paia che la Consulta sia un organismo a se stante quasi "auto gestito", vuoi per problematiche pedagogiche, vuoi per motivi di sicurezza, le attività vengono svolte sotto la guida di un docente preposto (la Prof.ssa Clara Primavera) e del Dirigente Scolastico.

La Consulta si riunisce mensilmente o in alcuni periodi anche settimanalmente nelle prime ore del pomeriggio, in genere dalle 13 alle 15.00; in casi eccezionali anche durante le attività curriculari, essendo parte dei progetti di educazione alla legalità e di educazione alla pace.

Gli anni scolastici 2007/2008 e 2008/2009 sono stati molto intensi non

solo per gli obiettivi da raggiungere, formulati nei programmi elettorali, ma perché ricco di gemellaggi, scambi culturali, partecipazioni a convegni veramente interessanti su temi reali ed importanti come il confronto tra Italia e Cina o la Pace nel mondo, grazie ai quali gli studenti hanno appreso molto di più che durante una lezione ordinaria.

Vediamo ora di raccogliere alcune delle più significative attività svolte dalla Consulta.

Uno degli impegni fondamentali della Consulta riguarda l'educazione alla pace e alla gestione dei conflitti, seguendo quello che è stato uno slogan efficace come "La pace si fa a Scuola", le ragazze ed i ragazzi della Consulta sono stati coinvolti in prima persona in alcuni momenti topici.

L'incontro del 3/4/5 ottobre 2007 in Assisi, caratterizzato dal confronto con tante scuole italiane che hanno presentato i loro itinerari verso la formazione di una vera convivenza civile, basata sulla solidarietà, sulla valorizzazione della diversità, sulla non violenza e hanno rafforzato l'impegno dei componenti della Consulta. In questo contesto, il Sindaco della Consulta dell'Istituto e il Vicesindaco, insieme al Dirigente Scolastico, hanno consegnato al Ministro il giornalino "Padalino News", edizione speciale "da Fano ad Assisi" ed un CD sull'educazione alla cittadinanza attiva e responsabile. Sì, perché la Consulta, come un vero e proprio organismo amministrativo, si munisce di Sindaco, Vice sindaco, consiglieri con deleghe, assessori e così via. In quell'occasione si è anche stretto un gemellaggio con gli alunni della scuola "Ardigò Bellani" di Monza, i quali sono stati ospiti a Fano dal 1° al 4 aprile 2008, un'esperienza unica nel nome dell'amicizia, della condivisione e della pace.

Da questo primo progetto di gemellaggio ne sono poi scaturiti altri: con Force, nei Sibillini, con Alberobello, con San Benedetto del Tronto, con Ilbono in Sardegna e altri ne verranno. Questa modalità di approccio all'altro appare la più opportuna per imparare a conoscere chi vive in realtà diverse, anche se geograficamente vicine.

Un'altra esperienza interessante è l'incontro annuale con Il Consiglio Regionale che convoca i consigli comunali dei ragazzi e le consulte sul tema "La Pace nella Costituzione" dove i ragazzi hanno potuto confrontarsi con i politici veri, cercando di evidenziare quei principi della nostra Costituzione che troppo spesso non vengono rispettati.

La Costituzione, frutto di un incontro tra culture diverse, è modello di convivenza e aiuta a valorizzare opinioni e stili di vita differenti; educa alla solidarietà con i più deboli. E proprio la Costituzione è al centro delle azioni della Consulta, recenti e future.

L'Educazione alla Cittadinanza, come già detto, non mira solo a formare cittadini italiani, ma anche cittadini europei e cittadini del mondo: siamo parte della famiglia umana che oggi si ritrova, per i crescenti processi di globalizzazione, a condividere lo stesso destino, e non possiamo chiudere gli occhi su quanto ci circonda.

Diventa quindi più che mai urgente fare nostro l'articolo 11 della Costituzione per una cittadinanza planetaria basata sulla costruzione della pace con una grande campagna per il disarmo nucleare, per la difesa non-violenta, per la "sicurezza umana", per la cooperazione in Italia, nel Medio Oriente, in Europa e nel mondo.

Altra tappa fondamentale del nostro viaggio è l'incontro periodico con il Consiglio Provinciale a Pesaro sui diritti umani e sulla Dichiarazione Internazionale dei Diritti Umani. Ovviamente l'analisi dell'attuazione di tali diritti sta impegnando i ragazzi della Consulta e sarà una costante nel nostro Istituto.

Ma la Consulta si sente grande, perché, unica scuola secondaria di primo grado, partecipa insieme alle "scuole superiori" a corsi di formazione con eminenti studiosi, come il prof. Maurizio Viroli (Università di Princeton, USA), su temi fondanti, come quello che viene definito "Il bene comune" o che si potrebbe declinare nella ricerca della cittadinanza attiva attraverso le virtù base del cittadino (tolleranza, pazienza, ecc.). Dopo l'emozione iniziale, provocata anche dai suggestivi ambienti in cui si svolgono questi incontri, i ragazzi si trovano a proprio agio e seguono con vivo interesse, non solo per curiosità, argomenti piuttosto insoliti (le virtù...) per vera passione, perché i relatori, tanto sapienti quanto comunicativi, si soffermano su temi come l'amicizia, luogo naturale delle virtù comuni e, accanto all'amicizia, per il fatto che esige un'eccellenza morale ed è rarissima.

Agli incontri la Consulta, che da anni continua a impegnarsi nell'educazione alla legalità per una cittadinanza responsabile, si prepara e, riflettendo sulla propria esperienza, cerca di dare un nome alle piccole virtù su cui continua ad allenarsi: innanzitutto l'ascolto, poi lo humour e l'ironia, virtù fondamentali, sperimentate nel proprio viaggio, virtù non facili, ma essenziali per vivere insieme, senza perdere tempo in sterili discussioni.

Avere il coraggio di sorridere di se stessi e delle proprie proposte. Saper conquistare la coscienza del limite e mantenerla. Guardare agli altri con occhio benevolo e lentamente costruire l'amicizia. Altra virtù essenziale nel relazionarsi con gli altri è la discrezione, l'esprimersi e l'agire sempre

con riserbo, delicatezza e sobrietà.

Attraverso i progetti che il nostro Istituto da anni realizza emergono altre due virtù importanti: la memoria, che non è un tranquillante, e sulla quale la consulta e grazie ad essa l'intero istituto, si confronta anche attraverso le parole di testimoni e studiosi. La memoria è una forza che spinge in avanti e produce la solidarietà. Come quella di due figure importanti per la città di Fano: il Dott. Giovanni Padalino, medico che faceva della solidarietà il suo vanto, ed è quasi naturale che il nostro istituto sia a lui dedicato, e Don Paolo Tonucci, grande figura di missionario emancipatore dei contadini brasiliani.

La Consulta continua a impegnarsi in tante altre iniziative che hanno come fine la crescita della persona. Va sottolineato che nella Consulta vengono ad essere presenti tutte le componenti della comunità studentesca, non solo per eguaglianza di genere, ma anche per la presenza di studenti di origine straniera e diversamente abili.

Conclusioni e prospettive

L'incontro di Senigallia nell'ambito del progetto Eurosocial, ha rappresentato un momento di svolta per la Consulta, il confrontarsi con rappresentanti delle comunità centro e sud americane, al di là del non trascurabile fattore di crescita rappresentato dal doversi esprimere in lingua spagnola, ha aperto alla Consulta nuovi scenari, realmente internazionali, cosicché a questa esperienza, che i ragazzi sperano di ripetere - e chissà...-, sono seguiti altri incontri con rappresentanti di vari paesi europei, e quindi la sfida per le prossime componenti della Consulta (che elegge i propri rappresentanti ogni due anni) è quello della dimensione della cittadinanza europea.

Il “Progetto Chance”

Progetto Sperimentale di attività educative integrate finalizzate al recupero della dispersione scolastica e alla organizzazione di percorsi formativi per l’assolvimento dell’obbligo scolastico nella provincia di Napoli. Sezione Associata Sperimentale Progetto Chance, A.S.2008/2009

Cesare Moreno*



Scheda sintetica

Obiettivo

Recuperare i giovani drop out della scuola media all’apprendimento per realizzare il proprio diritto all’istruzione e formazione e quindi il proprio diritto di cittadinanza entrando nei ruoli adulti attraverso vie dignitose e legali.

Destinatari

I corsi sono riservati ad allievi per i quali - per decisione condivisa dei servizi sociali, delle scuole di prima iscrizione, e dell’equipe di lavoro di Chance - si valuti la necessità e la possibilità di realizzare un percorso personalizzato di recupero integrale della persona, delle relazioni, delle conoscenze.

Ai percorsi integrati del terzo e quarto anno partecipano anche allievi degli istituti professionali che abbiano abbandonato - o siano a rischio di farlo - ogni percorso formativo previsto dalla legislazione sul diritto alla formazione fino a 18 anni.

Ricettività

La ricettività del progetto con tre sedi, trenta docenti, trenta tra tutor ed educatori territoriali è di:

- 45 allievi al corso di recupero per la licenza media
- 45 allievi al corso orientativo e professionale polivalente
- 60 allievi in percorsi scolastici integrati

*Scuola “Chance”. Sezione associata sperimentale Ipia Ponticelli.

Nelle tre località di provincia sono stati accolti per la prima volta:

- circa 60 allievi nella scuola media
- circa 60 saranno accolti nei percorsi di orientamento e qualificazione professionale

Configurazione istituzionale

Il progetto Chance è un progetto interistituzionale attivato in applicazione di un accordo di programma tra Comune di Napoli e Direzione Regionale del MIUR. Il Comune di Napoli impiega nel progetto risorse finanziarie derivanti dalla legge 285/97 e in seguito quelli della legge 328/2000 sui piani sociosanitari. Operativamente è regolato da una convenzione tra regione Campania ed IPIA Ponticelli.

Strutture di gestione

Progetto realizzato da docenti in servizio presso IPIA Sannino – Ponticelli (NA), Istituto Scolastico gestore dei fondi comunali per le attività educative e delle risorse professionali del MIUR. Le attività si realizzano in modo decentrato in tre zone strategiche della città: centro, zona orientale e zona occidentale, presso locali resi disponibili da istituti scolastici del territorio e che stipulano una convenzione con IPIA Ponticelli. A partire da questo anno si realizza anche in tre cittadine della provincia con forti tassi di dispersione: Castellammare, Giugliano, Pozzuoli.

La scuola è organizzata al primo anno come scuola di seconda occasione e quindi con una interazione tra docenti di diversi ordini di scuola e con un programma didattico costruito per il recupero delle competenze mancanti. Negli anni successivi è organizzato come percorsi formativi integrati a cavallo tra istruzione, formazione, educativa territoriale; si tratta quindi di percorsi personalizzati che prevedono momenti collettivi e momenti strettamente personalizzati.

Premessa

Il “Progetto Chance” è attivo da dieci anni nello sperimentare metodologie per il recupero relazionale, sociale, scolastico di giovani che hanno avuto gravi difficoltà con la scuola ordinaria, fino a giungere ad abbandonarla. All’obiettivo originario di completamento dell’obbligo scolastico fissato a 14 anni, lungo gli anni si è aggiunto l’obiettivo di completare l’obbligo scolastico fino a 16 anni. In questo ambito si sono realizzate diverse sperimentazioni centrate sull’integrazione di istruzione e formazione professionale che hanno in seguito trovato una propria collocazione nell’am-

bito dei corsi OFIS (offerta formativa integrata sperimentale). Questo periodo di sperimentazione ha consentito di mettere a punto una serie di indicazioni che costituiscono la premessa necessaria per lo sviluppo ulteriore del progetto.

Il percorso educativo “chance” è finalizzato a restituire a giovani altrimenti emarginati i diritti di cittadinanza e le competenze necessarie ad esercitarli realmente. Pertanto gli obiettivi di istruzione, le competenze di base necessarie a vivere nel mondo attuale, le competenze trasversali e professionali necessarie ad inserirsi nella società, costituiscono l’obiettivo condiviso con il sistema dell’istruzione pubblica in Italia, con gli indirizzi riguardanti la formazione professionale adottati a livello nazionale e a livello regionale. È di elevato valore simbolico ed educativo che tra il progetto sperimentale e il sistema scolastico ordinario ci sia una osmosi ed un effettivo passaggio di allievi dal percorso sperimentale ai percorsi ordinari. Sotto questo aspetto il progetto Chance rappresenta una misura efficace per contribuire a realizzare gli obiettivi di Lisbona e cioè ridurre la dispersione scolastica, elevare il numero di giovani in possesso di titolo superiore, allargare la base di coloro che possono fruire del *long life learning*; sviluppare le metodologie per la valorizzazione degli apprendimenti informali e non formali.

La collocazione istituzionale del progetto Chance è di conseguenza quella di una risorsa di rete: di una rete scolastica e formativa quale struttura che concentra ‘servizi rari’ che non possono essere disponibili nella singola scuola per motivi economici, organizzativi e pedagogici; di una rete interistituzionale in quanto opera in stretta unità con tutti i servizi territoriali che si occupano dei giovani; di una rete sociale in quanto deve operare promuovendo la coesione sociale e la partecipazione educativa degli adulti presenti nel territorio; di una rete tra forze produttive e forze professionali in quanto opera per la formazione contestualizzata nel lavoro e nelle professioni; una rete interprofessionale in quanto le sue azioni sono il frutto di cooperazione di diverse figure professionali.

Lo sviluppo del progetto Chance ha consentito una sua diversa collocazione istituzionale, che ha avuto una prima tappa nel riconoscimento di una ‘Sezione Associata Sperimentale’. L’attuale seconda tappa del progetto si svolge attraverso il suo inserimento nel sistema regionale della formazione integrata. Nella terza tappa che auspichiamo il progetto dovrebbe ottenere il riconoscimento del suo ruolo di risorsa ordinaria di qualità all’interno della rete scolastica e formativa della regione Campania. Pertanto

occorre anche considerare una ridefinizione del progetto sperimentale. Il progetto Chance ai suoi inizi ha avuto un carattere sperimentale soprattutto nel senso della ricerca, ossia per lo sviluppo di nuovi approcci ai saperi e all'inclusione sociale che consentissero di ottenere relativi successi laddove aveva fallito non solo la scuola ordinaria ma anche le azioni di recupero previste dagli ordinamenti, le quali sono in genere abbastanza efficaci.

I capisaldi di questa sperimentazione sono stati:

- La priorità della relazione in tutte le attività del progetto: nel lavoro didattico con gli allievi, nella costruzione e manutenzione del gruppo di lavoro dei professionisti addetti; nella costruzione di reti interistituzionali ed interprofessionali. Sinteticamente significa aver ristabilito la priorità della comunità, ossia della condivisione emozionale sul "farsi società" accettando le regole sociali. Priorità che non è esclusività ma, anzi, rafforzamento delle capacità di regolazione sociale sia nel gruppo che nell'individuo, sia tra i giovani allievi sia tra gli adulti educatori.
- L'integrazione come principio organizzativo e pedagogico: la crescita personale è un processo complesso in cui interagiscono continuamente emozioni, relazioni, conoscenze, competenze. Un processo di istruzione lineare è possibile solo quando emozioni, relazioni, competenze sociali, siano 'sotto controllo', garantite dalla maturazione personale realizzata nei processi di socializzazione primaria. Il recupero della persona quindi richiede che nello stesso contenitore istituzionale sia presente la dimensione della cura, della socialità, della cognizione, del saper fare.
- La continuità dell'apprendimento: nello spazio tra diversi ambienti e situazioni di apprendimento; nel tempo come attivazione progressiva delle competenze in un processo aperto e mai concluso; come principio didattico che consente una autentica circolarità tra apprendimenti informali, non formali e formali e tra competenze scolastiche e competenze per la vita; tra istruzione, formazione, educazione.
- La costituzione di una comunità educante come principio regolativo sociale dei rapporti tra professionisti dell'istruzione e dell'educazione e la comunità di vita. La costruzione di alleanze educative e di patti educativi conseguenti stabilisce basi educative e pedagogiche alla cooperazione con le famiglie, considerando che la crescita dei giovani è anche il frutto di un sostegno educativo alla genitorialità ed in generale alla comunità adulta.

La sperimentazione ha consentito di verificare che il rigore nell'attua-

zione di questi principi consente di ottenere risultati positivi stabili nel tempo; al tempo stesso la persistenza di un numero non trascurabile di insuccessi dimostra la necessità di ricerca intorno a formule di intervento ancora più avanzate da aggiungere al repertorio degli strumenti di intervento. Ma questo non è necessariamente compito di questo progetto. L'accento della sperimentazione nella nuova fase dovrà essere spostato in due direzioni:

- Integrazione con le risorse esistenti. La situazione sperimentale ha richiesto molte volte di ricorrere a risorse dedicate al progetto per superare a difficoltà strutturali pregresse. Questo porta al lievitare di costi e allo sviluppo di una logica sostitutiva che non aiuta lo sviluppo delle istituzioni ma incoraggia la conservazione e la delega. Questo significa che il lavoro di rete e di impianto territoriale del progetto rappresenta la nuova priorità della fase rispetto allo spingere ulteriormente in avanti la sperimentazione.
- Ordinaria sperimentabilità nella costruzione dei percorsi formativi. Il rispetto dei quattro principi della sperimentazione Chance comporta che il gruppo degli operatori sia innanzi tutto un gruppo di ricerca in grado di sviluppare per ciascun allievo una progettazione personalizzata ricercando e sperimentando, nel rispetto dei principi fondanti, nuovi e vari modi di realizzare il progetto di crescita personale di ciascuno. Occorre quindi perfezionare lo statuto di sperimentabilità dell'organizzazione scolastica in modo tale che le strutture ordinarie, amministrative, logistiche abbiano la flessibilità e la complessità necessaria a realizzare percorsi formativi personalizzati e variabili.

Un'organizzazione complessa

Le metodologie applicate dal progetto Chance singolarmente prese sono sperimentate ed applicate in modi analoghi in molte altre situazioni in Italia e all'estero; ciò che il progetto realizza in modo rigoroso e che ha pochi eguali nelle più note esperienze di prevenzione e recupero della dispersione è l'integrazione dei tanti aspetti del processo formativo all'interno di una stessa cornice istituzionale e metodologica. La cornice più generale relativamente alla quale si sviluppano azioni che devono portare a una forte condivisione tra tutti gli operatori è la cornice dell' 'apprendere dall'esperienza' gli elementi fondanti del lavoro professionale caratterizzato da una mutabilità estrema connessa alle condizioni di vita e psicologiche del particolare pubblico a cui esso si rivolge. Pertanto una parte importante delle risorse organizzative e delle energie

psichiche è rivolta a costituire e mantenere fertili le condizioni per un buon apprendimento professionale lavorando sugli ostacoli emotivi all'innovazione professionale, sugli ostacoli emotivi e relazionali che rendono difficile la collaborazione tra diversi professionisti; sulle condizioni sociali che facilitano o meno lo sviluppo di un processo di crescita dei giovani.

Il progetto Chance ha trovato e sperimentato questa metodologia di integrazione sul campo, ma grazie al lavoro scientifico che ha accompagnato il progetto fin dal suo nascere, ha individuato precisi riferimenti teorici che le conferiscono stabilità e replicabilità, e quindi strumenti operativi più rigorosi. Tali riferimenti teorici si rifanno in campo organizzativo alle teorie delle 'comunità di pratica'. In campo antropologico alla teoria dell'ascolto attivo; nel campo della sociologia delle organizzazioni alla teoria del 'legame debole', nel campo della psicologia dell'apprendimento alle teorie dei 'gruppi di apprendimento', nel campo della psicologia alle teorie dei Gruppi di Bion e agli sviluppi successivi rappresentati dalla Tavistock Clinic di Londra; nel campo pedagogico alla scuola attiva e agli sviluppi proposti da Bruner e Gardner; alla 'ricerca azione partecipativa' per lo sviluppo umano locale.

Lo sviluppo di pratiche riflessive e la produzione continua di nuovi costrutti pedagogici ed organizzativi è quindi parte integrante della missione educativa del progetto che fa della sperimentazione e dell'apprendimento dall'esperienza il centro motore delle azioni sul campo e dello sviluppo professionale degli operatori. Tutto questo trova una precisa collocazione nella struttura del progetto e del suo bilancio.

Il progetto distingue tre tipi di azione in quanto è necessario che autorità e partecipanti progetto abbiano sotto controllo l'intero processo di produzione: azioni di sistema; azioni rivolte a persone; azioni di accompagnamento.

Le azioni rivolte alle persone sono le attività finali, rivolte ai giovani studenti. Queste attività possono sperare di essere efficaci se sono sostenute da una forte azione riguardante il sistema, ossia la formazione permanente in servizio dei docenti, le attività di riflessione pedagogica e psicologica degli stessi, le attività di ricerca, monitoraggio e verifica. Un progetto formativo può realizzarsi in un ambiente organizzativo aperto che apprende e cambia in corso d'opera; pertanto il sistema va curato come una creatura vivente, come fosse esso stesso in situazione di apprendimento.

Le azioni di accompagnamento nel nostro contesto riguardano princi-

palmente il territorio. La crescita dei giovani, il loro proiettarsi verso nuove posizioni sociali, il loro condividere una cultura di partecipazione e responsabilità crea una positiva dissonanza culturale con gli ambienti di origine; i giovani però possono incontrare difficoltà ed opposizione al cambiamento da parte di una cultura locale chiusa nella sua marginalità. Le azioni di accompagnamento sono quindi azioni di mediazione culturale con il territorio finalizzate ad aiutare un inserimento sociale dei giovani che non costi loro l'apertura di un insostenibile conflitto con l'ambiente di origine.

1) Azioni di sistema

- **Formazione condivisa** dei docenti e degli operatori tutti. Il tipo di formazione proposta si sviluppa lungo tutto il corso dell'attività come riflessione sulle pratiche guidata da un esperto. Questo lavoro è la premessa necessaria per una continua rimodulazione del progetto in base alle difficoltà e alle esigenze. Questa azione rafforza anche la rete istituzionale necessaria a sviluppare il progetto.
- **Il supporto all'integrazione** dei sistemi: la cooperazione tra professionisti ed istituzioni non si sviluppa se non si realizzano momenti di 'progettazione partecipata' che noi intendiamo sviluppare con le tecniche dell'ascolto attivo, ossia partendo dal presupposto che punti di vista contrastanti non debbano ridursi o risolversi 'a maggioranza', ma occorre trovare soluzioni creative e condivise.
- **Consulenza ed orientamento** di sistema inteso come modalità di relazione con i giovani e le istituzioni del territorio. Questa azione è finalizzata a conoscere i giovani che potenzialmente possono usufruire delle risorse del progetto e insieme orientare i giovani e gli operatori istituzionali a riconoscere nel progetto una possibile risposta a bisogni non altrimenti accolti.
- **Attività scientifica** consistente nel confronto tra le pratiche del progetto, i suoi costrutti sperimentali e le comunità scientifiche che secondo vari indirizzi sviluppano teoria adatta ad interpretare e a fissare le pratiche sviluppate nel lavoro professionale.
- **Apprendimento professionale permanente.** L'insieme di queste azioni configura un quadro di 'apprendimento permanente' che rende attuale tra i docenti e gli operatori della conoscenza l'apprendimento lungo l'arco della vita e l'integrazione tra gli apprendimenti informali che si realizzano nella quotidianità del lavoro educativo e gli apprendimenti formalizzati nelle cornici scientifiche.

Monitoraggio

Tra gli elementi di riflessione scientifica, un ruolo centrale viene assegnato alla riflessione sulle pratiche di monitoraggio.

Il progetto Chance in dieci anni di esperienza ha adottato varie pratiche di monitoraggio che nella fase presente vanno sviluppate ancora più profondamente:

- **Monitoraggio quantitativo sui risultati a lungo termine.** Il progetto dispone di un archivio di dati ('data base') riguardanti circa seicento allievi transitati nel progetto ed è quindi in grado di fornire dati sulla permanenza dei risultati.
- **Monitoraggio qualitativo** basato su vari strumenti di autovalutazione degli allievi che consente di rilevare con continuità il grado di partecipazione degli allievi alle attività.
- **Monitoraggio qualitativo del lavoro pedagogico** e psicologico rivolto ai docenti. La sistematica verbalizzazione delle attività fornisce una precisa documentazione in grado di consentire una verifica sul grado di efficacia di queste pratiche.
- **Focus group con osservatori indipendenti.** Nel progetto Chance in modo informale i docenti e tutti gli operatori sono sistematicamente posti in situazione di dover rispondere a terzi sia riguardo alle metodologie sia riguardo ai risultati. Ciò in genere avviene in corrispondenza di visite di gruppi di studenti in tirocinio, di visitatori di altre città, di visitatori stranieri, di trasmissioni televisive 'educational'. Nel corso di questi incontri avviene di fatto una verifica del progetto soprattutto in termini qualitativi. Per questo anno scolastico proponiamo di realizzare Focus Group appositamente allestiti con osservatori professionali in grado di fornire una articolata valutazione sull'andamento qualitativo del progetto.
- Sono state sperimentate alcuni anni fa alcuni strumenti per l'**autovalutazione dei docenti**. Lo strumento verrà riproposto soprattutto in occasione dell'ingresso di nuovi docenti.

2) Azioni rivolte alle persone

Il recupero e la prevenzione della dispersione rappresentano il cuore della missione del progetto. Con il passare degli anni questo percorso va sempre più strutturandosi come percorso complesso articolato su più anni. Possiamo schematizzarlo come segue:

- **Fase preparatoria:** costituita dalle azioni rivolte al sistema e che dovrebbe ancorare al territorio e alle istituzioni in esso presenti il progetto come risorsa educativa della comunità piuttosto che come struttura specialistica separata.

- **Fase di sensibilizzazione** ed orientamento: costituita dalle azioni che si realizzano nella rete locale per l'individuazione e l'avviamento dei giovani che possono usufruire delle risorse del progetto. Questa fase dovrebbe a regime realizzarsi nell'anno precedente a quello di ingresso del giovane nel progetto; nella fase attuale si realizza nel primo mese di attività del 'cantier' Chance. Tra gli strumenti di sensibilizzazione il progetto Chance ha messo a punto una strategia di rimotivazione che consiste da un lato nello sviluppo di attività di mediazione affidate a figure socialmente accettate (i genitori sociali) e dall'altro nello sviluppo di strumenti per la responsabilizzazione personale. Nella terminologia del manuale si potrebbe parlare di voucher o borse di studio, in realtà nel progetto si tratta piuttosto di conferire riconoscibilità immediata ai risultati ottenuti. Si tratta quindi di piccole borse di studio distribuite strategicamente lungo l'anno che scandiscono la buona frequenza o l'avvenuta acquisizione di una competenza accertata con una prova.
- **Fase di realizzazione:** comprende un anno per il recupero della terza media e due anni di formazione professionale integrata, in un percorso che tiene insieme lo sviluppo delle competenze di base necessarie al proseguimento degli studi ed il conseguimento di una qualifica spendibile al compimento del 16° anno.

3) Azioni di accompagnamento

Lo sviluppo della persona non è mai lineare; ogni momento di crescita rappresenta anche un momento di crisi ricco di tensioni emotive positive e anche di paure e preoccupazioni. Il concetto di accompagnamento nel progetto Chance riguarda in genere il passaggio delle frontiere, e non solo quella tra la scuola e il lavoro: i giovani in situazione di difficoltà devono ogni giorno attraversare la frontiera tra un mondo che cerca di essere regolato dalla ragione e dall'apprendimento, quale quello della scuola, ed un mondo emarginato, sregolato, carico di violente tensioni proprio delle situazioni sociali degradate. La scuola quando ha successo può produrre un intollerabile spaesamento che si ritorce contro il giovane stesso: per questo motivo consideriamo gli **interventi educativi nel territorio** come interventi essenziali a conferire stabilità ai risultati conseguiti a scuola. Allo stesso modo dobbiamo considerare come critico il passaggio del giovane, una volta completato il percorso previsto dal progetto, nel sistema scolastico per completare e/o proseguire gli studi, oppure nel mondo del lavoro. Anche in questo caso le azioni che si realizzano nel terri-

torio e nella rete sono essenziali perché il giovane non resti solo ad affrontare le difficoltà insite nel passaggio.

In quella che si designa come **'animazione territoriale'** sono incluse azioni che coinvolgono i genitori e gli adulti in un ruolo attivo nel processo formativo dei giovani e comprendono azioni di 'cittadinanza attiva' che accompagnano i giovani a spendere il proprio sapere e le proprie competenze per essere cittadini a pieno titolo.

Chance primo anno. Recupero della licenza media

Il progetto di recupero della licenza media è il punto di partenza del progetto in quanto stabilisce con gli allievi, le scuole, il territorio una relazione educativa e sociale di tipo nuovo che rende il progetto visibile e accettato.

Data la particolarità degli allievi viene costituito un gruppo che non superi le quindici unità, seguito da un gruppo docente molto coeso e da educatori in funzione di tutor. Il percorso ha una durata di 33 settimane di scuola e 7 di attività socio educative, orientative, formative. Le ore di attività di istruzione, educazione, orientamento erogate, tra lezioni, laboratori centri di attività giovanili sono almeno 40 settimanali con picchi maggiori in occasione dei campi scuola.

Il progetto di recupero della scuola media è un progetto integrato in quanto propone anche attività territoriali:

- Attività socio-educative in appositi Centri di Attività Giovanili.
- Attività di sostegno alla genitorialità.
- Attività di rete con scuole aperte al territorio.

Chance seconda fase. Percorso Alternativo Integrato di Istruzione e Formazione per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

Primo anno. Formazione e istruzione per le professioni

Come si è detto in premessa il percorso di istruzione professionale si realizza nel pieno rispetto degli obiettivi di cittadinanza propri della scuola pubblica, degli obiettivi formativi dei giovani e delle famiglie, delle qualifiche professionali stabilite dalla regione e le vocazioni territoriali o di istituto disponibili nel territorio.

Nel primo anno è quindi necessario un processo di conoscenza ed adattamento che consente ai giovani di indirizzarsi verso percorsi possibili e desiderabili e alla equipe del progetto di reperire risorse ed occasioni funzionali al progetto dei giovani.

Il primo dei due anni di Percorso Formativo Integrato di corso si propone di completare il percorso di orientamento dei giovani portandoli a con-

dividere esperienze professionali significative. Nel corso si usa una pluralità di linguaggi, di figure professionali, di esperienze, tali per cui ogni giovane nei fatti può co-progettare un proprio personale percorso con l'aiuto degli educatori e dei docenti orientatori di cui dispone il progetto. Fanno parte integrante del percorso di formazione professionale:

- Il percorso di cittadinanza consistente nello sviluppo di un percorso che riutilizza in modo significativo e socialmente rilevante le competenze disciplinari e le esperienze di pratica sociale che si realizzano nel territorio.
- L'acquisizione delle conoscenze di base proprie del livello scolastico e codificate dalla Conferenza Stato Regioni.
- L'acquisizione di competenze professionali di carattere trasversale e condivise da diversi profili professionali particolarmente riguardo al rispetto degli ambienti di lavoro e riguardo alle capacità di lavorare in gruppo e di cooperazione produttiva.
- L'acquisizione di competenze professionali specifiche relative ai profili professionali in uscita che sono quelli previsti dalla normativa regionale ed effettivamente disponibili nelle scuole collegate in rete per realizzare il percorso formativo.

Insieme a ciò viene curato con molta maggiore consapevolezza, attraverso un tutor dedicato, lo sviluppo del gruppo dei giovani in senso sociale e collaborativo. Questa esperienza insieme al 'percorso di cittadinanza' che si caratterizza per il suo svolgersi in situazioni reali tra aule, centri di attività socioeducative, e la città nel suo complesso, cerca di lavorare contemporaneamente sull'orientamento professionale, sull'orientamento personale e, attraverso la collaborazione con le famiglie, anche ad un orientamento sociale. L'esito necessario di questo processo è l'individuazione di percorsi formativi precisi da realizzarsi principalmente, nell'anno successivo, come tirocini e stage presso aziende. Per questo motivo già nel corso del primo anno orientativo, nelle seconde 600 ore, viene attivata una maggiore specializzazione del percorso formativo e si è costituito un gruppo di lavoro per la ricerca di opportune situazioni di tirocinio. Tutto ciò incide sui costi del corso orientativo e ancor di più sul successivo percorso professionale, la cui fase orientativa sarà attivata al più presto (sempre che siano resi disponibili dalla Regione Campania i fondi necessari).

Secondo anno del percorso alternativo integrato

Il secondo anno di corso è finalizzato al conseguimento della qualifica pro-

fessionale regionale che consente di assolvere all'obbligo ed al tempo stesso verificare la possibilità concreta di proseguimento del percorso formativo nelle istituzioni scolastiche del sistema di istruzione superiore.

Il percorso pertanto prevede la prosecuzione dello sviluppo delle conoscenze di base e delle competenze trasversali a cura dei docenti in servizio nel progetto ed insieme lo sviluppo di laboratori professionali e tirocini formativi in azienda per lo sviluppo delle competenze professionali. Il progetto dedica particolare attenzione ai tirocini sia perché questa è una forma di apprendimento più congeniale allo stile cognitivo degli allievi, sia perché questo consente una maggiore varietà di percorsi formativi. I percorsi saranno in ogni caso aderenti ai profili stabiliti a livello regionale.

Elementi caratterizzanti del progetto

Misure di sostegno alla persona

- Presenza di un educatore-tutor che opera nella scuola, nelle aziende, nei territori a sostegno della continuità e dell'integrazione tra modi e situazioni di apprendimento diverse, dall'informale all'aziendale.
- Sviluppo di una rete di solidarietà sociale tra i genitori dei giovani impegnati nel progetto e altri genitori dei territori al fine di sviluppare pratiche sociali di interazione con i giovani che siano produttive di attivazione sociale piuttosto che di dipendenza ed aggressività.
- Coordinamento pedagogico ed organizzativo assicurato da un pedagogista specialista dei processi formativi, sia per le attività interne sia per le attività di rete.
- Coordinamento didattico delle discipline di base e della loro integrazione con le attività laboratoriali e professionali di un docente esperto con prolungata esperienza nel progetto Chance.
- Sostegno psicopedagogico ai docenti e agli educatori da parte di psicologi e pedagogisti con competenze specifiche atte ad affrontare le dinamiche relazionali ed emozionali degli operatori impegnati con giovani in condizioni difficili ed esperti riguardo allo sviluppo degli adolescenti.
- Servizio di consulenza psicologica su richiesta per giovani che incontrino particolari difficoltà nell'integrazione sociale o che abbiano particolari difficoltà ad affrontare crude realtà familiari o ambientali.
- Supervisione psicologica e scientifica, nonché promozione di attività di formazione e riflessione scientifica da parte di una équipe universitaria.

Integrazione tra modi ed ambienti di apprendimento

L'integrazione tra modi di apprendimento diversi, dall'educazione informale alla formazione in azienda, caratterizza la metodologia di lavoro del progetto "Chance" e la possibilità di recupero di giovani che hanno già vissuto la frustrazione dell'emarginazione sociale e ripetute sconfitte sul piano degli apprendimenti sociali e cognitivi.

L'integrazione parte dallo sviluppo delle competenze pro sociali:

- Apprendimento in situazione e partecipato di nuove modalità di interazione con gli adulti, con gli ambienti di apprendimento, con i coetanei. L'apprendimento di competenze prosociali viene denominato "percorso di cittadinanza" e si svolge tra situazioni informali ma strutturate, quali la mensa e gli intervalli tra le lezioni, e situazioni formali come i laboratori artistico espressivi, le attività del Laboratorio Territoriale di attività Giovanili, le interazioni guidate con il territorio, i campi scuola, i circle *time* e *focus group* come modalità di gestione delle relazioni interpersonali e della partecipazione attiva ai processi decisionali.
- Didattica delle discipline di base fondata su esperienze di laboratorio didattico o esperienze sul campo e quindi sulla forte caratterizzazione delle stesse in funzione della attivazione delle risorse personali, misure di accompagnamento finalizzate all'empowerment personale e sociale; rinforzi positivi centrati sulle pratiche di autovalutazione e bilancio delle competenze.
- Formazione professionale centrata su esperti appassionati e motivanti reclutati tra gli operatori del settore che abbiano dimostrato forte motivazione e capacità ad interagire con i giovani. Gli esperti sono affiancati in codocenza da docenti di base particolarmente addestrati a trarre dalle esperienze di laboratorio elementi di riflessione atti allo sviluppo delle competenze di base.
- Forte presenza dello stage formativo presso aziende qualificate e motivate a formare quale esperienza atta ad orientare il giovane in direzione della occupabilità ed insieme verso specifiche competenze professionali.
- Presenza costante di pratiche di autovalutazione e sviluppo delle capacità di documentazione e rappresentazione del proprio curriculum cognitivo, relazionale e formativo.

Interazioni con il territorio

Le interazioni con il territorio costituiscono la parte fondante del proget-

to che deve considerarsi un progetto di trasformazione sociale centrato su una nuova alleanza tra giovani e mondo adulto finalizzata a stabilire modi di convivenza civile in situazioni in cui il degrado civile pesa sulla vita dei giovani al punto da impedirne o deviarne il sano sviluppo.

Assumere dal territorio tutto quanto può offrire in termini di sostegno sociale ed educativo e restituire al territorio una risorsa giovane socialmente attiva e produttiva è la missione di un progetto di sviluppo umano del territorio che è necessariamente anche un progetto di riscatto sociale per strati storicamente emarginati.

Le interazioni con il territorio sono quindi necessariamente di tipo diverso. In primo luogo occorre promuovere la mobilitazione e trasformazione in senso sociale e civile delle relazioni che esistono tra le persone che occupano quel territorio. Il *modus operandi* specifico di questo progetto è centrare la propria azione sulla crescita dei giovani e chiamare il territorio a partecipare a questa missione che è socialmente condivisa con strumenti di sostegno e partecipazione. Questo tipo di azione è di quelle che chiamiamo di promozione della cittadinanza attiva, e particolarmente promozione di cittadinanza giovanile. Il laboratorio di attività giovanili è un laboratorio in cui nelle forme più diverse e legate alla libera volontà dei giovani, si creano situazioni di partecipazione attiva alla vita sociale della comunità locale. Analogamente lo sviluppo di una rete di solidarietà sociale tra adulti partecipi di nuove pratiche sociali con i giovani tende a stabilire nel territorio una comunità che sia accogliente e incoraggiante per i giovani impegnati nella propria trasformazione e crescita.

Stabilito quindi che l'intervento territoriale ha al centro lo sviluppo di una vera e propria comunità educante, occorre sostenere questo sviluppo con un'adeguata rete istituzionale. Data la natura del progetto questa rete ha al centro le istituzioni che si occupano di istruzione e formazione, ivi incluse le associazioni del terzo settore impegnate su questo terreno.

Pertanto il progetto sviluppa accordi interistituzionali e di rete con le seguenti finalità:

- Accordi interistituzionali con gli enti locali finalizzati allo sviluppo della logistica connessa al progetto.
- Accordi interistituzionali finalizzati all'integrazione di risorse concorrenti alle medesime finalità (educativa territoriale, scuole aperte, PON, POR, GPA, CTP, etc.).

- Accordi di rete con le scuole del territorio finalizzati.
- Alle interazioni tra genitori che condividono la cura dei giovani.
- A svolgere adeguate azioni di prevenzione o di recupero centrate sulle metodologie; pedagogiche integrate proprie del progetto.

La strada e il territorio: orizzonti per una comunità educante

Rossella Vecchi*

Lo sfondo sociale

Bologna è una città di circa 370.000 abitanti, di cui il 17,4% è di età tra i 0-24 anni. Negli ultimi anni la città ha vissuto una forte trasformazione urbanistica (costruzione di nuovi quartieri, costruzione di ipermercati) e una forte trasformazione del tessuto sociale (immigrazione, aumento dei nuclei formati da anziani soli e di nuclei monogenitoriali). Bologna e la regione Emilia Romagna hanno sempre avuto una ricca tradizione di partecipazione al sociale, di volontariato e di reti naturali solidaristiche, ma anche in queste realtà sempre più si avverte un forte allentamento delle reti spontanee e una conseguente trasformazione della qualità delle relazioni sociali. Vi è una diffusa percezione di insicurezza e di paura del nuovo, che ha come conseguenza la chiusura e la scarsità delle relazioni e un aumento dei conflitti.

Chi lavora in ambito sociale si incontra con un tessuto sociale frammentato perché l'allentamento delle reti familiari comporta un maggiore isolamento delle famiglie. I bambini vivono in un mondo con sempre meno pari (fratelli e cugini), mentre le reti familiari verticali (nonni e bisnonni) si complicano per via delle separazioni e dei divorzi e diventano più onerose da sostenere per via dell'allungamento della vita.

La famiglia è essa stessa origine di frammentazione:

- I bambini vivono sempre più spesso in nuclei monogenitoriali dove un unico genitore si assume il carico educativo ed emotivo, di cura e dell'allevamento del figlio.
- Sempre più bambini e ragazzi hanno vissuto la separazione dei loro genitori, spesso agita con forti conflittualità e sentimenti anche estremi di rabbia, amarezza, vendetta e distruzione dell'altro; il conflitto coinvolge sempre i figli e spesso può manifestarsi in varie e gravi violenze psicologiche, che vengono agite ostacolando le frequentazioni genitore-figli, impedendo la partecipazione del genitore ai processi decisionali, delegittiman-



*Comune di Bologna. Assessorato ai servizi sociali, Responsabile area minori.

do la credibilità del genitore agli occhi del figlio.

- Aumentano le denunce di violenze intrafamiliari; la violenza domestica è un fenomeno non sovrapponibile a situazioni di marginalità sociale, ma diffuso trasversalmente in tutti i gruppi sociali.
- Aumentano le famiglie immigrate portatrici di sfide a vari livelli (culturali, di convivenza, ecc.). Negli ultimi dieci anni sono triplicati gli stranieri regolarmente soggiornanti a Bologna ed hanno raggiunto una percentuale del 10% di cittadini, con punte del 18% nella fascia 0-2 anni. La comunità più numerosa è quella rumena seguita da quella filippina. Nel sistema scolastico attuale la condizione di studente straniero è potenzialmente fattore di disagio se non si consolidano le azioni per la parità di accesso all'istruzione; inoltre il fenomeno è di forte sollecitazione e sfida anche per i ragazzi italiani che si confrontano sempre più con una società globalizzata.
- Presenza di forti conflittualità intergenerazionali. Gli adulti, la famiglia, la scuola, il tessuto sociale appaiono sempre più in difficoltà nella trasmissione di pratiche comuni, sia di significati e di valori sottesi ad esse. I tempi della vita quotidiana, ma ancor di più l'incapacità e il senso di impotenza spesso manifestati dagli adulti sembrano impoverire enormemente lo scambio e la trasmissione verticale dei saperi, che è il fondamento del divenire da una generazione all'altra.

La rete Guido rossa

L'esperienza che voglio portare all'attenzione è quella della rete "Guido Rossa", che è partita circa 4 anni fa e che è stata forse una delle prime esperienze fatte a Bologna di rete di comunità.

Guido Rossa è il nome di un giardino pubblico che si trova nel quartiere più grande di Bologna, a ridosso alla stazione. Il giardino confina con una scuola elementare e materna, è di fronte ad una chiesa e vicino ad un centro sociale anziani ed è un luogo molto frequentato.

Durante l'annuale festa di Primavera gestita dal centro sociale anziani, alcuni ragazzi sono stati protagonisti di furti e vandalismi molto gravi ed in particolare è stata danneggiata l'autovettura del vicepresidente del centro sociale che ha anche ricevuto delle minacce. I ragazzi sono stati denunciati.

La stampa locale ha parlato molto di questi fatti e della mancanza di sicurezza dei cittadini descrivendo questi giovani come la "babygang di Bolognina". La conflittualità tra il gruppo di ragazzi e gli altri frequentatori del giardino era in atto da tempo. L'episodio ha avuto come conseguenza un forte presidio delle forze dell'ordine per circa un mese.

Il quartiere decide di attivare un tavolo di lavoro al quale hanno partecipato in un primo momento, figure tecnico/operative delle istituzioni: direttrice di quartiere, responsabile pedagogo di quartiere, responsabile del servizio sociale, responsabile della polizia municipale di quartiere.

A questo primo momento operativo segue la costituzione della rete "Guido Rossa" con la partecipazione dei tecnici istituzionali e di attori significativi che già, per lavoro o volontariato, si occupavano di adolescenti e giovani del quartiere. Sono stati chiamati alla rete il Centro sociale anziani, la Parrocchia, gli scout, alcune associazioni, cooperative sociali, un centro musicale.

La premessa al lavoro di rete è stata:

- l'esplicitazione e la condivisione della necessità del lavoro di rete;
- l'impegno formale da parte di tutti i soggetti a lavorare in sinergia;
- la presenza di referenti istituzionali con mandato di operare e responsabili nei confronti del gruppo di lavoro;
- un coordinatore del quartiere con il compito di mantenere attivo il flusso delle informazioni, convocare il gruppo di lavoro, mantenere la traccia del lavoro svolto;
- incontri periodici per verificare la pertinenza degli interventi e ricallibrare la progettazione;
- unire le risorse dei diversi soggetti per operare in sinergia, nel rispetto dei mandati istituzionali e delle risorse di ognuno, su obiettivi espliciti e condivisi dal gruppo di lavoro;
- sperimentare una metodologia che diventi esperienza esportabile e quindi risorsa da condividere.

Da un'analisi e una condivisione nella rete di quanto è accaduto al giardino Guido Rossa è partita l'esigenza di incontrare i ragazzi attraverso un'attività educativa di strada.

Perché un'educativa di strada?

- Il giardino è frequentato da gruppi informali indipendenti e "lontani" dai servizi; si sente forte la necessità di osservare, conoscere e ascoltare prima di fare altri interventi.
- La modalità operativa estremamente flessibile dell'educativa di strada permette di partire senza obiettivi pre-definiti. Gli obiettivi vengono costruiti dal basso attraverso la vicinanza con i ragazzi e la co-costruzione di modalità di soddisfazione dei bisogni che emergono dai ragazzi stessi.
- E' un metodo ponte tra l'informalità del contesto strada e la formalità e

l'organizzazione dei servizi istituzionali (sanitari e sociali). Questo contatto può diventare possibile solo tramite un processo di presa di coscienza da parte dei ragazzi dei loro bisogni sia come gruppo che come singoli e di trovare insieme una possibile risposta a tali bisogni utilizzando le risorse territoriali e istituzionali costruendo una relazione tra gruppi informali di adolescenti e risorse dove gli operatori sono il ponte che collega i due.

- Proprio queste caratteristiche fanno diventare l'educativa di strada una modalità dove la riflessione dell'operatore, la lettura e la verifica del proprio operato e l'intenzionalità devono diventare modalità quotidiane di lavoro.

Rischio di questa operazione era di avere un mandato di "tamponamento dell'emergenza sociale" con un'attività di riduzione del danno che poteva in un primo momento placare gli animi.

Due educatori (maschio e femmina) hanno iniziato a lavorare nel giardino ed hanno "agganciato" un gruppo di circa 23 ragazzi, prevalentemente maschi, di età tra i 14 e i 19 anni.

Il giardino è frequentato anche da gruppi di genitori e bambini prevalentemente negli orari di uscita dalla scuola, da una compagnia di giovani adulti che si ritrova abitualmente nel bar adiacente, da un gruppo di adulti nordafricani maschi che vivono abusivamente in una fabbrica abbandonata e che gestiscono lo spaccio di sostanze stupefacenti della zona.

Chi sono i ragazzi agganciati dall'educativa di strada?

La maggior parte dei ragazzi/e proviene dal sud Italia e sono emigrati a Bologna da pochi anni, alcuni frequentano la scuola media superiore (Istituti Tecnico Professionali); altri hanno abbandonato il percorso scolastico, altri ancora stanno lavorando occasionalmente in modo precario.

Il *look* dei ragazzi/e non indica un'appartenenza a una sottocultura particolare, ma è caratterizzata da vestiti di marca e accompagnata dall'ascolto di musica *tecno-hard core*, *house* e commerciale e dalla frequentazione di locali notturni (in emulazione della cultura dominante e della "Bologna Bene").

Che cosa hanno espresso?

I ragazzi si sentono giudicati negativamente dai cittadini del quartiere essendo ritenuti responsabili degli atti di vandalismo citati prima: "gli adulti non fanno distinzioni e la colpa la danno sempre a tutti".

Il gruppo sembra denotare scarse capacità di relazione con le risorse del territorio, atteggiamento che i ragazzi attribuiscono al conflitto aperto intercorrente tra loro ed il Centro Sociale anziani e alle scarse opportunità

che il quartiere offre. Nello specifico i ragazzi/e lamentano la carenza di strutture, risorse ed eventi rivolti a loro, oltre alla mancanza di interesse e d'investimento da parte delle istituzioni nei loro confronti. Esprimono il desiderio di avere un luogo in cui ritrovarsi, solo per loro, poiché i Giardini Guido Rossa, sono troppo frequentati, in particolare da numerosi anziani. Inoltre si sentono accerchiati sia dalla comunità cinese presente nel quartiere che dalla forte presenza di nordafricani. Il non avere uno spazio proprio e il ritrovarsi in una zona così esposta, insieme al fatto di essere di provenienza meridionale, fa emergere una mancanza di identificazione con il luogo di ritrovo; più volte i ragazzi/e hanno espresso anche il desiderio di voler cambiare città perché ritengono Bologna inospitale. In varie occasioni hanno raccontato di essere coinvolti in risse con altri gruppi di altri quartieri e si evidenzia un uso di droghe leggere e alcol.

I ragazzi esprimono interesse verso attività sportive e musicali, ma non si sono mai rivolti né alla parrocchia per usare il campetto, né al centro musicale vicino dove si svolgono corsi di musica. Da questi aspetti emerge nei ragazzi una certa difficoltà nel gestire in autonomia e in maniera propositiva il proprio tempo libero. Essi manifestano un bisogno di supporto e accompagnamento per favorire un eventuale avvicinamento a quelle risorse presenti sul territorio che gli permetterebbero di allargare il proprio orizzonte di esperienza.

Su richiesta del gruppo si è progettata una prima giornata di animazione con un torneo di calcio, due tornei di bigliardino, un'attività di Karaoke, graffiti su muro e la possibilità per i ragazzi di sperimentarsi con il DJ set. L'organizzazione e lo svolgimento dell'iniziativa è avvenuto coinvolgendo gli appartenenti alla rete Guido Rossa e si è svolta con successo nel campetto della parrocchia, con lo scopo di avvicinare due realtà che vivono l'una di fianco all'altra (il gruppo informale e l'oratorio) e per stimolare così la possibilità di un utilizzo più frequente da parte dei ragazzi/e che si ritrovano in strada.

Successivamente sono stati co-progettati ed attuati altri momenti di animazione, un corso di canto per 4 ragazze con il centro musicale appartenente alla rete e cofinanziato dal quartiere, un documentario video ("la ballotta si racconta"), dove due ragazze del gruppo sono state co-responsabili della regia. Quest'ultima attività si è dimostrata essere ottimo strumento per favorire una discussione sull'identità del gruppo, sui sogni dei ragazzi/e, sulle problematiche legate alla mancanza di spazi e sulla scarsa propensione a gestire il tempo libero in maniera alternativa e creativa.

Molto interessante e utile è stato il coinvolgimento del gruppo dei più gran-

di che si ritrova al bar. Essi hanno risposto in modo molto positivo agli stimoli ricevuti dagli educatori (proposta di tornei di calcetto, graffiti e musica rap) e si sono adoperati nel trasmettere entusiasmo ai più giovani. Momento fondamentale per il percorso educativo è stata l'organizzazione e la gestione di iniziative all'interno della Festa di primavera promossa dal centro sociale anziani che l'anno prima aveva visto i furti e i danneggiamenti. In particolare si è organizzata una *performance* canora di alcune ragazze; tornei sportivi "speciali", ovvero *match* basati sul concetto di *fair-play* (solidarietà sportiva) e di non competitività; gestione di una postazione video-box per entrare in contatto, tramite lo strumento della video-intervista, con i cittadini del proprio quartiere; realizzazione di murali sugli stand della festa che l'anno precedente erano stati invece danneggiati; conduzione dell'area dj-set.

Tutto questo ha permesso un riavvicinamento intergenerazionale e la sperimentazione di diverse modalità di collaborazione. Attraverso le attività progettate insieme si è avuto modo di approfondire diversi argomenti con i ragazzi e di creare delle connessioni e degli accompagnamenti verso altri servizi (spazio giovani, centro di orientamento scolastico, sportello lavoro, ecc.).

Le tematiche approfondite

La cura del sé. Lo stereotipo della bellezza femminile, i rischi delle diete ferree, il culto del corpo, l'importanza della cura di sé.

Sessualità e affettività. La tematica è stata affrontata in più di un'occasione. Gli/le adolescenti contattati hanno i primi rapporti sessuali completi all'età di 13/14 anni e, nella maggior parte dei casi, la motivazione ha più a che vedere con l'acquisizione di una certa immagine che non con un reale desiderio. Molti di loro risultano essere completamente disinformati rispetto al rischio di contrarre malattie sessualmente trasmissibili e ai metodi contraccettivi. In particolare le ragazze affrontano con estrema leggerezza il rapporto sessuale, visto come modalità di conoscenza-seduazione di un eventuale futuro partner, mentre contemplanò, come metodo contraccettivo per eccellenza, il ricorso alla pillola del giorno dopo, ignorando i rischi per la salute che tale pratica può avere.

Sono state inoltre affrontate discussioni in merito all'importanza che il rapporto sessuale risulti appagante e valorizzante per entrambi i partner a prescindere dal fatto che si tratti di una relazione stabile oppure occasionale. Per i ragazzi non è necessario vivere un rapporto sessuale con intense emozioni o profondo scambio con l'altro per essere soddisfatti; se le ragazze

spesso accettano questa modalità maschile, in realtà desiderano "un'esclusività" nel rapporto. Sussiste tuttavia ancora un atteggiamento stereotipato di genere per cui le adolescenti che si concedono non sono "brave ragazze" mentre per i maschi tale aspetto non viene neppure contemplato.

La violenza. Un altro argomento che è stato affrontato riguarda i significati che i giovani attribuiscono al concetto di "violenza" o al fatto di "recare danno all'altro con atteggiamenti coercitivi". Questo viene estremizzato alla stregua dei più cruenti fatti di cronaca, e quindi non allargato alla sfera del semplice rifiuto o dell'offesa ricevuta che non vengono percepite negativamente.

Il consumismo sfrenato. Un ulteriore aspetto da segnalare risulta essere l'atteggiamento di "consumismo sfrenato" nei confronti degli oggetti o capi di abbigliamento che incarnano l'immagine dell'adolescenza suggerita dai mass media. Gli oggetti-cult sono spesso costosissimi e, quando non si possono acquistare, i ragazzi, pur di possederli, li rubano per poi a rivenderli agli amici a prezzi ribassati. Il furto, in questi casi, non viene da loro percepito come illegale, bensì come atto dovuto in quanto credono che non abbia nessuna ripercussione sul negozio derubato né tanto meno a livello legale: "ai minorenni non fanno niente". Le famiglie risultano spesso assenti o accondiscendenti. I giovani, infatti, raccontano che i genitori non si accorgono di nulla e quando lo fanno non puniscono ma perdonano, addirittura a volte esponendosi in loro vece.

L'uso di sostanze leggere ed alcool. Si segnala una completa disinformazione rispetto alle conseguenze legali relative alla detenzione di sostanze stupefacenti.

La scuola. L'andamento scolastico dei ragazzi/e risulta piuttosto scarso. Parte di loro sostiene di voler abbandonare la scuola al più presto, se non lo hanno già fatto. Sollecitati sull'opportunità di ricevere un sostegno scolastico dicono che sarebbe l'unica soluzione perché da soli "non ne hanno voglia".

Al termine di questo primo periodo si poteva valutare positivamente il percorso svolto, la situazione di emergenza era rientrata e non si erano più verificati grossi conflitti... il mandato di "tamponare il disagio" era stato assolto... Insomma era ora di affrontare "seriamente" la questione.

Come proseguire il percorso? Quali erano le riflessioni che si potevano trarre dall'esperienza? Che cosa aveva permesso di avere risultati positivi e qua-

li erano le condizioni per poterli mantenere nel tempo? Anche in questa situazione le analisi e i ragionamenti sono stati fatti nella rete Guido Rossa.

La rete è l'impalcatura necessaria per sostenere i progetti educativi, è necessario darle stabilità attraverso il riconoscimento e la destinazione di fondi

L'educativa di strada è una delle attività educative più difficili e pericolose, senza un preciso contesto che contenga l'intervento necessita di un ombrello protettivo fatto in primo luogo di un mandato da parte della comunità, di una solida organizzazione del lavoro di formazione ed esperienza personale, e di una condivisione con altri operatori.

Ogni attività educativa deve partire dalla costruzione di linguaggi e significati comuni tra gli attori del territorio perché si possano valutare correttamente i bisogni e le dinamiche di comunità che producono i problemi. È necessaria una precisa attribuzione di ruoli e di posizioni; è il mandato e il sistema organizzativo che devono fungere da "contenitore" per l'educatore, con una precisa attribuzione di ruoli e posizioni come supporto all'identità professionale, come difesa ai rischi del lavoro e alle ansie e difficoltà personali che questo lavoro attiva.

D'altro canto l'organizzazione deve essere solida, con uno sguardo ampio sul territorio, i suoi bisogni, le sue risorse. Deve essere di "nutrimento" agli operatori attraverso una forte condivisione e assunzione comune di responsabilità.

L'operatore deve sapersi gestire doppie o triple appartenenze e distinguere costantemente i livelli della committenza. Se all'inizio di un progetto è prevalente la committenza istituzionale (Comune-servizi sociali-rete ecc.), è necessario promuovere anche la committenza locale (ad esempio un gruppo di giovani), perché il lavoro territoriale consiste proprio nel trovare, riconoscere e mobilitare i soggetti che spesso si vivono come "invisibili".

Occorre darsi l'obiettivo prioritario di far crescere la comunità, attraverso la creazione di connessioni e vincoli reciproci tra gli attori significativi. La comunità si deve riappropriare del ruolo di responsabilità nei confronti delle nuove generazioni, attraverso lo sviluppo di una funzione "genitoriale" dell'ambiente per potersi prendere cura di quei giovani che sono più in difficoltà e che tendono ad aggregarsi in gruppi di coetanei con gli stessi problemi e a perdere il contatto con adulti significativi. Le persone possono essere viste come depositi di intuizioni, prevalentemente non rielaborate, ma cruciali per la lettura e il fronteggiamento delle nuove situazioni. Occorre lavorare per la partecipazione e il protagonismo dei ragazzi, che

dia un senso e una prova del loro esistere nella comunità, che faccia assumere la consapevolezza di poter incidere sulla realtà, e che inneschi la crescita e il desiderio di cambiare. Per alcuni gruppi sociali la vita è talmente dura da non far desiderare nemmeno il cambiamento, e se non si offrono opportunità di cambiamento i gruppi diventeranno sempre più out.

Occorre sostenere i ragazzi e la comunità a nutrirsi dei micro-cambiamenti che si producono nel percorso, facilitare la scoperta collettiva e la condivisione di linguaggi comuni rispetto al significato dei problemi, facilitare la presa di coscienza delle norme collettive e la connessione affettiva tra i gruppi. In questo modo si può attivare il processo di espressione-influenza reciproca-decisione collettiva e promuovere lo sviluppo del senso di proprietà collettiva del territorio.

L'educativa di strada ha bisogno di spazi di interiorità e riflessione. È necessario produrre progettualità che duri nel tempo e non si fermi al "tamponamento dell'emergenza". In questo modo si producono saperi che possono diventare patrimonio di tutti, si innesca quel meccanismo di ricerca/azione che permette la sperimentazione e l'innovazione delle pratiche educative.

L'educativa di strada ha un senso se procede in un percorso che produce scenari diversi, se non si ripete e non rimane uguale a sé stessa. In questa direzione l'esperienza dell'educativa di strada del Guido Rossa ha portato alla recente apertura di un centro polivalente (una vecchia stazione del dazio) che vuole dare risposta alla richiesta di spazi da parte dei ragazzi, ma anche di un luogo dato alla gestione delle associazioni di volontariato per quel lavoro comunitario di cui si sente così la necessità. A questo punto l'educativa di strada potrebbe anche uscire di scena e spostarsi in altri luoghi per ricominciare quel paziente lavoro di costruzioni di relazioni e di riconessioni tra generazioni.

Terminiamo con una frase scritta su un manifesto in un centro sociale che esprime in maniera sintetica ma efficace il senso del nostro lavoro:

"LAVORIAMO PERCHÉ LA CITTÀ SIA IL CORTILE DI TUTTI"





EDUCAZIONE *in contesti di violenza e* **VIOLENZA** *in contesti educativi*



Questa pubblicazione vuole essere un documento vivo e aperto, nel quale desideriamo proporre una breve rassegna delle riflessioni e delle esperienze che sono state oggetto di interscambio nel quadro delle azioni realizzate dal progetto EUROsocial Educazione e, specificamente, nell'ambito della tematica dell'educazione in contesti di violenza. Pensiamo che la violenza, come espressione di uno dei più acuti problemi che soffrono le società, debba essere guardata da diversi punti di vista: dallo psicologico all'antropologico, al sociologico e al politico. È ciò che cerchiamo di fare in questo testo. Presentiamo qui riflessioni ed esperienze sorte in Europa, in Italia in particolare, per rispondere alla violenza giovanile che si riproduce sia nell'aula sia in strada. Le esperienze che presentiamo, e altre che non abbiamo potuto includere, sono state valutate positivamente dai rappresentanti dei numerosi paesi latinoamericani che hanno partecipato a questo progetto e alcune delle buone pratiche con esse implementate sono entrate a far parte delle politiche educative di quei paesi.



EUROsocial Educazione
è un progetto finanziato
dall'Unione Europea

e cofinanziato da:

