

La Scuola della qualità e delle competenze, oggi più che mai, non può tralasciare la condizione dello *star bene*, indispensabile per la piena maturazione della persona. Per favorire la crescita responsabile dell'Autonomia Scolastica si devono formare professionalità e sviluppare strumenti che consentano alla Scuola di affrontare questa sfida importante e impegnativa. Il presente volume, rivolto ad insegnanti e operatori psicopedagogici, è una documentata testimonianza di alcune azioni realizzate dall'Osservatorio Regionale Permanente del Veneto (di cui alla D.M. 16/07) con l'intento di diffondere sul territorio regionale e nazionale spunti di riflessione e tracce operative utili a sostenere percorsi formativi e progetti educativo-didattici per la prevenzione del disagio e la promozione del benessere scolastico delle giovani generazioni.

FERNANDO CERCHIARO Dirigente Scolastico, già Dirigente Tecnico presso l'USR Veneto, è Responsabile per le Politiche giovanili e Referente dell'Osservatorio Regionale Permanente per la Prevenzione del Disagio e la Promozione della Cittadinanza Attiva per il Veneto.

ELENA ZAMBIANCHI, psicologa e psicoterapeuta, docente di scuola secondaria di secondo grado, è membro del Comitato tecnico-scientifico e Segreteria dell'Osservatorio Regionale Permanente per la Prevenzione del Disagio e la Promozione della Cittadinanza Attiva per il Veneto.

ISBN 978 88 6129 755 5



clep

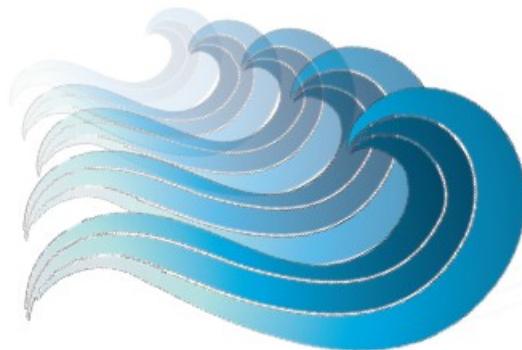
ASCOLTO E RELAZIONE EDUCATIVA

a cura di F. Cerchiaro E. Zambianchi

ASCOLTO E RELAZIONE EDUCATIVA

Le azioni dell'Osservatorio Regionale Permanente del Veneto
per prevenire il bullismo e il disagio scolastico

a cura di
Fernando Cerchiaro
Elena Zambianchi



clep

ASCOLTO
E RELAZIONE EDUCATIVA

ASCOLTO E RELAZIONE EDUCATIVA

Le azioni dell'Osservatorio Regionale Permanente del Veneto
per prevenire il bullismo e il disagio scolastico

a cura di
Fernando Cerchiaro
Elena Zambianchi



cleup



© 2011 MIUR - Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto
Direzione Generale - Riva de Biasio - S. Croce 1299 - 30135 Venezia
Tel. 041 2723111 - <http://www.istruzioneveneto.it> - direzione-veneto@istruzione.it
Direttore Generale Reggente Daniela Beltrame
Vice Direttore Generale Gianna Miola
Responsabile del Progetto Fernando Cerchiaro
Ideazione e redazione Fernando Cerchiaro ed Elena Zambianchi

Prima edizione: novembre 2011

ISBN 978 88 6129 755 5

CLEUP sc
"Coop. Libreria Editrice Università di Padova"
Via G. Belzoni, 118/3 - Padova (Tel. 049/8753496)
www.cleup.it

Il presente volume può essere riprodotto per l'utilizzo da parte delle scuole per le attività di formazione del personale direttivo e docente. Esso non potrà essere riprodotto e utilizzato parzialmente o totalmente per scopi diversi da quello sopraindicato, salvo esplicita autorizzazione dell'USR per il Veneto.

Indice

PREFAZIONE di <i>Daniela Beltrame</i>	7
PRESENTAZIONE di <i>Gianna Miola</i>	9
INTRODUZIONE di <i>Fernando Cerchiaro ed Elena Zambianchi</i>	13
PARTE PRIMA Riflessioni	
1. La circolarità pedagogica identità-alterità-dialogicità di <i>Giuseppe Milan</i>	21
2. Scuola e Società: dalla contrapposizione all'alleanza di <i>Fernando Cerchiaro</i>	37
3. L'ascolto nella scuola moderna di <i>Marco Vinicio Masoni</i>	49
4. Dinamiche di gruppo e aggressività di <i>Patrizia Santovecchi</i>	63

PARTE SECONDA

Contributi, strumenti e azioni per prevenire il disagio scolastico. Pratiche antibullismo, sportelli di ascolto, sinergie territoriali

1. L'Osservatorio Regionale Permanente per il Veneto: un aiuto per la Scuola, un luogo di riflessione e di confronto tra Servizi di <i>Fernando Cerchiaro ed Elena Zambianchi</i>	71
2. Prepotenze tra pari: una visione multidimensionale di <i>Gianluca Gini</i>	81
3. Interventi a scuola per contrastare il fenomeno del bullismo di <i>Gianluca Gini</i>	89
4. New media vs Old school? Una prospettiva educativa e didattica di <i>Pier Cesare Rivoltella</i>	99
5. Orientare ad un uso sicuro e consapevole della Rete di <i>Ciro Pellone</i>	109
6. Le parole per dirlo... Ascolto e prevenzione delle forme di abuso e di maltrattamento sui minori a scuola di <i>Michela Possamai</i>	115
7. Scuola e Servizi sociosanitari: percorsi dal basso, per tutelare i diritti dell'infanzia di <i>Paolo De Stefani</i>	129
8. Un'indagine sugli sportelli di ascolto nel primo ciclo di Istruzione del Veneto di <i>Andrea Bergamo, Milena Cammarata ed Elena Zambianchi</i>	137
Appendice	158
9. I dispositivi di ascolto e consultazione nel secondo ciclo di Istruzione del Veneto di <i>Elena Zambianchi, Andrea Bergamo e Stefano Allorini</i>	163

PARTE TERZA

Un modello per l'ascolto e l'interazione

1. L'attivazione e la gestione di uno sportello di ascolto scolastico di <i>Elena Zambianchi</i>	185
---	-----

<i>Indice</i>	5
2. Il colloquio intenzionale: una proposta metodologica ed operativa per rispondere ai bisogni (speciali) degli allievi di <i>Ernesto Gianoli e Ilaria Peter</i>	199
CONCLUSIONI	
Due note di sintesi solo per continuare di <i>Fernando Cerchiaro</i>	255
APPENDICE	
Alcuni documenti del MIUR e dell'USR per il Veneto	257
Allegato A – D.M. 16/2007 “Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo”	259
Allegato B – D.P.R. 249/1998 integrato e modificato dal D.P.R. 235/2007 “Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria”	268
Allegato C – Nota MIUR 949/2011 “Consulte Provinciali Studentesche e Coordinamenti regionali. Nota informativa per le scuole”	275
Allegato D – Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto “Materiali divulgativi relativi all'Osservatorio Regionale Permanente e alle Consulte Studentesche”	282
Allegato E – Osservatorio Regionale Permanente Veneto “Linee Guida per il Patto Educativo di corresponsabilità”	289
Allegato F – Osservatorio Regionale Permanente Veneto “Linee Guida per l'individuazione e la formazione del docente Referente per il Benessere dell'Studente”	293
BIBLIOGRAFIA	301
NOTE DEGLI AUTORI	311

Prefazione

di *Daniela Beltrame*

Direttore Generale Reggente dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto

La scuola si trova oggi di fronte ad una sfida molto complessa, che riguarda la sua stessa identità, i suoi obiettivi, perché ha il compito di trasmettere il patrimonio culturale elaborato nel passato, di aiutare a leggere il presente, di far acquisire le competenze per costruire il futuro, di far crescere il senso del bene comune in ogni cittadino.

La Scuola è dunque chiamata a perseguire obiettivi non più legati soltanto al raggiungimento di soddisfacenti standard di apprendimento, ma anche al consolidamento di quei requisiti che assicurano quello star bene che è condizione indispensabile alla piena maturazione della persona.

È perciò fondamentale l'accompagnamento dell'alunno, nel suo percorso evolutivo, allo sviluppo delle capacità relazionali, emotive ed affettive necessarie per una efficace integrazione nella complessità del vivere quotidiano. Formarsi a Scuola significa, infatti maturare in una collettività dove le difficoltà e le incertezze trovano accoglienza, comprensione e aiuto attraverso l'ascolto e il dialogo. Proprio per questo il Sistema va coinvolto globalmente: dal personale docente e non docente, dai genitori agli operatori più diversi del territorio, perché solo in questo modo lo studente è davvero al centro di una comunità educante.

Compito quindi di chi, come gli Uffici Scolastici Regionali e Territoriali, deve accompagnare la crescita responsabile dell'autonomia scolastica è aiutare a far maturare e sviluppare, con metodo, intelligenza e grande competenza, le risorse umane e gli strumenti che consentono alla Scuola di affrontare questa sfida importante ed impegnativa.

L'Osservatorio Regionale Permanente per la Prevenzione del Disagio e la Promozione della Cittadinanza Attiva, di cui alla Direttiva Ministeriale n. 16 del 5 febbraio 2007, nel percorso stesso che l'ha portato, proprio a partire dalla sua definizione, da "Osservatorio per la prevenzione del bullismo"

ad evidenziare in modo più largo l'ambito del disagio e, in ultima analisi la promozione della cittadinanza attiva, vuole evidenziare che, soprattutto nella scuola, l'approccio non può che essere sempre con una forte valenza di spessore educativo e di strategia preventiva. Infatti è proprio all'interno di una realtà quotidianamente costruita sulla relazione educativa che si possono efficacemente affrontare le pesanti contingenze determinate dai fenomeni del bullismo e dalle forme più diverse del disagio giovanile. Su questa linea l'Osservatorio del Veneto, anche di fronte alla crescente carenza di risorse finanziarie, ha essenzializzato il servizio privilegiando, a livello regionale, la formazione di docenti del primo e del secondo ciclo di istruzione, all'ascolto e alla relazione, per motivare e sostenere le risorse umane necessarie al rilancio di servizi qualificati e permanenti nella scuola.

Il presente volume, curato da Fernando Cerchiaro, responsabile dell'Osservatorio fin dal suo insediamento e da Elena Zambianchi, componente e Segretaria dello stesso, rappresenta un prezioso sforzo di documentazione e sintesi del percorso fin qui svolto, a testimonianza del traguardo ad oggi raggiunto.

Presentazione

di *Gianna Miola*

Vice Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto

L'educare come cammino: la pedagogia odierna si pone di fronte a noi con il medesimo volto di un tempo. Propone l'ascolto e l'accompagnamento da parte di chi ha il compito di raccogliere la sfida educativa dei nostri giorni. Contro il "pensiero unico", quello secondo il quale questo è il solo mondo possibile, un mondo cui non si danno alternative, quello in cui domina quale incontrastato discriminante il valore economico, occorre ripristinare la fiducia. La fiducia come patto da instaurare con le giovani generazioni per sottrarle alla noia e alla dissipazione del sé, che le conduca a pensare e a credere in se stesse, nella proprie possibilità di imparare e di potercela fare. La fiducia come patto per promuovere il riscatto contro lo spaesamento e l'incertezza, che aiuti ad alzarsi e a guardare al futuro con la determinazione di provarci. La fiducia come patto che richiami l'energia cognitiva ed etica degli adulti nei confronti della precarizzazione che rende il mondo vacillante e liquido¹. La fiducia in se stessi e la fiducia negli altri: una mano aperta contro la tendenza, propria dell'esperienza collettiva dell'Occidente, di "costruirsi una propria vita", entro i confini delimitati della gestione individuale².

Sono le relazioni umane, improntate alla fiducia, e alla speranza³, che fanno del singolo un essere sociale, consentendo di esplorare qualcosa altro che non sia il contingente, che porti a superare la paura del diverso, paura alla quale, invece, si reagisce spesso con l'indifferente chiusura in se stessi o con l'aggressività che si sviluppa fin dall'età adolescenziale.

¹ Cfr. Z. Bauman, *Vita liquida*, 2006; N. Luhmann, *La fiducia*, 2002.

² Cfr. U. Beck, *Costruire la propria vita*, 2008.

³ Cfr. P. Rossi, *Speranze*, 2008.

Se così è, accanto a quelle dei genitori, sono le relazioni tra insegnanti e studenti a fare da perno in un processo, quello dell'acquisizione identitaria, che richiede tempo e pazienza, capacità di superare l'ansia di arrivare subito al risultato, consapevolezza del rischio di un eventuale fallimento, fedeltà ai valori, passione educativa.

La centralità delle relazioni – nell'intreccio del rapporto asimmetrico, tra insegnanti e studenti, e del rapporto paritario degli alunni tra loro – deve essere messa a fuoco secondo una nuova tematizzazione che non è più quella della seduzione (la cultura liquida moderna, nota Bauman, non ha "persone" da "coltivare", ma clienti da sedurre) e nemmeno della negoziazione, quanto piuttosto dell'educazione centrata nella realtà. Il rapporto, ci avvertono gli autori del nuovo millennio, non si deve collocare in quella sollecitudine psicologica-affettiva, propria dell'attuale modello genitoriale che negli ultimi anni ha spazzato via l'orizzonte della paideia. Deve piuttosto tornare a collocarsi in un'ottica che consenta di "coltivare" una forma di legame che non incatena a sé, ma che "abilità ad affrontare il mondo"⁴.

In termini ormai entrati nel lessico scolastico: occorre che gli insegnanti educino gli allievi all'autonomia, ovvero alla consapevolezza, alla responsabilità, all'autoprogettazione, alla cittadinanza attiva, entro uno sfondo che mira alla costruzione della propria identità e contemporaneamente alla solidarietà, chiamando a raccolta anche le energie che vengono dalle famiglie.

E lo devono fare in qualità di adulti significativi, vale a dire capaci di sostenere, con la propria testimonianza, l'intenzionalità che sottende all'atto educativo: l'umanizzazione dell'uomo, aperto al bene.

Il lavoro qui presentato, promosso e portato avanti con ferma determinazione, con cura e vigile costanza, da parte dell'Osservatorio veneto alla condizione giovanile, costituisce appunto una testimonianza: quella di tanti che si sono messi anzitutto in ascolto, quella degli insegnanti che hanno risposto con impegno alla proposta formativa e hanno cercato di guardare entro se stessi prima che entro i propri alunni. Docenti attivi, sensibili, decisi ad accogliere, nell'ambito di una professionalità incerta e talora perfino bistrattata, un compito che tanto è invocato a livello sociale, quanto sembra destinato a restare nell'ombra e ad essere scarsamente valorizzato. Proprio perché non fa rumore, ma affida alla capacità di tessere con lievi fili, quasi invisibili, nella trama delle relazioni quotidiane, quelle dell'aula

⁴ Cfr. L. Biagi, *La sfida educativa e le questioni emergenti*, in ISRE, 2011.

e quelle dell'esterno, quando la scuola si fa fuori dell'aula, i valori della convivenza.

Si è trattato anzitutto di un itinerario formativo rivolto ai docenti, inteso come lavoro interiore, per affinare capacità di attenzione, di lettura e di interpretazione dei "segnali" di disagio che i ragazzi mandano più o meno consapevolmente. Un itinerario che si è avvalso di momenti fortemente partecipati, di esercitazioni utili a smontare false certezze o luoghi comuni sulla condizione giovanile e a sperimentare percorsi da riprendere nelle classi.

Momenti di riflessione certo, ma anche molte esperienze, compiute secondo linee condivise, che hanno visto una pluralità di azioni dispiegarsi in ciascuna provincia. Un camminare insieme che ha coinvolto i territori secondo la propria specificità, spingendo a trovare alleanze e ad inventare sinergie con i servizi sociali e sanitari locali, a confrontare le misure adottate, a mettere a punto "modelli" per l'ascolto e l'interazione coerenti con i bisogni rilevati, secondo ispirazioni e metodologie innovative.

Un percorso che lascia tante tracce perché sia ripreso e continuato, verificando e riverificando, approfondendo e ricercando.

Il cammino è lungo, ma trova significazione e fondamento proprio in quanto cammino.

Introduzione

di *Fernando Cerchiaro* ed *Elena Zambianchi*

Un progetto per prevenire il bullismo e il disagio scolastico

Sulla centralità e l'urgenza dell'Educazione c'è un consenso generale e trasversale. Tutti – istituzioni, politica, società civile – concordano sul fatto che l'Educazione sia la priorità su cui convergere. Raramente, però, la troviamo trasferita in scelte strategiche e operative o in investimenti finanziari, visti anche come garanzia di una diversa qualità dello sviluppo e del futuro delle giovani generazioni. In tempi e con modalità diversi, certamente a partire dalla metà degli anni '80¹, il Ministero della Pubblica Istruzione ha avviato percorsi e promosso azioni per portare all'attenzione di tutta la Scuola italiana la realizzazione concreta di questo obiettivo.

Uno degli ultimi forti interventi in tale prospettiva è stato avanzato dal Ministero quando, a fronte dell'esplosione molto diffusa nel territorio di gravi episodi di "bullismo", evidenziati da un'attenzione mediatica che ha portato il focus della responsabilità prevalentemente sulla Scuola, è approdato ad alcune significative azioni, promosse con una strategia intesa a costruire sensibilità e supporto a livello di tutto il territorio nazionale.

¹ È del 1985 il *Progetto Giovani* (C.M. 57/85), anno internazionale della gioventù, dedicato agli studenti ed avente come obiettivo principale quello di offrire loro opportunità per essere promotori e attori del miglioramento della qualità della vita scolastica, anche "...ai fini del conseguimento del proprio equilibrio psicofisico e sociale, in un contesto di apertura generosa alla comprensione e alla soluzione dei problemi che turbano la vita civile, sia nazionale che internazionale". Come si comprende, in queste parole già era esposta la linea che avrebbe successivamente guidato le politiche centrali che, dalla educazione alla salute sono approdate ad una dimensione più completa ed efficace di tutte le azioni e i progetti verso l'educazione al benessere: dalla salute alla legalità.

Due i provvedimenti di rilievo: da un lato le *Linee di indirizzo generali e azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo* (Direttiva n. 16 del 5 febbraio 2007; vedi allegato A in appendice) che istituiscono, al contempo, gli Osservatori Regionali Permanenti sul Bullismo e, dall'altro, la modifica e l'integrazione degli articoli 4 e 5 dello *Statuto delle studentesse e degli studenti*² (istituito con il DPR 249/98 e integrato dal DPR 235/07 art. 5bis; vedi allegato B in appendice), che accanto a più precise indicazioni delle necessarie sanzioni istituisce quella straordinaria opportunità educativa, ancora per la gran parte da valorizzare, che è il *Patto Educativo di Corresponsabilità*.

Si pongono così le basi di tutti quelle conseguenti azioni – assunte con determinazione e priorità dall'USR per il Veneto fin dal primo insediamento dell'Osservatorio Regionale Permanente – intese a prevenire le gravi forme di disagio, di devianza, di bullismo, portando il focus da un lato, per i docenti, su una formazione centrata sulla relazione educativa e sulle competenze collegate e dall'altro, per gli studenti, sviluppando le competenze di autonomia e responsabilità, attraverso un rilancio del protagonismo e della partecipazione attiva all'interno della Scuola, ed aprendo così la strada alla pratica della Cittadinanza attiva³ motivata e sostenuta anche dal nuovo insegnamento, introdotto dal Ministro Gelmini, di *Cittadinanza e Costituzione*.

² Lo Statuto, che rappresenta la carta fondamentale degli studenti italiani di scuola secondaria, è stato in origine emanato con la finalità di stabilire un sistema equilibrato di diritti e doveri, entro la scuola, basato su regole chiare e condivise, con un rilancio della partecipazione studentesca finalizzato ad una sua maggiore valorizzazione all'interno dell'organizzazione scolastica. Su tutta questa prospettiva intesa a valorizzare la partecipazione studentesca è ritornato il Ministro Gelmini con la nota informativa per le scuole dell'1 febbraio 2011 (allegato C in appendice) avente per oggetto: *Consulte Provinciali Studentesche e Coordinamenti regionali*.

³ Fondamentale è il contributo elaborato dal Coordinamento Regionale delle Consulte Studentesche del Veneto avviato fin dal 2007, il primo in Italia, che ha prodotto concreti strumenti di informazione e formazione per i rappresentanti di classe e di Istituto, anche con l'agile sussidio "*IO CI STO! Comunità scolastica e partecipazione studentesca*" accompagnato da un video del 2008 e aggiornato con la seconda edizione del settembre 2011 "*IO CI STO ... a partecipare*" (allegato D in appendice) e una più forte visione atta a valorizzare degli studenti stessi nella vita della classe con la proposta di percorsi di peer education "*Noi ci siamo!*", sostenuta attraverso un agile sussidio più un efficace DVD e divulgata tra giugno e settembre 2011 in tutti gli Istituti superiori del Veneto.

Presentazione del volume

Il presente volume si propone di documentare – seppur parzialmente – il lavoro ad oggi realizzato dall'*Osservatorio Regionale Permanente del Veneto per la Prevenzione del Disagio e per la Promozione della Cittadinanza Attiva* fin dal suo insediamento. Esso è suddiviso in tre parti.

La prima parte, *Riflessioni*, raccoglie alcuni contributi di natura più fondativi dal punto di vista pedagogico, culturale e sociale, che approfondiscono il tema della relazione, scelto come filo rosso dell'intero lavoro.

Aprire la sezione l'importante intervento di Giuseppe Milan "La circolarità pedagogica identità-alterità-dialogicità", che affronta la dimensione pedagogica anche in confronto con pensatori e filosofi che hanno fortemente inciso nell'assetto della Cultura contemporanea.

Il secondo capitolo, "Scuola e Società: dalla contrapposizione all'alleanza", di Fernando Cerchiaro, delinea le tappe per far uscire la Scuola dall'autoreferenzialità e restituirle centralità e più alta considerazione da parte della Società.

Di seguito, il contributo "L'ascolto nella scuola moderna" è l'apporto di uno psicologo, Marco Vinicio Masoni, che da anni conosce la Scuola dall'interno per una consolidata e qualificata azione di formazione e che, sul tema, per conto dell'Amministrazione Scolastica del Veneto ha curato l'aggiornamento dei referenti e degli operatori degli Sportelli Provinciali di ascolto, con alcuni seminari di studio e di supervisione.

Patrizia Santovecchi, infine, con "Dinamiche di gruppo e aggressività" apre una finestra su situazioni di rischio e forti preoccupazioni che si prospettano agli educatori attenti a capire e ad intervenire sulle frontiere nuove e sconosciute verso le quali "incappano" gli adolescenti di oggi.

La seconda parte, *Contributi, strumenti e azioni per prevenire il disagio scolastico: pratiche antibullismo, sportelli di ascolto, sinergie territoriali*, è dedicata a descrivere o ad approfondire azioni e situazioni atte a costruire una cultura della prevenzione.

L'intervento di Fernando Cerchiaro ed Elena Zambianchi "L'Osservatorio Regionale Permanente per il Veneto: un aiuto per la Scuola, un luogo di riflessione e di confronto tra Servizi", presenta le principali azioni e insieme la filosofia che si è sviluppata attraverso iniziative e ricerche promosse tra il 2007 e il 2011 dall'Osservatorio Regionale del Veneto che apre a nuove prospettive e, ancor più, ad una fisionomia di Scuola davvero fondata sulla relazione educativa.

Gianluca Gini entra nel merito del problema del bullismo, offrendo due preziosi spaccati, riguardanti il primo "Prepotenze tra pari: una visione multidimensionale" la complessità del fenomeno e il secondo "Interventi a scuola per contrastare il fenomeno del bullismo" le possibili azioni a livello di micro e macro sistema per avviare una riduzione del fenomeno e lavorare per la prevenzione.

Assai interessante il contributo di Pier Cesare Rivoltella "Tra il social Network e la classe: pratiche, comportamenti e valori", che descrive questa crescente modalità relazionale, ricca di potenzialità ma anche di rischi quando non è pedagogicamente sostenuta.

"Orientare ad un uso sicuro e consapevole della Rete" è l'intervento che Ciro Pellone, Primo Dirigente della Polizia di Stato e Dirigente della Polizia Postale e delle Comunicazioni del Veneto, porta con grande passione negli incontri formativi con gli studenti e gli insegnanti della Scuola veneta.

Segue l'intervento di Michela Possamai "Le parole per dirlo... Ascolto e prevenzione delle forme di abuso e di maltrattamento sui minori a scuola", che introduce e presenta l'ascolto, la prevenzione e i possibili interventi rispetto alle forme di abuso e maltrattamento sui minori.

Paolo De Stefani con il suo contributo "Scuola e Servizi socio-sanitari: percorsi dal basso, per tutelare i diritti dell'infanzia", ben evidenzia le azioni di collaborazione e integrazione tra Scuola e Territorio, praticate in Veneto attraverso percorsi formativi tanto più utili se fruiti insieme da personale della Scuola e dei Servizi socio-sanitari.

Chiudono la seconda sezione due indagini sullo stato dell'arte degli sportelli di ascolto e di consultazione presenti nelle Scuole della Regione, curate la prima "Un'indagine sugli sportelli di ascolto nel primo ciclo di Istruzione del Veneto" da Andrea Bergamo, Milena Cammarata ed Elena Zambianchi e la seconda, "I dispositivi di ascolto e consultazione nel secondo ciclo di Istruzione del Veneto", da Elena Zambianchi, Andrea Bergamo e Stefano Allorini.

La terza ed ultima parte, *Un modello per l'ascolto e l'interazione*, comprende alcuni "Appunti per l'attivazione e la gestione di uno sportello scolastico di ascolto", a cura di Elena Zambianchi ed una sintesi del modello teorico dell'Analisi Transazionale proposto nei corsi formativi promossi dall'Osservatorio Regionale del Veneto e tenuti dal prof. Gianoli – che hanno visto un'ampia partecipazione di docenti da tutte le province – sul tema "Il colloquio intenzionale: una proposta metodologica ed operativa per rispondere ai bisogni (speciali) degli allievi", a cura di Ernesto Gianoli e Ilaria Peter.

Chiudono il volume alcuni spunti “Conclusioni: due note di sintesi solo per continuare” di Fernando Cerchiaro, responsabile dell’Osservatorio Regionale dalla sua istituzione.

Infine, in appendice, sono riportati alcuni documenti del MIUR e dell’Ufficio Scolastico Regionale richiamati in diversi interventi.

Parte prima

RIFLESSIONI

1. La circolarità pedagogica *identità-alterità-dialogicità*

di Giuseppe Milan

1. Suggestioni e provocazioni introduttive

L'ascolto, dimensione costitutiva e imprescindibile della relazione educativa, si pone come fonte integrale di vitalità e di dinamismo nella circolarità pedagogica identità-alterità-dialogicità.

Dobbiamo tuttavia fare i conti, in primo luogo, con una disfunzionalità antropologica che ci disorienta e inquieta. Compito dell'educazione, allora, è quello di aiutare la persona umana a "ritrovare se stessa". La questione è indubbiamente complessa.

C'era una volta uno stolto così insensato che era chiamato il "Golem". Quando si alzava al mattino gli riusciva così difficile ritrovare gli abiti che alla sera, al solo pensiero, spesso aveva paura di andare a dormire. Finalmente una sera si fece coraggio, impugnò una matita e un foglietto e, spogliandosi, annotò dove posava ogni capo di vestiario. Il mattino seguente, si alzò tutto contento e prese la sua lista. Il berretto: là, e se lo mise in testa. I pantaloni: lì, e se li infilò. E così via fino a che ebbe indossato tutto. Sì, ma io, dove sono? – chiese all'improvviso in preda all'ansia – dove sono rimasto? Invano si cercò e cercò: non riusciva a trovarsi. Così succede anche a noi (Buber, 1990).

L'aneddoto classico dello stolto di Lublino, riportato da Martin Buber, non è soltanto una suggestiva perla preziosa recuperata tra i reperti di narrazioni lontane. Quel "succede anche a noi" è una constatazione attuale e pertinente anche per noi viaggiatori del terzo millennio, figli di un tempo che ci porta quotidianamente in casa una quantità immane – fino a pochi decenni fa impensabile – di cose, strumenti, risorse materiali e culturali, sollecitazioni di ogni genere. Il nostro guardaroba è fornitissimo e siamo spesso tentati di metterci in posa davanti allo specchio – in una specie di

narcisistica passerella – per osservare gli effetti estetici dei nostri rapidi travestimenti.

Chi si interessa di educazione si ferma, pure davanti allo specchio, ponendosi ben altre domande, innanzi tutto autocritiche. Con carta e matita, cerchiamo di fare una diagnosi, un bilancio consuntivo. Ci rendiamo probabilmente conto che abbiamo riempito a dismisura tanti armadi pseudopedagogici, che abbiamo compilato e messo sotto naftalina liste su liste di "test attitudinali", di "profili individuali", di "obiettivi didattici", di "programmazioni pedagogiche". Con il rischio di trascurare la questione fondamentale, di perdere di vista l'essere umano.

All'ingigantimento materiale che ci procura l'ipernutrimiento per una bulimia quantitativa corrisponde una reale crescita dell'umanità in noi e tra noi? O, al contrario, ci stiamo rimpicciolendo?

Ricordo un'altra suggestiva denuncia, pure lontana e oltremodo attuale, quella di Nietzsche:

Egli (Zarathustra) voleva venire a sapere che cosa fosse avvenuto nel frattempo dell'uomo: se fosse diventato più grande o più piccolo. E una volta, al vedere una fila di case nuove, disse pieno di meraviglia: Che mai significano queste case? In verità, non fu certamente un'anima grande a erigerle a sua immagine e somiglianza! Un bimbo scemo le ha tirate fuori da scatole dei suoi balocchi? Magari un altro bimbo le rimettesse dentro la sua scatola! E queste camere e stanzette: possono uomini entrarne ed uscirne?... E Zarathustra si fermò meditabondo. E infine disse, turbato: "Tutto è diventato più piccolo!" (Nietzsche, 1974).

Può davvero succedere che, come lo stolto di Lublino e come gli schiavi dell'incapsulamento urbano, ci abituiamo a vivere di elementi secondari, capi di vestiario e stanzette e – incapaci di porci le questioni di fondo – non riusciamo a trovare il bandolo della matassa e a ripercorrere l'itinerario che possa autenticamente ricondurci al principio, a noi stessi, all'uomo nella sua grandezza e interezza.

"Così succede anche a noi!"... "Tutto è diventato più piccolo!": antiche denunce, dunque, ma anche amara constatazione di un disorientamento esistenziale e di un'anoressia antropologica che riguardano, oggi più che mai, l'essere umano e che obbligano alla riflessione pedagogica e alla pre-occupata ricerca di autentiche vie d'uscita.

A tale amara constatazione e all'emergente preoccupazione che ne consegue, sinteticamente espresse in questa iniziale problematizzazione, vanno collegati *tre fondamentali compiti pedagogici* – *compito di intuizio-*

ne”, “compito di intenzione” e “compito di attuazione” – che dovrebbero comporsi sinergicamente per costituire la base di riferimento di iniziative coerenti e soprattutto per conformare le professioni educative e formative riconoscibili in questi compiti.

Nelle pagine che seguono si indagherà in tali direzioni per individuare le linee fondamentali di una progettualità alla quale sono trasversalmente chiamati quanti – pur operando in contesti diversi – si interessano oggi di educazione e di formazione.

2. L’“intuizione”: la realtà da comprendere

La sfida che interpella il mondo dell’educazione non è tanto una “situazione” macroscopica, socioculturale, che necessiti pertanto di una strumentazione scientifica di tipo sociologico-statistico.

Indubbiamente ci servono, come contributi utili, le analisi sociologiche della realtà, le mappature statistiche. Va rilevato che, purtroppo, in molti contesti, chiamati a progettare anche in prospettiva educativa, ci si limita spesso ad un’infinita riedizione di mappature, di osservazioni panoramiche ed epidermiche. Queste, da un lato, non vengono seguite da una seria operatività pedagogica orientata ad un orizzonte di finalità, dall’altro, non consentono lo scandaglio conoscitivo-interpretativo richiesto proprio dalla prospettiva pedagogica. Infatti, chi bussava alla porta dell’educazione non è una “situazione” generica: è “questo bambino”, “questa bambina”, “questo ragazzo”, “questa ragazza”, questa “persona umana” irriducibile ad un contesto socioculturale certamente influente ma incapace di spiegarla adeguatamente. Il punto di partenza, per noi, è la *persona*, e questo va ribadito con forza. Ne consegue che il momento iniziale della progettazione educativa non può limitarsi all’osservazione-misurazione-quantificazione di dati esterni: deve invece pervenire ad una profonda “comprensione” della persona, del “ciascuno”, dei bisogni e delle mete educative implicate. Un percorso complesso, problematico, delicato, che deve aprirsi alle profondità e alle altezze – per certi versi insondabili – della persona stessa.

È implicato un itinerario di avvicinamento-incontro, un “andare al tu” (per usare una suggestione proveniente da Martin Buber), perciò un’“intuizione”. L’intuizione, in questa prospettiva, è tutt’altro che superficiale e spontaneistica improvvisazione, anzi assume l’umiltà della ricerca come punto di partenza e si pone di fronte al tu-soggetto con totale rispetto della sua alterità e con autentica disponibilità empatica: un incontro capace di

andare oltre le apparenze, oltre le misure e le forme di superficie, oltre i mille possibili pregiudizi per attingere ad uno scandaglio più personalizzante, più profondo e comprensivo, che si attua soltanto attraverso la relazione autentica e nel pieno rispetto dell’altrui libertà. Il “compito di intuizione” fa pertanto tesoro delle molteplici conoscenze che ci provengono da vari punti di osservazione, ma sa metterle tra parentesi, fare “epoché”, per porre in primo piano la persona, la sua altissima incommensurabile dignità, il suo abissale mistero, e per pervenire al più profondo e umile “abbraccio” della comprensione. Avendo il coraggio di penetrare il groviglio degli eventi spesso negativi che contrassegnano la storia della persona, l’intuizione può consentirci di individuare alcuni elementi emergenti, che più facilmente si pongono come fattori primi del disagio perché agiscono alla radice, ponendosi perciò alla base di comportamenti, anche assai diversi tra loro, che noi consideriamo inadeguati e che, comunque, mettono il soggetto stesso in gravi difficoltà. Tentando di accedere al focus di queste emergenze, facendo tesoro delle numerose esperienze di incontro in diversi ambiti educativi, individuammo tale radice in una sorta di *frantumazione* di fondo, di carenza di unità, di vera e propria *disunità esistenziale*: riguarda la crisi del nesso antropologico-esistenziale identità-alterità-dialogicità, che attiene sia al rapporto con se stessi, sia alla sfera delle relazioni interpersonali-sociali, sia alla relazione con il mondo dei valori. È perciò sul complesso mondo delle relazioni – in vario modo distorte – che bisogna in primo luogo indagare, sia per cogliere nella fase interpretativa gli elementi che stanno alla base dell’emergenza educativa odierna sia per favorire, in direzione pedagogica, la costruzione di alternative identitarie credibili che possano sanare molte ferite e rilanciare autenticamente la progettualità esistenziale della persona.

2.1 La frantumazione dell’io

La *frantumazione* dell’io, legata spesso ad un cospicuo bagaglio di “eventi negativi”, si esplica in una bassa autostima, nella percezione di non farcela, di non essere all’altezza, nell’affermarsi di una sorta di *impotenza appresa*, di *scacco matto* esistenziale per la mancanza di un’immaginazione capace di trascendimento del presente: sono tutti fattori di ordine personale in linea con l’assunzione di un atteggiamento di fondo passivo e orientato verso l’insuccesso di fronte alle quotidiane difficoltà. L’*assenza di protagonismo* è la difficoltà basilare che accompagna molte persone, incapaci di affrontare

l'esistenza essendone artefici, con la capacità di agire sulla e per la realtà e di non esserne pienamente determinati. Non è facile definire il peso delle *variabili individuali interne* che partecipano alla complessa *multifattorialità* legata a tale condizione. Alcuni, quasi indipendentemente dal loro contesto di vita, sembrano fin dall'inizio predisposti ad un itinerario esistenziale molto problematico per sé e per gli altri, incapaci di padroneggiare un'*aggressività distorta*, che assume patologicamente forme sia *alloplastiche* che *autoplastiche*, oppure *forme depressive* dolorose e sempre più frequenti. È indubbiamente arduo estrapolare e indicare con sicurezza queste componenti di personalità, che sempre si integrano con numerose altre e rendono improbabili talune alchimie interpretative. Certo, l'individuo manifesta proprie condizioni nell'elaborazione della visione del mondo e dello stile di vita. Tuttavia egli non è mai solo, ed è ugualmente sicura l'influenza dei *fattori esterni*, che vengono a costituire quel *disagio socioculturale esogeno* che forse è più permeabile allo scandaglio interpretativo, proprio perché meno condizionato – appunto per la sua natura esogena – dalle misteriose e insondabili profondità dell'essere umano, che non si prestano ad essere “descritte”, “spiegate”, “misurate”. Anch'esso, come il *disagio endogeno*, sembra per molti versi naturale, quasi ovvio, legato com'è alla difficile condizione del vivere nella nostra società complessa. Ma pur esso, in certi casi e per la concomitante sinergia di fattori facilitanti, può debordare ed evolversi in forme più accentuate e cronicizzanti di difficoltà. Possiamo comunque affermare – certamente semplificando – che la “*frantumazione*”, matrice del disagio, si manifesta nelle seguenti direzioni fondamentali:

- a) nella *relazione interpersonale*, come *crisi del nesso io-tu*;
- b) nell'*appartenenza sociale*, come *crisi del nesso comunitario*.

2.2 La crisi della dimensione io-tu

Il disagio della persona evidenzia quasi sempre un'accentuata *disunità nelle relazioni interpersonali*: un problema che parte spesso da lontano, fin dai primi mesi di vita, da un *dialogo occhio-a-occhio* qualitativamente assente o insufficiente nella *relazione genitore-bambino* (Erikson, 1966). Tale *disincontro* può provocare nel bambino una *sfiducia di fondo*, un'*insicurezza di base* che gli restringe gli spazi dell'*autonomia* e gli preclude la possibilità di dare vita a relazioni aperte, intense e creative con gli altri, e di portare a maturazione le risorse che possiede implicitamente in ogni aspetto della sua personalità. Altri casi mostrano invece un'infanzia sufficientemente

serena, seguita da fasi in cui si presentano crescenti difficoltà relazionali genitori-figli, favorite dall'incapacità degli adulti di adeguarsi flessibilmente ai nuovi bisogni e alle nuove domande dei minori o da problemi di varia natura (coniugali, economici, ecc.) che ledono la qualità dell'atmosfera di base familiare e influenzano negativamente le relazioni interpersonali. Nelle storie di vita si possono inoltre ritrovare relazioni molto problematiche con gli insegnanti a *scuola*, contrassegnate per lo più dalla quasi totale incapacità di accettare, comprendere, sostenere l'altro nel contesto condiviso. Indipendentemente dall'età e dal ruolo dei soggetti interagenti, la diffusa inettitudine relazionale si riverbera in forme di disagio individuale e corrode ulteriormente i rapporti interpersonali.

La disfunzione del nesso io-tu è fondamentalmente legata ad alcuni errori antropologici, vere e proprie *trappole identitarie*, che in vari modi riducono/negano l'autentica identità della persona.

La *trappola autocentrico-solipsistica* veicola la persuasione che l'io basti a se stesso: l'altro è escluso, è ostacolo, è estraneo/straniero, fonte di paura.

Al riguardo, ricordiamo il suggestivo apologo orientale:

Un saggio, guardando da lontano, grida:

“Vedo una belva avvicinarsi!”

Poco dopo, osservando la medesima figura, esclama:

“Vedo un uomo venirmi incontro!”

Infine, quando l'altro gli è ormai accanto, afferma:

“C'è un fratello con me alla mia mensa!”

La *trappola* in esame è quella che blocca l'essere umano all'interno dello scenario iniziale: io abito casa mia, sono nella posizione *intra*; l'altro è *extra*, con tutte le implicazioni connesse a questa lontananza antropologico-culturale-esistenziale, non ultima la percezione dell'altro come nemico. Ri-entrano in questa patologia relazionale e identitarie le infinite forme in cui, oggi più che mai, si manifestano nei nostri contesti fenomeni strettamente interconnessi come l'individualismo, l'utilitarismo, la xenofobia, la violenza interpersonale: fenomeni che trovano ampia possibilità di espressione anche nell'ambiente scolastico, ad esempio nelle forme di *bullismo* che – pur enfatizzate da un mondo dell'informazione predisposto alla patologizzazione della quotidianità – sembrano diffondersi in modo crescente. Questa disfunzione gioca evidentemente anche nell'ambito delle relazioni interculturali, facendo prevalere nei riguardi dell'*extra-culturale* fenomeni di intolleranza, esclusione, *apartheid* oppure forme di *assimilazione forzata*,

assorbimento-incorporazione-omologazione, che in altro modo negano l'altro e la sua identità. Con puntigliosa fedeltà, in tutti questi casi, al *mito della propria perfezione e dell'imperfezione altrui*.

Ma è pure all'opera la *trappola allocentrico-gregaristica*, che svaluta l'io ed esalta impropriamente l'altro, rendendolo onnipotente e mandando in frantumi, anche in questo caso, l'autentico nesso relazionale io-tu. Bisogna infatti ricordare che esiste pure – accanto al mito appena ricordato – il diffuso *mito della propria inferiorità e della superiorità altrui*, che si evidenzia in molteplici forme di gregarismo, di servilismo, di passiva deferenza verso certe autorità, di iperconformismo, di totale permeabilità alle offerte del mercato e della pubblicità. Vigè la *sindrome dello spettatore*, che nega il proprio possibile protagonismo per essere il balia di ciò che si muove *extra*.

Sul piano delle relazioni interculturali, questa trappola identitaria si esplica sia nelle forme dell'*autoassimilazione ingenua*, che induce a perdere i propri costumi e a rivestirci degli indumenti altrui, perfino della pelle altrui (*Sindrome di Michael Jackson*), sia, per altro verso, nelle banali *folklorizzazioni-mitizzazioni delle differenze culturali* con superficiali esaltazioni dell'esotico, del primitivo, dell'incontaminato (*Sindrome di Gauguin*).

2.3 La crisi della dimensione comunitaria

Zygmunt Bauman ha più volte trattato, nei suoi scritti pubblicati in questi anni, della "solitudine del cittadino globale", della "società individualizzata" e, nel contempo, di "voglia di comunità".

La globalizzazione mette in moto e porta a compimento processi di spersonalizzazione, produce precarietà, incertezza e insicurezza. Si è attenuata la solidarietà sociale, si è molto affievolito il senso di appartenenza alla polis, ad una comunità. Più facile è riscontrare nell'esperienza esistenziale odierna uno sfilamento progressivo delle trame relazionali comunitarie. Il cittadino globale abita la "società liquida", informe, priva di riferimenti solidi-solidali. Anche in questo caso, sembra essersi frantumato il nesso relazionale capace di costituire e promuovere la dimensione autentica del noi. Manca un fondamento che dia spessore e solidità alla nostra polis, prevale la liquefazione dell'identità. Pattiniamo sul ghiaccio sottile – denuncia Bauman – e l'unico modo per non sprofondare è quello di correre freneticamente, senza sostare responsabilmente nelle relazioni, essendo leggeri e inconsistenti come atomi senza legami. Ci riduciamo ad essere un'immensa

e fluttuante folla di individui di tutte le provenienze culturali che si incrociano di continuo ma non si incontrano. Ai nostri occhi gli altri sono una grigia anonima facciata, perché questa è l'unica cosa evidente in uno spazio urbano affollato da una massa di estranei. Gli individui, governati dall'etica del mercato e dell'apparenza, sono ormai abituati a prescindere dall'appartenenza alla comunità e dai valori che la costituiscono. La conseguenza, per Bauman, è che "una volta rimossi dalla vista e dal pensiero i fattori sovraindividuali che determinano il corso di una vita individuale, diventa difficile apprezzare il valore aggiunto dell'«unire le forze» e del «tenersi per mano»" (Bauman, 2001b). Prevale così, nella nostra società, un senso di precarietà che spinge a rinchiudersi nella nicchia delle sicurezze soggettive o, al massimo, in esperienze di "microsocializzazione" e ad enfatizzare la propria "centralità soggettiva", alla quale corrisponde una "marginalità oggettiva" che è negazione dell'appartenenza alla vita sociale. Forti difficoltà di reale integrazione si riscontrano spesso all'interno dei rapporti intergenerazionali, proprio per il sovrappiù di tensione implicita nella relazione a-simmetrica, in cui la naturale distanza esperienziale può favorire la reciproca indifferenza. La nostra società risulta quindi tutt'altro che coesa e accogliente: appare disarticolata e priva di centri aggreganti che incrementino il senso di appartenenza e sollecitino i singoli e i gruppi a sperimentare esperienze di socialità più intensa. La città odierna risente di tale "mancanza di senso", vive essa stessa di una precarietà diffusa, che si riverbera sia nella condizione esistenziale dei singoli sia nel "noi", che presenta al suo interno gravi fenomeni di frantumazione. Vi si attuano infatti rapporti di potere asimmetrici – a livello micro e macroscopico – che consolidano una stratificazione socioculturale. La *banlieue* è "periferia", non solo urbanisticamente, perché porta i segni dell'esclusione-espulsione-emarginazione che la periferia evoca rispetto al centro: processi di marginalizzazione che ricordano la *messa al bando* (fuori dalla città) degli individui e dei gruppi più poveri e ritenuti più pericolosi; la *banlieue* è quindi, per chi la abita, ma anche per chi la guarda da lontano, sinonimo di insicurezza e precarietà socioculturale, tanto da poter essere considerata un vero e proprio *ghetto dei diversi*. D'altra parte, non lontano dai ghetti dei poveri e degli immigrati, stanno proliferando nelle nostre città molti "ghetti dei ricchi", bunker per classi medio-alte: lottizzazioni degli agglomerati urbani che assumono la configurazione di castelli inespugnabili, con tanto di recinzioni, cancelli telecomandati, vigilanti, telecamere di controllo. Isolati a doppia mandata dal mondo, i residenti di queste oasi private, schiavi di una crescente psicosi della sicurezza, accomunati dalla crescente *building paranoia*, innalzano

una serie di separatori sociali, di strumenti di interdizione che tengono lontani gli altri, i miserabili che vivono dall'altra parte. Questo proliferare di comunità autoreferenziali, di enclavi riservate alle classi medio-alte, mostrano che una sempre più netta frattura socio-culturale sta minando alla base il modello di convivenza sociale perfino in paesi – come quelli europei – che si pongono come crogiolo della coabitazione sociale e del vivere insieme. Qui, come nelle *gated communities* americane, costituite in base a un *apartheid* sociale ed etnico, stanno prevalendo i “raggruppamenti per affinità”, una specie di frantumazione urbana in nome di un “tra-di-noi” autocentrato e separato. Vediamo perciò proliferare i fenomeni sociali più vari: *comunità estetiche* di fan club delle rockstar, comunità di sognatori poeti, piccole creature frutto di aggregazioni di *anime solitarie*, *comunità grucciona* effimere come la vita di una farfalla e come le gracili identità di chi le costruisce, comunità sterilmente alternative e che sono *fuga dalla società*, comunità figlie della *tolleranza zero*, *ghetti volontari* in nome di una falsa idea della sicurezza, *comunità-ronda* a presidio della città stessa. Comunità comunque chiuse, spesso rigidamente separate se non addirittura nemiche, figlie di una guerra di riconoscimento delle differenze, di angosciante volontà di identità separata, in nome di una concezione dei diritti alla differenza e all'identità visti come beni da godere ognuno per sé, nello spazio protetto del proprio recinto. Il grande rischio – spesso confermato nella realtà – è che il *diritto alla differenza* venga vissuto come *diritto all'indifferenza* e che questo, nell'ottica interculturale, finisca per enfatizzare il *multiculturalismo* facendogli assumere l'aspetto nocivo del *multicomunitarismo*: l'arcipelago delle comunità-isola separate, che esaltano un *relativismo culturale* (di per sé giustificato dalla molteplicità delle identità) al quale si accompagna un *relativismo etico* del tutto estraneo, se non ostile, a qualsiasi forma di ricerca e di esperienza *inter-transculturale*. L'emergenza educativa che oggi si evidenzia rispetto alla dimensione del *noi* riguarda, in ultima analisi, l'enfaticizzazione delle solitudini (del *cittadino globale*, delle *comunità chiuse*). In questo contesto problematico, la persona umana vive un intimo paradosso: in un mondo che si configura oggi come *campo operativo unitario*, che implicitamente tende all'unità, si ritrova *frammento*, disorientata, figlia di un nomadismo senza incontro e senza meta, priva degli strumenti essenziali per entrare in una nuova dimensione di socialità, altra e più elevata, quella cui sono chiamati gli esseri umani nella costruzione della umanità.

Tornando all'apologo orientale, l'altro è ancora extra, fuori, lontano: non mi riguarda. Questa solitudine e questa chiusura riguardano anche le relazioni macroscopiche tra gruppi, etnie, identità culturali diverse. Vige,

con le sue regole e le sue anomalie, la *trappola identitaria del settarismo*. Sarà possibile invertire la tendenza e promuovere un'identità che preveda il “*tu interno*” e – allargando la dimensione di queste presenze esistenziali e culturali – la “*città interna*”?

3. L'“intenzione”: perseguire l'ideale

Facciamo un passo in avanti: un serio progetto pedagogico prevede – accanto a quello che è stato definito *compito di intuizione* – anche l'imprescindibile apertura all'orizzonte delle finalità, dei valori irrinunciabili, a quella dimensione che indica l'orientamento, la direzione da intraprendere, il “senso” vero dell'itinerario educativo.

Viene chiamato in causa il *compito di intenzione*, che allude proprio alla *tensione a-*, alla necessità di riconoscere, definire, condividere quell'*utopia* che in ambito pedagogico non significa sogno illusorio e in attingibile, ma si riferisce ad una “terra che ancora non c'è ma potrebbe e dovrebbe esserci”. L'utopia funge pertanto da ideale regolativo, da calamita che attira e orienta, da intimo desiderio (dal latino *de-sidera* = *dalle stelle*) che richiama a qualcosa di alto e profondo, che sollecita al trascendimento, al superamento dei limiti della realtà di fatto (che tuttavia non va negata) attraverso l'educazione autentica. L'educazione, d'altronde, è proprio cambiamento verso il meglio. Ma abbiamo bisogno di percepire e decidere cos'è *meglio*, qual è il suo *significato*, e per questo non può mancare nel progetto la fase della *teleologia pedagogica* (cioè la riflessione sui fini), la chiara indicazione delle finalità, il disegno di quell'utopia che – seppure sempre in parte – dobbiamo impegnarci a perseguire e raggiungere. Anche in questa direzione c'è uno *specifico pedagogico* che dobbiamo capire e difendere. L'utopia che interessa agli educatori non è una dimensione eterea e macroscopica: è la *persona umana*, il suo poter-dover essere, la realizzazione della dimensione teleologica che la riguarda, dell'intima speranza che palpita nella persona stessa e che, in tante occasioni viene sopita. Si tratta di un momento di estrema importanza e delicatezza, in quanto intorno alla dimensione teleologica giocano le più diverse convinzioni, ideologie, teorie filosofiche. È indubbio, pertanto, che in questa prospettiva viene chiamata in causa una *decisione*, una *scelta*, un'opzione valoriale, etica che allude a quell'idea di *meglio* che deve essere imprescindibile nella progettazione pedagogica e nella prassi connessa. Quando, come affermato, indichiamo la persona come orizzonte pedagogico, assumiamo come decisione di fondo

quella di *partire dalla persona* (come nel *compito di intuizione*) e di *tendere alla persona* (*compito di intenzione*). Viene in second'ordine, come conseguenza e non come priorità, la costruzione della cultura, della società, del mondo migliore. La nostra utopia-reale è la persona, la persona che dialogicamente si rapporta alla realtà totale che la ospita e costituisce, al cui significato spesso tuttavia non accede, a causa di quella frantumazione esistenziale che delimita e che chiude gli orizzonti, relegando il soggetto in angusti frammenti, ad una dimensione "terra-terra" priva di verticalità, cioè di altezza e profondità, anziché orientarlo al senso integrale e multidimensionale della realtà stessa. Mancando questa intenzione, la realtà educativa si limiterebbe – come spesso succede – a mero attivismo senza direzione, ad uno zigzagare naufraghi in un oceano che, mancando il senso dell'orizzonte e della totalità, si fa stagno angusto e deprimente. La *frantumazione* che molte persone vivono è in molti casi l'esito di un'educazione banalizzata, privata dell'ampio respiro che le compete, chiusa nella nicchia di un "carpe diem" senza impegno, senza fatica, dove – come afferma Viktor Frankl – si vive il paradosso dell'*avere tutto, ma non l'essenziale*. Questo *compito di intenzione* allude, per noi, alla persona come *identità* originale, unica, irripetibile che si realizza nella "relazione autentica" con l'altro (e con l'Altro) e nella fedeltà ad una vocazione, ad una chiamata a migliorare, perciò ad un *progetto*. Persona *identità-relazione-progetto*: dimensioni strettamente correlate e reciprocamente imprescindibili. Ciò che tuttavia si nota, in molti contributi teorici e in molte esperienze pedagogiche, è la frequente enfattizzazione delle dimensioni *identità e relazione*: giustissimo, se non fosse che la dimensione *progetto* viene facilmente dimenticata, trascurata. Ne derivano una serie di grossolani errori in ambito educativo, e non solo: l'*identità senza progetto*, cioè senza *oltrepassamento-trascendimento*, rischia di ridursi a *solipsismo individualistico*, a disimpegno di fronte alle autentiche esigenze della relazione interpersonale-sociale e di fronte alle richieste di tipo etico; la *relazione senza progetto*, poi, trasforma l'incontro interpersonale, il gruppo, il noi, in sterile *sentimentalismo senza apertura*, in *settarismo impermeabile*, senza il richiamo di un *logos*, di un significato che, anche in questo caso, apra al trascendimento, alla responsabilità condivisa, al servizio, al dialogo, al mondo. L'assenza di tale *logos* finisce per provocare l'adesione a pratiche svincolate da qualsiasi ricerca e assunte con la rudezza delle menti ottuse, oppure con l'indifferenza qualunque: pratiche attinenti all'imperversare di un autoritarismo dogmatico, senza libertà e di uno scetticismo superficiale e *in-differente*, incapace perciò di riconoscere e rispettare l'imprescindibile "differenza" tra Io e Tu

sul piano delle relazioni (che impone lo slancio del *dialogo*), e l'altrettanto imprescindibile "differenza" tra valori e pseudo-valori sul piano etico (che impone lo slancio della *progettualità esistenziale*). Riteniamo che il *principio dialogico*, l'Io-Tu proposto da Martin Buber, offra una serie di indicazioni utili a comprendere tale *logos*, che è *principio* ma anche allude alla *finalità* e indica il compito. L'Io-Tu è coabitazione, ospitalità, dialogo inclusivo, per cui io ti abito e tu mi abiti, io ti riguardo e tu mi riguardi. Ecco la dimora esistenziale-culturale autentica: "un fratello è seduto con me alla mia mensa". È, come nell'apologo orientale, uno scenario conclusivo, sempre inscritto nell'orizzonte dell'utopia, perché a quest'isola non saremo mai pervenuti definitivamente. Viene superata la *trappola identitaria solipsistica*, perché l'Io autentico si ritrova e riconosce soltanto nella relazione al Tu, perciò come *identità relazionale, dialogica, plurale*: l'altro – nell'andirivieni del dinamismo Io-Tu – è *exta-intra*, perché, da un lato, non possono mai essere annullati il senso dell'alterità e la distanza interpersonale, dall'altro, è *tu interno*, presenza intima e stimolante, nella reciprocità, all'interno della mia dimora esistenziale. Questa, è bene ricordarlo, è una *dimora aperta* (perché l'io-tu è pure chiamato all'*intra-extra*, all'accoglienza e allo sconfinamento) ed è una *dimora progettante*, perché c'è sempre un quid che ci impegna e responsabilizza, una *mensa* da preparare insieme e alla quale invitare il mondo. La comunità autentica – sostiene Buber – è dialogica, aperta: pure essa è *io-tu*, comunità relazione *intra-extra*, capace di costruire il dialogo dinamico delle comunità, la *communitas communitatum*. Viene così superata la *trappola identitaria del settarismo*, si accede all'autentica prospettiva interculturale.

La città stessa diventa, in questa prospettiva, dimora: casa delle identità in dialogo, dimensione relazionale e di appartenenza ad un noi dinamico, convivialità delle differenze. Città non estranea e nemica, ma "città interna" di cui la persona si sente ospite, nel senso più ampio del termine: la persona-ospite è capace di accoglierla, di contenerla, di viaggiarla e di sentirla anche come porto sicuro a cui approdare e da cui partire per altre esplorazioni. Certo, si tratta di un'intenzione alta, di una costruzione impegnativa, che Bauman definisce "un sogno che non smetteremo mai di sognare". Vale la pena di ricordare la sollecitazione di Emanuel Mounier: "Quando gli uomini smettono di sognare le cattedrali non sanno costruire più nemmeno soffitte decenti".

Bisogna perciò sognare, per passare decisamente alla fase della concreta costruzione.

4. L'“attuazione”: costruire la dimensione “tra”

Se ci si ferma esclusivamente a guardare-misurare-interpretare la realtà, non si educa: l'educazione non è soltanto un check-up! Se, d'altra parte, ci si limita ad indicare le finalità, a manifestare buone intenzioni, pure non si educa: l'educazione non è soltanto immaginazione contemplativa! Per educare bisogna muoverci, agire, cambiare in meglio: è implicato un itinerario da percorrere umilmente ma decisamente, a piccoli passi. Questo è l'imprescindibile compito pedagogico di *attuazione*, che evidentemente corrisponde alla fase della *metodologia pedagogica*. Progettare seriamente questo *percorso* significa perciò individuare le *strategie di fondo* e, appunto, quei *piccoli passi* che consentono di andare avanti e di *far venir fuori* la persona. È un percorso che va mostrato, raccontato, proposto e indicato in tanti modi, perché pensiamo che sia la giusta via di umanizzazione. Tornando alla nostra *polis*, alla concreta-complessa realtà che le persone e le comunità sono chiamate a costruire insieme, giorno dopo giorno, un primo passo concreto è quello di attenersi ad una suggestiva definizione che Giorgio La Pira, l'indimenticato sindaco di Firenze, amava ripetere: “*Le città sono esseri viventi!*”. Chissà se La Pira aveva letto il bellissimo scritto di Mounier sulla *cit  charnelle*, in cui il filosofo francese offre alcune indicazioni metodologiche:

Essi (gli uomini) mettono in comune le loro forze, i loro muscoli e i loro bisogni: la loro città è una *cit  charnelle*, ed è una follia non volerla proteggere se non nella misura in cui essa risponde ad una idea, (è una follia) non considerare i suoi interessi perché sono degli interessi, (è una follia) voler assicurare la sua libertà spirituale omettendo quella temporale. Essi inoltre mettono in comune, in qualche modo, la parte eterna di se stessi: ed è una minaccia per la città se le spiritualità che ciascuno apporta all'inventario nazionale non trovano qualche *crocevia d'intesa*, qualche *sottile consenso* che le salvaguardi indipendenti e sovrane nel loro ordine, tuttavia non *straniere e anarchiche* (Mounier, 1941).

Quante suggestioni, anche in queste poche righe, nella prospettiva di una ricostruzione del nesso persona-città, comunità-città! Pensiamo a quel *crocevia d'intesa* tra diverse *spiritualità*, tra le spiritualità di cui ogni persona e ogni comunità sono dotate e che *ciascuno apporta all'inventario comune*. Piace questa ricerca dell'incontro tra strade diverse che si attraversano, questa ricerca del *crocevia*, di un luogo metaforico e concreto di reciprocità e di sosta comune. E piace questo *sottile consenso*, questa *comunicazione fragile* ma feconda, che implica comune *ricerca del senso*. In questo *croce-*

via, in questo *consenso*, luoghi di incontro delle diversità, troviamo la dimensione che impedisce di cadere sia nell'*omologazione assimilante*, imposta o moderata, sia nell'atomismo socioculturale, nell'*apartheid* segregante, nell'*anarchia delle differenze* che ci lasciano stranieri a noi stessi e all'altro. È chiaro tuttavia, che questa prospettiva, fondamento dell'interculturalità, richiede forme di impegno forte sul piano culturale-politico-pedagogico. Ed è interessante notare che non sono pochi gli studiosi che, da varie posizioni, alludono a questa prospettiva evidenziando un comune sentire e una condivisione di orientamenti anche sul piano metodologico-prattico. Per Bauman, ad esempio, è necessario “*mettere in discussione le premesse apparentemente indiscutibili del nostro modo di vivere*” (Bauman, 2001b), quelle che prevalentemente si fondano sull'autocentrato dell'io, individuale o collettivo, e sulla conseguente svalutazione dell'alterità: premesse che, in ultima analisi, caricano di disagio la vita personale e sociale; impediscono inoltre l'autentica comprensione del mondo, in quanto la parziale prospettiva di partenza – di tipo egologico – riduce enormemente l'angolatura di illuminazione di se stessi, degli altri, della realtà. “*Chi rovista nella nebbia del proprio io non è più in grado di accorgersi che questo isolamento, questa «prigione solitaria dell'io», è una sentenza di massa*” (Bauman, 2001b).

È perciò necessario e urgente recuperare un'*antropologia dialogica e comunitaria* capace di ridare luce e forza a quei fondamenti che possono rinsaldare i legami autentici tra gli esseri umani, dando ragione alle più autentiche attese dei singoli e delle società. Sorprende che, tra i pensatori contemporanei, ad indicare alcuni traguardi cui dovremmo tendere siano proprio alcuni sociologi illuminati – attenti più di altri alle lezioni ormai antiche di P.A. Sorokin, che non negava alla sociologia il compito di indicare valori e modalità, come “*la forza dell'amore*”, utili per la “*ricostruzione dell'umanità*” (Sorokin, 2004; Milan, 1987-88). Tra questi c'è, appunto, Zygmunt Bauman, le cui suggestioni appaiono immediatamente applicabili sul piano pedagogico: egli evidenzia a più riprese alcune finalità importanti per l'umanità, tutte legate alla costruzione di legami significativi a livello interpersonale, sociale, interculturale. Il suo intento è quello di favorire il passaggio dalla molteplicità frammentata alla socialità dialogante. “*L'umanità contemporanea* – scrive Bauman – *parla con molte voci e (...) continuerà a farlo per un tempo lunghissimo. La questione centrale della nostra epoca è come trasformare questa polifonia in armonia e impedirle di degenerare in cacofonia*”. Questa possibile *armonia dell'umanità*, aggiunge Bauman offrendoci una chiara indicazione di metodo, “è edificata esclusivamente con

la calce e i mattoni degli affetti umani e dell'impegno" (Bauman, 2001a). Allora il nostro impegno comune, continua, è quello di trovare l'*unità nella diversità*: compito arduo, tentato molte volte nel corso della storia, ma presente più spesso nelle dichiarazioni d'intenti che in effettive realizzazioni: tra l'unità e la diversità – tra omologazione e differenziazione – non è mai esistita una vera e costruttiva reciprocità, perché sempre – e alternativamente – una ha ceduto il passo all'altra secondo una modalità *vincente-perdente*. Anche rispetto a questo traguardo di emancipazione sociale e interculturale – *unità nella diversità* – Bauman propone una possibile strategia: "*Deporre le armi sospendendo gli scontri di confine combattuti per tenere lontano lo straniero, demolendo i piccoli muri di Berlino eretti quotidianamente per tenere lontane le persone e per separarle*". Allo stesso tempo, invertendo le tendenze omologanti, accentuate dalla globalizzazione, all'isolamento solipsistico e alla diffusione di modalità esistenziali impersonali e anonime, bisogna farsi consapevoli che "*la strada verso un'ekklesia veramente autonoma passa per una popolosa e vibrante agorà in cui ogni giorno le persone si incontrino per continuare lo sforzo congiunto di traduzione tra i linguaggi degli interessi privati e del bene pubblico*" (Bauman, 2001a). Si tratta di finalità sociali, culturali e politiche – ma ancor prima pedagogiche – che possono essere perseguite con successo soltanto attraverso la responsabile decisione di individui e di comunità che sappiano recuperare il senso di un percorso educativo-culturale-politico capace di coniugare le esigenze della persona, unica e irripetibile, e quelle dell'appartenenza alla comunità umana. Crediamo che proprio l'educazione, e in particolare l'*educazione interculturale*, possa essere il segreto per la formazione di questo essere umano *glocale* (come lo definiscono alcuni), globale e locale insieme, "planetario ma decisamente e attivamente situato" nel suo ambiente culturale specifico, non certamente avulso nel mondo della virtualità: un essere umano legato fattivamente alla propria gente ma anche cosciente dell'*interdipendenza delle dinamiche planetarie* e, di conseguenza, capace di valorizzare le differenze culturali e di viverle positivamente, in una relazione dialettica che arricchisca il soggetto stesso e la società intera.

L'educazione interculturale si pone quindi come ulteriore prospettiva – tra *universalismo monoculturalizzante-omogeneizzante-globalizzante* e *relativismo frammentante* – superando in una nuova sintesi sia l'esaltazione dell'*omologazione* come espressione del pensiero unico, sia l'esaltazione della *differenziazione* e del *comunitarismo* come enfaticizzazione delle diversità: essa, rifacendosi alla dimensione *inter=tra*, mira ad una coesione

sociale che si fonda sulla dinamica *convivialità delle differenze* tra le persone e le culture, sulla dinamica del *con-essere* tra soggetti individuali e plurali all'interno di una prospettiva etico-culturale che vede l'altro nella dimensione amicale e fraterna e che, evidentemente, va sempre progettata e ri-progettata.

2. Scuola e Società: dalla contrapposizione all'alleanza

di *Fernando Cerchiaro*

1. Introduzione

Sulla scuola si riversano le attese e i bisogni educativi dell'intera società. Le richieste, anzi, stanno crescendo in modo proporzionale al crescere delle situazioni di disagio dei giovani. Famiglia e Società chiedono ai docenti più qualità, autorevolezza, professionalità e competenza scientifica e didattica, grande umanità e capacità nella relazione educativa. Spesso i genitori chiedono studio di qualità e successo garantito per i propri figli; rigore e punizioni per i figli degli altri! In sintesi, si chiede alla scuola un servizio eccellente ma, in cambio, la società italiana guarda ai docenti con una considerazione sociale tanto di basso profilo quanto limitata nel riconoscimento professionale ed economico.

Di fronte a ciò la scuola, sentendosi accerchiata e pressata da un altissimo interesse sociale oltre che sottoposta a critiche generalizzate e ciò nondimeno molto ingiuste, accentua una chiusura autoreferenziale difendendo spesso dietro a quel binomio "devastante" che è l'inaffidabilità e l'insindacabilità del personale di ruolo. Un binomio devastante, accompagnato anche ad una responsabilità politica (è difficile negarlo!) di chi, non intendendo investire risorse finanziarie adeguate, ad ogni contratto, nella impossibilità di assicurare aumenti dignitosi, non solo si accontenta di richieste dal basso profilo ma neppure introduce criteri di valorizzazione legati sia alla valutazione sia ad uno sviluppo della carriera connesso con forme diverse di professionalità. Da questo appiattimento deriva non solo la caduta di consenso e di prestigio sociale del mondo insegnante, ma anche il declino della motivazione per i docenti in servizio e per i giovani che si preparano a delle qualificate professionalità.

Un secondo nodo problematico sta nel consolidarsi dell'opinione che alla crisi della scuola e dell'educazione si debba rispondere in modo efficace e "vincente" con il ritorno ad una severa disciplina, ad una valutazione rigorosa, esplicita, selettiva anche con il ritorno al voto numerico, al cinque in condotta, come vie privilegiate per ricostruire una scuola seria e di qualità.

Queste, invece, a mio parere sono solo scorciatoie, tra l'altro pericolose ed inutili...

Sono convinto che una scuola, quando non si preoccupa di chi perde, o magari anche abbandona il percorso scolastico, non risponde né ad un servizio ai giovani né alla crescita culturale del Paese. In ogni caso, la scuola non è di qualità se "boccia di più" ma se migliora i processi di insegnamento/apprendimento, se eleva il livello dell'autonomia e della responsabilità degli studenti. È di qualità quando sa utilizzare strategie didattiche innovative e motivanti, quando sa dare senso, selezionando i contenuti, verso i saperi e le competenze. Siamo così alle famose otto competenze chiave¹, che devono essere davvero gli strumenti, non solo per comprendere la società e il suo complesso e contraddittorio cambiamento ma, soprattutto, per rendere concreto un apprendimento che va assicurato per tutto l'arco della vita.

Solo se la scuola è rigorosa con se stessa può chiedere "autorevolmente" il rispetto delle regole (quale ospedale misura la propria qualità dal numero dei morti?). La mortalità scolastica non è indice di benessere ma di malessere: un male strisciante per il quale c'era l'impegno a ridurlo entro il 2010 (Lisbona 2010), ora rinviato al 2020 (Lisbona 2020). "Cattivi maestri" si aggirano e tali vanno ritenuti quanti sollecitano, per ridare qualità alla scuola, un sistema selettivo che premia i migliori (spesso già premiati dalla vita e garantiti socialmente) e lascia gli altri al loro destino.

¹ Si tratta della Raccomandazione del 18 dicembre 2006 del Parlamento e del Consiglio Europeo, con cui è stata orientata la riflessione e la revisione dei curricula scolastici dei Paesi dell'Unione, da ripensare in base alle otto competenze chiave, che dovranno impegnare ed essere presenti nei Paesi dell'Europa: 1. Comunicazione nella madrelingua; 2. Comunicazione nelle lingue straniere; 3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. Competenza digitale; 5. Imparare ad imparare; 6. Competenze sociali e civiche; 7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8. Consapevolezza ed espressione culturale.

2. Un decalogo per la Scuola

Da questo scenario possono derivare, a mio parere, alcune semplici, schematiche indicazioni, per una prospettiva di ripresa sulla quale far leva per migliorare la scuola dal “di dentro”, esercitando la responsabilità e le possibilità che l’autonomia garantisce senza affidare l’esito dell’innovazione a riforme certamente necessarie ma che continuano a tardare. Questa è l’unica via per cercare di stringere, su base paritaria, una forte alleanza con la società: migliorare, innovare la scuola dal suo interno, valorizzando le numerose e straordinarie risorse professionali proprio attraverso la possibilità che l’autonomia consente e garantisce, cercando come scuola, per mezzo di una didattica innovativa, confronti e contributi con il mondo del lavoro, della cultura, della comunicazione e, quindi, veri collegamenti e vere alleanze con la società.

Primo punto: rimotivare gli adulti (docenti, non docenti, genitori) *al compito educativo*. Da quello che si è detto finora, ma ancor più da un’analisi della situazione sociale, emerge con chiarezza che non sono i giovani ma gli adulti in crisi e l’emergenza educativa, che ha fatto alzare le antenne della società verso il mondo giovanile, ha la vera radice nel vuoto valoriale e nella crisi del mondo adulto. Il rapporto coi giovani non può che fondarsi nella credibilità degli adulti e nella forza di una parola confermata dalle scelte e dallo stile di vita: in sintesi, potremmo ripetere che senza educazione non c’è istruzione, senza amore non c’è apprendimento, senza relazioni significative non c’è azione formativa, senza autorevolezza non c’è autorità.

Secondo: mettere sempre gli studenti al centro delle scelte educative, didattiche, organizzative²... Qui scendo nel concreto, perché la “centralità dello studente” è spesso usata come slogan ma non riesce ad essere tradotta in scelte concrete e capaci di incidere nella didattica e nella organizzazione scolastica. Questa scelta invece, sta alla base del primo necessario cambiamento dei processi di insegnamento, che è il passaggio da ciò che si insegna a ciò che viene appreso. In altre parole, il primo obiettivo di un docente non deve essere più “devo fare il programma” (da almeno dieci anni i tradizionali programmi non sono più un obbligo), ma “devo preoccuparmi” di ciò che è acquisibile dagli studenti che ho davanti, partendo dalle diverse

² Per questa prospettiva, così carica di potenzialità in particolare per l’innovazione della scuola secondaria, rimane nodale l’indagine della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, realizzata dallo IARD e pubblicata nel 2007 a cura di Cavalli e Argentin “Giovani a Scuola” per le Edizioni del Mulino.

potenzialità. Sarà anche questo uno slogan, ma è impossibile non ricordare Morin (2000) nel titolo di una delle sue opere più conosciute: meglio una testa ben fatta che una testa piena.

Inoltre, l’avvio del nuovo insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*³ – che offre l’opportunità, come richiamato nelle *Linee Guida* e in successivi documenti del Ministero di essere svolto anche attraverso laboratori ed esperienze dirette di cittadinanza da vivere dentro la scuola stessa – è l’occasione per ridare senso e consistenza alle diverse forme di partecipazione e di effettivo coinvolgimento degli studenti nella stessa organizzazione della vita scolastica. Chi ha avuto il coraggio di accogliere questa sfida, che significa “rischiare” davvero di dare fiducia agli studenti, può già raccogliere i frutti di una crescita in autonomia e responsabilità.

Terzo: ridefinire i saperi essenziali. Alla base di questo obiettivo sta l’esigenza di un radicale cambiamento dei docenti: da singoli professionisti, magari ottimi cultori di una disciplina ma individualisti, ad una comunità professionale che sappia diventare anche comunità educante.

Chi ha lavorato nelle sperimentazioni sa di che cosa si parla, conosce certamente l’impegno di questo percorso che è la fatica di mettersi in discussione, ma conosce certamente anche la qualità degli esiti. Serve, in questo, la capacità di operare in profondità nelle discipline facendo emergere i nuclei essenziali, consapevoli che l’enciclopedismo, soprattutto tra gli adolescenti, satura e demotiva.

Quarto: progettare il curricolo anche con il coinvolgimento degli studenti e con la collaborazione del mondo del lavoro. Questo è un obiettivo arduo ma inevitabile, non solo perché fa leva sul vero motore della motivazione ma anche perché sviluppa in modo trasversale le competenze chiave della responsabilità e dell’autonomia, che sono le vere cartine di tornasole per il riconoscimento del successo di un percorso formativo. Questo però comporta che la programmazione annuale di un consiglio di classe non sia più esclusivo appannaggio dei soli docenti, ma passi attraverso il contributo condiviso degli studenti stessi.

Quinto: dall’insegnamento all’apprendimento, dalle conoscenze alle competenze. Questo è davvero il grande traguardo verso il quale dobbiamo

³ L’insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*, introdotto con la legge 169 del 30 ottobre 2008, ha l’intento di fornire una mappa di valori utili per esercitare la partecipazione attiva, l’azione consapevole e responsabile per accompagnare gli studenti all’esercizio della democrazia. Con le successive *Linee Guida* del 4 marzo 2009, il Ministero ha declinato lo sviluppo dell’insegnamento per i diversi ordini di scuola, sul piano delle conoscenze, delle competenze e delle abilità.

camminare con sollecitudine; sappiamo infatti che è l'obiettivo trasversale a tutti i sistemi educativi che l'Europa ha posto, quando ha indicato le otto competenze chiave da certificare a conclusione del percorso di istruzione superiore. Si aprono qui tutte le opportunità, molto sostenute anche dalla Riforma in atto nella scuola superiore, di rendere centrale la cultura del lavoro, declinandola attraverso una concreta alternanza scuola-lavoro non più solo riservata agli indirizzi tecnici e professionali. Certamente serve, per questo, rivoluzionare la metodologia verso un apprendimento attivo che sappia progressivamente superare le tradizionali lezioni frontali, avvalendosi sempre più non solo delle opportunità tecnologiche ma anche delle diverse forme di apprendimento formale, non formale e informale.

Sesto: lavorare sul metodo: imparare ad imparare. Oltre che essere una delle otto competenze più volte richiamate questo è un vero obiettivo trasversale ad ogni ordine di scuola nella consapevolezza, però, che l'acquisizione di un metodo non è un obiettivo che lo studente può raggiungere da solo, ma una primaria competenza sulla quale deve lavorare innanzitutto il docente.

Settimo: ripensare la valutazione... a partire dalla condotta. Il tema è amplissimo e in parte lo ho già affrontato in premessa. Qui mi limito ad alcune osservazioni legate proprio al voto in "condotta", cominciando a dire che "valutazione" è innanzitutto valorizzazione. Per quanto riguarda la condotta, i parametri di riferimento non possono essere solo o tanto "contegno, diligenza, frequenza", che delineano il profilo di uno studente tendenzialmente individualista, "che pensa ai fatti propri". Lo studente deve essere valutato per il suo comportamento virtuoso che ha come indicatori le abilità descritte dentro la sesta competenza... la capacità di affrontare i conflitti, di saper ascoltare e aiutare i compagni, di favorire l'integrazione nella vita di classe...

Ottavo: potenziare l'integrazione. Il nostro Paese è stato all'avanguardia nella integrazione dei deboli. Oggi però l'integrazione è aperta ad orizzonti molto più ampi, determinati dalle frontiere dell'accoglienza, che attualmente costituiscono una delle complessità più impegnative nella vita sociale, a partire dalla Scuola. La Scuola deve affrontare questo obiettivo non solo dotandosi di quelle competenze educative e relazionali che portano a vivere l'integrazione come arricchimento, ma deve, prima ancora, far crescere il proprio personale con una appropriata riflessione culturale e scientifica. Il fenomeno ha ormai tali dimensioni che diventa indispensabile superare un certo approccio di generico multiculturalismo, sotto la cui etichetta si collocano spesso superficiali interventi a favore degli immigrati

(cfr. Ambrosini, 2011). In rapida sintesi, si richiama qui che "multiculturalismo" e "integrazione" non sono istanze contrapposte e/o alternative, ma che si mescolano e richiamano vicendevolmente. Oggi, in definitiva, la questione dell'integrazione va affrontata e declinata a partire dalla ricerca e dallo sviluppo del tema della cittadinanza, che tra l'altro trova nella Scuola, e in tutti i suoi ordini, un canale privilegiato con il nuovo insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*.

Nono: rafforzare l'Autonomia degli Istituti, promuovere le Reti tra le scuole, avviare Consorzi. È questo un tema amplissimo e straordinario che non è qui il caso di affrontare ma certamente di richiamare poiché questo è certamente il vero punto di partenza di ogni riforma e di ogni possibile cambiamento e miglioramento della Scuola. Rispetto alle potenzialità espresse nell'articolo 21 della Legge 59 del 1997, la normativa successiva, a parte il primo regolamento con il DPR 275 del 2000, non ha promosso e sostenuto adeguatamente l'Autonomia, ma ciò non può diventare un paravento per l'immobilismo e le tante, più o meno giuste, recriminazioni. Nonostante il ritardo della normativa, permangono enormi possibilità di sperimentare ed innovare, e lo dimostrano le tante scuole dove operano dirigenti e docenti che non aspettano le circolari per cambiare... Un solo però indispensabile accenno alla prospettiva delle Reti, tanto più urgente in tempi di carenza di risorse e finanziamenti. Solo una cultura delle reti, da rilanciare e sostenere con opportune esperienze, potranno essere garantiti servizi educativi e tecnici di supporto (psicopedagoga, servizi di counseling, sportelli di ascolto, eccetera) indispensabili ad assicurare qualità e competenza.

Il passo ulteriore da compiere, dopo e oltre le Reti, è la prospettiva dei Consorzi, dove l'apporto del Territorio diventa non solo concreto ma strategico per la sinergia col mondo del lavoro. Tale soluzione, dal punto di vista giuridico-amministrativo, offre finalmente reali garanzie ad una Autonomia ancora piuttosto formale e debole, aprendola invece ad una piena realizzazione.

Decimo: costruire il Patto Educativo di Corresponsabilità con i genitori, gli studenti e con il Territorio. Anche qui si apre una straordinaria opportunità per la Scuola e il suo rapporto con il Territorio. Anzitutto, la vera strategia vincente per costruire e realizzare un Patto significativo, all'interno della Scuola, è la consapevolezza di dover superare la modalità, abbastanza ricorrente, che si tratta solo dell'"adempimento di una norma". Al contrario, bisogna rifare annualmente, pur sempre brevemente, un percorso insieme tale da "provocare" la "fase costituente" di un'idea e di un pro-

getto di Scuola che, mettendo attorno ad un tavolo genitori, studenti (non dimentichiamo che a livello di scuola secondaria superiore sono gli studenti stessi chiamati a controfirmare il Patto all'atto dell'iscrizione) e docenti, tutti coordinati dalla sapiente regia del Dirigente, ricerchi ed indichi alcune fondamentali scelte socio-educative da condividere e sottoscrivere. Sarà da tali scelte che dipenderà l'adesione vera ai Regolamenti, dove sono indicate le modalità concrete della convivenza ed anche le eventuali e necessarie sanzioni.

Oggi, però, è necessario un ulteriore passo in avanti per portare la Scuola a confronto con il Territorio e, quindi, più centrale e apprezzata. Questa strada può essere percorsa costruendo un *Patto di Corresponsabilità educativa con il Territorio*, che l'Istituzione Scolastica stessa o le Istituzioni Scolastiche di un'area territoriale omogenea promuovono, attraverso un proficuo percorso di confronto e ricerca con altre Agenzie e Istituzioni impegnate nel servizio ai giovani, a partire da chi ha la responsabilità delle Politiche Giovanili nell'Ente Locale. Si tratta di una prospettiva impegnativa, ma carica di straordinarie potenzialità, capace di dare concretezza ad un'alleanza non solo educativa, di suscitare responsabilità, di valorizzare competenze, di facilitare la comunicazione e, non ultimo, di rendere più efficace la necessaria razionalizzazione delle spese.

3. Alcune scelte per il futuro

La riflessione condotta fino a qui ha voluto sottolineare, attraverso gran parte delle tappe che hanno scandito il decalogo, il percorso, certamente impegnativo e rigoroso, che la Scuola deve compiere, al suo interno, per essere capace di rispondere alle attese della Società, di sostenere il confronto rispetto alle scelte da assumere con priorità, in definitiva, per essere capace di stringere alleanze da un livello di riconosciuta parità. Ritengo, infatti, che ogni discorso di rivalutazione del ruolo della Scuola, nel contesto sociale del Paese, non possa che partire da un rigoroso esame di coscienza che essa deve costantemente fare su di sé, sui punti di debolezza e sulle risorse, proprio valorizzando queste, a partire dall'Autonomia.

Dopo questo panorama di impegni e di finalità che la Scuola deve darsi per ritornare davvero importante e centrale nella Società, vorrei raccogliere alcune indicazioni trasversali e prioritarie a tutta questa prospettiva, con una piccola ma significativa osservazione di metodo e di stile che pongo

quasi a premessa, che vale in tutti i campi ma che la Scuola deve assumere, innanzitutto al suo interno, al fine di poterli poi meglio sviluppare nel suo rapporto con la Società. Si tratta di assumere responsabilmente e concretamente *lo stile del dialogo e del confronto, della mediazione*, non tanto come compromesso nel senso deteriore del termine ma come capacità di condividere e di costruire verso mete cercate insieme e insieme condivise. Con questa premessa, ecco allora tre essenziali obiettivi che mi paiono scelte qualificanti nel contesto attuale e per il futuro prossimo della Scuola nel nostro Paese:

- (A) superare definitivamente la dicotomia tra *educazione e istruzione*;
- (B) saper assumere una forte idea-guida per la Scuola che la aiuti a passare dai tanti progetti ad un *Progetto di Scuola*;
- (C) fare della Scuola, attraverso una pratica innovativa della didattica, un vero *laboratorio di Cittadinanza*.

(A) *Superare definitivamente la dicotomia tra educazione e istruzione.* Questa mi pare senza dubbio la priorità più urgente su cui impegnarsi con decisione. È vero che oggi nessuno più mette in discussione che il compito della Scuola è "educare istruendo" ma bisogna passare definitivamente dal coraggio di parlarne al coraggio di scegliere. In altre parole, è necessario che questa consapevolezza sia tradotta e declinata nella pratica didattica e nella organizzazione quotidiana della Scuola.

Che significa, per un docente, essere educatore e, nel contempo, professionista di una disciplina? Basta, per realizzare la dimensione educativa, la corretta e buona relazione che il docente costruisce all'interno della classe e nel personale rapporto con gli alunni? Quanto educare c'è in una pratica della valutazione tendenzialmente selettiva e sanzionatoria? Qual è l'impatto educativo di un Regolamento, certamente costruito per dare trasparenza ed oggettività alle norme e alle sanzioni ma, nella sostanza, mai da nessuno contraddetta, di dettare insieme le regole di una Comunità educante? Queste e altre sono domande alle quali non può essere data né immediata né facile risposta (vedi Damiano, 2007). La letteratura pedagogica, così ampia sul piano dell'impianto generale, ma anche delle implicazioni didattiche legate all'apprendimento, non ha probabilmente ancora ben messo a fuoco le implicanze derivanti dal connubio "educazione ed istruzione", mancando ad oggi una significativa ricerca sul tema. La dimensione educativa non è certamente realizzata dalle "sanatorie buoniste" o da tutte quelle "scorciatoie" che, in definitiva, affidano alla responsabilità e al buon senso del dirigente e dei docenti la soluzione dei singoli casi (come è necessario

che avvenga) senza però che si verifichi lo sforzo di saper iscrivere questa dimensione nella stessa organizzazione⁴.

(B) *Passare dai tanti progetti ad un Progetto di Scuola.* Un secondo obiettivo, sempre urgente e trasversale, è passare da una Scuola molto attiva ma in costante fibrillazione e disorientamento per la molteplicità di tanti buoni progetti ad una Scuola che li porti e li governi verso una convergenza tale da presentarsi come *idea forte* posta a guida di un Progetto di Scuola. Proprio nel riferimento a tutti quei progetti che sostanziano l'attenzione con cui Scuola risponde alla molteplicità dei bisogni e dei problemi, bisogna costruire un orizzonte che, coordinando tutte queste attenzioni, eviti l'accavallamento e lo strabismo portando, più efficacemente, verso l'unicità dell'obiettivo educativo che è la *formazione della persona*.

Tale istanza di una visione unitaria, strategica e di governo della dimensione educativa, è certamente presente, anche se in modo diverso, negli indirizzi che il Ministero della Pubblica Istruzione ha emanato negli ultimi vent'anni: dal *Progetto Giovani* allo *Statuto delle Studentesse e degli Studenti*, dalle *Linee di Indirizzo* del DM 16/2007 al *Piano Generale per il Benessere dello Studente* del Ministro Fioroni, alle *Linee Guida su Cittadinanza e Costituzione* del Ministro Gelmini. Permane ancora, però, il rischio di una forte frammentazione che causa difficoltà nella comunicazione e rende molto difficile il coordinamento. È perciò prioritario e urgente favorire una visione unitaria. Proprio dalla riflessione e dal confronto maturati nel percorso dell'Osservatorio Regionale del Veneto è venuta la convinzione di privilegiare e sviluppare l'ottica delle *Politiche Giovanili*, favorendo così anche il superamento che le scuole spesso mantengono di sostenere azioni più legate alle patologie (droga, alcool, tabagismo, eccetera) che ad una prevenzione in senso pieno. Questa, infatti, si attua quando si promuovono azioni non tanto *per*, ma *con* gli studenti, orientate cioè a quella "autonomia e responsabilità" che trovano la sintesi nei percorsi di formazione alla Cittadinanza attiva.

⁴ Su questa tematica ha portato certamente un notevole contributo al dibattito culturale in genere, e anche più specificatamente pedagogico, la ricerca sulla Sfida Educativa condotta dalla Conferenza Episcopale Italiana nell'ambito del Progetto Culturale della Chiesa Italiana e pubblicata nel 2009 per le edizioni Laterza. Su questo tema, interessante è la Collana "La Sfida Educativa" della Elledici e in particolare l'opera di Sandro Ferraroli, *Educare si può. Famiglia e scuola insieme* (2010).

(C) *Fare della Scuola, attraverso una pratica innovativa della didattica, un vero laboratorio di Cittadinanza.* Questo terzo obiettivo, forse il più carico di attese e di potenzialità per innovare la Scuola oggi, mettendo davvero al centro gli studenti trova sollecitazioni e fondamento almeno su tre fronti, con i quali la Scuola si deve attualmente misurare:

- la centralità della cultura del lavoro e la rilevanza dei laboratori per un nuovo e ripensato modo di apprendere, in particolare nella scuola superiore;
- l'idea della Cittadinanza attiva, forte obiettivo dato e condiviso con tutti i sistemi di formazione e istruzione dell'Unione Europea;
- l'introduzione del nuovo insegnamento di Cittadinanza e Costituzione.

L'obiettivo è più volte e variamente ripreso non solo all'interno di questo mio stesso contributo, ma torna come orizzonte comune in tutta la ricerca.

In sostanza, i giovani devono sperimentare, *già dentro la scuola*, il loro futuro da protagonisti e ciò comporta una "rivoluzione" dell'idea di aula, di esperienze scolastiche, di attività di laboratorio (cfr. Baldacci, 2002). In altre parole, la Scuola è tenuta a "costruire" situazioni di apprendimento "nelle quali si sviluppa un processo formativo circolare tra teoria e prassi, basato sulla didattica dei compiti, riferito ad un profilo attivo e responsabile dei destinatari, centrato su un processo di apprendimento per scoperta e per soluzione di problemi" (Nicoli, 2009).

È chiaro, poi, che dietro a questa enunciazione ci sono, non solo e non tanto, ricerche teoriche, ma la sapiente pratica didattica di straordinari docenti, dalla scuola primaria alla superiore, a partire dagli istituti professionali e con innumerevoli e qualificate esperienze.

Ma questo è un richiamo forte di metodo, trasversale per tutte le discipline, che delinea l'idea di una *scuola sempre più laboratorio*.

La proposta che qui si apre va più in profondità e risponde all'essenza stessa della scuola, così ben delineata nell'articolo 1 dello Statuto degli Studenti (DPR 249/1998) "La scuola è comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza..." concetti ripresi e ampiamente declinati nelle Linee Guida sul nuovo insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione* (DM 4 marzo 2009).

Dunque le indicazioni del legislatore (ma se ne potrebbero evidenziare molte altre) sono chiarissime, mentre è la prassi difficile e carica di ostacoli.

Quanta consapevolezza c'è che un'assemblea di classe o di istituto, la gestione di un comitato studentesco, la redazione di un giornale studentesco o di una pagina web, l'attuazione di esperienze e percorsi di *peer education* e, più in generale, le diverse attività di partecipazione e di protagonismo che gli studenti praticano nella vita quotidiana della scuola siano, non solo educazione, ma vero e proprio esercizio di democrazia?

Quanta consapevolezza c'è che le abilità, declinate alla sesta delle *Competenze Sociali e Civiche* per l'apprendimento permanente raccomandate dal Consiglio d'Europa (18.12.2006), "*mostrare tolleranza, esprimere e comprendere diversi punti di vista, negoziare con la capacità di creare fiducia ed essere in consonanza con gli altri...*" possano essere indicate, nelle stesse norme interne dell'istituto, per orientare e regolare la vita della classe, dei rapporti tra studenti, tra studenti e docenti e personale ATA e di tutta la comunità scolastica?

È chiaro che, a partire da qui, troviamo gli indicatori di una vera e propria quotidiana esperienza di crescita della coscienza e della pratica democratica degli studenti; indicatori per valutare "*la condotta*" ma, ancor più, da affidare alla valutazione e all'auto-valutazione della stessa istituzione scolastica.

È fin troppo facile dire che forse questo è uno dei punti maggiori di debolezza della scuola e, forse, vedere in questa prospettiva, rispetto ai tanti grandi problemi della scuola, *un sogno e un'utopia*. È altrettanto innegabile però, che se c'è un'emergenza educativa, *educare alla democrazia*, attraverso la quotidiana e varia prassi scolastica, è la prima tra le responsabilità che la scuola si deve assumere.

3. L'ascolto nella scuola moderna¹

di Marco Vinicio Masoni

1. Teste piene e teste ben fatte

Partiamo dalla questione delle “teste ben fatte” delle quali si parla troppo spesso, ipersemplicificando Morin (e Montaigne). Quella fra teste ben fatte e teste piene, se si perde la ricchezza delle argomentazioni moriniane², diviene una distinzione/semplificazione ambigua e rischiosa: lascia credere che, oggi, finalmente, si sia vicini ad una svolta e che dopo secoli di teste riempite si possa puntare (la scuola possa puntare) a teste finalmente ben fatte, suggerendo la semplicistica distinzione fra saperi nozionistici e saperi “pensanti”. Come si vede tornerebbe a proporsi così, come parametro, la vecchia idea di progresso, generatrice di miopie e danni. Ciò che vorrei tentar di dire è, invece, che le teste “piene” del passato erano anch’esse teste “ben fatte”. Così come sono teste piene quelle ben fatte di oggi. Se non fosse così dovremmo chiederci per quale incredibile fortuna Morin e tanti altri siano “sortiti” con la testa ben fatta, dato che sarebbero venuti da un’epoca nella quale si puntava solo a riempirla. Semmai accade oggi ed è accaduto altre volte nella storia, che cambi il “materiale” e il modo di riempirle e che proprio il modo di riempirle, il nuovo modo, inaggrabile oggi, ponga la scuola di fronte ad una crisi nella quale si vede costretta a cambiare aspetto alla cornice, alla sua struttura concettuale, insomma a *cambiare se stessa* e non semplicemente a *cambiare qualcosa in se stessa*. Puntare solo a teste ben fatte ci indurrebbe invece al rischio da una parte

¹ Elaborazione e sviluppo di un articolo pubblicato in *Quaderni d'Orientamento*, n. 37, dicembre 2010, anno XIX.

² Una fra tutte il bisogno espresso da Morin (2000) di frantumare nel pensiero gli steccati interdisciplinari.

di rinnegare saperi utili³ e dall'altra di non mutare il modo d'insegnare riducendoci solo a modifiche del programma (vedi l'introduzione di materie “moderne” come una nuova educazione civica, ecc.).

2. La scuola moderna

La scuola moderna ha avuto un'origine vicina ai nostri tempi: l'ideologia dei Lumi prima e la Rivoluzione Francese e Napoleone poi ne dettano la partenza. È da lì che nascono l'idea che l'“istruzione” sia questione che riguarda lo stato e l'idea di insegnante laico, di una persona “assunta” per portare saperi che ufficialmente la nazione ha reso legittimi e che vengono “passati” tramite un *programma*⁴ che garantisce che si parli di quei saperi funzionali e non di altri. Riportiamo ad esempio nella tabella alla pagina seguente, tratta da un bel libro di Nicola d'Amico, gli obiettivi e fondamenti della riforma scolastica teresio-giuseppina, ritenuta la “vera matrice della scuola elementare italiana”.

Due secoli e mezzo fa quindi nasce la scuola moderna e per dare un'idea di come da allora son cambiate le cose si pensi che in una legge della repubblica Cisalpina, prima dell'unità d'Italia, alla fine del Settecento, si dice che le classi scolastiche non devono avere più di cento studenti⁵. Un altro mondo quasi, un mondo scolastico nel quale cento ragazzi in uno stanzone era ritenuto un numero ragionevole.

L'obiettivo di quella scuola era, in generale, molto simile all'obiettivo della scuola di oggi. Allora era quello di perpetuare nei figli, nei piccoli, nei ragazzi, i saperi che tenevano in piedi quello stato nascente, la nazione, la cultura nazionale; oggi quello di tramandare ancora una cultura che vede

³ “La funzione della scuola di trasmettere conoscenza è più essenziale di quella di promuovere la capacità di risolvere problemi” (Ausubel, 1994).

⁴ Per programma qui si intende l'aver stabilito linee di massima, dato che fino all'unità d'Italia era delegata al singolo maestro una certa libertà di predisporre un percorso didattico. In altri paesi era peggio: ancora ai primi del Novecento, in America, per “programma” si intendeva solo qualcosa che mostrasse il potere, la volontà di “comando” della componente educante: “Nessuno sapeva esattamente le materie che si potevano o si dovevano insegnare. L'unico principio che guidava la scelta degli argomenti era l'implicita convinzione che essi non dovevano avere alcun rapporto con il mondo extrascolastico del ragazzo. Lo scopo dell'istruzione era quello di far sì che il ragazzo si formasse un bagaglio culturale completamente estraneo alla sua vita abituale” (Miller, 1971).

⁵ Da disposizioni emanate dalla delegazione degli studi di Milano, di concerto con l'Imperial Regio Ministro Plenipotenziario (1765-1791), citato in: D'Amico (2010).

però al suo interno metamorfosi importanti dell'idea di nazione e della stessa idea di conoscenza.

Per fare questo occorre in passato passare quei saperi e soltanto quelli, funzionali a questi scopi. Quindi "quella" storia, "quella" lettura della scienza ecc. Era insomma importante che questa matassa culturale venisse passata e non discussa.

- 1) Ricondurre tutte le scuole pubbliche e private, al concetto di pubblico servizio, ad esse delegato dallo stato, dal quale possono essere sorrette e finanziate, ma al quale debbono rendere conto del proprio operato e della propria concreta utilità sociale.
- 2) Evitare l'eclettismo pedagogico di maestri giunti empiricamente all'insegnamento e adusi a passare indifferentemente da una disciplina all'altra, da un ordine all'altro di studi, senza adeguarsi all'età e alle esigenze di volta in volta proprie degli scolari.
- 3) Combattere la farraginosità e la casualità degli argomenti insegnati.
- 4) Ovviare alla monotonia delle lezioni.
- 5) Mettere fine nella scuola alla "tendenza monastica", meno conforme al progresso della nazione.
- 6) Eliminare i vecchi libri di Catechismo e di Grammatica e sostituirli con testi "pensati" per i giovani e per un secolo già contrassegnato da notevoli progressi scientifici e da un vento di libertà intellettuale.
- 7) Retribuire decorosamente gli insegnanti, da considerare pubblici ufficiali statali.
- 8) Introdurre nelle scuole di base - da trasformare progressivamente in statali, obbligatorie e gratuite - l'insegnamento della lingua italiana, senza abbandonare quella del latino.
- 9) Estirpare dalle scuole a indirizzo classico il pregiudizio contro l'algebra e le materie del gruppo matematico e insegnare queste discipline come fondamento per la prosecuzione negli studi utili alla società.
- 10) Rendere gratuite il maggior numero di scuole, soprattutto quelle di base.

Per raggiungere i suoi scopi quella scuola prende come modello fisico la chiesa: aula rettangolare con file di banchi e il pulpito dal quale si fa la predica, nel silenzio. Il "docente" versa nelle teste degli ascoltanti i saperi ufficiali. Senza dibattito. Ecco perché viene chiamata scuola del monologo o del silenzio. O, anche, dei *saperi comandati*: ti comando di sapere questo, porgimi il cranio. Non stiamo insomma ricercando qualcosa insieme.

Ancora oggi, quando qualche insegnante mi dice "non ce la faccio più con quella classe, la terza B è terribile" e io chiedo "in che senso?", otto volte su dieci mi risponde: è rumorosa, parlano. Facendo inconsapevolmente riferimento a quel bisogno antico di silenzio della scuola dei saperi comandati. Si era cioè nel tempo nel quale regnava, vigeva, sì, e funzionava bene, l'idea moriniana delle testa da riempire *in vista* però di ciò che si

intendeva allora per teste ben fatte. Le parole seguenti sono di Melchiorre Gioia:

Tutta la gioventù avrà un'educazione militare, fondata sui più solidi principi della miglior fisica e della politica. Si avvezzeranno per tempo i figli della Patria alle fatiche e ai travagli di Marte [...] Si faranno indurire ad ogni genere di fatica, a tollerare gli estremi del caldo, del freddo, della fame, della sete; se ne formeranno insomma tanti guerrieri repubblicani".⁶

Non si rischia molto pensando che quelle idee, dell'eroico soldato repubblicano, entravano nelle coscienze perché già le coscienze ne erano assetate. È quasi impossibile far fare agli altri ciò che non vogliono fare (in un contesto di legalità). Tutto ciò quindi "funzionava" perché era richiesto. Funzionava ed ha funzionato fino a pochi decenni fa, certo, con piccoli cambiamenti, ma ormai i piccoli cambiamenti in questi ultimi decenni non bastano più.

Le nuove richieste di chi vuole essere istruito rendono diverso il modo di riempire le teste, anche perché sono richieste fortemente contraddittorie.

2.1 Se vuoi comandare impara ad obbedire

Mi sentivo dire negli anni della mia infanzia. Quando c'erano gli spostamenti di un gruppo classe nei corridoi della scuola elementare degli anni Cinquanta i bambini marciavano in silenzio. No, non dovete immaginare un camminare disordinato come quello che vedreste oggi, si camminava in fila per due marciando al suono della voce della maestra che diceva "un due, un due, un due" e ogni tanto, per verificare la perfezione dei tempi veniva sparato un "passo!" e i piedi destri di trenta bambini battevano il suolo per offrire il rombo, l'unisono rassicurante.

Esattamente come in caserma.

Per lungo tempo stare a scuola ha voluto dire "obbedire".

Ora, da qualche parte ho letto recentemente una citazione di Mussolini:

"Ho dato agli Italiani quello che volevano, cioè ubbidire!"

Non c'è dubbio che obbedire *non* è ciò che vogliono i ragazzi d'oggi.

⁶ Melchiorre Gioia, "Effemeridi repubblicane", citato in: D'Amico (2010).

Potremmo proporre questa lettura:

Obbedire = adeguarsi a posizionamenti gerarchici che acquistano il senso e il significato di realtà e normalità.

In quel vecchio tipo di cultura erano possibili i saperi comandati.

Per quanto oggi possa sembrare paradossale c'è stato un tempo nel quale era possibile "comandare" perfino l'attenzione e qualche insegnante crede che lo si possa fare ancora. Non occorre catturare l'auditore (anche se naturalmente era possibile farlo e ciò aggiungeva efficacia all'oratore).

Che cosa è cambiato, cosa sta accadendo e che cosa la scuola stenta ancora a vedere, abituata com'è da due secoli a vedere altro? Sono cambiate le famiglie, è cambiato il mondo in pochi decenni, sono cambiati i ragazzi, enormemente, hanno raggiunto e assimilato dignità diverse. La democrazia, vissuta, respirata, digerita fin dalla nascita dei nostri figli ha costruito certezze diverse. La scuola di massa per esempio – me lo ricordava recentemente un preside – è un effetto di questa maturazione: *ho diritto anch'io di conoscere come quell'altro, di sapere come quelli che non vanno alla scuola di avviamento, ma alle medie*.⁷

E quindi si aprono le "medie" e ci vanno tutti. Giusto. Questo è un effetto pratico della maturazione collettiva delle coscienze. Nuovi diritti, quindi, nuove dignità, una nuova importanza all'individuo, una nuova importanza alla relazione, ma nel tempo in cui l'individuo sente di contare di più inizia anche a vedere con minore chiarezza e credibilità le gerarchie ufficiali. La classe di cento ragazzi era possibile perché la gerarchia era visibile, ferrigna, palpabile, fuor di metafora si usava il bastone e la cosa appariva normale⁸.

Il ruolo e il potere di chi insegnava era chiaro e il suo peso condiviso. Oggi la gerarchia sta evaporando. Gli insegnanti sanno (forse non tutti, ma molti lo sanno) che non basta più dire *io sono l'insegnante*, perché si venga obbediti e rispettati. Occorre negoziare, discutere, convincere, non basta certo l'espressione del potere, l'esposizione del grado gerarchico.

⁷ La Scuola Media Unica nasce, in ritardo rispetto alle altre nazioni, con la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962.

⁸ Testimonianze dell'epoca parlano di botte, di colpi dati a suon di bacchette di ferro, di scapaccioni capaci di abbattere un ragazzo, ma basti per tutte questa testimonianza di Dewey riportata da Miller (1971): "... *Le scuole che Dewey aveva frequentato da ragazzo erano tenute da persone prive di preparazione, favorite dai politici del luogo. La disciplina era mantenuta con la forza. Gli scolari sedevano in silenzio e con le mani sul banco e seguivano le lezioni del maestro. Saltuariamente erano chiamati a ripetere una lezione a memoria, ma non potevano fare domande...*".

Non passano più saperi comandati perché siamo davanti a un "pubblico" che tendenzialmente non obbedisce più. E do al termine "disobbedienza" un senso positivo, non parlo del disobbediente corrivo. Se acquisissimo il punto di vista di molti studenti forse sentiremmo nascere in noi pensieri come questi: *"Non sento più, io, ragazzo, come cosa ovvia il fatto di doverti ascoltare. Non ho più la certezza che tu dica le cose giuste. Voglio chiedere, voglio capire perché, ne voglio discutere con te e se scopro che non è possibile, allora lasciami stare, sto in classe per una costrizione incomprensibile, tu, insegnante, spiega pure se vuoi, ma non mi disturbare, io penso ad altro, o ti mostro, ferocemente e provocatoriamente, la mia apatia"*.

Come uscirne? La proiezione futura è che avremo, se la scuola ce la fa, se non muore, una scuola che avrà imparato a co-costruire conoscenze, non a raccontarle. Ecco allora le teste ben fatte.

Ben fatte secondo i bisogni dei ragazzi d'oggi.

Non è sufficiente infatti che questo sia un nostro bisogno.

"Ma non possiamo fare solo quello che chiedono loro!" Dice un insegnante con un tono fra l'irato e l'umiliato. Certo! Chi l'ha mai scritto, detto o pensato? Si tratta però di *fare in modo che siano loro, i ragazzi, a chiedere ciò che noi vorremmo ci venisse chiesto*. E questo è un altro modo per definire, modernamente, il concetto di *motivazione*.

Ciò avverrà attraverso competenze nuove, la relazione per esempio. Le competenze relazionali, nell'epoca dei cento ragazzi per aula non servivano, non erano così importanti, perché bastava comandare e si riusciva a farlo. Era la gerarchia ferrea a consentire che si dicesse *"fai così"*, ottenendo che l'altro obbedisse. Oggi tutto ciò non vale più.

Occorre che l'adulto impari ad essere convincente, che metta a punto nuove competenze nel dialogo, nel rapporto con l'altro. Relazionali appunto. Da qui un'altra contraddizione del presente: occorrono competenze relazionali a fronte di classi ancora numerose, composte da persone che stanno chiedendo, ognuna di loro, un rapporto *vis à vis*. Il gruppo classe sta mostrando la corda. Siamo obbligati a tenercelo, per tante ragioni, non ultima quella che abbiamo scuole fatte di mattoni e cemento armato, divise in aule, quindi ancora funzionali all'insegnamento del passato ma disfunzionali rispetto ai nuovi compiti. Non si può immaginare la scuola del futuro condizionata da gruppi classe fissi, stabili. Paradossalmente la scuola di massa chiede più attenzione all'individuo ma costringe l'individuo al gruppo, l'ossimoro che ne esce è questo: emergi restando sommerso. Ora tenetevi forte, non voglio fare l'apocalittico, ma suggerire sommessamente un dubbio. La cosiddetta aggregazione giovanile sta diventando per alcuni

aspetti una iattura, non può non venire in mente che, prima del bisogno socio-politico-collettivista della scuola moderna, Rousseau predicava un insegnamento individuale, ritenendo la socializzazione un grave danno. Posizione della quale oggi si sorride con sufficienza, mancando il coraggio di uscire dalla ubriacatura progressista. Dovremmo riacquistare il coraggio di farci almeno domande: l'ovvio può diventare il sonno della ragione.

Elencherò, in rispetto allo spazio concessomi, solo due grandi e nuovi "bisogni": (a) l'*ascolto* e vedremo che non può essere disgiunto dalla (b) *formazione*. Aggiungerò poi una terza voce ancora senza nome e per la quale ho scelto questo aforisma di Bachelard: "*Non si raggiunge nulla se prima non lo si sogna*".

2.2 Ascolto

Col fatto che le stanzette dello psicologo vengono oggi chiamate "centri d'ascolto" ci si è abituati a pensare che l'ascolto sia questione che riguarda loro, gli psicologi. Ora, chi scrive è uno psicologo, forse non particolarmente affetto da febbri corporative, e pensa che l'ascolto debba diventare competenza primaria degli insegnanti e che il fatto che questa oggi sia delegata agli psicologi deve essere visto solo come fase transitoria, arricchita da aspetti formativi.

Vorrei portare come monito/premessa una frase di un decano degli psicologi, un grande esperto di questioni educative, Jerome Bruner, che dice, cito a memoria: "...le differenze fra psicologia, filosofia, sociologia, antropologia, ecc. sono questioni puramente burocratiche...". L'importante è che la persona che viene tuffata in un contesto complesso senta di dover di nuovo pensare, ragionare, osservare, studiare, leggere, chiedere, fare proposte, sperimentare, ipotizzare, non semplicemente *applicare*.

Ecco, uno dei nostri rischi è che ci si limiti a pensare che occorre un esperto, nella grande maggioranza dei casi uno psicologo, e che egli debba venire, nella scuola, ad applicare ciò che ha appreso, tempo addietro, nelle facoltà di psicologia.

Applicare conoscenze in modo non contestualizzato è dannoso. La scuola è un mondo complesso.

E non ha bisogno di "cure", di diagnosi, di test e di altre entità iatrogene.

Vuole essere capita. E vogliono essere capiti gli studenti. Capiti non vuol dire "sempre approvati", vuol dire soprattutto – stupirà forse questo

accostamento – *r i s p e t t a t i*. Non bastano per questo né le conoscenze di senso comune, né le conoscenze generiche del neo laureato. L'ascolto per esempio può essere diviso in due grandi rami, in due grandi modalità. C'è quello di chi semplicemente *applica*, scordando che la scuola è realtà complessa, le conoscenze acquisite (per esempio facendo diagnosi e assumendo – anche se ovviamente in buona fede – un ruolo tutto sommato da terapeuta). Lo si riconosce quando il suo *sportello* rimane vuoto. Con pochi o nessun ragazzo che ci vanno o con pochi insegnanti, o pochi genitori.

E poi c'è il filone dello psicologo che conduce il suo centro d'ascolto rispondendo al bisogno nuovo che ha la scuola. Che è quello di essere ascoltata e non diagnosticata, non diessemizzata (sì, penso ai vari, mutevoli, DSM⁹), non "curata".

L'offensiva medicalizzante in atto è devastante, già s'è riusciti a dire che il ragazzino disattento è "malato" ed è malato quello ritenuto qualche decennio fa solo "vivace", già si definiscono come guasti e malattie (l'ipocrisia diagnostica utilizza il termine ambiguo di "disturbi") modalità e tempi d'apprendimento non omologhi a quelli che piacciono alla scuola (dislessie, discalculie, disgrafie, disortografie avanzano e dilagano – mi sento raccontare da genitori e insegnanti di classi con cinque o sei dislessici, ecc.¹⁰).

Occorre fermarsi, occorre ricordare che va difeso il diritto alle differenze individuali, che c'è un diritto ad essere tristi e di malumore, che si può sentirsi svogliati, senza che qualcuno ti getti addosso l'offesa del termine "depresso". Che ci sono tempi diversi per capire, intelligenze diverse, che seguono schemi non usuali per risolvere i problemi, che a volte la distrazione è ricchezza. Occorre ricordare che i ragazzi vogliono essere ascoltati e non curati.

I ragazzi oggi chiedono alla scuola, ai proff.:

Prof, io vorrei che lei quando parla con noi, ogni tanto, senza trascurare la sua materia – ci mancherebbe altro – ci parlasse anche dei nostri problemi, io vorrei parlare con lei anche dei miei guai con la mia ragazza o col mio ragazzo.

Lo psicologo della scuola, che va lì per l'ascolto, dovrebbe riuscire a leggere il proprio ruolo come *espressione del bisogno che ha la scuola di*

⁹ I vari DSM, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, hanno mostrato negli anni e nelle loro edizioni un aumento impressionante del numero dei "disturbi" (in mezzo secolo sono praticamente triplicati) e hanno testimoniato soprattutto come il criterio di scelta e definizione di questi sia legato agli ordini morali e ai loro rapidi mutamenti negli ultimi decenni. Far credere che qualche comportamento sia una "malattia" è decisione socio-etico-politica, non certo scienza.

¹⁰ Su questo cfr. Masoni, 2010.

dare ascolto ai ragazzi. E non come immissione della missione curativa e diagnosticante della psicologia nella scuola. Così mentre lo sportello dello psicologo del primo tipo, dopo due o tre incontri, grazie a un rapido e impietoso passaparola, resterà deserto, quello dello psicologo espressione dei bisogni della scuola si troverà regolarmente con una lunga lista di attesa e con ragazzi ansiosi di andare a parlare con lui/lei.

C'è insomma da studiare questa istituzione, capirla, entrare in contatto in profondità col suo mondo. Bisogna inventarsi modalità che nessuno forse ha mai insegnato nelle facoltà di psicologia, ma che possono essere state trattate e studiate dall'antropologia, dalla sociologia, dalla storiografia...

Tutto questo in vista del fatto che poi, come obiettivo, sarà la scuola ... ad ascoltare. E che l'esempio di un bravo psicologo della scuola, capace di ascoltare, avrà di fatto valenze formative.

Ora, ascoltare significa esser anche agenti di cambiamento e qui occorre non equivocare.

Agente di cambiamento non significa psicoterapeuta. Tutti lo siamo, in quanto mariti, mogli, fidanzati, amici, educatori, insegnanti e studenti. Potremmo dire che i cambiamenti si costruiscono con gli incontri e soprattutto quando si incontra chi ci sa accettare.

Certa psicologia diagnosticante non è utile a scuola, ma gli stessi errori di certa psicologia sono anche tipici dell'insegnante che vuol fare il terapeuta. Troppe volte alcuni insegnanti sembrano carichi di velleità psicanalitiche o da terapeuta da fiction televisiva. Troppe volte si "indaga" sulle origini di un "problema", ricorrendo a spiegazioni tramite nessi di causa effetto. Si cercano nessi, colpevoli, traumi, "origini" di un malessere, dimenticando che ciò che si può fare – ed è moltissimo – sta tutto all'interno di una relazione accettante.

Per questo le competenze messe in atto, mostrate dallo psicologo efficace nella scuola, possono avere valenza formativa, posso essere un esempio utile di atteggiamenti che si possono poi mettere in atto sia in centri d'ascolto gestiti da insegnanti che nel luogo tradizionale del lavoro dell'insegnante, la sua aula, col suo gruppo classe.

2.3 Formazione

La formazione di questi anni ha cambiato aspetto perché risponde a un bisogno, forte, pressante. La scuola sta per molti aspetti *male*. Gli insegnanti, certo non tutti, sentono un nuovo *peso*, perché insegnare oggi e

abbiamo visto velocemente perché, è molto più complesso e complicato di qualche decennio fa. Non basta, per ripetere un esempio, dire "sono il tuo insegnante" per essere ascoltati. Occorre "conquistare" uno per uno i ragazzi ed è difficile. Le famiglie, che spesso dicono "*Ma, la scuola cosa fa? Non è suo compito educare?*" sono nella stessa condizione, si imbattono in questi decenni, sempre di più, nello stesso problema. Stanno scoprendo per esempio che le cose apprese dai loro genitori nella loro infanzia e adolescenza, quando vengo ri-spese con i loro figli, oggi, non sono più efficaci.

Sono cambiati così velocemente i tempi! Non va più bene, non è più efficace fare ciò che un tempo hanno fatto a noi. Le famiglie sono insomma nelle stesse condizioni nelle quali è la scuola, ma attendono che la scuola risolva questi problemi, così come la scuola spesso lo attende da loro. La formazione è la risposta a questa spesso esplicita richiesta di aiuto. Formare oggi è soprattutto "rispondere ascoltando". Non solo. Fare formazione significa anche riprodurre situazioni analoghe a quelle che si incontrano con ragazzi che ci presentano i loro problemi. Riuscire a fare star meglio un insegnante significa anche mostrargli come si può fare star meglio un suo studente.

Voglio portarvi un esempio: immaginate che un insegnante in formazione dica, come spesso accade: "*Non ce la faccio più. La classe è sempre più difficile, pesante, dura*". Chiunque lavori nella scuola o a contatto con essa sa che ciò spesso è vero. Con buona pace della leggerezza con la quale i giornali spesso ne parlano (insegnanti succubi, che non impongono regole ecc.). Davanti a questa richiesta io credo che il compito del formatore sia cercar di fare star meglio l'altro. Dovrei riuscire a condividere con lui/lei un'idea, una posizione, che mostri, che "ci" mostri, dialogando, che quel "problema" che lo/la fa star male non è "ciò che pensava". I cambiamenti insomma sono sempre cambiamenti di significato di ciò che sto osservando (o patendo). Esattamente come dovremmo fare con i ragazzi.

2.4 Non si raggiunge nulla se prima non lo si sogna

Sarebbe imprudente avere la certezza che la scuola "ce la farà". Perché sia la riforma in atto che quelle passate, tutte per qualche verso meritorie, non hanno però mai toccato e nemmeno sfiorato, il problema del mutamento dei ragazzi in questi decenni. Si parla di valorizzare la musica, di semplificare alcune scelte, si introducono in massa i computer e va benissimo, ma sembra

che non si riesca a cogliere la questione fondamentale: la scuola sta vivendo di fatto una crisi dovuta alla difesa di gerarchie che ai ragazzi sono divenute insopportabili o del tutto invisibili. E non dovremmo stupircene, dato che anche l'adulto le vede sempre meno. I libretti sulle nuove competenze del dirigente d'azienda pullulano sugli scaffali degli autogrill e degli aeroporti, tutti, più o meno dicono che è finito il tempo del comandare e che bisogna invece corresponsabilizzare. Ora, il fatto che le gerarchie diventano meno visibili significa che l'attività dell'apprendere non può più motivarsi con l'ordine di apprendere. Si parla spesso di *motivazione* (anche se qualcuno a livelli ministeriali ha detto che non si dovrebbe parlarne più) e si crede ancora che essa sia una sostanza misteriosa¹¹, difficile da separare da un intollerabile rumore di fondo, ma motivare oggi può semplicemente voler dire *fornire ai ragazzi argomenti retorici con i quali difendere il fatto che studino*. Abbiamo infatti reso quasi disonorevole il farlo, *giacché il farlo vuole ormai dire "obbedire" in tempi nei quali la cosa inizia ad apparire poco dignitosa*.

Va da sé che simili argomenti retorici consisteranno in profondi cambiamenti dei modi dell'insegnare e dell'apprendere.

Per tornare all'incipit di questo scritto, abbiamo a scuola oggi teste che vorrebbero negoziare il sapere: teste potenzialmente ben fatte, potenzialmente, perché occorre che il nuovo sapere passi, anzi, si costruisca, in altro modo.

Se la frase di Melchiorre Gioia rappresentava una buona sintesi dell'ideologia dell'epoca, la nuova frase, quella dei nostri tempi (spero mi si dispensi dal dire che siamo fuori dal tempo delle ideologie, dato che questa sarebbe ideologia delle più banali) potrebbe suonare così:

Tutta la gioventù avrà un'educazione rispettosa delle differenze individuali, fondata sui più solidi principi della democrazia. Si avvezzeranno per tempo i figli della terra alle fatiche e ai travagli di chi si dovrà battere per la pace. Si farà in modo che la fatica di vivere sia sostenuta dal piacere della solidarietà offerta e ricevuta, si farà in modo che tutti possano sentire alleviati gli estremi del caldo, del freddo, della fame, della sete, si formeranno insomma tanti cittadini del mondo.

È probabile, ma vado a tentoni, che questa possa essere una frase condita da una buona parte dei nostri giovani, ma come tutti sappiamo, altrettanto presente e condivisa, potremmo aggiungere questa:

¹¹ Numerosi sono gli studiosi che hanno tentato di "spiegarla", a riprova della difficile afferibilità del concetto: Maslow, McClelland, Vroom, Locke, Adams, Herzberg, Alderfer...

Tutta la gioventù avrà un'educazione rispettosa delle leggi del mercato, dato che in questo si riassume l'idea di democrazia. Si avvezzeranno i giovani alla disciplina, allo studio di chi dovrà soprattutto "riuscire" nella vita. Si farà in modo che le coscienze siano tranquille e che caldo, freddo, fame, sete, diventino da calamità risorse per inventare nuovi prodotti e incrementare la produttività. Si formerà insomma un grande, libero, mondo-mercato.

Potremmo simpatizzare per l'una o l'altra posizione o per le infinite vie di mezzo, ma resti in noi un margine salutare di dubbio. È finito il tempo delle certezze assolute.

Ecco quindi: contraddizioni nel tipo di richiesta (la televisione, cattiva maestra? buona maestra?, le accentua), contraddizioni nel campo della possibilità delle relazioni (emergere restando sommerso), contraddizione quando si vogliono passare saperi comandati a ragazzi disobbedienti.

Le teste ben fatte di oggi son teste che hanno al loro interno, non solo "più cose" di prima, ma più varietà e contraddizioni, sono le teste dominate dal dubbio, che possono permettersi di leggere criticamente la realtà o di accettarla acriticamente, o di far l'uno e l'altro.

Si insegna solo ciò che l'altro sa già, dice la pedagogia più illuminata. Come insegnare allora agli studenti ciò che sanno già, cioè la confusione e la ricchezza del presente?

La scuola e i ragazzi che ci stanno chiamando, vogliono forse sentirsi dire "Siamo di fronte a una nuova esigenza, a nuovi studenti, che vogliono il diritto al dubbio e nel contempo alle certezze".

E questo vuol dire lasciare la scuola che insegna versando saperi e iniziare una scuola nella quale le competenze e le idee mie di adulto e tue di ragazzo (sì, anche le tue) vengono messe in sinergia. Una scuola dove il mio prestigio di adulto si basa sempre meno sulla mia posizione gerarchica e sempre di più sui miei saperi e dubbi, sulle mie competenze relazionali, sul mio argomentare e convincere, sulle mie arti di facilitatore delle tue scoperte. Questo vuol dire per esempio tentare di rispondere insieme ai perché perfino dei bambini delle elementari e poter dire anche: "*non lo so nemmeno io*"¹², anziché "*più tardi capirai, per ora obbedisci*".

¹² "*Chi tenta di interpretare il mondo come un enigma è mosso da un istinto serio, ferreo, profondo, violento, quasi per il presentimento che in fondo alle cose vi sia un filo conduttore, scoperto il quale sia possibile tracciare il disegno per uscire dal labirinto della vita e, insieme, da un istinto giocoso, lieve, avido di imprevisto, dall'ebbrezza di chi toglie con meditata lentezza i veli all'ignoto*" (Colli, 1978).

Forse l'impresa riuscirà, ma non basteranno allo scopo le scuole d'oggi, le nostre aule, i nostri gruppi classe, il nostro, ancora, modo di insegnare.

Il sogno: grandi menti, ancora troppo lontane dal senso comune, hanno già mostrato che è finito il tempo del "fondazionalismo"¹³, della ricerca della fondazione della "verità" scientifica, nata nel Seicento e che malgrado l'apparentemente incolmabile differenza dei due mondi, può ancora forse avvenire un ritorno al dialogo per il dialogo, al discutere insieme per il piacere di capire, della antica sapienza greca¹⁴, anche se è scomparso il profumo del mirto.

¹³ Se, come afferma Rom Harrè, dietro ogni posizione teorica si nasconde una metafisica, può servire ricordare che il dibattito sulla crisi della filosofia e del sapere interessa anche noi. I grandi nomi ai quali si fa riferimento sono quelli di Rorty, Kuhn, Gadamer, Derrida, Gergen, Salvini e prima di loro Wittgenstein, Heidegger, Dewey. Una sola citazione ad esempio: "Se la tradizione filosofica è il momento del "normale", l'uscita da questa è il momento dell'"anomale", del "rivoluzionario". L'ermeneutica nel senso datole da Gadamer, ci aiuta a distanziarci dalla tradizione filosofica fondazionale, a smettere di considerare il filosofare necessariamente come ricerca di qualche verità, a fare altro: per esempio, "partecipando a una conversazione piuttosto che contribuendo a una ricerca. Forse dire delle cose non vuole sempre dire come le cose sono" (Abbagnano, 1991).

¹⁴ Senza scordare, fra l'altro, che "È tempo di aggiustare il tiro: non è l'antica filosofia greca un balbettamento di quella moderna, quasi un'informe anticipazione, lo spicciare confuso di un fanciullino che sta apprendendo le prime forme rozze del linguaggio – è piuttosto la filosofia moderna a biasciare stentando quegli antichi pensieri, come chi per un trauma ha perduto la favella e ricomincia poi faticosamente a recuperarla per frammenti, farfugliando" (Colli, 1978).

4. Dinamiche di gruppo e aggressività

di *Patrizia Santovecchi*

*Le tracce che i genitori lasciano sull'individuo sono indelebili;
ma con il tempo sbiadiscono e impallidiscono,
a seconda dei modi con cui il soggetto riesce a porvi rimedio*

Papetti Tisseron

Bello e giusto, *καλός κάι αγαθός*, era l'eroe di omerica memoria. Un ideale di uomo onesto e leale, esempio di dignità e integrità morale per tutti, incarnazione integerrima dei valori supremi dell'umanità.

Ma i tempi sono cambiati e ciò che va di moda oggi è il gusto per l'eccesso, in ogni sua forma. Si va sempre più delineando un nuovo tipo di eroe, un nuovo mito: il bello e dannato, che porta con sé un universo di significati opposti.

La società odierna privilegia quale modalità esistenziale quella dell'ave-re, incentivando ogni sorta di consumi e inducendo una gran quantità di bisogni fittizi lasciando nel contempo un gran vuoto nell'anima. Un vuoto da riempire sempre più spesso attraverso la trasgressione e lo "sballo".

È chiaro che in questa sede non si intende compiere un'approfondita analisi sociologica, ma appare opportuno tracciare a grandi linee le coordinate socio-culturali in cui nasce e matura il desiderio di "dannazione" insito in molti giovani, che trova nella trasgressione il suo "valore".

Si storpiata e strumentalizza il motto oraziano *carpe diem*, "cogli l'attimo" adducendolo quale scusa per legittimare qualsivoglia azione. Ogni occasione di vita deve per forza essere potenziata, perché l'Essere non riesce più a percepirsi se non facendo ricorso a qualche forma di "additivo".

Sempre meno degno di considerazione è "l'antico gesto eroico", rischioso è vero, ma sempre onesto, leale e altruista. Al suo posto prende forza un nuovo tipo di rischio: il rischio fine a se stesso. Quello che ieri era considerato un comportamento svalutante, in quanto giudicato un disvalore, oggi lo si ritiene un'abilità sociale peraltro molto richiesta, soprattutto per chi vuole raggiungere la posizione di leader nel gruppo.

È vero, le prevaricazioni tra ragazzi sono sempre esistite, come del resto nel mondo degli adulti, ma questo non significa che non abbiano conse-

guenze negative sulla vita delle persone coinvolte. E il crescente interesse manifestato a livello europeo verso comportamenti sempre più trasgressivi e le misure messe in atto per ridurli sono conseguenza del riconoscimento sia di una loro maggiore pericolosità che del loro aumento. Tant'è vero che individuare l'origine dei disturbi della condotta in età giovanile ha assunto in questi ultimi anni una pregnanza particolare per gli studiosi delle scienze dello sviluppo.

Diretta è la correlazione tra "bullismo" persistente, comportamenti antisociali e criminalità da una parte e vittimologia, forti disagi personali e sociali, fino al suicidio, dall'altra. Importante, quindi, non limitarci a un mero confronto con il passato guardando i comportamenti in sé per sé, ma considerarli alla luce dei cambiamenti sociali e culturali, perché sono questi che danno un significato diverso alle prepotenze.

La trasgressione non è più una caratteristica tipica del periodo adolescenziale (l'età si abbassa costantemente), ma sta diventando la "norma" o quantomeno fa "tendenza", in una continua gara al rialzo e all'estremizzazione dei comportamenti, tanto da dare la sensazione che i processi di differenziazione dall'adulto e la ricerca di una propria identità si debbano esprimere, per forza, attraverso la manifestazione di comportamenti ostili o violenti. Per di più, a livello sociale, si assiste a un deterioramento dell'autorevolezza degli adulti e di conseguenza anche del loro controllo sui figli: elementi che sorreggono un innalzamento della soglia di tolleranza verso le prepotenze, complici in larga misura anche certi programmi e forme di pubblicità televisive e non che, unite allo spirito di emulazione, determinano una maggiore estensione e criticità dei comportamenti aggressivi.

È il senso educativo in generale, la dimensione emotiva, la tenerezza, la gioia, la calma, il sentirsi appoggiati, il piacere di essere guidati nella scoperta delle cose, il gusto della conquista e della conoscenza costruita passo passo; sono questi i valori che sembrano essere sempre meno presenti nella vita di bambini e ragazzi. La relazione con sé e con gli altri è sbilanciata dalla fretta, dall'impazienza, dall'attenzione fuggevole, riducendo drasticamente la capacità di comprendere i propri e gli altrui sentimenti. La continua corsa alla ricerca di nuovi stimoli, di nuova adrenalina porta alla diminuzione della capacità di ascoltarsi e di sentire, alla perdita di contatto con le sensazioni e gli affetti ad esse correlate, ad una "povertà" emotiva che sfocia nell'azione immediata o nell'ostilità ripetitiva che copre le emozioni più profonde quali paura, vergogna, prossimità.

Il risultato è quello che alcuni studiosi di psicologia sociale chiamano il "pensiero debole". Un pensiero lassista e opportunistico, troppo spesso mal

celato dietro paroloni rassicuranti e altisonanti. Pensiero che contribuisce alla formazione di una società che sempre più sta perdendo “vecchie” certezze senza acquistarne delle nuove, e questo sembra essere il primo grande ostacolo verso una formazione vera e costante di una cultura dell’altro. È innanzitutto questa forma di pensiero che sottintende le azioni violente, che la società, rappresentata dalle sue istituzioni, deve contrastare. Troppo spesso quello che oggi chiamiamo “bullismo” è realizzato attraverso un’aggressività estremamente distruttiva messa in atto da individui con un’adeguata empatia, ma nel contempo una spropositata apparente opinione di sé. Individui capaci di agire comportamenti ben organizzati e funzionali per raggiungere il proprio obiettivo: mortificare, soggiogare, violentare, conquistare, ottenere beni materiali.

“Sangue, Sesso, Soldi. Le famose “tre S”, ormai diventate le “cinque S” con l’aggiunta dello “Spettacolo” e dello “Sport”. “S” tante volte “incoraggiate” da una società troppo spesso auto-celebrativa dell’Io, che tutto traduce nell’agognata “sesta S”. Il “Successo”. E se è vero che l’atteggiamento dei ragazzi riflette quello degli adulti, dalle cui esperienze non sono più protetti come un tempo, la contraddizione di una società consumistica e edonista, in cui prevalgono i valori del successo e del vincente ad ogni costo, induce molti giovani a non trovare motivo di investire le loro energie nella preparazione di un futuro che avvertono incerto e instabile. Ecco allora che le azioni illegali o non conformi ai principi etici/morali possono celare l’idea di un progetto volto ad acquisire e consolidare una reputazione. Quella del “bello e dannato”, appunto. Il “bullismo” può essere concepito come una nicchia ecologica, delineata dalla drammatica complementarità del carnefice e della vittima. Tuttavia il “bullo” non agisce da solo, non è una cellula isolata, dato che risulta bene inserito e trova terreno di sviluppo e sostegno nel gruppo dei pari. Nella quasi totalità dei casi viene espressa antipatia e rifiuto nei confronti della vittima, mentre il prepotente acquista desiderabilità amicale rappresentando nel gruppo un polo di attrazione.

Sfiducia e talvolta sfida verso l’ordine costituito portano i giovani a cercarsi un proprio spazio al di fuori della liceità: una sorta di sistema informale che costruiscono con i coetanei che vivono le stesse esperienze. Il gruppo o “banda”, che dir si voglia, offre l’opportunità di vivere in un ambiente in cui le regole sono elaborate, dai suoi membri, secondo una logica trasgressiva. L’aggressività attuerebbe sia una modalità di sopravvivenza in un mondo in cui l’autorità sembra non costituire alcun sostegno, alcun prestigio, sia un modo di comunicare quello che si è o si pretende di essere acquisendo una reputazione oppositiva e deviante. Il gruppo diviene allora

la sicurezza, la comprensione, la possibilità di nascondere le proprie debolezze e di utilizzare le proprie ribellioni. Rappresenta il dialogo che non si riesce ad instaurare normalmente. Il “bullo” ha bisogno del supporto del gruppo per aumentare la propria dominanza e per continuare a perpetrare le angherie.

Questo inserisce il discorso della dinamica di interazione e più precisamente dell’essere socializzati: processo con il quale si apprendono le abilità e gli atteggiamenti legati al proprio ruolo sociale. Senza la socializzazione le persone non sarebbero in grado di esercitare nessuna forma di autocontrollo e quindi di interagire o di lavorare in gruppo. Consapevoli o meno, l’essere socializzati permette di conoscere i comportamenti da adottare nelle varie situazioni e, l’interiorizzazione di valori condivisi, adottati e trasmessi, consente di preservare il gruppo. Questo non è un processo semplice, a senso unico, altrimenti non esisterebbero conflitti; il rapporto tra società e singoli individui è una sorta di negoziato, fatto spesso di sottili lotte tra chi intende “plasmare” o “raddrizzare” e chi inverso si oppone alla subalternità. La socializzazione cambia le persone, ma attraverso la resistenza, la ribellione e la sfida anche gli individui cambiano il processo di socializzazione, anche se, più spesso, cooperano con chi cerca di modificarli. Una scorretta socializzazione può bloccare alcuni dal punto di vista emotivo e renderli inadatti a determinati ruoli, così come modelli disfunzionali di comunicazione familiare possono avere dei legami diretti con la malattia mentale.

Il periodo dell’infanzia e dell’adolescenza, rappresentano le epoche della vita in cui si evidenzia maggiormente il processo della individuazione. Sia lo sviluppo cognitivo che quello affettivo, portano alla formazione di un individuo integrato al suo interno, distinto dall’ambiente che lo circonda e con esso ben armonizzato. È in pratica la nascita e la stabilizzazione del concetto di identità. È la famiglia la sede primaria dove si sviluppano le iniziali e più importanti interazioni sociali, la qualità delle stesse diviene perciò determinante per rendere socialmente competente un fanciullo. Ecco perché le possibilità di un ragazzo di interagire in modo naturale con gli altri dipendono inizialmente dalla competenza dei genitori. Il processo di adattamento avviene attraverso la partecipazione a routine sociali condivise e ripetutamente trasmesse da genitore a figlio nella normale interazione quotidiana. In famiglia il bambino impara sia ad interpretare le azioni e le espressioni sia a riprodurle egli stesso, sviluppando in questo modo una serie di capacità cognitive, sociali ed emozionali, attraverso le quali si mette in relazione con le persone ed entra progressivamente a far parte del suo

ambiente. La famiglia è quindi il gruppo sociale primario dove il fanciullo riceve i suoi primi orientamenti nella vita, orientamenti che poi influenzeranno gran parte delle sue esperienze successive.

Questo fa della famiglia il nucleo primario di ogni società, quindi pare naturale rivolgersi ad essa per individuare i fattori che possono portare al miglioramento della stessa. I ruoli famigliari devono essere definiti attraverso una pedagogia direttiva, responsabile e autorevole, il contrario di dispotica, permissiva o indifferente. Determinante stabilire il limite mettendo giusti e invalicabili paletti, deve risultare netto il confine tra lecito e illecito, tra realtà e finzione. Necessario è la costruzione di un argine alle sollecitazioni dettate dai modelli culturali aggressivi e trasgressivi, aiutando il bambino, che viene purtroppo sempre più adultizzato, a evitare situazioni o comportamenti che poi non saprebbe riconoscere o controllare. Quando i limiti sono inesistenti o non chiari i giovani si percepiscono insicuri, precari, abbandonati, sentimenti che portano come conseguenza insofferenza e frustrazione.

La mancanza di chiare e legittime regole di convivenza o la non applicazione delle medesime, farà sì che la prepotenza prevalga sulla giustizia e l'arbitrio sul diritto. Paura e sfiducia nel prossimo saranno le conseguenze. E a soffrirne sarà la libertà. Il rispetto e la pratica delle leggi costituisce, perciò, una condizione fondamentale. Ma il senso di libertà individuale richiede più del rispetto della legge. Esso è chiamato ad essere non soltanto un semplice atto formale, ma un gesto personale che trova nell'ordine morale la sua anima e la sua giustificazione. Escludendo o sottovalutando il valore delle regole e della responsabilità, una società libera e giusta non può esistere.

La responsabilità personale e di conseguenza sociale, sta alla base di quello che da sempre è chiamato "bene comune". La partecipazione attiva al "bene comune" richiede però la facoltà di discernere "il giusto dall'ingiusto", e di conseguenza l'affermazione di "regole di condotta", connaturate al concetto medesimo di società. Esse non soltanto devono rispecchiare giudizi di valore universalmente riconosciuti, ma devono presiedere al corretto sviluppo dei rapporti tra gli uomini, per equilibrare le individuali libertà e orientarle verso la giustizia.

Per concludere, la convivenza umana, in forza della stessa natura sociale dell'uomo, ha sempre richiesto un sistema di leggi, ordinato e coerente, capace di regolare i rapporti fra i soggetti, e fra i cittadini e lo Stato. Il senso di legittimità, perciò, non è un valore che si improvvisa: esso esige un lungo e costante processo educativo. La sua affermazione e la sua crescita sono

affidate alla collaborazione di tutti, ma in modo particolare alla famiglia. Il costante affievolirsi del senso della giustizia nelle coscienze e nei comportamenti denuncia una carenza educativa che inesorabilmente si riversa nel contesto sociale. Necessaria si fa allora un'opera formativa che tiene centrale nel suo procedere la dignità umana. Dignità che non può affrancarsi dal vivere nell'equità: in un agito di "libertà responsabile".

Un vecchio proverbio indiano

Un vecchio indiano Cherokee è seduto di fronte al tramonto con suo nipote, quando d'improvviso il bambino rompe l'incanto di questa contemplazione e rivolge al nonno una domanda molto seria per la sua età: "Nonno perché gli uomini combattono?"

Il vecchio con gli occhi rivolti al sole calante, al giorno che stava perdendo la sua battaglia con la notte, parlò con voce calma: "Per ogni uomo c'è sempre una battaglia che aspetta di essere combattuta, da vincere o da perdere. Perché lo scontro più feroce è quello che avviene fra i due lupi".

"Quali lupi nonno?"

"Quelli che ogni uomo porta dentro di sé".

Il bambino non riusciva a capire, ma attese che il nonno rompesse l'attimo di silenzio che aveva lasciato cadere fra loro, forse per accendere la sua curiosità. Infine il vecchio, che aveva dentro sé la saggezza del tempo, riprese con tono calmo: "Ci sono due lupi in ognuno di noi. Uno è cattivo, vive di odio, gelosia, invidia, risentimento, falso orgoglio, bugie, egoismo".

Il vecchio fece di nuovo una pausa, questa volta per dargli modo di capire quello che aveva appena detto.

"E l'altro?"

"L'altro è il lupo buono. Vive di pace, amore, speranza, generosità, compassione, umiltà e fede".

Il bambino rimase a pensare un istante quello che il nonno gli aveva appena raccontato. Poi diede voce alla sua curiosità e al suo pensiero. "E quale lupo vince?"

Il vecchio cherokee si girò a guardarlo e rispose con i suoi occhi puliti: "Quello che nutri di più".

Parte seconda

CONTRIBUTI, STRUMENTI E AZIONI PER PREVENIRE IL DISAGIO SCOLASTICO

Pratiche antibullismo, sportelli di ascolto,
sinergie territoriali

1. L'Osservatorio Regionale Permanente per il Veneto: un aiuto per la Scuola, un luogo di riflessione e di confronto tra Servizi

di *Fernando Cerchiaro* ed *Elena Zambianchi*

1. Introduzione

È passato oramai quasi un quinquennio da quando l'urgenza connessa all'esplosione, anche mediatico, delle violenze e dei soprusi tra pari, ha indotto il Ministero della Pubblica Istruzione, in accordo con altri Ministeri, in primis quello dell'Interno, ad assumere iniziative immediate che, per la Scuola, hanno preso la forma di una direttiva di notevole ampiezza avente come oggetto "*Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo*" (DM 16 del 5 febbraio 2007; allegato A in appendice). Nel suggerire un piano di intervento strategico su più fronti, volto a potenziare e costruire contesti di ascolto e dialogo attraverso l'informazione e la formazione, la DM 16/07 ha innanzitutto previsto (a) a livello nazionale l'avvio di precipue azioni comunicative e (b) a livello regionale e locale la promozione del protagonismo delle Scuole anche attraverso le azioni degli *Osservatori Regionali Permanenti sul bullismo* istituiti presso ciascun Ufficio Scolastico Regionale.

Naturalmente non basta un'operazione di sensibilizzazione, di comunicazione, di monitoraggio e di formazione per risolvere il problema del bullismo, che invece richiede, come ha ben evidenziato Gianluca Gini nel suo contributo al capitolo 3 in questa seconda parte, sostanziali piani di politica scolastica da tradurre in programmi sistematici di intervento, in strategie mirate e flessibili, in sperimentazioni correttamente fondate, in impegni di spesa tangibili. E come testimoniano consolidate esperienze internazionali, sin dal pionieristico caso norvegese avviato quasi quarant'anni fa su impulso degli studi di Olweus (1973), per prevenire e contrastare efficacemente il fenomeno del bullismo è indispensabile progettare una politica nazionale organica, propagare piani antibullismo precedentemente testati

in esperienze interne ed esterne al Paese, riflettere sul potenziale contributo dei curricoli, apprezzare e dare nuovo valore in termini costruttivi e non repressivi ai regolamenti di Istituto, potenziare quei dispositivi didattici garantiti del successo formativo, anche attraverso funzionali percorsi formativi del personale scolastico (Giacomantonio, 2009). E, almeno sugli ultimi punti, spingono certamente le *Linee di indirizzo generali* della DM 16/07. Inoltre, merita qui sottolineare che a ciò devono significativamente concorrere gli *Osservatori Regionali Permanenti*, ai quali è assegnato un ruolo strategico nelle operazioni di prevenzione e di contrasto al bullismo avendo essi compiti di connessione e coordinamento tra i diversi livelli dell'Amministrazione scolastica e di supporto diretto alle scuole per tutte le attività promosse – o proposte – singolarmente, in rete o in collaborazione con le varie Istituzioni territoriali preposte all'educazione e alla tutela dei minori.

2. L'Osservatorio Regionale Permanente per la prevenzione del bullismo del Veneto

L'Osservatorio Regionale Permanente sul fenomeno del bullismo in Veneto è stato costituito nel marzo 2007 per Decreto del Direttore Generale¹ con il proposito di favorire, sin dal suo insediamento, l'incontro e il confronto tra tutti coloro che concorrono – in un modo o nell'altro – alla formazione delle nuove generazioni in un'ottica di "comunità educante". Più di recente, in consonanza con le Linee Guida Ministeriali "Cittadinanza e Costituzione" del 4 marzo 2009, l'Osservatorio ha ampliato la propria visuale d'azione così da evidenziare le funzioni e le integrazioni date dal nuovo quadro normativo che assume la promozione della cittadinanza

¹ L'Osservatorio Regionale Permanente sul fenomeno del bullismo annovera tra i suoi membri, oltre alle Dirigenze degli Uffici Scolastici Territoriali, rappresentanze dei Dirigenti e dei Docenti, delle Associazioni dei Genitori, delle Consulte Studentesche, degli Assessorati Regionali all'Istruzione e alle Politiche Sociali, dell'Ufficio del Tutore dei Minori, oltre che rappresentanze delle Province, dei Comuni, delle Forze dell'Ordine e della Conferenza Episcopale del Triveneto. Il Comitato tecnico-scientifico, che ha inizialmente svolto funzioni di comitato preparatorio ed ha poi, almeno nel primo anno, proseguito anche con la funzione di gruppo di pilotaggio, era originariamente composto da Fernando Cerchiaro (Dirigente Tecnico, Responsabile e coordinatore dell'Osservatorio), Domenico Ticozzi (Dirigente Scolastico), Alberto Agosti (Università di Verona), Gianluca Gini (Università di Padova), don Marco Sanavio (Diocesi di Padova), Daniela Pavan (docente 1° ciclo di istruzione), Laura di Lucia Coletti (docente 2° ciclo di istruzione), Elena Zambianchi (docente 2° ciclo di istruzione).

attiva a strategia di prevenzione del disagio giovanile. Pertanto, il nuovo *Osservatorio Regionale Permanente per la Prevenzione del Disagio e la Promozione della Cittadinanza Attiva*, ponendosi all'interno di una cornice interpretativa più ampia non trascurante il tema ben più impegnativo – ma anche più significativo – della qualità dello star bene a scuola, pur in linea con i dettami ministeriali si è da subito orientato secondo propri criteri tra cui emergono:

- la promozione di una cultura del benessere a scuola di alunni, docenti e genitori, nella linea di assicurare un'efficace relazione educativa con le nuove generazioni;
- il rifiuto di modelli informativi/formativi “a cascata”, sostanzialmente imposti, per favorire invece la diffusione delle buone prassi già realizzate in molte scuole, valorizzando insieme le capacità di progettazione autonoma delle stesse e l'impiego metodologie attive per favorire l'incontro e il dialogo reciproco tra le componenti la comunità scolastica;
- la promozione di confronti scientifici per arricchire e favorire lo scambio di progetti di ricerca e di esperienze educative;
- il lavoro in rete con i diversi soggetti a dimensione educativa e sociale del territorio, nella consapevolezza che la sinergia tra le varie agenzie finalizzate al sostegno e alla cura delle nuove generazioni sia la carta vincente di ogni azione formativa e preventiva.

Figura 1 – Attività avviate e sostenute dall'Osservatorio Regionale Permanente del Veneto per la Prevenzione del Disagio e per la Promozione della Cittadinanza Attiva.



Tali criteri hanno cercato di sostanzinarsi in alcune attività di natura diversa – dall'informazione alla formazione, dall'ascolto alla consulenza per la progettazione e la realizzazione di percorsi di prevenzione e intervento (cfr. figura 1 e allegato D1 in appendice) – tutte sostanzialmente afferibili ai due ampi filoni: (a) della *conoscenza*, intesa come confronto e condivisione con le diverse componenti la comunità scolastica: docenti e dirigenti, studenti e famiglie e (b) del *sostegno*, inteso come sostegno a vari livelli a tutti i soggetti coinvolti.

3. I giovani al centro delle scelte educative: dal Patto Educativo di Corresponsabilità ad un Patto tra Scuola e Territorio

Il tema richiamato nella intestazione di questo paragrafo, è una di quelle intitolazioni solenni e condivise che però è facile diventi uno slogan se non riesce ad essere tradotta in intese e sinergie tra le diverse Istituzioni formative che lavorano *per e con* i giovani, e in proposte capaci di orientare, se non determinare, le scelte, anche finanziarie, di chi amministra il Territorio. In questa prospettiva di orientamento e di potenzialità va interpretata e sviluppata la norma – per la verità ancora scarsamente valorizzata – che ha inserito, tra i documenti fondativi di una Scuola Autonoma, il *Patto Educativo*.

Il *Patto Educativo di Corresponsabilità* introdotto da Ministero della Pubblica Istruzione con il *Regolamento recante modifiche ed integrazioni allo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria* di cui all'art. 5-bis del DPR 235/07, al fine di “definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie” (allegato B in appendice). L'intento del legislatore, ribadito tra l'altro nella recentissima Nota 949/2011 (allegato C in appendice), è stato sostanzialmente quello favorire e sostenere i rapporti tra i soggetti fondamentali – scuola e famiglia – nei compiti di supporto ai processi evolutivi dell'alunno, riconoscendo alla famiglia e, nel contesto della scuola superiore allo studente stesso, forse come mai prima, un ruolo così centrale che dovrà, in prospettiva, modificare e riaggiornare gli organismi partecipativi della Scuola (i vecchi Decreti Delegati). Occasione strategica, questa, per dare concretezza e continuità ad una nuova alleanza educativa tra scuola e famiglia, che necessita un continuo perfezionamento, rilancio e consolidamento come elemento di novità riproposto annualmente dalla scuola.

Per questo l'Osservatorio Regionale Permanente ha promosso – tra gli altri – momenti di studio e di riflessione che hanno condotto il Coordinamento delle Consulte studentesche insieme alle rappresentanze dei docenti, dei dirigenti, dei genitori e del territorio, alla predisposizione delle cosiddette *Linee Guida per il Patto Educativo di Corresponsabilità scuola-famiglia* (allegato E in appendice), messe a disposizione della Scuola veneta come prima proposta non solo di riflessione ma ancor più di vera sperimentazione.

Quanto fin qui richiamato merita un'ulteriore considerazione per la rilevante prospettiva che si apre.

È assodato che scelte educative *incidono e si rafforzano nella misura in cui sono condivise e coinvolgono le altre istituzioni* con funzioni educative presenti nel territorio. La scuola dell'autonomia, infatti, cresce in reale responsabilità non solo se sa progressivamente ridurre la dipendenza verticale dal potere centrale, ma soprattutto se impara a costruire e crescere nelle relazioni orizzontali con le istituzioni e le agenzie educative del territorio. Il patto educativo di corresponsabilità, se elaborato in modo condiviso, configura una dimensione effettivamente comunitaria della scuola ma può diventare paradigma di un patto educativo più ampio (di tutta la comunità del territorio) se condiviso con le diverse agenzie che si occupano dei giovani. L'apertura della scuola al territorio non può infatti essere determinata solo da eventi, interessi o problemi contingenti (bullismo, disagio giovanile, utilizzo di strutture, collaborazioni diverse...) ma da un dialogo costante e di alto profilo che determina una vera sinergia di valori e strategie educative.

La convergenza di intenti tra scuola e famiglia sarà tanto più efficace quanto più potrà confrontarsi ed essere sostenuta da una reale co-progettazione comprendente il contributo della sensibilità educativa delle altre agenzie presenti nel territorio. Non si potrà capire e rispondere a tanti fenomeni e forme di bullismo e di emarginazione che vedono crescere notevolmente il disagio giovanile se verranno lasciate sole scuola e famiglia, magari pretendendo da queste la severità e il rigore che invece la società civile – attraverso l'incoerenza “degli adulti” che la rappresentano – quotidianamente sconfessa.

Richiamare insieme l'attenzione, nella concretezza di un dialogo tra le diverse istituzioni sullo spessore educativo delle scelte anche politiche e amministrative del territorio, ci appare il modo più concreto ed efficace per dare senso e risposte coerenti alle preoccupazioni educative troppo spesso annunciate a parole, ma poco tradotte in scelte di vita.

4. Gli Sportelli d'ascolto provinciali del Veneto per la scuola²

Un diverso ma interconnesso ambito di azioni che gli orientamenti dell'Osservatorio Regionale Permanente del Veneto hanno fortemente supportato ed incentivato ha riguardato i cosiddetti *Sportelli Provinciali di ascolto* per la prevenzione del bullismo e del disagio scolastico che, partire dall'a.s. 2008-2009, sono stati avviati in ciascun Ufficio Scolastico Territoriale del Veneto, o potenziati laddove prassi già consolidata (UST di Belluno e UST di Padova). Ciascun Ufficio Scolastico Territoriale ha autonomamente organizzato il proprio Servizio in funzione di diversificate variabili ma con il generale e comune obiettivo di promuovere – attraverso gli strumenti dell'ascolto e del dialogo, dell'informazione e della formazione – una cultura del benessere a scuola di allievi, docenti e genitori nella linea di assicurare sostegno e cura alle nuove generazioni³. Detti Sportelli sono progettati per offrire un servizio di prima analisi delle cause di disagio e per l'individuazione di tipologie differenziate di consulenza, avvalendosi della presenza di operatori adeguatamente formati⁴ le cui competenze pedagogiche e psicologiche sono messe a disposizione sia della scuola che della famiglia per un supporto immediato o per indirizzare verso Servizi territoriali competenti preposti alla cura e alla tutela dei minori (Regione, Tutore dei minori, Prefettura, Procura, ASL, Comuni, Associazioni, ecc.), nella convinzione che l'identificazione precoce di difficoltà e un tempestivo intervento possono contribuire ad un adattamento psicosociale sano e positivo. Gli *Sportelli di ascolto provinciali* sostanzialmente perseguono i seguenti obiettivi:

² Tratto e rielaborato da: Miola G. (2009), (a cura di). *La Scuola ricerca. VII Rapporto RegionaleUSR per il Veneto*, pp. 162-168.

³ Riferimenti per gli Sportelli Provinciali di Ascolto attivi presso gli UST del Veneto:

Belluno: sportelloascolto@istruzioneebelluno.it - cell. 329.3603466

Padova: sportelloascolto@istruzioneepadova.it - tel. 049.8208881/876

Rovigo: sportello@istruzioneerovigo.it - tel. 0425.427515/516

Treviso: puntoascolto@istruzioneetreviso.it - tel. 0422.429818

Venezia: ascolto@istruzioneevenezia.it - tel. 041.2620962 - per sms: 320.9242016 preceduto da #sportello

Verona: puntoascolto@istruzioneeverona.it - tel. 045.8086565/506

Vicenza: sportelloascolto@istruzioneevicenza.it - tel. 0444.251162

⁴ Nel corso del triennio 2007-2010 l'Osservatorio ha dedicato ai referenti e agli operatori degli Sportelli Provinciali di ascolto alcuni seminari di studio e di supervisione sul tema “*La Scuola che Ascolta*” (curati da Marco Vinicio Masoni, cfr. cap. 3 nella I parte del volume) e, nel biennio 2009-2011, i corsi di formazione di livello base e livello avanzato sul tema “*Il colloquio intenzionale*” (curati da Ernesto Gianoli, cfr. cap. 2, III parte del volume), rivolti sempre agli operatori provinciali di sportello e ai docenti gestori di sportello d'ascolto scolastico.

- ricercare una sinergia tra Scuola, Servizi Territoriali, Università, per sviluppare e favorire un lavoro collaborativo e co-costruttivo tra i diversi soggetti che si occupano della prevenzione e della cura di manifestazioni di disagio scolastico e giovanile, costruendo una rete di condivisione e collaborazione coi diversi soggetti interessati e competenti nel territorio, possibilmente sottoscrivendo protocolli di intesa integrati⁵;
- prevenire forme di disagio scolastico e giovanile e promuovere il benessere a scuola e il benessere personale, soprattutto attraverso: (a) l'apertura di una "linea dedicata" di ascolto rivolta a studenti, personale della scuola, famiglie e con diverse possibilità di accesso (diretto in presenza, colloquio telefonico, SMS, e-mail per una prima accoglienza della problematica), (b) attività di formazione e aggiornamento per docenti al fine di potenziare la conoscenza delle problematiche sottese al disagio scolastico e giovanile e delle metodologie di prevenzione e di intervento;
- fornire strumenti ai docenti, agli studenti e alle famiglie per l'intervento, nei casi di accertata necessità, soprattutto attraverso: (a) la promozione di azioni congiunte con Enti/Istituzioni partecipanti o interessati al Servizio, (b) il potenziamento, negli operatori scolastici, delle competenze di ascolto, di lettura dei segnali di disagio e di individuazione dei fattori di rischio personale e sociale, (c) la predisposizione di opportuni strumenti di rilevazione del caso per un eventuale invio presso altre strutture preposte (Consultori, ULSS, Prefettura, Procura, Ufficio Minori, Questura ...);
- offrire supporto alle azioni già intraprese dalle scuole per contrastare il disagio scolastico e giovanile, soprattutto attraverso: (a) la creazione di connessioni con le scuole interessate per sensibilizzare alla presa in carico del caso e per monitorare dall'interno le segnalazioni pervenute, (b) il supporto alle iniziative di spazi di ascolto/CIC nelle scuole di ogni ordine e grado.

⁵ Su questa linea è di grande interesse il dialogo a tre concretamente avviato nella primavera del 2011 tra Ufficio del Pubblico Tutore, Assessorato ai Servizi Sociali della Regione Veneto e Ufficio Scolastico Regionale. Sbocco naturale di questo "Tavolo" sarà la stipula di convenzioni quadro che apriranno meglio alla sinergia di competenze, professionalità e risorse a favore degli sportelli d'ascolto presenti nel Territorio, a livello di singole Istituzioni scolastiche e, meglio ancora, di Rete. Un ambito di particolare intervento potrà essere la partecipazione alla costruzione dei Piani di Zona, in sinergia con le ASL e l'Ufficio del Pubblico Tutore. È inoltre importante riprendere i contenuti del Corso di Formazione su "La comunicazione Scuola-Servizi" realizzato nel 2010 e che ha visto la partecipazione di oltre ottanta persone tra insegnanti, Dirigenti scolastici e professionisti dei Servizi socio-sanitari.

Il percorso dell'Osservatorio e le esperienze promosse dallo stesso hanno individuato, in questa struttura di Sportello, un modello ed una linea regionale. Si tratta di un percorso che riesce da un lato ad assicurare una funzione di supporto e dall'altra di "supplenza" a realtà che faticano a camminare con le proprie gambe. In definitiva, dunque, un servizio provinciale che nasce non per sostituire ma per integrare e coordinare.

Altra linea prioritaria dell'Osservatorio è garantire una formazione regionale dei docenti finalizzata ad acquisire più competenza pedagogica che "tecnicamente scientifica". Una competenza che indirizzi verso professionalità specifiche e non tenda ad assumersi in carico le patologie. Terreno, questo, dove c'è ancora una carente formazione capace di orientare e di segnalare i casi, rinviandoli a chi di competenza...

5. Una proposta per i decisori politici: implementare una figura di docente referente per il benessere dello studente

Per riprendere sempre le riflessioni maturate nel percorso e nel confronto dell'Osservatorio, anche con riferimento agli Sportelli d'ascolto, appare l'esigenza di avviare organismi strutturati (a livello territoriale e di Rete), con un gruppo di operatori e docenti referenti che operano all'interno delle Istituzioni scolastiche in settori diversi (educazione alla cittadinanza, legalità, volontariato, teatro, musica, ...), cioè in "quel mondo" che pare sempre più opportuno definire *delle Politiche Giovanili*, attraversato dall'unico obiettivo che è la *prevenzione al disagio*. Questa è la tappa fondamentale a cui è pervenuto l'Osservatorio a quattro anni dalla sua conclusione e queste sono le motivazioni che sempre di più lo hanno portato e lo portano ad stemperare il termine bullismo per comprendere in sé, nella sostanza e nel nome stesso, tutte le problematiche legate al benessere degli studenti di ogni ordine e grado della scuola.

Si colloca in questa prospettiva il contributo *Linee guida per l'individuazione e la formazione del Docente Referente per il Benessere dello Studente* (allegato F in appendice) che ha costituito un primo documento di proposta e di sintesi per il dibattito e la sperimentazione di una vera e propria figura di sistema⁶ che, al di là del nome, metta insieme le competenze dello

⁶ È impossibile non ricordare qui, pur con le dovute distinzioni, una figura strategica nel sistema scolastico francese, che è il *conseigliere pedagogico* e la figura dello *psicopedagogo*

psicopedagoga con una visione d'insieme degli orizzonti dove si realizza il protagonismo degli studenti.

Il richiamo ad alcune strategiche figure di sistema riporta a quell'auspicio di sviluppo dell'Autonomia che tarda a decollare nonostante sia già passato il primo decennio ma che individuava, accanto alla nuova figura del Dirigente Scolastico, fondamentali articolazioni della funzione docente.

La strada è certamente in salita ma l'obiettivo individuato è indispensabile e non ammette alternative per una Scuola aperta al confronto e al dialogo e capace di dare risposte adeguate.

certamente decisiva e strategica per la qualità della scuola primaria, ma oggi oscurata dalle inevitabili razionalizzazioni finanziarie.

2. Prepotenze tra pari: una visione multidimensionale

di Gianluca Gini

1. Introduzione

Negli ultimi anni si è assistito ad un crescente interesse, da parte soprattutto dei media, nei confronti di episodi di violenza tra ragazzi, spesso riconosciuti come segnale di un diffuso disagio adolescenziale, quando non di una vera e propria emergenza sociale. In tali circostanze, tuttavia, anche azioni antisociali diverse, quali vere e proprie condotte criminali, azioni di sfida agli adulti o atti di teppismo e vandalismo, vengono impropriamente considerate come forme di bullismo. La ricerca scientifica, al contrario, circoscrive la corretta applicazione del termine ad una serie di comportamenti aggressivi, denominati *prepotenze*, con caratteristiche specifiche.

Il bullismo è una forma di comportamento aggressivo di tipo prevalentemente proattivo in cui uno o più bulli/e aggrediscono ripetutamente un/a compagno/a di scuola (la vittima) che non è in grado di difendersi. Con una formula sintetica quanto efficace, esso può essere definito come «un abuso sistematico di potere» (Smith e Sharp, 1994, p. 2). La definizione di bullismo comunemente accettata a livello internazionale si basa su tre caratteristiche principali: (a) l'intenzionalità che caratterizza i comportamenti del bullo; (b) la persistenza nel tempo, ossia il fatto che tali episodi di prepotenza siano ripetuti e non occasionali; (c) l'asimmetria di potere e il disequilibrio di forza (fisica o psicologica) tra chi fa e chi subisce prepotenze (per un'analisi approfondita delle peculiarità del bullismo e delle caratteristiche individuali dei ragazzi coinvolti come bulli o vittime, si veda Caravita e Gini, 2010).

2. I tipi di prepotenza

Per quanto riguarda la classificazione dei comportamenti che possono essere inclusi nella definizione di bullismo, è necessario operare una distinzione tra prepotenze *dirette* e prepotenze *indirette*. Le prime sono così chiamate perché attraverso di esse il bullo procura un danno e crea sofferenza alla vittima direttamente, ad esempio picchiandola (prepotenza diretta di tipo fisico) oppure prendendola in giro, ridicolizzandola o minacciandola (prepotenza diretta di tipo verbale). A causa del fatto che sono più facilmente osservabili e riconoscibili, le prepotenze dirette sono state per lungo tempo il principale oggetto di studio e sono forse, ancora oggi (ma non sempre a buon diritto), la fonte di preoccupazione maggiore a livello educativo.

Tabella 1 – Gli indicatori della vittimizzazione.

GLI INDICATORI DELLA VITTIMIZZAZIONE
Non esiste un modo certo per capire se un bambino o un ragazzo è vittima di bullismo, quando non racconta apertamente cosa gli sta succedendo. Ci sono, però, alcuni segni che possono essere un <i>campanello d'allarme</i> :
<ul style="list-style-type: none"> • paura di andare a scuola, assenze ingiustificate, desiderio di cambiare il tragitto o il mezzo (es. scuolabus) per recarsi a scuola • evitamento di specifiche lezioni o attività (es., palestra, piscina, ecc.) • improvvise (e non altrimenti spiegabili) difficoltà con le materie scolastiche • oggetti personali (vestiti, zaino, altri oggetti) frequentemente smarriti, rovinati o rotti • richieste di soldi (o altri beni) ai genitori frequenti ed ingiustificate • danni fisici che il bambino non riesce a spiegare • frequenti mal di testa, mal di stomaco o altri malesseri (soprattutto al mattino) di cui non si capisce l'origine • difficoltà a dormire, frequenti incubi notturni, enuresi, perdita di appetito • bassa autostima, umore spesso negativo, frequenti pianti, scoppi di rabbia improvvisa • raccontare di non aver amici, rifiutarsi di raccontare ciò che succede a scuola

Tuttavia, esiste una seconda tipologia di prepotenze non meno umilianti per chi le subisce: le prepotenze indirette o relazionali. Queste sono solitamente basate su strategie di controllo sociale, che consistono ad esempio

nell'indurre altri compagni ad attaccare la vittima anziché farlo in prima persona, oppure nel manipolare le relazioni sociali per portare la vittima prescelta ad un progressivo isolamento dal resto del gruppo. Altre strategie di questo tipo consistono nell'attaccare la vittima, sminuendone il valore come persona, minacciandone l'autostima ed impoverendo le sue relazioni di amicizia con altre persone, ad esempio mediante la diffusione di maldicenze sul suo conto e l'evitamento sistematico. La complessità dei diversi comportamenti di prepotenza, nonché l'occorrenza simultanea di più indici nello stesso episodio (si pensi, ad esempio, ai diversi segnali di comunicazione verbale e non verbale utilizzabili nel fare una minaccia), li rende spesso non del tutto riducibili ad un'unica e ben delimitata categoria.

Accanto a queste forme "tradizionali" di bullismo, esistono anche altri tipi di prepotenze che meritano un cenno specifico, soprattutto in relazione all'età (pre)adolescenziale. Tra queste citiamo, in particolare, il cyberbullying, che si caratterizza per il mezzo peculiare (es. e-mail, cellulare, internet) con cui il bullismo viene agito, e le prevaricazioni che coinvolgono la sfera sessuale della persona (sexual harassment e bullismo omofobico).

Le modalità attraverso cui le nuove tecnologie possono essere usate per prevaricare sono molteplici e si distinguono alcune principali categorie di cyberbullismo (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, Tippett, 2008): l'uso di messaggi ingiuriosi o minacciosi inviati attraverso il telefono cellulare, la realizzazione e diffusione di fotografie e videoclip a danno delle vittime attraverso cellulari e internet, l'invio di e-mail o istant messaging minatori od offensivi, la prevaricazione attuata nelle chat-room attraverso offese, calunnie o isolamento dalla conversazione. Fa parte del cyberbullismo anche il cosiddetto "happy slapping", in cui la vittima viene colpita da un compagno, videoripresa da un altro, e il conseguente filmato viene fatto circolare tramite telefonini o in rete (Smith et al., 2008). Oltre a queste tipologie di cyberbullismo, con il crescente successo dei social-network si è assistito di recente anche alla creazione di gruppi mirati a prevaricare i compagni.

Nel complesso, il cyberbullismo, che si configura come un tipo di prepotenza trasversale alle forme dirette ed indirette di prevaricazione, presenta alcune caratteristiche peculiari. In primo luogo, dal punto di vista della vittima, a differenza di quanto accade nelle situazioni di bullismo realizzate nelle interazioni di persona (*off-line*), al bersaglio delle prepotenze attuate nel contesto elettronico (*on-line*) risulta molto difficile, se non impossibile, sfuggire alle prepotenze, che lo perseguitano anche tra le pareti domestiche. Le sopraffazioni attuate *off-line*, infatti, terminano almeno tempora-

neamente una volta usciti dal contesto (ad esempio la scuola) in cui si verificano. Le molestie elettroniche, invece, "seguono" la vittima anche nei momenti e nei luoghi in cui i prepotenti non sono fisicamente presenti e in cui la vittima utilizza le tecnologie di comunicazione per studiare o interagire con altri coetanei. Inoltre, le modalità attraverso cui il cyberbullismo viene attuato rendono molto difficile per la vittima conoscere l'identità e il numero degli autori di tali prepotenze e, ancor più, poterli denunciare. Queste caratteristiche del cyberbullismo aumentano inevitabilmente i vissuti di insicurezza e i sentimenti di impotenza di chi ne è vittima.

In secondo luogo, dal punto di vista di chi effettua le prepotenze, alcune forme di cyberbullismo consentono un certo grado di invisibilità e (almeno presunto) anonimato: si pensi ad esempio alla difficoltà di rintracciare la fonte originaria di un sms offensivo diffuso ai danni di un compagno e inviato di cellulare in cellulare. Sia l'anonimato che la distanza fisica che la tecnologia interpone tra il prevaricatore e la vittima possono infondere maggiore coraggio a chi desidera prevaricare un compagno ma esita a farlo nel rapporto faccia a faccia. Gli strumenti tecnologici limitano l'interazione diretta con la vittima così che risulta difficile dividerne la sofferenza. La distanza interposta dalla tecnologia, infatti, rendendo meno visibili o meno salienti le conseguenze negative provocate dall'atto di cyberbullismo, può limitare la risposta di condivisione empatica del dolore dell'altro.

Tabella 2 – Altre forme di prevaricazione tra pari.

ALTRE FORME DI PREVARICAZIONE TRA PARI
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bullismo razzista</i>: assume una qualsiasi delle forme di bullismo descritte, ma in questo caso "oggetto" della prepotenza è l'appartenenza etnica della vittima. • <i>Molestia sessuale</i>: a questa categoria appartengono quei comportamenti concernenti la sfera sessuale non desiderati da chi li riceve, che provocano umiliazione e disagio, come le avance sessuali, il contatto fisico molesto, l'uso di gesti o commenti osceni. • <i>Nonnismo</i>: è una forma di bullismo basata sulla dinamica "anziani vs. giovani" e sui riti di iniziazione caratteristica delle caserme, degli istituti scolastici con convitto e di altre istituzioni ad organizzazione altamente strutturata e gerarchica. • <i>Mobbing</i>: il termine descrive un insieme di comportamenti di molestia e di intimidazione psicologica che sono messi in atto tra adulti nei luoghi di lavoro, dove un individuo viene sistematicamente vittimizzato dai colleghi o dai superiori.

Un'altra forma di bullismo di cui solo di recente si è cominciato a parlare è il cosiddetto "bullismo omofobico". Si tratta di una forma particolare di prepotenza che consiste nell'attaccare i compagni sulla base del loro orientamento sessuale. Questo tipo di prevaricazioni può includere aggressioni fisiche e relazionali, ma è la forma verbale (es. prese in giro, uso di termini ed epiteti peggiorativi) ad essere maggiormente diffusa. Da alcuni studi (es., Kosciw, Diaz e Greytak, 2008; Williams, Connolly, Pepler e Craig, 2005) è emerso che la maggior parte dei ragazzi e delle ragazze lesbiche, gay, bisessuali e transessuali (LGBT) sono vittime di bullismo omofobico da parte dei compagni durante l'adolescenza e uno su quattro risulta socialmente isolato dai pari. Gli insulti, le aggressioni, e la diffusione di voci denigratorie rappresentano le forme di bullismo più frequentemente sperimentate dagli studenti gay e lesbiche. I peggiorativi omofobici, in particolare, rappresentano una categoria di aggressione verbale molto diffusa soprattutto tra i preadolescenti e gli adolescenti e vengono usati spesso in modo sarcastico anche nei confronti di quegli studenti che non hanno un orientamento omo-, bi- o transessuale.

3. Il bullismo come fenomeno di gruppo

Il bullismo non è un fenomeno che riguarda solo il bullo e la vittima e la sua comprensione non si esaurisce nell'analisi delle caratteristiche personali di chi è coinvolto come attore delle prepotenze o di chi le subisce. Al contrario, esso può essere considerato a tutti gli effetti un fenomeno di gruppo, la comprensione del suo significato non può prescindere dall'analisi delle dinamiche e delle caratteristiche del gruppo dei coetanei in cui esso si manifesta. Le prepotenze, infatti, sono influenzate dal significato sociale che assumono all'interno di un determinato gruppo e dalle credenze e dagli atteggiamenti che gli studenti stessi hanno riguardo ad esse, ad esempio le credenze circa l'efficacia dei comportamenti aggressivi o gli atteggiamenti verso chi subisce prevaricazioni. Inoltre, i bulli agiscono spesso per elevare il proprio status sociale agli occhi dei compagni e sono, quindi, influenzati dalle norme del gruppo di appartenenza. Il gruppo, infine, può servire da rinforzo al comportamento prepotente: i compagni, infatti, possono accettare, tacitamente o in modo esplicito, il comportamento del bullo e possono persino ammirare il bullo e considerarlo un modello positivo da seguire. Il gruppo, quindi, può talvolta rappresentare un rinforzo per il comportamento prepotente, dato che i compagni possono accettare, in modo esplicito

cito o silente, il comportamento del bullo, andando a rinforzarne lo status sociale (Caravita e Gini, 2010).

Ad oggi, tuttavia, si sa ancora troppo poco riguardo ai processi psicologici coinvolti nei differenti comportamenti degli spettatori (cioè dei compagni che non partecipano direttamente al fenomeno come bulli o vittime, ma sono comunque a conoscenza di ciò che succede) di fronte ad episodi di bullismo e alle caratteristiche personali che possono facilitare o, al contrario, rendere meno probabile l'intervento in favore delle vittime. Recentemente, però, alcuni dati di ricerca hanno cominciato a delineare le caratteristiche individuali più facilmente associate ai due comportamenti. In sintesi, da questi studi è emerso che i difensori della vittima si differenziano dai loro compagni che rimangono in disparte senza intervenire rispetto ad alcune dimensioni importanti. Ad esempio, i difensori mostrano livelli più alti di autoefficacia sociale, atteggiamenti più positivi verso i compagni vittimizzati, un maggior senso di responsabilità personale per l'intervento, un uso maggiore di strategie di coping orientate alla soluzione dei problemi, e si mostrano più sensibili alle aspettative da parte dei compagni e dei genitori rispetto alla necessità di aiutare chi è in difficoltà (es., Pozzoli e Gini, 2010).

Tabella 3 – I ruoli nel gruppo.

I RUOLI NEL GRUPPO
<ul style="list-style-type: none"> • il <i>bullo</i> (leader): chi attua in prima persona le prepotenze o spinge altri compagni a farle • la <i>vittima</i>: chi subisce ripetutamente le prepotenze • l'<i>aiutante</i> (bullo gregario): chi aiuta il bullo nel fare prepotenze • il <i>sostenitore</i>: chi rinforza il bullo ridendo, facendo il tifo per lui, ecc. • il <i>difensore</i> della vittima: chi interviene in aiuto della vittima direttamente (difendendola, consolandola, cercando di far smettere il bullo) o indirettamente (chiamando un adulto ad intervenire) • l'<i>esterno</i> o <i>spettatore passivo</i>: chi osserva senza prendere posizione, chi non si intromette pensando che non sia affar suo o per non essere coinvolto

Oltre al loro interesse sul piano teorico, questi risultati possono avere importanti ricadute sui progetti di prevenzione e intervento anti-bullismo a scuola, in particolare per l'implementazione di quei progetti che prevedono il coinvolgimento diretto degli studenti tramite programmi di *peer*

support (Gini e Pozzoli, 2011). Ad esempio, l'insegnamento di strategie di coping adeguate, la promozione di atteggiamenti anti-bullismo e lo sviluppo della consapevolezza che ognuno è responsabile di ciò che avviene in classe potrebbero risultare strategie utili per indurre gli osservatori passivi ad adottare comportamenti attivi di difesa.

4. L'influenza della scuola

Infine, vi sono variabili che possono rappresentare un fattore di rischio per la messa in atto di prevaricazioni tra pari e che non si collocano né a livello strettamente individuale né del gruppo dei pari, ma a livello di scuola. Un modo di concettualizzare l'influenza ambientale sugli atteggiamenti e i comportamenti del singolo individuo è quello di fare riferimento al concetto di *atmosfera o clima* morale della scuola, che esprime il ruolo giocato da un contesto normativo (in questo caso la scuola) nella regolazione del comportamento individuale.

In breve, il clima morale della scuola è costituito dall'insieme dei valori e delle norme informali che regolano le relazioni interpersonali all'interno dell'ambiente scolastico e il grado di condivisione di tali valori e norme da parte degli studenti. Questi valori si manifestano concretamente nella frequenza e nella qualità delle interazioni tra adulti e studenti, tra studenti e studenti, e tra adulti e adulti presenti all'interno della scuola. L'elemento più importante per comprendere i possibili effetti dell'atmosfera morale sui comportamenti degli studenti è la *percezione* che questi hanno del clima della loro scuola. Come gli studenti percepiscono l'atmosfera scolastica può influenzare sia il loro comportamento in quell'ambiente sia gli atteggiamenti verso i compagni e gli adulti della scuola. Per esempio, in alcune scuole superiori olandesi, Høst e colleghi (1998) hanno rilevato una correlazione negativa tra l'atmosfera morale percepita dagli adolescenti e una serie di comportamenti negativi, tra i quali l'abuso di alcol e droghe, i piccoli furti, gli atti di vandalismo e comportamenti di aggressione verso i compagni. Questa correlazione negativa indica che maggiore è la percezione di un'atmosfera positiva all'interno della scuola (cioè un clima che *non* approva i comportamenti devianti ma, al contrario, stimola la costruzione di relazioni positive fondate sulla collaborazione) e minore è la probabilità che gli studenti mettano in atto questi comportamenti negativi.

Per quanto riguarda, più direttamente, gli studi sul bullismo, sono ancora poche le ricerche che si sono occupate di analizzare la relazione tra

atmosfera morale scolastica, comportamenti e atteggiamenti degli studenti. Recentemente, Gini (2008) ha trovato che la percezione di un'atmosfera positiva all'interno della scuola, nei termini di un più alto senso di comunità, prediceva significativamente un atteggiamento più favorevole nei confronti della vittima di bullismo. Invece, la tendenza a colpevolizzare la vittima per la sua situazione era predetta dalla percezione di un clima relazionale negativo, cioè dalla convinzione che le relazioni interpersonali all'interno della scuola, sia tra compagni che tra studenti ed insegnanti, fossero basate principalmente su criteri di individualismo, egoismo e dominanza.

Vale la pena, in questo contesto, soffermarsi sul concetto di *senso di comunità*, che è stato proposto per descrivere gli aspetti psicologici del contesto sociale a cui si ritiene di appartenere e che soddisfa il bisogno di appartenenza che tutti abbiamo. Il senso di comunità si riferisce alla percezione di vivere in un'organizzazione sociale (in questo caso la scuola) i cui membri si conoscono, si preoccupano e si aiutano l'un l'altro, alla cui costruzione contribuiscono attivamente e a cui sentono di appartenere. In altri termini, il senso di comunità esprime la percezione di somigliare a ed essere in relazione reciproca con le altre persone e l'esperienza soggettiva di appartenere a una struttura sociale stabile e affidabile. Si tratta, quindi, di un costrutto multidimensionale costituito da diverse dimensioni, quali l'appartenenza, la soddisfazione dei bisogni personali, la connessione emotiva condivisa, l'influenza sociale.

Alla luce di questa definizione, si può meglio comprendere l'associazione positiva tra senso di appartenenza alla comunità e atteggiamenti e comportamenti sociali positivi rilevata in diverse ricerche. La percezione della scuola come una comunità è, infatti, associata con livelli più elevati di accettazione delle regole presenti nella scuola e un maggior rispetto per gli insegnanti e i compagni (cfr. Battistich, Solomon, Kim, Watson, Schaps, 1995). Inoltre, studenti con un senso di comunità più sviluppato riportano atteggiamenti più positivi verso i compagni in difficoltà, tendono ad essere più cooperativi con gli altri e ad agire in maniera prosociale, e accettano più facilmente compagni appartenenti a gruppi sociali o etnici diversi dai loro. Questi risultati spiegano anche perché alcuni programmi di prevenzione del disagio scolastico e la promozione del benessere a scuola prevedono attività finalizzate a sviluppare il senso di comunità (si veda Vieno, 2005).

3. Interventi a scuola per contrastare il fenomeno del bullismo

di *Gianluca Gini*

1. Introduzione

Il bullismo costituisce una violazione dei diritti umani fondamentali, come quello di essere rispettati e di crescere liberi e sicuri, ed è responsabilità degli adulti assicurare che questi diritti siano garantiti. Questo principio è stato recentemente stabilito dalla cosiddetta “Dichiarazione di Kandersteg” (2007)¹, sottoscritta da un gruppo di ricercatori in rappresentanza di quindici diversi Paesi, tra i quali anche l’Italia. Nello specifico, questo documento individua cinque diverse azioni che devono essere intraprese:

- (a) contrastare senza indugio i fenomeni di bullismo in tutti i luoghi in cui i bambini e gli adolescenti vivono, studiano e giocano;
- (b) attivare azioni di prevenzione in età precoce e proseguirle nell’infanzia e nell’adolescenza, promuovendo relazioni positive tra compagni, con l’obiettivo di ridurre i fattori di rischio e di potenziare i fattori di protezione;
- (c) formare tutti gli adulti che sono a contatto con i bambini e con i giovani per metterli in grado di promuovere relazioni sane e di prevenire il bullismo;
- (d) attivare politiche sociali e programmi di prevenzione basati sulla ricerca scientifica, che siano appropriati in relazione all’età, al genere, alla cultura dei destinatari e che coinvolgano le famiglie, i coetanei, le scuole e la comunità;
- (e) effettuare azioni di monitoraggio e di valutazione in itinere dei percorsi di intervento per verificare i benefici dei diversi programmi e per tutelare i diritti dei bambini e degli adolescenti.

¹ <http://www.kanderstegdeclaration.com/storage/Italienisch.pdf>.

In altre parole, sia la rilevante incidenza del fenomeno sia le numerose conseguenze negative a breve e lungo termine per il benessere e l’adattamento personale e sociale dei ragazzi coinvolti configurano il bullismo come un problema di salute pubblica (Gini e Pozzoli, 2009), che richiede interventi efficaci fondati sulle conoscenze scientifiche più aggiornate. È pertanto necessaria l’implementazione di programmi di prevenzione e intervento anti-bullismo nella scuola e nella comunità allargata specificamente mirati a promuovere un adeguato funzionamento nelle relazioni interpersonali.

A partire dalla concettualizzazione ampiamente condivisa in letteratura, che vede il bullismo come fenomeno di gruppo e problema relazionale, anziché come “problema comportamentale” del singolo individuo, l’approccio alla prevenzione e all’intervento anti-bullismo più condiviso a livello internazionale si fonda sulla necessità di progettare interventi secondo un *approccio ecologico e sistemico*, in grado di promuovere cambiamenti nel clima generale della scuola, nelle norme e nei valori del gruppo, invece di focalizzarsi esclusivamente sugli studenti bulli e vittime. Una tale prospettiva mira ad integrare al proprio interno diversi livelli di intervento, dalla comunità alla scuola come sistema, al gruppo-classe, fino ad arrivare ai singoli individui coinvolti più direttamente nel problema e alle famiglie (Gini e Pozzoli, 2011). Un’analisi dettagliata dei singoli programmi, delle loro somiglianze e differenze, dei loro punti di forza e di debolezza, va al di là degli scopi di questo contributo. È però particolarmente interessante considerare, senza la pretesa di essere esaustivi, quali variabili di un progetto anti-bullismo vengono ritenute importanti soprattutto da quegli studi che si sono occupati di valutarne l’efficacia.

In primo luogo, rimarchiamo la necessità di progettare interventi secondo un approccio ecologico e sistemico in grado di attivare cambiamenti nel clima generale della scuola, nelle norme e nei valori del gruppo, invece di focalizzarsi esclusivamente sui bambini bulli e vittime (Menesini, 2003). L’assunto alla base del modello ecologico riguarda la necessità di coinvolgere e valorizzare le risorse interne della scuola (insegnanti, alunni, genitori, altro personale), invece di ricorrere esclusivamente ad interventi specialistici dall’esterno.

In generale, gli studi a questo riguardo hanno confermato l’idea che un intervento comprensivo può migliorare sensibilmente i problemi di bullismo all’interno della scuola già nel breve periodo. Tuttavia, la variabile *tempo* è fondamentale per una reale efficacia di un progetto di prevenzione/intervento anti-bullismo e, molto spesso, è stata sottolineata la necessità

che le scuole comprendano fino in fondo l'importanza di mantenere "vivo" nel tempo l'intervento una volta cominciato. Inoltre, è importante che variabili specifiche relative alla scuola, alle famiglie e ai singoli bambini siano progressivamente inserite in questi progetti, in modo che essi divengano via via sempre più efficaci.

Tabella 1 – Principali caratteristiche dei programmi più efficaci.

PRINCIPALI CARATTERISTICHE DEI PROGRAMMI PIÙ EFFICACI
1. Politica scolastica formalizzata
2. Formazione del personale scolastico
3. Miglioramento del sistema di regole e delle strategie di gestione della classe
4. Uso di strategie curricolari per aumentare la consapevolezza e la responsabilizzazione degli alunni
5. Implementazione di programmi di <i>peer support</i>
6. Identificazione di procedure di risposta agli episodi più gravi

2. Gli interventi nella comunità

Una prima dimensione che possiamo adottare nella prevenzione del bullismo è quella della comunità. Le scuole stesse sono delle comunità e sono, al contempo, parte di una comunità più ampia, costituita dal quartiere, dalla città intera, dalle istituzioni (es., il Comune, L'Ufficio scolastico, le forze dell'ordine, ecc.), dai servizi socio-sanitari, ricreativi e culturali e dall'associazionismo (religioso, sportivo ecc.). I principi fondamentali dell'approccio di comunità sono i seguenti:

- l'utilizzo della *metafora ecologica*, ossia il tentativo di comprendere il comportamento e l'adattamento individuale sulla base dell'interazione individuo-ambiente, mediante l'analisi dell'ecosistema in cui l'individuo vive e partendo dall'idea che almeno una parte delle azioni di prevenzione possano essere realizzate direttamente in questo ecosistema;
- l'adozione di un'*ottica proattiva* per la prevenzione del disagio e la promozione del benessere, mirata alla costruzione di condizioni ambientali e competenze individuali che favoriscano lo sviluppo positivo e l'adattamento degli individui; quest'ottica è contrapposta a quella reattiva, nella quale si interviene rispetto ad un sintomo o un problema già manifesti;

- il lavoro di *empowerment*, rivolto al rafforzamento del senso di controllo che gli individui hanno sugli eventi della propria vita, che li rende più consapevoli e più attivi nella soluzione dei problemi che incontrano.

L'approccio di comunità alla prevenzione del bullismo prevede l'implementazione di strategie d'intervento che tengano conto dell'interdipendenza tra le componenti contestuali e quelle individuali. Inoltre, esso può essere particolarmente utile per facilitare la collaborazione tra scuola e famiglie. In altre parole, l'idea di base è quella di un lavoro a più livelli dove i criteri dell'integrazione e del potenziamento delle risorse esistenti sono le linee-guida da seguire nella progettazione e implementazione degli interventi.

3. Gli interventi nella scuola

Quello che, ad oggi, risulta essere il modello privilegiato di intervento anti-bullismo è descritto nella letteratura internazionale come *Whole School Approach*. Gli interventi che si collocano a questo livello hanno l'obiettivo primario di coinvolgere l'intera comunità scolastica, con tutte le sue componenti, nella prevenzione e nella gestione delle situazioni di bullismo. Tali interventi, infatti, si fondano su due assunti: (i) che sia responsabilità di tutta la scuola attivarsi per il benessere degli studenti e per la prevenzione delle situazioni di disagio relazionale, e (ii) che un problema complesso e multifaccettato come il bullismo necessiti di azioni educative ad ampio raggio, che coinvolgano attivamente anche i membri della comunità scolastica che non partecipano direttamente alle situazioni di prepotenza.

Punto di partenza per questo tipo di approccio è la definizione di una vera e propria *politica scolastica* anti-bullismo, intendendo con ciò, oltre ad una ferma e chiara dichiarazione circa l'inaccettabilità di qualsiasi forma di prepotenza, l'elaborazione di un insieme di obiettivi, di linee-guida anti-violenza e di un sistema di regole basato sul rispetto e la cooperazione. In altre parole, la politica scolastica è «una dichiarazione di intenti che guida l'azione e l'organizzazione interna alla scuola, [...] stabilisce una serie di obiettivi chiari e condivisi che forniscono agli studenti, al personale e ai genitori la comprensione dell'impegno della scuola nel fare qualcosa circa il bullismo» (Sharp, Thompson, 2004, p. 23). La politica scolastica si pone l'obiettivo di generare un cambiamento nell'intero ambiente scolastico e rappresenta la cornice entro cui tutti gli altri interventi vengono realizzati.

Inoltre, tra gli interventi significativi a livello di scuola, orientati alla modificazione del clima relazionale della scuola e associati a un decremento nei comportamenti di prepotenza, vi sono soprattutto le conferenze scolastiche, la formazione specifica degli insegnanti (e di tutto il personale della scuola) e il miglioramento della supervisione delle attività dei bambini e degli spazi in cui esse si svolgono (Ttofi, Farrington, 2009; Vreeman, Carroll, 2007).

4. Gli interventi in classe

Il lavoro di prevenzione del bullismo nelle singole classi può prevedere diversi percorsi e strategie finalizzati ai seguenti obiettivi:

- coinvolgere attivamente gli alunni nelle attività del progetto anti-bullismo, aumentando la loro consapevolezza circa il problema, il loro ruolo come spettatori e il senso di responsabilità personale;
- consentire loro di acquisire competenze socio-emotive utili per difendersi e per aiutare gli altri compagni in situazioni di prepotenza;
- migliorare le relazioni tra compagni e tra studenti e insegnanti, favorendo la comunicazione efficace, il rispetto delle regole, la cooperazione;
- promuovere comportamenti prosociali;
- in generale, favorire lo sviluppo personale e il benessere degli studenti.

In sintesi, lavorare a livello di classe significa tenere in considerazione tre differenti livelli di azione:

1. *livello personale*: riguarda come ogni studente (e ogni insegnante) vive la sua esperienza in classe (i suoi vissuti, le sue aspettative, la sua autostima, il suo livello di soddisfazione, il suo senso di appartenenza, i suoi valori ecc.);
2. *livello interpersonale*: riguarda le relazioni tra i membri della classe (il rispetto reciproco, la comunicazione interpersonale, il sostegno, le norme del gruppo, i diversi ruoli presenti ecc.);
3. *livello sistemico*: riguarda le caratteristiche più “istituzionali” della classe (ambiente fisico, orari, regole, attività) che possono avere un’influenza sui due livelli precedenti.

A livello di gruppo-classe, i percorsi che vengono attivati con maggiore frequenza nelle scuole italiane possono essere riassunti in tre categorie (Gini e Pozzoli, 2011):

- (a) gli interventi di conoscenza e di sensibilizzazione verso il problema del bullismo, che vedono direttamente gli insegnanti coinvolti nell’uso di

- strumenti e materiali curricolari (brani della letteratura, film, argomenti sia delle discipline storico-filosofiche che di quelle scientifiche, attività musicali ed artistiche, attività ludico-motorie, ecc.) come stimolo per la riflessione sul fenomeno e, più in generale, sulla convivenza pacifica, il rispetto delle diversità, la soluzione dei conflitti;
- (b) i percorsi di alfabetizzazione emotiva e di potenziamento delle abilità sociali, volti a “costruire” la competenza emotiva di tutti gli studenti, ad educarli all’empatia, alla comunicazione assertiva e al comportamento prosociale;
 - (c) i percorsi sulle regole, volti a ridefinire e rinegoziare le regole dello stare insieme in classe e a scuola.

Ovviamente, questi interventi necessitano, parallelamente, di un percorso di formazione per gli insegnanti che offra loro le conoscenze di base sulle caratteristiche del fenomeno, da un lato, e gli strumenti metodologici ed operativi per l’attivazione di questi percorsi nelle proprie classi, dall’altro. A un livello più generale, tutte le attività di *cooperative learning*, benché non specificamente pensate per la prevenzione del bullismo, rappresentano un valido approccio didattico-educativo con significative ricadute positive sul clima della classe e la capacità di gestione degli eventuali conflitti.

Uno sviluppo interessante di questo approccio basato sul potenziamento e la valorizzazione delle competenze sociali positive, la cooperazione e l’aiuto è rappresentato dall’implementazione dei cosiddetti modelli di *supporto tra pari*, sperimentati negli ultimi anni anche in alcune scuole del nostro Paese, con il Veneto in prima fila, soprattutto grazie al lavoro pionieristico della prof.ssa Ersilia Menesini (Menesini, 2003). Si tratta di un approccio alla prevenzione del bullismo basato sulla naturale potenzialità di molti ragazzi di aiutare, consolare e dare sostegno ai propri compagni. I modelli di supporto tra pari abitualmente indicati sono di tre tipi: (i) l’*operatore amico*, caratterizzato da un approccio più informale in cui gli studenti svolgono un ruolo di sostegno per i compagni in difficoltà; (ii) la *consulenza dei pari*, che può assumere la forma di un vero e proprio sportello o spazio di ascolto gestito dagli studenti stessi; (iii) la *mediazione dei conflitti tra pari*, in cui, analogamente ai casi precedenti, la funzione dei mediatori viene svolta da studenti appositamente formati (tuttavia, per un’analisi critica dell’uso della mediazione tra pari in casi di bullismo di veda Gini e Pozzoli, 2011).

5. Il coinvolgimento delle famiglie

La maggior parte dei progetti di prevenzione/intervento sperimentati sia in Italia che all'estero hanno visto come focus principale e, in molti casi unico, la scuola. Più raramente, questi progetti vedono il coinvolgimento diretto delle famiglie. Sarebbe invece auspicabile un maggior coinvolgimento delle famiglie lungo tutto il percorso di intervento e non, come spesso avviene, solo nella fase iniziale di informazione circa le attività che i ragazzi svolgeranno a scuola. Tra i primi progetti internazionali ad adottare un approccio integrato di comunità ci sono quelli di Randall (1996) e di Besag (1999), il cui obiettivo è stato quello di potenziare la collaborazione tra le diverse agenzie e di elaborare iniziative specifiche rivolte alle famiglie. All'interno di questi progetti, questo tipo di iniziative hanno una duplice finalità. Da un lato, esse mirano a favorire il grado di sensibilizzazione e coinvolgimento attivo delle famiglie nelle attività educative della scuola ed aumentare il senso di responsabilizzazione dei genitori nei confronti dei comportamenti aggressivi dei figli. Dall'altro, attraverso percorsi di lavoro con gruppi ristretti di genitori, si mira ad aiutare i genitori stessi a capire lo sviluppo sociale dei loro figli, fornendo loro le informazioni e gli strumenti adeguati per sostenerli soprattutto durante la fase della preadolescenza.

In Italia sono ancora sporadiche le esperienze in cui si è riusciti a coinvolgere attivamente i genitori in questi percorsi educativi di prevenzione (Buccoliero e Maggi, 2006; Iannaccone, 2005) e non poche sono le difficoltà pratiche che incontra chi desidera allargare alle famiglie un progetto d'intervento nato all'interno della scuola. Tuttavia, è fondamentale che l'offerta di percorsi di informazione e sensibilizzazione per i genitori diventi parte integrante della normale attività educativa della scuola, superando la regola che vede i genitori, nel migliore dei casi, come semplici recettori passivi di informazioni. Al contrario, sarebbe opportuno creare le condizioni per cui alcuni genitori acquisiscano non solo una maggiore sensibilità circa il problema, ma anche un bagaglio di competenze tale da renderli una risorsa per gli altri genitori, ad esempio attraverso la costituzione di gruppi di auto-aiuto, e per la scuola stessa, favorendo gruppi di lavoro costituiti sia da insegnanti che da genitori.

6. Gli interventi individuali

Qui sopra abbiamo sottolineato l'importanza di implementare interventi anti-bullismo che coinvolgano tanto l'intera scuola e le singole classi, quanto il contesto familiare, al fine di creare una cultura condivisa in cui il bullismo venga riconosciuto come un fenomeno dannoso per tutti gli studenti coinvolti, come attori, vittime o spettatori. Tuttavia, ciò non significa che gli interventi maggiormente focalizzati sull'individuo siano meno rilevanti. Infatti, così come limitarsi ad azioni di intervento dedicate esclusivamente ai bulli o alle vittime può non sortire grande effetto nel migliorare l'atmosfera della scuola, allo stesso modo l'uso esclusivo di interventi a livello di classe o intera scuola può non risultare pienamente efficace nel risolvere i problemi associati all'agire e subire prepotenze dei singoli studenti. Frequentemente, gli studenti che assumono il ruolo di bullo o vittima necessitano di un'attenzione particolare e di un aiuto mirato, ad esempio per apprendere strategie comportamentali non aggressive o per acquisire abilità che permettano loro di gestire le relazioni conflittuali e migliorare le modalità di interazione con i pari. Risulterebbe, tuttavia, troppo difficile presentare in breve interventi complessi dedicati ai singoli studenti (tra cui ricordiamo il "Support Group Method" e il "Metodo dell'Interesse Condiviso"). Per questi rimandiamo al testo di Gini e Pozzoli (2011).

7. Conclusioni

Concludiamo sottolineando che, data la natura complessa e multicomponente del fenomeno della devianza genericamente intesa, l'attenzione dei ricercatori e degli operatori si va indirizzando, in un'ottica di *prevenzione*, non solo verso i *fattori di rischio* psicosociale, ma anche verso i *fattori protettivi*, cioè quelle condizioni personali o ambientali che possono ridurre le difficoltà di adattamento in età evolutiva e la probabilità che queste si traducano in comportamenti antisociali.

Piuttosto che le fragilità psicologiche dei soggetti a rischio (questo vale sia per i bulli che per le vittime) si cerca di individuarne i punti di forza, e di enfatizzarne le caratteristiche di resilienza, cioè la capacità di fare fronte alle pressioni negative personali e ambientali, con strategie di riorganizzazione e di adattamento.

Infine, sottolineiamo nuovamente la necessità di coinvolgere negli interventi anti-violenze messi in atto nelle scuole più agenti di socializzazione,

in primo luogo le famiglie. Qualunque intervento venga fatto nella scuola sarà poco efficace se incontra indifferenza, quando non incredulità e opposizione, da parte dei genitori. A nostro avviso, questo non significa che vi debba essere necessariamente pieno accordo tra la famiglia e la scuola su tutti i criteri educativi, ma che vi sia almeno una *concertazione* su quello che è lo specifico ruolo di ciascuno: non delegittimare l'altro («mio figlio non fa queste cose!» dice spesso il genitore convocato dalla scuola; «ma cosa ti insegnano a casa?» può essere l'espressione dell'insegnante esasperato), ma accettare che in ciascuna realtà – famiglia e scuola – vi possano essere principi e regole diversi, la cui diversità non inficia la funzione di organizzazione e di contenimento che le regole come tali svolgono. Probabilmente non è la percezione della relatività di principi e regole – da parte dei ragazzi – che crea disorientamento, mentre sicuramente lo creano la loro assenza o conflittualità.

Tabella 2 – Uso di programmi modello.

L'USO DI PROGRAMMI MODELLO
<p>Un'indicazione che proviene dalla scienza della prevenzione è quella di fare riferimento ai cosiddetti <i>programmi modello</i>, concetto utilizzato per indicare un programma che:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sia fondato su un ben definito modello teorico, che spiega perché il programma funziona (es., su quali meccanismi intra- o interindividuali agisce) e specifica obiettivi precisi; • sia <i>evidence-based</i>, cioè costruito e valutato sulla base di dati di ricerca; • sia costruito sperimentalmente, implementato e testato su larga scala; • sia orientato al sistema e all'ambiente sociale del bambino, non esclusivamente alle variabili individuali, prevedendo anche la collaborazione tra diversi servizi specializzati; • fornisca informazioni dettagliate sui prerequisiti necessari per un'efficace implementazione del programma, nonché sui tempi, sulla valutazione e sugli esiti del programma stesso; • si presti ad essere replicato o adattato ad altri contesti, fornendo informazioni sufficientemente dettagliate sulle componenti fondamentali del programma e i meccanismi di riuscita dello stesso.

4. New media vs Old school? Una prospettiva educativa e didattica¹

di Pier Cesare Rivoltella

1. Introduzione

Una ricerca condotta nel 2006 assieme a colleghi di diversi paesi europei², offre lo spunto per verificare da una parte la “presenza” dei media (in particolare dei nuovi media) nelle vite degli adolescenti, dall'altra, lo stato di “presenza” della scuola in relazione alle sfide che proprio la penetrazione sociale di questi media le lancia. Si tratta di un problema pedagogicamente rilevante ed educativamente urgente, soprattutto se letto alla luce della cronaca delle ultime settimane che nel nostro Paese ha portato alla ribalta il telefono mobile (il cellulare) ponendolo in relazione con le forme più disparate di devianza minorile: dal bullismo, all'intolleranza verso la diversità, alla violenza a sfondo sessuale. Nella copertura che la stampa e le televisioni hanno garantito a questi fatti emergono chiaramente linee di comportamento che non possono trovare d'accordo gli educatori. Ne individuo due che mi sembrano particolarmente gravi e meritano riflessione.

¹ Relazione presentata al Convegno “*New Media vs Old school?*” realizzato a Padova il 25 maggio 2010 e promosso dalla Fondazione Girolamo Bortignon con l'Osservatorio Regionale Permanente per la prevenzione del bullismo e del disagio dell'USR Veneto.

² Si tratta della ricerca *Mediappro*, che ha visto coinvolti centri di ricerca di nove paesi europei: Belgio (Université de Louvain-la-Neuve, prof. Thierry De Smedt; Media Animation, dr. Patrick Veniers), Danimarca (Center for Higher Education, prof. Birgitte Tufte), Estonia (Università di Tallinn, prof. Jean Pascal Olivry), Francia (CLEMI, dr. Evelyne Bévort e Isabelle Breda), Grecia (ASPETE - School of pedagogical and technological education, prof. Christine Aslanidou), Italia (Università Cattolica del S. Cuore, prof. Pier Cesare Rivoltella), Polonia (Foundation for Economic Education, dr. Katarzyna Manisrewska), Portogallo (Universidade do Algarve, prof. Vitor Reia Batista), Regno Unito (Institute of Education, University of London, prof. Andrew Burn). Il report internazionale, i singoli report nazionali e tutti i dati di ricerca sono reperibili in Internet all'URL: <http://www.mediappro.org> (cfr. anche Rivoltella, 2006).

Anzitutto, rispondendo alla logica della notiziabilità tipica degli apparati mediatici (quella logica in base alla quale fa più notizia un italiano ferito in un disastro aereo che 300 thailandesi morti nello stesso disastro), questo tipo di copertura informativa produce l'effetto distorto di una generica svalorizzazione del sistema-scuola. Come possono due ragazzini farsi riprendere da un compagno durante le loro “effusioni” sulla cattedra, senza che nessuno se ne accorga? Dov'erano gli insegnanti? Perché non sono intervenuti? Evidentemente i molti esempi di buone pratiche, sicuramente più numerosi di quanto non si possa credere, non contano: fa più notizia la scuola che non funziona, prossima allo sfascio, che non la scuola che funziona, capace di esempi di alta professionalità.

L'altro dispositivo è la lettura in chiave patologica della relazione del ragazzo con la tecnologia. In buona sostanza il paradosso è che, nella rappresentazione distorta fornita dai mezzi di informazione, non è il bullismo a trovare un'ulteriore possibilità di manifestazione nel telefonino, ma, apparentemente, il telefonino a suscitare comportamenti di bullismo. In questo tipo di lettura è implicita un'idea ottusamente determinista della tecnologia, secondo la quale essa produce modificazioni sui comportamenti sociali ma pare a sua volta non subire da questi comportamenti nessun tipo di modificazione. Si tratta, come si capisce, di una semplificazione. Il rapporto tra i media e le pratiche sociali degli individui è molto più complesso. Soprattutto non si lascia spiegare solo in termini negativi. Da questo punto di vista la rappresentazione patologica e minacciosa dei nuovi media pare rispondere piuttosto a un meccanismo di tipo proiettivo: di fronte al nuovo è normale avere paura e allora, invece di fare la cosa più logica – sforzarsi di conoscere – si prova a giustificare questa paura mettendola in relazione con la (presunta) minacciosità di ciò che ne sta all'origine.

Per una calibrata analisi del problema occorre fare piazza pulita di entrambe le idee.

2. Cosa fanno gli adolescenti con i nuovi media

Come abbiamo avuto modo di spiegare estesamente in un approfondimento dedicato alla *New Media Education* dalla rivista “Scuola e Didattica” (Ardizzone e Rivoltella, 2007) i cosiddetti “nuovi” media stanno rivoluzionando il modo di comunicare delle persone e in modo particolare degli adolescenti, cioè di coloro che – a differenza delle generazioni adulte – sono nati nell'epoca del digitale (sono *digital natives*, secondo una for-

tunata ed efficace definizione) e che, proprio per questo, manifestano una particolare dimestichezza nei confronti di queste tecnologie.

Per descrivere questa rivoluzione, si può fare riferimento ad alcuni scrittori. Quelli che mi paiono funzionali sono sostanzialmente tre e hanno a che fare con il tipo di relazione che l'adolescente intrattiene con i nuovi media (il cellulare, ma anche le *consoles playgame*, o i servizi di *instant messaging* su Internet, come *MSN Messenger*), con gli usi che ne fa, con il tipo di attitudini cognitive che sviluppa interagendo con essi.

Per quanto riguarda la relazione dell'adolescente con queste tecnologie, la si può indicare riferendosi a ciò che la ricerca a livello internazionale chiama *ubiquitous e pervasive technology*. I nuovi media sono "ubiquitari" poiché, grazie alla loro portabilità, hanno la caratteristica di essere sempre disponibili: si possono portare realmente dappertutto e questo produce una serie di rilevanti conseguenze, anche per l'adolescente. Tra esse pensiamo alla *reperibilità* dell'utente, aspetto che induce buona parte dei genitori italiani a comperare un cellulare al proprio figlio prima dei dieci anni (caso molto più frequente di quello contrario in cui è il figlio a chiederlo al genitore), o alla *performatività*, cioè al fatto che il cellulare, lungi dall'essere solo un oggetto, funziona come un vero e proprio attore sociale (Landowski e Marrone, 2002), richiamando la nostra attenzione, costringendoci a rispondere, entrando nelle nostre relazioni sociali per modificarle dall'interno.

I nuovi media sono anche pervasivi. Questo non significa (solo) banalmente che essi "invadono" le nostre vite colonizzando anche spazi e tempi che prima del loro avvento rimanevano liberi per altre attività. La *pervasività* va registrata piuttosto in relazione al fatto che questi media contribuiscono a creare una dimensione di realtà intermedia tra quelle che in letteratura ci si è ormai abituati a definire come "vita reale" e "realtà virtuale". Si tratta di una dimensione che viene indicata con l'espressione "realtà aumentata" (*augmented reality*) e che designa le varie forme di protesizzazione che questi media comportano rispetto alle forme del nostro agire individuale e sociale. Sono "estensioni" che non provocano delle "uscite" verso mondi paralleli (ammesso che sia possibile³), ma che pur lasciandoci ben piantati nella realtà "reale" ci offrono nuove forme di inter-azione solitamente improntate alla contrazione degli spazi, alla velocizzazione dei tempi, all'accessibilità delle informazioni.

³ Per una discussione critica di tale visione della realtà cfr. Rivoltella, 2003.

Se passiamo ad occuparci degli usi, il dato che balza immediatamente all'attenzione è costituito dal fatto che i nuovi media hanno sancito l'affermazione sociale su larga scala dello *User Generated Content*, il contenuto che viene costruito direttamente dall'utente.

I "vecchi" media – dal quotidiano, al cinema, alla televisione – erano caratterizzati da processi di produzione dei contenuti particolarmente complessi, costosi, tali da richiedere competenze estremamente specifiche (chi ricorda i vecchi tavoli di montaggio video o le prime unità AVID sa a cosa mi riferisco). Per lo spettatore/lettore, in questo sistema di cose, è estremamente difficile pensarsi come autore: i ruoli sono separati, la comunicazione è tendenzialmente unidirezionale e orientata dall'alto verso il basso.

I nuovi media – il cellulare come un blog – rendono invece estremamente facile all'utente la produzione e la pubblicazione dei suoi contenuti. Scattare una fotografia con il cellulare e "appenderla" in *Flickr*, girare con lo stesso cellulare un piccolo video e metterlo in *YouTube*, pubblicare il proprio blog in *MySpace*⁴, sono operazioni semplici che anche un ragazzino di dieci anni oggi riesce a fare senza difficoltà.

Da ultimo, la presenza dei nuovi media nella vita degli adolescenti e le pratiche che essi promuovono in essi producono effetti interessanti anche sui profili cognitivi di questi ragazzi. Espressioni come *multitasking* o *instant thinking* provano a definire queste trasformazioni. Nel primo caso si fa riferimento alla possibilità che i nuovi media garantiscono di attivare forme diverse di consumo nello stesso momento: i ragazzi ascoltano musica dal lettore MP3 mentre guardano la televisione e rispondono agli SMS che arrivano sul loro cellulare. Nel secondo caso, invece, il riferimento è alla "velocità" del pensiero adolescente, un carattere che può essere visto sia in positivo che in negativo: pensiero veloce vuol dire pensiero pronto, rapido, capace di arrivare subito sulle cose; ma vuol dire anche pensiero fugace, superficiale, incapace di riflessione e approfondimento.

Tutto questo, come si capisce, disegna il profilo di un adolescente di nuovo modello che pone alla scuola questioni rilevanti in funzione della educabilità dei suoi comportamenti. Come risponde la scuola?

⁴ Tutti e tre questi servizi appartengono a quella generazione di prodotti Internet che vanno sotto il nome di *social software*. La logica d'uso che esso sottende e promuove è quella di una libera auto-organizzazione dello spazio dal basso, attraverso la condivisione di contenuti e informazioni e il commento libero (*tagging*) sopra di essi.

3. Scuola e nuovi media: cronaca di un incontro a metà

La ricerca cui facevamo cenno in apertura ci consegna l'immagine di una scuola che, se da una parte riconosce i cambiamenti che le nuove tecnologie hanno favorito nei processi di costruzione e trasmissione delle conoscenze, dall'altra fatica a tradurre questa consapevolezza in pratiche didattiche ed educative coerenti dentro i contesti reali della vita scolastica.

L'89% dei docenti dichiara di fare regolarmente uso di Internet; la totalità di loro possiede un telefono cellulare. Si tratta di dati confermati anche nell'ultimo monitoraggio sulla formazione dei neoassunti che la nostra équipe di ricerca ha effettuato per l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica⁵. Questo indica che l'uso delle tecnologie da parte degli insegnanti è un dato di fatto e in questo senso va registrato l'enorme passo avanti fatto rispetto a dieci-quindici anni fa, quando l'idea stessa di poter lavorare o ricevere formazione in contesto tecnologico veniva rifiutata: i Piani nazionali per lo sviluppo delle tecnologie didattiche hanno sicuramente dato dei risultati obbedendo al compito che in quanto azioni di sistema era stato loro assegnato e cioè pilotare la realtà della scuola italiana verso indici di penetrazione e di uso delle tecnologie didattiche analoghi a quelli delle medie europee. Tuttavia, a fronte di questa integrazione sicuramente positiva delle tecnologie dentro le pratiche quotidiane di lavoro dell'insegnante, pare di poter dire che la rappresentazione che delle tecnologie gli insegnanti sviluppano non sia improntata ad altrettanta familiarità, meglio, non pare derivare da questa integrazione le logiche conseguenze in ambito didattico ed educativo.

Prendiamo il caso della rete Internet. I docenti che abbiamo intervistato (attraverso la somministrazione di un questionario e la conduzione di alcune interviste in profondità) ne forniscono un'immagine che privilegia l'accesso personale rispetto all'uso sociale, riconoscendo una prevalenza al medium piuttosto che al soggetto (tabella 1). Si tratta di un quadrante di risposte che restituisce subito la differenza generazionale rispetto alle caratteristiche che sopra abbiamo visto proprie degli adolescenti e che non coglie lo specifico dei nuovi media che sono appunto tecnologie sociali piuttosto che individuali e il cui valore deriva proprio dal fatto di costruire attorno alla dimensione strumentale un tessuto di relazioni tra soggetti.

⁵ Nello specifico si trattava di 42.000 insegnanti neo-immessi in ruolo.

Questo dato è completato dal tipo di uso che della Rete viene dichiarato dagli insegnanti: un uso tendenzialmente domestico, in cui la dimensione individuale e informativa appare nettamente prioritaria (figura 1).

Più che come strumento per lavorare in classe *insieme* agli studenti, Internet viene pensato come un'opportunità per *far fare* loro cose: si tratta di un uso eterodiretto, che non coinvolge l'insegnante, non gli chiede di comprometersi con i suoi saperi (tecnologici), non gli comporta la fatica di ripensare le sue pratiche didattiche in relazione con il tipo di attività che la Rete gli consente di impostare (figura 2).

Tabella 1 – Rappresentazione di Internet da parte degli insegnanti.

	Accesso personale	Uso sociale
Prevalenza soggetto	Emotiva Intrattenimento (11.5%) Espressiva (11.5%)	Relazionale Comunicativa/connettiva (34.6%) Aggregativa/socializzante (3.8%)
Prevalenza Medium	Cognitiva Informativa (30.7%) Consultativa/conoscitiva (7.7%)	Identificativa (0%)

Figura 1 – Usi di Internet dichiarati dagli insegnanti.

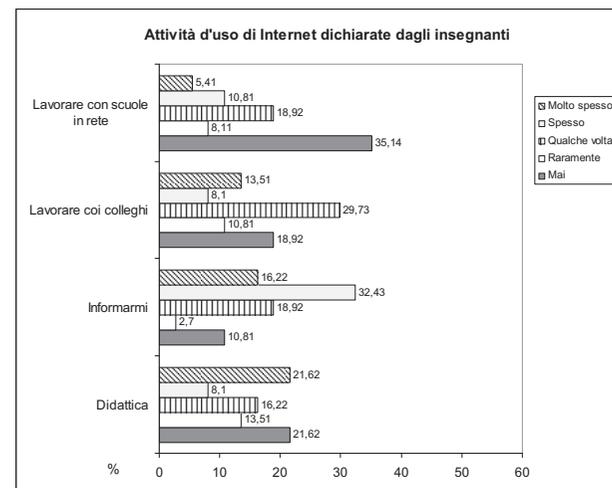
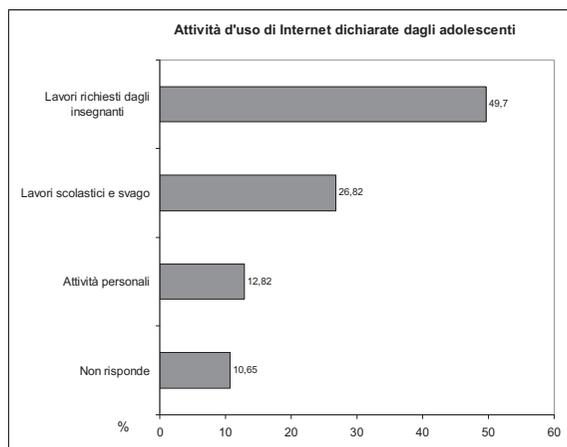


Figura 2 – Tipologie d'uso della rete Internet dichiarate dagli adolescenti.



Questo tipo di rappresentazione spiega perché, nonostante posseggano e conoscano la tecnologia, gli insegnanti tendano a integrarla poco nelle loro pratiche didattiche (il 73% degli adolescenti del campione europeo dichiara di usare mai o quasi mai Internet nella didattica) e a renderla scarsamente oggetto di discussione e di riflessione in classe (il 60% dei ragazzi afferma di non parlare mai o quasi mai dei nuovi media in scuola). Diviene abbastanza comprensibile, allora, che il tipo di relazione più naturalmente sviluppata dalla scuola rispetto al problema sia il controllo (cfr. figura 3).

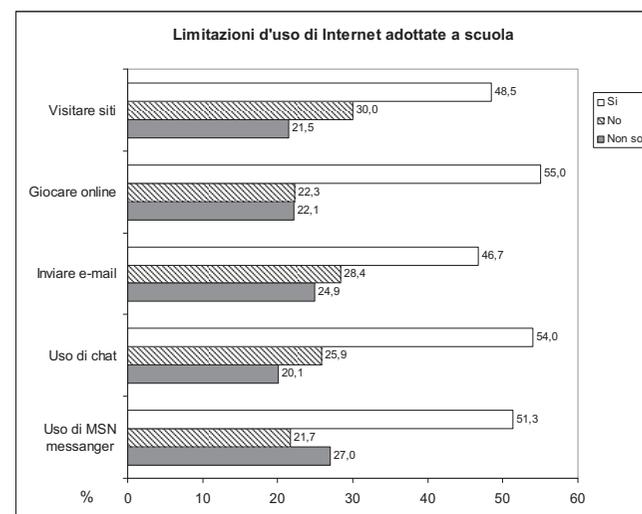
4. Ritornare ad educare

Proprio il tema del controllo è stato recentemente posto al centro dell'attenzione come risposta ai fenomeni di uso deviante del telefonino. Già dal 2007 una direttiva ministeriale lo ha indicato chiaramente come la risposta che la scuola deve dare al dilagare del problema: regolamentare, vietare l'uso del cellulare, consegnarlo all'ingresso della scuola, dare agli insegnanti facoltà di ritirarlo agli studenti. Non si tratta, lo si capisce bene, di una soluzione pedagogicamente molto sofisticata.

Ricordo un mio insegnante della scuola media che teneva un personale "museo degli oggetti inutili" in cui finivano regolarmente tutte quelle cose

(matite, penne, gomme) che durante la lezione ciascuno di noi maneggiasse a sproposito con il risultato di distrarsi. Il problema è che "ritirare" l'oggetto non risolve il problema della distrazione, semplicemente perché l'educazione è un'altra cosa. Quando la soluzione del problema sembra passare attraverso la regolamentazione, questo significa che si è di fatto rinunciato ad educare e si sta spostando il senso della propria inadeguatezza sulla tecnologia sovraccaricandola di valori negativi e preoccupanti.

Figura 3 – Limitazione della navigazione nelle scuole.



Il complemento di questo tipo di dispositivo (sintomo ulteriore della ritirata degli educatori) è la diffusa tendenza a spiegare i fenomeni in termini clinici. Anche qui credo che la soluzione di ogni problema non possa essere lo psicologo, semplicemente perché non necessariamente tutto deve essere patologico e quindi bisognoso di terapia. L'uso non coerente della tecnologia, la possibilità che essa offra spunto anche a comportamenti devianti, non sancisce l'iscrizione della tecnologia nell'area della patologia, semplicemente evidenzia una mancanza di intervento educativo a monte di questi comportamenti.

I ragazzi che abbiamo intervistato nella nostra ricerca hanno bisogno di adulti significativi. Si tratta di uno dei dati più interessanti ed insospettabili che abbiamo fatto emergere. Mentre denunciano il gap di competenze e di familiarità con la tecnologia sia dei loro genitori che dei loro insegnanti, questi ragazzi chiedono proprio a questi adulti di fare dei nuovi media un terreno di dialogo e di mediazione auspicando che dagli adulti provengano indicazioni e orientamenti in relazione alla comprensione critica del reale significato di queste tecnologie e delle pratiche che attorno ad esse si possono promuovere. Si tratta di un segnale nuovo e decisamente in controtendenza rispetto a quanto ci si potrebbe aspettare.

Di fatto la diffusione dei *personal media* parrebbe rinforzare l'orientamento già proprio dei media tradizionali verso processi di socializzazione orizzontale e leggera⁶: nel primo caso sono i pari a guidare il processo di socializzazione, nel secondo caso, parlando di leggerezza, si allude a una dinamica completamente diversa da quella delle agenzie formative tradizionali, in cui alla fatica dell'apprendimento si sostituiscono il disimpegno e la dimensione ludica. Le risposte dei ragazzi indicano invece nella direzione opposta, quella che dice di un recupero proprio di quella verticalità di relazione tra adulto e minore che è tipica degli schemi classici della socializzazione, quelli che dovrebbero ritenersi superati proprio in virtù dello sviluppo dei media. Si tratta di un appello alla capacità educativa della società adulta, negli ultimi tempi troppo spesso a disagio con i compiti educativi fino a farsi rappresentare come una società in fuga dalle sue responsabilità. Questo appello va raccolto integrando i media a tutti gli effetti tra i compiti dell'educazione. A ciascuno spetta di sperimentare attraverso quali metodi e con quali tecniche.

⁶ Cfr. a questo riguardo le analisi di Morcellini (2000) e di Martelli (2001).

5. Orientare ad un uso sicuro e consapevole della Rete¹

di *Ciro Pellone*

1. I compiti della Polizia Postale e delle Comunicazioni

Nell'ambito delle varie attività in tema di sicurezza poste in essere dalla Polizia di Stato, la Polizia delle Comunicazioni mira a contrastare l'uso distorto delle tecnologie per impedire che divengano veicolo di illegalità. L'evoluzione tecnologica degli ultimi anni ha reso indispensabile l'uso di Internet quale mezzo di scambio di informazioni, di accesso alle grandi banche dati, di esecuzione di transazioni e disposizioni finanziarie, di ideazione e creazione di nuove attività professionali; la rapida diffusione dell'uso di Internet ha ben presto messo in evidenza i punti di debolezza della Rete stessa, in particolar modo con riferimento alla sicurezza informatica.

È in questo scenario che nasce, con legge riforma dell'Amministrazione della Pubblica Sicurezza, la *Polizia Postale e delle Comunicazioni*, quale "Specialità" della Polizia di Stato all'avanguardia nell'azione di prevenzione e contrasto della criminalità informatica e a garanzia dei valori costituzionali della segretezza della corrispondenza e della libertà di ogni forma di

¹ Intervento presentato in occasione del Corso di Formazione regionale per docenti di Scuola Secondaria di I e di II grado "Progetto WEB in Cattedra. Formare i docenti per difendere gli studenti", promosso dall'Osservatorio Nazionale Abusi Psicologici (O.N.A.P.) con la collaborazione ed il supporto tecnico di Microsoft, della Questura di Padova, della Polizia delle Comunicazioni e della Direzione Generale dell'USR Veneto attraverso l'Osservatorio Regionale Permanente per la Prevenzione del Disagio e per la Promozione della Cittadinanza Attiva. L'iniziativa, realizzata a Padova nell'autunno del 2010, ha avuto come fine primario quello di offrire momenti di formazione per il personale docente circa le modalità e gli strumenti utili per aiutare gli studenti nell'affrontare i pericoli della rete informatica, affinché essi possano fugare, anche in modo autonomo, i maggiori rischi del Web, quali l'adescamento, il reclutamento, i download di immagini e/o video pornografici e pedopornografici.

comunicazione. Il principale sforzo operativo della Polizia Postale e delle Comunicazioni è nella direzione del continuo adeguamento della propria risposta alle nuove frontiere tecnologiche della delinquenza.

La pedofilia on-line, gli attacchi a sistemi informatici, le truffe commesse con la clonazione dei codici delle carte di credito e, ancora, la diffusione di virus informatici, la duplicazione e la diffusione illecita di prodotti o opere dell'ingegno o programmi tutelati dal diritto d'autore, sono alcuni esempi dei reati e dei fenomeni – pericolosi per i cittadini, le aziende, le istituzioni – che vengono tenuti sotto controllo e contrastati dal perso di questa Specialità della Polizia di Stato.

La Polizia Postale e delle Comunicazioni è presente in modo capillare sul territorio nazionale attraverso venti Compartimenti e settantasei Sezioni, "avanguardie" impegnate nella lotta contro le attività illecite.

Collocazione geografica e conoscenza del territorio di competenza rappresentano il valore aggiunto dei Compartimenti e delle Sezioni e sono caratteristiche fondamentali per un'azione investigativa efficace.

- Allo stato attuale la Polizia Postale e delle Comunicazioni si occupa di:
- *Pedopornografia* - Attraverso il Centro Nazionale per il contrasto della pedopornografia su Internet la Polizia Postale e delle comunicazioni raccoglie segnalazioni e coordina le indagini sulla diffusione, in Internet o tramite altre reti di comunicazione, delle immagini di violenza sessuale sui minori.
 - *Cyberterrorismo* - Una qualificata squadra di investigatori monitora costantemente la rete Internet e conduce indagini specialistiche sul sempre più diffuso utilizzo delle nuove tecnologie di comunicazione da parte dei gruppi antagonisti ed eversivi nazionali e stranieri.
 - *Copyright* - I circuiti di condivisione di file (*file-sharing*) e i numerosi altri servizi Internet che consentono la circolazione di opere dell'ingegno hanno contribuito alla diffusione illegale di file e hanno imposto un'attenzione operativa costante al fenomeno.
 - *Hacking* - Tutti coloro che utilizzano la Rete Internet per danneggiare o per colpire, tramite la stessa, obiettivi a essa correlati sono oggetto di attenzione da parte degli investigatori.
 - *Protezione delle Infrastrutture Critiche del Paese* - Le aziende e gli enti che sostengono e garantiscono il funzionamento del Paese mediante reti e servizi informatici o telematici vengono monitorati e protetti da attacchi informatici attraverso l'azione di un'equipe di investigatori specializzati.

- *E-banking* - le nuove frontiere del commercio e della circolazione di denaro impongono un puntuale monitoraggio delle risorse tecnologiche correlate con la finalità di garantirne la sicurezza.
- *Analisi criminologica dei fenomeni emergenti* - una qualificata équipe di psicologi e investigatori analizza ed elabora dati relativi alle nuove frontiere del crimine informatico, ponendo il sapere clinico e criminologico delle scienze sociali al servizio di una più efficace azione di prevenzione e repressione dei reati informatici.
- *Giochi e scommesse on line* - Attraverso il monitoraggio della Rete e un'attenta analisi dei siti dedicati si individuano le attività non autorizzate dal Ministero delle Finanze - Amministrazione autonoma monopoli di Stato.

Chi scrive riveste l'incarico di Dirigente della Polizia Postale e delle Comunicazioni del Veneto, e coordina l'attività di circa centocinquanta Poliziotti che prestano servizio al Compartimento Regionale di Venezia e nelle sei Sezioni ubicate nelle altre Province. Importante per il lavoro della Polizia postale e delle Comunicazioni è la partecipazione a importanti consessi internazionali. I contatti e gli scambi di informazioni con interlocutori internazionali sono elemento fondamentale nell'ottica dell'efficacia operativa. Infatti Internet non ha un solo territorio ma da tutto il mondo e verso tutto il mondo possono essere messe in atto azioni criminali.

In tale ottica risulta fondamentale ampliare la Rete di contatti con le polizie straniere per un proficuo confronto sulle problematiche comuni e garantire uno scambio informativo costante in fase operativa, con un continuo aggiornamento sulle tecniche investigative e sulle innovazioni tecnologiche.

2. La navigazione sicura e consapevole dei ragazzi sulla rete internet

La Polizia Postale e delle Comunicazioni ha partecipato alla stesura del Codice di autoregolamentazione "*Internet e Minori*" (2003) in collaborazione con il Ministero delle Comunicazioni, dell'Innovazione e le Tecnologie e le Associazioni degli Internet Service Providers.

Il Codice nasce per aiutare gli adulti che si occupano dell'educazione, della formazione e della tutela dei minori, ma anche direttamente gli stessi minori con le loro famiglie, nell'uso corretto e consapevole di Internet, fornendo consigli e suggerimenti.

A tal fine, non appare superfluo indicare alcuni suggerimenti e consigli che la Polizia delle Comunicazioni fornisce agli adulti (in primis genitori ed insegnanti) per prevenire i rischi, soprattutto nelle fasce più deboli.

2.1 Consigli per gli adulti

- Insegnare ai ragazzi l'importanza di non rivelare in Rete la loro identità. Va spiegato con determinazione che è importante per la loro sicurezza e per quella di chi è vicino a loro (famiglia, amici, compagni e insegnanti) non fornire dati personali (nome, cognome, età, indirizzo, numero di telefono, nome e orari della scuola, nome degli amici).
- Spiegare ai ragazzi come navigare sicuri anche se apparentemente non sembrano interessati ad Internet. A scuola, a casa dell'amico, in un internet caffè, e così via, alcuni potrebbero comunque avere voglia di navigare sulla Rete, per cui è fondamentale che conoscano semplici ma importanti regole da seguire ai fini della propria sicurezza e protezione, pur nel divertimento.
- Controllare i più piccoli affiancandoli nella navigazione in modo da capire quali sono i loro interessi e consigliandoli sulla tipologia di siti da evitare e quelli invece da visitare.
- Collocare il computer in luogo centrale ed ampio della casa o della scuola. Ciò consentirà di dare anche solo una fugace occhiata ai siti visitati senza che il ragazzo si senta "sotto controllo".
- Impostare la "cronologia" in modo che per qualche giorno venga mantenuta traccia dei siti visitati.
- Controllare periodicamente il contenuto dell'hard disk del computer.
- Insegnare ai ragazzi preadolescenti e adolescenti di non accettare mai di incontrarsi personalmente con chi hanno conosciuto in Rete. Si spieghi come un computer collegato ad Internet sia per alcune persone male intenzionate il modo migliore per nascondere propositi criminali dietro bugie e false identità, a volte molto attraenti.
- Leggere le e-mail con i ragazzi controllando ogni allegato al messaggio. Se l'adulto non conosce il mittente non apra le mail, né eventuali allegati: possono contenere virus, troiani o spyware in grado di alterare il funzionamento del computer. Le medesime indicazioni vanno segnalate ai ragazzi più grandi.
- Tenere aggiornato un buon antivirus e un firewall che proteggano continuamente il proprio computer e chi lo utilizza.

- Consigliare ai ragazzi di non rispondere quando ricevono messaggi di posta elettronica di tipo volgare, offensivo e, allo stesso tempo, invitarli a non usare un linguaggio scurrile o inappropriato e a comportarsi correttamente in rete.
- Spiegare ai più giovani che può essere pericoloso compilare moduli online e dire loro di farlo solo dopo aver consultato l'adulto.
- Cercare esser vicini ai ragazzi quando creano profili legati ad un nickname per usare programmi di chat.
- Non lasciare troppe ore i ragazzi da soli in Rete: limitare il loro tempo online significa ridurre, di fatto, l'esposizione ai rischi della Rete.
- Usare software "filtri" con un elenco predefinito di siti da evitare. È opportuno però verificare periodicamente che funzionino in modo corretto e tenere segreta la parola chiave.

In ogni caso:

la migliore garanzia di tutela per i minori è non lasciarli soli in un ambiente popolato da adulti, come la Rete

2.2 Consigli per i ragazzi

Ed ecco qualche utile consiglio diretto ai ragazzi per un uso sicuro della Rete.

- Ricordati che dietro al computer tutti possono fingere di essere meglio, peggio o comunque diversi da quello che sono davvero: sii diffidente!
- Nelle chat, nei forum e nei giochi di ruolo non dare MAI il tuo nome, cognome, indirizzo, numero di cellulare o di casa. Lo schermo del computer nasconde le vere intenzioni di chi chatta con te.
- Non incontrare MAI persone conosciute su internet senza avvertire i tuoi genitori o insegnanti.
- Se qualcuno su internet dice di essere un ADULTO e ti chiede di mantenere segreti i contatti, ti propone di incontrarlo o ti minaccia in qualche modo, sappi che NON DEVE FARLO! Puoi parlare di questo con i tuoi genitori, con i tuoi insegnanti o con la Polizia.
- Se qualcuno che ti sembrava simpatico comincia a scrivere cose strane in chat o manda e-mail che non ti piacciono, non avere timore di parlare con i tuoi genitori o con gli insegnanti.

- Controlla che sul PC sia installato un antivirus e il firewall prima di cominciare a navigare su internet.
- Non scaricare programmi se non ne conosci bene la provenienza: potrebbero contenere VIRUS che danneggiano il computer o SPYWARE che violano la privacy.
- Non aprire gli allegati delle mail (soprattutto video o immagini) anche se arrivano da persone conosciute, salvo che tu non le stia aspettando.
- Se utilizzi circuiti di file-sharing per scaricare musica, film o altro controlla sempre il materiale che ricevi: possono arrivarti file diversi da quelli che avevi chiesto e può capitare anche che alcuni di questi siano illegali.
- Non lasciare il PC sempre connesso se non lo utilizzi: un computer "incustodito" sulla rete è un PC più vulnerabile a virus, spyware, trojan e a tutti quei programmi parassiti che sono presenti in rete.

In ogni caso:

siti Web dai contenuti illeciti o contatti con persone sospette devono essere segnalati alla Polizia Postale e delle Comunicazioni

3. Come segnalare illeciti e comportamenti scorretti

Siti Web dai contenuti illeciti o contatti con persone sospette devono essere segnalati alla Polizia Postale e delle Comunicazioni all'indirizzo:

polte.ve@poliziadistato.it

Altre informazioni o indicazioni di contatto si trovano nei siti istituzionali:

www.commissariatodips.it

www.poliziadistato.it/pds/informatica/contatti.html

6. Le parole per dirlo... Ascolto e prevenzione delle forme di abuso e di maltrattamento sui minori a scuola

di Michela Possamai

*A mio padre avrei voluto dire "Fammi restare con te",
ma quelle parole le ricacciai in gola.
Ciò che volevo era impossibile,
e finivo per farlo arrabbiare ogni volta che sollevavo la questione.
Regolarmente rispondeva che di sera doveva lavorare,
che non c'era nessuno a guardarmi,
e che ero troppo piccolo per badare a me stesso.*

E. Bunker

1. Abuso e maltrattamento sui minori: parole recenti?

La tutela dei minori e l'attenzione dedicata alla loro protezione in tema di maltrattamento sono relativamente recenti. Si hanno notizie di violenze e abusi consumati contro le bambine e i bambini tuttavia quasi quotidianamente a fronte di una consapevolezza sociale rispetto al fenomeno che ha tardato ad affermarsi nel campo delle condotte tutelate, anche penalmente. A lungo si sono ritenuti persino accettabili le punizioni corporali come giusta espressione dell'educazione, non solo da parte dei genitori ma di chi qualsiasi educatore. Solo a partire dalla metà dell'Ottocento è possibile ritrovare nella letteratura la descrizione di bambini abusati, abbandonati o uccisi, sollecitando la nostra società alla rinuncia di atteggiamenti di rifiuto, di negazione o di omertà rispetto alla violenza sui minori. La consapevolezza collettiva del maltrattamento dei bambini inizia solo nel 1852 a Parigi con i casi descritti dal medico Ambroise Tardieu; l'attenzione del mondo scientifico si formalizzò più di cinquant'anni dopo con il riconoscimento internazionale dei diritti dei bambini nella prima Dichiarazione di Ginevra del 1924, a ripista della successiva Convenzione Internazionale delle Nazioni Unite del 1989.

Ed è proprio nel contesto delle definizioni adottate dal Consiglio d'Europa a Strasburgo nel 1978 che per *maltrattamento contro i minori* si intendono "(...) gli atti e le carenze che turbano gravemente il bambino, attentano alla sua integrità corporea, al suo sviluppo fisico, affettivo, intellettuale e

morale, le cui manifestazioni sono la trascuratezza e/o lesioni di tipo fisico e/o psichico e/o sessuale da parte di un familiare o di altri che hanno cura del bambino" (De Stefani e Sartori, 2008, p. 27).

Gli atti e le carenze possono concretizzarsi in *condotte di maltrattamento attive*, quando sono agite percosse, lesioni, atti sessuali, ipercure oppure *condotte omissive*, attraverso incuria, trascuratezza e abbandono. Per *maltrattamento e abuso all'infanzia* si intende quindi ogni situazione in cui un minore, soggetto di età inferiore ai 18 anni, è oggetto di violenza fisica, sessuale e/o psicologica.

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), si configura come abuso e maltrattamento quella condizione in cui i genitori, i tutori o le persone incaricate alla vigilanza e alla custodia di un bambino, approfittano della loro condizione di privilegio e si comportano in contrasto a quanto previsto dalla Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza di New York del 1989.

Le stime attualmente disponibili sulla prevalenza ed incidenza del maltrattamento nel nostro Paese fanno riferimento a 5 bambini abusati ogni 1000. Questi valori sono aumentati negli ultimi anni, non si sa se questo dato dipenda da un'effettiva crescita del fenomeno o, più probabilmente, dallo sviluppo di una maggiore sensibilità nei confronti del problema, con conseguente aumento del numero di casi segnalati. In Italia, come in tutti i Paesi Latini, la tipologia di abuso più frequente è la trascuratezza grave, mentre nei Paesi Anglosassoni è più frequente il maltrattamento fisico. Nella realtà, non sempre le diverse forme di abuso si trovano così facilmente separate tra loro e distinguibili: la pratica clinica si trova per lo più di fronte a situazioni miste, così come lo stesso Manuale diagnostico dei disturbi mentali (DSM) nelle sue diverse edizioni ha avuto modo di recepire, con una significativa evoluzione dei criteri attraverso i quali abuso e maltrattamento possono essere descritti. Le evidenze di maltrattamento possono presentarsi, talora invece essere assenti, con modalità differenti, creando un'ampia variabilità, di difficile lettura. In alcuni situazioni, immediatamente evidenti, in altre sfuggenti o apparentemente normali.

2. Prime parole di ascolto a scuola: quali interventi possibili in prevenzione?

Non è infrequente che ciò che sfugge o può essere sfuggito all'osservazione dei medici o dei genitori, possa esser colto quando i minori fre-

quantano la scuola, scrivono, disegnano, giocano, raccontano, ascoltano. Sembra inoltre sempre più evidente che la formazione su questi temi, dal riconoscimento dei segnali di abuso alla promozione di competenze in tema di ascolto e di osservazione, non possano più essere prerogative solo dei professionisti di area clinica. Come gestire altrimenti il cosiddetto tempo, da più voci evocato, di “emergenza educativa” dei nostri giorni? La metafora suggerisce di ricercare la risposta in una sorta di laboratorio educativo e clinico di “primo soccorso”, in cui poter trovare delle “prime parole di ascolto e conseguentemente di cura”. Appare sempre più necessario che tutti coloro che lavorano con i minori e per i minori, conoscano e praticino quindi consapevolmente nuove competenze specifiche, per accogliere e per saper individuare segnali e sintomi rilevatori di situazioni a rischio o compromesse.

Trovare “parole per esprimere” abuso e maltrattamento, risulta inoltre più difficile a causa del coinvolgimento emotivo che essi producono negli adulti che si confrontano con tali situazioni. All’interno quindi dell’accezione di “child abuse” (cfr. Ammaniti, 2001, pp. 307-308)¹ si può iniziare distinguendo fra più tipologie di maltrattamento e abuso, così sintetizzate:

Maltrattamento fisico o abuso fisico

Quando i genitori o le persone legalmente responsabili del bambino eseguono o permettono che si eseguano lesioni fisiche o espongono il bambino a condizioni di rischio di lesioni. Si manifesta attraverso traumi, contusioni, ematomi, fratture, bruciate che necessitano di cure mediche, talora sino al ricovero.

Maltrattamento psicologico o abuso psicologico

Consiste in comportamenti attivi o omissivi che sono giudicati psicologicamente dannosi in base a principi comuni e ad indicazioni tecniche specifiche. Attraverso frasi o comportamenti, in modo continuativo e duraturo nel tempo, il bambino viene svalutato, umiliato, denigrato e/o sottoposto a sevizie psicologiche. Rientrano nell’abuso psicologico la strumentalizzazione all’interno dei conflitti tra genitori (sindrome da alienazione genitoria-

¹ Cfr. anche Regione Veneto, Osservatorio Regionale per le nuove generazioni e le famiglie, *Liberi di crescere. Suggestioni per la prevenzione del maltrattamento dei minori*, Collana “I sassolini di Pollicino”, n. 12, 2004 (p. 5-6 e 9).

le), atti di rifiuto, di terrorismo psicologico, di sfruttamento, di isolamento e di allontanamento del bambino dal contesto sociale.

Trascuratezza, mal tutela, patologia delle cure

Riguarda tutte quelle condizioni in cui i genitori, o le persone legalmente responsabili del bambino, non provvedono adeguatamente ai bisogni fisici e psichici in rapporto al momento evolutivo e all’età. L’incapacità di tutelare adeguatamente la salute, la sicurezza, il benessere del bambino si può manifestare in insufficienze nutrizionali, negligenze nelle cure mediche e negli aspetti sanitari, scarsa igiene, mancanza di protezione dai pericoli fisici, stati di abbandono. La *trascuratezza* implica anche la forma educativa (non mandare i minori a scuola), emozionale (disattenzione per i bisogni affettivi del minore o sua manipolazione). La *patologia delle cure* si distingue in *incuria*, *discuria*, *ipercura*, a seconda della qualità delle cure ricevute. L’incuria prevede cure carenti rispetto ai bisogni fisici e psicologici del bambino; la discuria si manifesta in cure distorte o inadeguate rispetto all’età del bambino, attraverso richieste di prestazioni superiori all’età/possibilità, accadimento tipico di bambini più piccoli, iperprotettività; nell’ipercura, il bambino riceve cure eccessive per lo stato fisico, caratterizzate da una inadeguata e dannosa medicalizzazione, rintracciabili nella sindrome di *Munchausen per procura*, nel *Chemical Abuse*, e nel *medical shopping*.

Abuso sessuale, sia intra che extrafamiliare

Consiste nel coinvolgimento in pratiche sessuali, come lo sfruttamento sessuale, la prostituzione infantile e la pedo-pornografia, da parte di adulti, di minori con assenza di completa consapevolezza delle attività in cui vengono coinvolti, senza possibilità di scelta, in violazione dei tabù familiari o delle differenze generazionali. Può avvenire sia in contesto intrafamiliare che extrafamiliare.

Altre tipologie di maltrattamento e abuso

Si aggiungano anche le situazioni, sempre più frequenti, spesso sottovalutate, relative alla violenza assistita, soprattutto intrafamiliare, che riguarda i bambini testimoni della violenza fra adulti, genitori, conviventi o separati; non meno frequenti anche gli episodi subiti fra pari stessi, in

situazioni anche educative e scolastiche, meglio inquadrare nei fenomeni di bullismo, disagio evolutivo e crisi adolescenziali.

3. Maltrattamento dei minori e prevenzione. Come riconoscerlo?

In questa “liquida complessità” esistenziale, vissuta sia dai minori che dalla nostra società, ci si muove dal punto di vista educativo e preventivo all’interno della *possibilità di individuare segnali di riconoscimento* di eventuali episodi di abuso sui minori.

Ci pare, in particolare, di poter evidenziare *alcuni atteggiamenti da assumere in ottica preventiva*:

1. essere *realisti* nelle competenze e sfere di intervento proprie dell’educatore che non si muove col fine di diagnosticare bensì di saper *ascoltare segni di disagio*, nel tentativo di descriverli in modo oggettivo;
2. essere inoltre *rigorosi nella fase di ascolto*, abbandonando l’approccio di tipo sentimentale o sensazionalistico, per iniziare a tenere in considerazione fatti veri e verificabili, da chi ne è competente, quale l’Autorità Giudiziaria più che lo psicologo;
3. *saper cogliere tutti quei segnali e sintomi, talora silenziosi*, correlati ad un’eventuale negazione dei diritti sui minori, su cui basare la nostra attività educativa di promozione e di difesa degli stessi.

Le evidenze di maltrattamento possono presentarsi, talora invece essere assenti, con modalità differenti, creando un’*ampia variabilità, di difficile lettura. Prima di interpretare*, quindi, e di *segnalare* sintomi possibili del disagio da abuso, è *necessario saper ascoltare*, come educatori, i segnali espressivi di un disagio evolutivo, pertanto temporaneo o circoscritto.

3.1 Esiste uno spartiacque clinicamente accettabile tra disagio e patologia?

E quali indicatori si possono assumere nell’osservazione educativa del minore tali da pre-dire una situazione di abuso vero e proprio?

In ogni forma di abuso, specie su minori, si assiste drammaticamente ed in modo impotente al fallimento delle usuali cura, affetto e sistema di protezione che i genitori e gli adulti dovrebbero fornire ai bambini, i cui effetti si propongono sul piano psicologico e sullo sviluppo evolutivo (Holmes, 1994, p. 71).

In generale, per poter analizzare le conseguenze dell’abuso sullo sviluppo evolutivo e poter individuare di seguito degli *indicatori predittivi*, nel “qui ed ora”, è utile tener presenti alcuni elementi:

- a) la forma di abuso subita;
- b) l’età del minore al momento del trauma;
- c) la frequenza (in termini di evento occasionale o ripetuto);
- d) lo stato psicologico dei genitori e delle figure di riferimento adulto del contesto familiare;
- e) la relazione con l’abusante (familiare o estraneo);
- f) il contesto entro cui l’abuso si consuma;
- g) l’associarsi o la presenza di più forme di abuso.

In particolare, l’età del minore abusato è importante perché connessa ai compiti di sviluppo e alla fase di crescita. Minore sarà l’età del bambino al momento del trauma e maggiore sarà l’impatto dell’abuso e della violenza. Nei casi di maltrattamento fisico, di trascuratezza e patologia delle cure, i danni subiti possono aver conseguenze sulla sopravvivenza fisica, con scarso accrescimento fisico, ritardi nello sviluppo del linguaggio e più in generale sulla neurofisiologia dell’individuo.

Partendo quindi dalla constatazione clinica delle conseguenze psicologiche (Roccia, 2001) più direttamente osservabili nelle situazioni di abuso, risulta fattibile il tentativo di *individuare alcune forme di riconoscimento precoce* delle situazioni a rischio o compromesse.

La lettura dei comportamenti del minore in situazioni di disagio riporta sia a “sintomi specifici”, poiché frequentemente riscontrabili nelle situazioni definite di abuso, sia ad altri meno facilmente rintracciabili, “aspecifici” in quanto presenti anche in altre forme di disagio psicopatologico o di patologia organica.

Gli indicatori per il rilevamento delle situazioni di abuso o di sospetto abuso, nelle sue diverse forme, possono essere:

- a) *segnali fisici*;
- b) *segnali comportamentali*;
- c) *segnali emotivi*.

In generale, in ogni forma di abuso si incide fortemente in modo negativo:

- sulla stima e sulla valutazione di sé,
- sulla percezione degli altri e del mondo,

- sulla relazione con i pari,
- ciò comporta ricadute sull'area intellettuale e sul piano mentale.

La presenza di indicatori di disagio in ciascuno di questi campi, di per sé, specie se isolati tra di loro e non inseriti in un quadro teorico di riferimento e di contesto, non soddisfano la certezza di alcuna valutazione diagnostica. Ogni segnale che si osserva deve essere successivamente valutato in connessione con le caratteristiche della personalità del minore, con il complesso del contesto familiare e sociale nel quale vive. Risulta determinante la capacità di sintonizzazione dell'adulto e dell'educatore nell'accostarsi al minore in difficoltà: *non si possono tirare facili conclusioni suggerite da osservazioni estemporanee o da ipotesi non supportate da un ascolto neutro e da un confronto con il clinico.*

4. Parole di ascolto e di cura: da dove cominciare?

Nel rilevamento precoce dei segnali di disagio, correlati alle diverse forme di abuso, si è già quindi essere fondamentale possedere un linguaggio di base uniforme e corretto. Per giungere a ciò può essere utile tener conto della *distinzione tra segnali di disagio e segnali di disturbo a rischio di psicopatologia.*

Dalla "normalità" alla "patologia" il passo non è così breve: prima ancora di individuare i segnali e i sintomi possibili del disagio da abuso, è necessario tener presente che nello sviluppo evolutivo dell'essere umano possono manifestarsi segnali espressivi di un temporaneo disagio.

Nella vita di un bambino determinati eventi, quali ad esempio la nascita di un fratellino, l'inizio della scuola, il trasferimento di casa, la lontananza o il lutto per una persona cara, determinano comportamenti e vissuti di disagio, analoghi a quelli delle crisi evolutive e simili ai segni di disagio più profondo.

Ciò che differenzia tali segnali di disagio da quelli "patologici" veri e propri è la loro *persistenza, fissità e resistenza nel tempo.*

- Essi diventano cioè *indicativi di patologia* solo nel momento in cui:
- a) persistono nel tempo, non scomparendo nel momento di graduale passaggio delle normali fasi evolutive dello sviluppo umano;
 - b) si strutturano in modo rigido, senza possibilità di risoluzione e di remissione spontanea;
 - c) permangono in modo irreversibile, tali da richiedere attenzione specifica ed eventuali interventi.

Lo sviluppo evolutivo cosiddetto "normale" è connotato infatti da crisi evolutive² che si manifestano con momenti di difficoltà, superabili "normalmente" con le spinte istintuali dell'essere umano e con il supporto dell'ambiente affettivo e sociale.

Diversamente, la presenza degli stessi sintomi, ma in modo anacronistico rispetto alla fase evolutiva e la rigidità della loro permanenza nelle fasi successive, fa di che pensare in termini di disagio "patologico". Le manifestazioni sono tali da determinare compromissioni sul piano della qualità di vita e sullo stato di salute³ del minore e, come tali, necessitano di invio per approfondimento diagnostico e trattamento specifico.

In tale quadro patologico, si possono collocare, insieme a condizioni di vita problematiche, anche le situazioni di abuso sui minori, in cui emergono in modo più consistente e continuo segnali di "rottura di equilibrio" nello sviluppo della personalità, non assimilabili alle crisi evolutive. La *capacità di osservazione* in merito a:

- variabilità,
- scomparsa,
- permanenza dei sintomi da disagio,

rappresenta quindi per tutti, soprattutto per i primi operatori dell'ascolto, un elemento importante nel fare da spartiacque tra "normalità" e "patologia"⁴.

² Si possono sommariamente distinguere cinque fasi critiche nello sviluppo evolutivo dell'essere umano: la crisi dello svezzamento, intorno agli 8 mesi; la crisi dell'opposizione, entro i 3 anni; la crisi edipica, dai 4 ai 6 anni; la crisi logico-morale tra i 7 e gli 8 anni; la crisi dell'adolescenza, non facilmente determinabile ma collocabile all'interno della fascia d'età 11-17 anni. I limiti e le fasce d'età sono convenzionalmente indicativi del periodo di manifestazione possibile dei segnali di disagio.

³ "Salute" da intendersi qui secondo l'accezione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, ossia come "completo stato di benessere psico-fisico" della persona.

⁴ In tale direzione la conoscenza degli stili di attaccamento, con il supporto dei clinici, durante l'osservazione delle modalità relazionali del bambino, specie se intorno alla fascia d'età prescolare e scolare, diventa un valido "alleato" nell'osservazione. Nelle situazioni di abuso su minori sembrano ritrovarsi, secondo quanto suggerito da Bowlby (1978), pattern

5. Quale ruolo può assumere la scuola nel riconoscimento precoce del disagio e del disagio da abuso e maltrattamento?

Episodi di disagio scolastico, relazionale, fra adulti e fra adulti e minori, conflitti e vessazioni verbali, se non maltrattamenti veri e propri, si possono definire solo talora, anche in ambito scolastico, nella categoria di abuso nei confronti di minori. L'affermazione è stringente da un lato ma invita alla prudenza dall'altro: la rapidità ed infondatezza di molti casi, divenuti tali più per il clamore mediatico che per la sussistenza di veri e propri indicatori e certezze di maltrattamento, non possono d'altra parte esonerarci, come educatori, dal ritenere possibile, già nei contesti scolastici, un riconoscimento precoce del disagio e delle condizioni individuali, familiari e di contesto, da cui esso può derivare. Tale "intenzionalità" preventiva è richiesta al fine di evitarne il perpetuarsi e il ripresentarsi proprio nei contesti educativo-scolastici, così per natura fortemente esposti, in virtù dell'intensità stessa delle relazioni interpersonali che sussistono tra i vari attori del processo educativo.

La prima e fondamentale distinzione, da tener in debito conto, per avviare un intervento preventivo è quella fra "piano di ascolto" del disagio e "piano di cura" del disagio e della patologia vera e propria. Mentre il primo è condivisibile dagli operatori scolastici, dirigenti e docenti, il secondo è di competenza degli operatori dei servizi socio sanitari, psicologi e clinici.

La distinzione tra "piano di ascolto" e "piano di cura", confine molto spesso ed inconsapevolmente ignorato dai primi educatori, i docenti fra tutti, può contribuire ad avviare un buon intervento, a partire dal livello descrittivo richiesto ai primi operatori, tra cui il dirigente scolastico che inquadra e segnala il caso, di presunto abuso, a quello successivo e specifico del percorso clinico e terapeutico, a sostegno del soggetto abusato, in maniera ancor più delicata quando trattasi di minore.

La formazione su questi temi si può snodare così su queste tematiche consequenziali:

- (a) il riconoscimento dei segnali di disagio,
- (b) la rilevazione di possibili indicatori di abuso,
- (c) la promozione di competenze in tema di ascolto,

di attaccamento di tipo ansioso-ambivalente (C), evitante (A) e più spesso disorientato-disorganizzato (D).

(d) la padronanza di competenze di osservazione, intese come prerogative non più dei soli professionisti di area clinica.

Poter trovare delle "prime parole di ascolto e conseguentemente di cura" appare sempre più necessario per tutti coloro che lavorano con i minori e per i minori: ovvero, conoscere e praticare consapevolmente nuove competenze specifiche, per accogliere e per saper individuare segnali e sintomi rilevatori di situazioni a rischio o compromesse.

La promozione e protezione della salute psico-fisica in età evolutiva ha infatti una sua specificità rispetto a quella dei soggetti adulti, ossia il riconoscimento precoce delle situazioni di disagio e delle sue cause, al fine di ostacolarne il ripresentarsi e cronicizzarsi.

Tutti gli operatori e professionisti in educazione sono chiamati e sollecitati, anche da rispettivi obblighi e codici deontologici, in particolare tutti coloro che lavorano con e per i minori.

Appare perciò sempre più necessario dotarsi di competenze di ascolto e di riconoscimento delle situazioni a rischio, sapendo professionalmente intervenire quando la radice di disagio è rinvenibile in condizioni di abuso e maltrattamento. Dai primi degli anni '90, nella scuola superiore sono, ad es., attivi i cosiddetti Centri di Informazione e Consulenza (C.I.C.), spazi di informazione e di primo ascolto per gli studenti delle scuole; ad oggi, in quasi la totalità dei Piani dell'Offerta Formativa (P.O.F.) delle scuole sono previsti e consolidati progetti di sportello ascolto o spazi di consulenza sia per gli studenti che per i docenti.

Specifiche conoscenze della materia, capacità di gestire i primi colloqui, le proprie emozioni e quelle altrui: in sintesi sono forse queste le principali competenze richieste ai primi operatori dell'ascolto, preso atto, anche dalla personale esperienza di dirigente scolastico, che i maggiori problemi evidenziati sono riconducibili ad una visione disomogenea del problema, alla sovrapposizione di ruoli e competenze all'interno e all'esterno della scuola, infine ad un linguaggio poco chiaro e non facilmente inteso relativamente agli abusi e al loro manifestarsi.

Nell'ascolto dei minori, durante la loro osservazione, possono risultare efficaci le seguenti abilità:

- a) prestare loro attenzione: capacità di mettersi alla loro altezza, sul loro piano, durante il loro racconto o mentre giocano, si muovono, comunicano non verbalmente con il corpo;

b) *fare domande semplici e concrete*: capacità di usare frasi brevi ed uno stile di linguaggio concreto, evitando astrazioni, domande generiche e aperte, specie quelle chiuse suggestive o inducenti;

c) *incoraggiare, parafrasare, riassumere*: capacità di “stare” con il bambino e con i “suoi” contenuti, rispecchiarli e restituirli. Forme delicate ma determinanti di incoraggiamento sono la capacità di creare un contesto sereno con calore interpersonale dato da sorrisi e cenni di annuire, mostrando coinvolgimento costante, interesse e buon umore.

Gran parte di queste competenze si riferiscono alle abilità di base previste nei modelli di *counseling* educativo (cfr. Ivey e Ivey, 2004; vedi anche il cap. 2 di Gianoli e Peter nella III parte del presente volume).

Inoltre, nelle *relazioni scuola-famiglia*, fondamentale è la *modalità di conduzione dei colloqui*, il primo in particolare può seriamente determinare la successiva segnalazione e presa in carico. Potrebbe, quindi, risultare opportuno:

- a) *descrivere* oggettivamente i segnali di disagio manifestati dal bambino, per come appaiono, non entrando nel merito della forma e del sospetto di abuso;
- b) *rispettare* la privacy e il diritto di segretezza eventualmente espresso dal minore;
- c) *osservare* la reazione di genitori, dalla possibile conferma, alla disconferma, dall'incredulità, all'imbarazzo sino al nervosismo evidente;
- d) *facilitare* uno scambio fra le opinioni reciproche sullo stato complessivo del minore, fra ciò che i genitori vedono o riferiscono a casa e quello che i docenti notano a scuola;
- e) *proporre* ulteriori colloqui e momenti di confronto, a breve giro, prospettando la presenza di eventuali altri operatori.

Nel caso di segnali preoccupanti, è necessario sottolineare che *la scuola, come istituzione, ha il compito e il dovere di assicurare e garantire il benessere e la tutela dei minori*. L'osservazione va di pari passo con:

- a) la necessità del confronto in luoghi protetti;
- b) la sospensione della valutazione e delle aspettative sulle possibili soluzioni;
- c) la descrizione oggettiva di elementi per arricchire la visione del problema;
- d) l'accordo su come procedere con gli interventi più opportuni.

Nel contesto scolastico, nei casi di sospetto di abuso, *i docenti si rapportano con il dirigente scolastico e successivamente con i professionisti esterni*, rispettivamente il medico/pediatra, il medico legale, gli psicologi, gli

psicoterapeuti e i neuropsichiatri, gli assistenti sociali sino alle autorità e strutture giudiziarie⁵.

All'esterno vi sono inoltre le strutture giudiziarie, principalmente: il Tribunale per i Minorenni (TM), principale organo giudiziario di tutela dei minori, e il Tribunale Ordinario (TO, penale). All'interno del TM opera la Procura della Repubblica presso il Tribunale dei Minorenni (PRTM).

Essa ha competenza regionale ed ha il compito di: ricevere le segnalazioni sui casi di sospetto abuso o di disagio; disporre eventuali interventi urgenti nell'interesse del minore; archiviare il caso segnalato se le informazioni non vengono confermate; inviare il caso ai giudici del TM nel caso vengano valutate le iniziative di protezione citate prima.

La *segnalazione*, quindi, *può essere inoltrata dal dirigente scolastico per iscritto, valutando caso per caso e in collaborazione con i servizi socio sanitari del territorio*:

- a) *direttamente alla PRTM*, per sospetto o certezza di abuso, al fine di attivare la rete di protezione dei bisogni del bambino, o per il tramite dei servizi sociali territoriali o dei centri competenti per abuso o dell'Ufficio Minori della Questura, dei commissariati di P.S., delle stazioni dei Carabinieri;
- b) *alla PRTM*, per notizia di reato, per l'accertamento e la ricerca del presunto colpevole, direttamente o attraverso l'Ufficio Minori della Questura, i commissariati di P.S., le stazioni dei Carabinieri.

La *segnalazione deve essere* scritta e firmata, oltre che dal dirigente scolastico, in qualità di responsabile legale (o da chi per lui), dai docenti e da tutti coloro che hanno osservato ed ascoltato segnali di disagio, riportando le dichiarazioni in modo descrittivo, circostanziate all'osservazione, prive di valutazioni, di ipotesi diagnostiche o di colpevolizzazioni, con indicazione degli eventuali interventi adottati.

La *ricerca della “certezza” è compito successivo dell'Autorità Giudiziaria e non del professionista educativo*.

⁵ La norma stabilisce che è considerato *Pubblico Ufficiale* (art. 357 Codice Procedura Penale) o *Incaricato di Pubblico Servizio* (art. 358, *ibidem*) chi ricopre una funzione pubblica, cioè chi esercita una funzione pubblica. Entrambi hanno l'*obbligo di denunciare* (art. 331, *ibidem*) all'Autorità Giudiziaria, o ad un'altra autorità che a quella abbia l'obbligo di riferire, ogni cosiddetta “*notizia di reato*”, per iscritto, perseguibile d'ufficio di cui siano venuti a conoscenza nell'esercizio o a causa delle loro funzioni o del loro servizio. Per il Pubblico Ufficiale (dirigente scolastico), per gli Incaricati di Pubblico Servizio (docenti, collaboratori scolastici), per i sanitari (medici, ufficiali sanitari, operatori sanitari) la denuncia è obbligo di legge e l'omissione costituisce reato (artt. 361, 362, 365, *ibidem*).

6. Conclusioni

“Le relazioni interpersonali sono il vero motore nel mondo dell’esistenza umana, grazie a esse si nasce, per esse si combatte, si vive, e talvolta si muore”.

A. Carotenuto

Se si assume, come qui, il ritenere che l’osservazione e la valutazione del bambino e, più in generale, dell’essere umano non possano procedere se non relazionandoli ad un ambiente di vita educativo, che ci definisce fin dai primi istanti della vita, si conviene sull’intento di cercare di comprendere i problemi e i disagi dell’essere umano all’interno della “relazione oggettuale” (Greenberg e Mitchell, 1986).

Nel corso del proprio sviluppo, il bambino infatti non interiorizza solo un oggetto o una persona ma, nel bene e nel male, l’intera relazione.

La clinica insegna che quando non intervengono meccanismi di difesa così importanti da consentire di arginare o rimuovere l’esperienza negativa subita, l’abusato scorpora l’evento traumatico dalla cifra dolorosa, in un distanziamento affettivo e, per non soffrirne ulteriormente, congela per così dire i suoi sensi e sentimenti emotivi. Vengono così meno, insieme, l’aspetto emotivo della vita stessa e l’intensità affettiva delle relazioni sociali, molto spesso con la compromissione della qualità cognitiva degli apprendimenti.

Le risposte osservate nei minori abusati o in situazione di sospetto abuso, durante l’indagine clinica vera e propria, sono da mettersi infatti in stretto rapporto con la qualità delle cure ricevute e con le aspettative che l’essere umano, fin dai primi mesi di vita, si è rappresentato circa le probabili risposte materne, ben oltre il soddisfacimento dei bisogni di sopravvivenza. Come tali esse si ripresenteranno, nel bene e nel male, lungo l’intero ciclo della vita, quasi a testimonianza che il *futuro ha sempre una memoria da cui è indispensabile muovere, anche in educazione.*

La co-costruzione dei singoli progetti e degli interventi, in rete fra le diverse istituzioni competenti, dalla scuola ai servizi, dai clinici agli organi giudiziari, che hanno comunemente al centro delle proprie azioni, il benessere e i diritti dei minori, dovrebbe prendere le mosse dai seguenti passi:

- come definire le situazioni di abuso nell’infanzia;
- come individuare i segnali di riconoscimento per distinguerli dai falsi allarmi;

- la considerazione delle emozioni gestite dai professionisti, operatori scolastici o clinici in diversa misura;
- l’enunciazione degli strumenti per interventi precoci, preventivi, “possibili”, da parte della scuola.

È in questo punto che il percorso sembra chiudersi come in un cerchio, ritornando là da dove tutto era iniziato, nella gestione di un progetto di sostegno e di tutela del minore che riguarda anche il diritto all’istruzione, interrogandoci sul *nostro compito educativo di ascolto e di cura.*

7. Scuola e Servizi sociosanitari: percorsi dal basso, per tutelare i diritti dell'infanzia

di Paolo De Stefani

1. Basta con le “emergenze”!

Quante emergenze interessano i bambini! L'“emergenza” riguarda, di volta in volta, l'educazione, la salute, la vita in famiglia, l'incolumità fisica, la maturazione morale e sessuale... Sull'infanzia, una società dai tratti un po' paranoici proietta amore e paure con pari intensità. L'agenda politica sull'infanzia, in Italia, è fortemente condizionata soprattutto dalle paure. Paure molto “adulte”. Qualche volta, francamente senili. Alle quali si risponde con misure altrettanto da adulti: leggi sempre più severe, “tolleranza zero” (un'espressione mai abbastanza esecrata) per chi infrange le regole, misure draconiane per estirpare e prevenire ogni devianza, con strumenti normativi, pedagogici, sociali, psicologici, e magari, se serve, anche medici e psichiatrici. Misure da adulti per trattare disagi, sofferenze, paure da bambino e adolescente. Con il risultato di accrescere il disagio e renderlo sempre meno trattabile. La scelta del Tutore Pubblico dei minori del Veneto – un istituto di garanzia dei diritti dell'infanzia creato con una legge del 1988 ma di fatto operativo dal 2002 – è stata fin dall'inizio quella di non aggiungere altre diagnosi e prognosi sull'infanzia alle tante – per lo più infauste – in circolazione; non aggiungere proprie regole e decaloghi alle tante norme che già si affastellano intorno al mondo dell'infanzia. Piuttosto, l'Ufficio – impersonato per quasi dieci anni da Lucio Strumendo e dalla fine del dicembre 2010 da Aurea Dissegna – si è impegnato a far riflettere gli adulti (usando parole da adulti, dati, metodo, scienza e coscienza da adulti) sulla realtà dell'infanzia. In questo modo “liberando” l'infanzia stessa da tanti discorsi che molto più opportunamente andavano riferiti al mondo degli adulti.

Uno dei temi che, in quest'opera di de-inflazione dei discorsi sull'infanzia, sono stati affrontati dal Tutore Pubblico e dai suoi collaboratori è stato quello dell'emergenza socio-educativa che nasce quando scuola e servizi si trovano a che fare con situazioni inedite o difficilmente qualificabili di sofferenza – o presunta tale – di bambini e adolescenti. Quando a scuola emergono situazioni di disagio già codificate – disabilità certificata, origine straniera, o anche i “nuovi” disturbi specifici di apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia) – il compito per insegnanti, dirigenti, operatori sociosanitari o specialisti clinici è, almeno sulla carta, ben precisato. Ma per quanto acute e indefesse siano l'acribia clinica e la solerzia del legislatore, sempre permangono degli spazi di incertezza, delle zone grigie in cui la diagnosi non è una diagnosi, in cui la cura non è una cura. Il bambino o l'adolescente disordinato, quello melanconico, quello vivace, quando manifesta tali caratteristiche in modo percepito come eccessivo, fa sorgere nell'adulto che gli sta accanto dubbi e inquietudini circa la sua capacità di superare una normale fase di crescita o al contrario di rimanere fissato in un disagio e in una sofferenza invalidante, perché non tempestivamente rilevata. Il bambino che proviene da ambienti sociali difficili – o percepiti come tali – e non aiutato ad integrarsi, a vivere serenamente e con coraggio la sua condizione di svantaggio sociale (non nascondiamoci dietro un dito: le pari opportunità per tutti sono un obiettivo, non un dato di fatto!) non ha certo nulla di patologico, ma certamente fa sorgere delle inquietudini in campo etico, sociale, educativo: l'insegnante, l'operatore sociale deve farsene carico? Entro quali limiti? Con quali mezzi?

Tutte queste situazioni – e il dialogo con insegnanti e dirigenti scolastici ne ha messe in luce numerose con infinite varianti – possono agevolmente essere lette in chiave di “emergenze”: emergenza minori stranieri, emergenza bambini di genitori separati, emergenza bambini poveri, emergenza adolescenti violenti, emergenza ragazzi telefonino-dipendenti... Nulla di più facile. E nulla di più frequente e persino appagante, nel discorso pubblico corrente. Tutto ciò a cui non si può dare un nome preciso, ogni sindrome confusa si presta a diventare “emergenza”.

2. Contro la logica che “criminalizza” o “patologizza” i ragazzi. Promuovere la riflessione tra gli adulti

Una delle ragioni di questa inflazione emergenziale è la carenza di luoghi di riflessione, di spazi e momenti in cui adulti possono parlare con adul-

ti delle problematiche minorili, senza celare la propria incapacità di capire dietro il gergo pseudoscientifico del mestiere e senza mandare assolta la propria incompetenza rifugiandosi nella presunta dottrina degli assenti – gli psicologi, i sociologi, gli psichiatri, i pedagogisti... Soprattutto, senza addossare ai bambini stessi la colpa per l'inadeguatezza delle categorie concettuali e delle prassi degli adulti a comprendere una realtà sociale culturale che cambia in fretta, specie quando si tratta di infanzia e adolescenza.

Le “emergenze” che affliggono l'infanzia sono insomma specchio della carenza di dialogo e di comunicazione tra gli adulti che di infanzia e adolescenza si occupano professionalmente. Il modo in cui i servizi socio-sanitari territoriali e la scuola sono organizzati sul territorio non aiuta il dialogo e l'incontro dei saperi e delle pratiche. Talvolta li ostacolano e li rendono improduttivi. Gli apparati istituzionali, le strutture burocratiche e gestionali che inglobano e qualche volta soffocano l'agire dei professionisti della presa in carico sociosanitaria e dell'educazione/istruzione, danno messaggi contrastanti e inducono all'arroccamento nella propria nicchia professionale, corporativa, disciplinare, più che alla compartecipazione dei saperi. Basti guardare al refrain che, come una clausola di stile – ma dalle implicazioni tutt'altro che innocue – ormai accompagna ogni produzione legislativa in campo sociale o dell'istruzione: “dall'attuazione della presente legge non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica”. Come a dire: su tutto si può innovare, ma è consigliabile non fare alcunché.

La strategia del Tutore Pubblico dei minori, in questa come in altre iniziative che tra il 2002 e il 2010 sono state portate avanti nel Veneto, è stata quella di promuovere la riflessione e far dialogare gli operatori e i diversi portatori di saperi operando “dal basso” – certo, con l'avallo dei vertici delle varie strutture – ma concentrandosi sulla costruzione delle condizioni di base, culturali e “umane” necessarie per raggiungere i risultati – piuttosto che aspettando il formarsi di improbabili quadrature di cerchio politico-amministrative.

Nel “Progetto Tutori” (formazione e accompagnamento di quasi mille tutori volontari di minori d'età in tutta la regione, disponibili ad assumere la tutela legale di bambini e adolescenti in difficoltà, spesso minori stranieri non accompagnati), si trattava di far dialogare operatori dei servizi, magistrati (giudici tutelari, giudici minorili) e volontari, spesso portatori di robuste competenze in campo giuridico, amministrativo, educativo e comunque con forti motivazioni etiche e ideali. Nel lavoro di elaborazione e revisione di linee-guida regionali per la presa in carico dei minori d'età, la missione

era far dialogare operatori sociali, magistratura minorile, amministratori, soggetti del terzo settore, intorno alle modalità di reciproca chiamata in causa in rapporto a procedure di tipo sociale, giudiziario, amministrativo molto complesse e nelle quali le responsabilità singole e istituzionali tendono a evaporare. Nel lavoro con gli insegnanti e gli operatori sociali sulla comunicazione in merito alle situazioni di disagio che interessano bambini e ragazzi in ambiente scolastico, si è trattato di favorire la formazione di un linguaggio condiviso e di una prospettiva non solo di “piena e leale collaborazione”, ma di vera “co-costruzione” dei singoli problemi che hanno al centro il benessere e i diritti dei bambini e degli adolescenti.

Il percorso che ha portato all'elaborazione degli *Orientamenti per la comunicazione tra scuola e servizi*¹ è nato come risposta a tale esigenza di comunicazione tra operatori e tra istituzioni ed è stato elaborato nel quadro di un Protocollo sottoscritto nel 2009 da Ufficio Scolastico Regionale, Ufficio del Pubblico Tutore dei minori, Direzione Regionale per i Servizi sociali, Centro diritti umani dell'Università di Padova. Sviluppatisi nel 2008, grazie al lavoro di alcuni collaboratori dell'Ufficio del Tutore Pubblico dei minori in rapporto con decine di insegnanti e operatori sociali della regione, gli Orientamenti sono stati oggetto, nel corso del 2009, di presentazione e discussione in incontri territoriali promossi dalla Direzione regionale per i servizi sociali e dal Pubblico Tutore dei minori nel contesto delle attività previste dalla DGR 2416/2008 e finalizzate al recepimento delle Linee Guida e degli Orientamenti regionali, nonché alla elaborazione e attuazione degli strumenti di programmazione territoriale (*Piani di Zona*). Nel 2010 sono stati oggetto di una specifica azione formativa, svoltasi tra aprile e ottobre, a cui hanno partecipato circa 80 persone, distribuite equamente tra operatori dei servizi e insegnanti o dirigenti scolastici (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado). Oltre che a finalità culturali e di aggiornamento professionale, tale corso era finalizzato a costruire sul territorio regionale una rete di professionisti del mondo della scuola e dei servizi in grado di promuovere analoghe azioni formative e di implementazione degli Orientamenti nella rispettiva area geografica.

¹ “*Orientamenti per la comunicazione tra scuola e servizi per la comunicazione tra scuola e servizi sociali e socio-sanitari per la protezione e tutela dei diritti dei bambini e dei ragazzi nel contesto scolastico*”, a cura di Paolo De Stefani e Paola Sartori, Regione del Veneto - Ufficio del Pubblico Tutore dei minori, 2008. Disponibile al link: http://tutoreminori.regione.veneto.it/gestione/documenti/doc/orientamenti_scuola_servsoc_web.pdf.

3. Come parlarsi tra scuola e servizi? Una stanza per la riflessione e una chiave di accesso

Qual è l'idea-guida che ha sostenuto l'elaborazione e poi la diffusione in varie realtà regionali degli Orientamenti? Oltre a recepire il senso di insoddisfazione e talvolta di fastidio che gli operatori e i professionisti più sensibili da tempo provavano nei riguardi delle soluzioni semplicistiche e generalmente autoritarie con cui in molti ambienti e nel generale discorso pubblico si guarda al mondo giovanile, gli Orientamenti si caratterizzano per il fatto di offrire una via d'uscita positiva all'empasse che la scuola e i servizi sembrano vivere di fronte alla crescente complessità dei problemi.

La risorsa fondamentale che essi cercano di mettere in campo è la comunicazione inter-istituzionale tra il contesto scolastico e il contesto dei servizi territoriali sociali e sociosanitari. La prevenzione delle situazioni più gravi di pregiudizio che investono i bambini e gli adolescenti dipende in molti casi da come scuola e servizi del territorio riescono a parlarsi e a collaborare, specialmente quando le risorse della famiglia sono scarse.

Le ragioni per cui tale comunicazione inter-istituzionale non ha luogo o non funziona sono le più varie, diverse da territorio a territorio, spesso incise nella storia e nella microstoria delle amministrazioni e delle comunità. In generale, tuttavia, si è riscontrato che alcune carenze di comunicazione nascono spesso, per gli insegnanti, dalla difficoltà di individuare, nella rete dei servizi sociosanitari, la struttura che possa fungere da porta di accesso "dedicata" per le istanze che provengono dalla scuola. D'altra parte, anche la realtà scolastica di un territorio appare parcellizzata nei diversi istituti o addirittura nei diversi plessi scolastici. Manca uno "sportello unico" per la messa in comune delle riflessioni e delle azioni in merito al benessere dei bambini e dei ragazzi.

Il modo diversificato in cui sono organizzati i servizi ai minori d'età e alla famiglia nei vari territori non aiuta a rendere più agevole l'approccio al problema. In certi territori il compito di "tutela minori" tende a organizzarsi nei servizi come indirizzato a trattare situazioni di abuso, maltrattamento, trascuratezza e gli operatori appaiono quindi poco propensi ad interagire con le scuole sulla "zona grigia" del disagio non meglio specificato. Una zona dove non ci sono percorsi istituzionali chiari, non ci sono mappe cliniche da seguire, e dove oltretutto è improbabile che si concentrino gli interessi e le attese della "politica", poiché lontana – almeno apparentemente – dalle situazioni estreme, dalle "emergenze" che tanto attirano gli imprenditori politici.

La generale tendenza a cercare e ad offrire risposte "specialistiche" o comunque standardizzate (i "pacchetti", formativi o psicopedagogici che siano) ai problemi che emergono in classe, induce la scuola a investire tempo ed energie in tentativi impropri di diagnosi; porta a moltiplicare le "segnalazioni"; induce certe volte i dirigenti scolastici a perseguire l'autarchia, creando, magari con l'aiuto del volontariato, circuiti specialistici paralleli ed équipe volonterose ma non altrettanto affidabili, per la gestione "in economia" delle questioni più urgenti. Iniziative che, in definitiva, concorrono a rendere ancora più opaca e faticosa la comunicazione e la cooperazione inter-istituzionale.

A fronte delle criticità sopra riassunte, gli Orientamenti suggeriscono in primo luogo di identificare la "porta di accesso" tra scuola e servizi, ovvero la struttura e le persone che in concreto veicolano la comunicazione (nelle due direzioni, naturalmente); di predisporre uno spazio in cui accogliere l'interazione inter-istituzionale centrata sulla riflessività e l'ascolto reciproco; di mettere infine a punto una "chiave d'accesso", cioè uno strumento che "apra la porta" e faccia quindi incontrare gli interlocutori nel posto giusto.

La porta d'accesso può essere un luogo fisico, un ufficio, un operatore. Ciò che conta è che non sia soltanto un interfaccia amministrativo o burocratico, bensì apra ad uno spazio "culturale", di riflessione e di incontro. Essa deve introdurre ad un luogo dove ci si possa incontrare tra portatori di diversi saperi e diverse pratiche, senza gerarchie predefinite, in funzione dell'obiettivo di perseguire il miglior interesse del bambino. Un certo afflato ideale è necessario. Così come è necessaria una capacità di conduzione dei momenti di discussione e di lavoro di gruppo, nonché un chiaro investimento istituzionale che sostenga le decisioni che in tale contesto vengono prese. Tutte condizione effettivamente non facili da riunire.

Oltre alla porta e alla stanza per la riflessione è necessario disporre – l'osservazione non sembri banale – di una "chiave" che apra la porta – o, se si preferisce, di un campanello. Gli Orientamenti, e soprattutto il corso di formazione del 2010, hanno delineato il profilo di tale "chiave".

Questa può essere rappresentata da una scheda che la persona (generalmente un insegnante o un gruppo di insegnanti) che individua il problema e intende avviare la comunicazione scuola-servizi invia alla struttura che fa da interfaccia. Sul modo in cui tale scheda è concepita ci sono già molti esempi validi e sperimentati. In generale, tale strumento non dovrebbe veicolare una "diagnosi" della situazione, né una generica richiesta di "consulenza". Essa infatti dovrebbe permettere l'avvio delle attività di un gruppo

di lavoro con le caratteristiche sopra indicate, dove si possa attuare la co-costruzione del problema, non la sua liquidazione con un colpo di bacchetta magica. Per operare una prima qualificazione del problema la scheda potrebbe fare riferimento agli scenari problematici che gli Orientamenti hanno proposto. In ogni caso si deve evitare di dare un'etichetta precoce al problema, che è per definizione privo di definizione precisa.

La scheda dovrebbe anche indicare se la situazione per cui si attiva la comunicazione riguarda o meno un caso individuale e se dell'avvenuta comunicazione è a conoscenza la famiglia del minore o comunque la persona che ne ha la tutela. Il coinvolgimento degli adulti di riferimento può essere avvertito come prematuro o non opportuno e di questo è bene siano consapevoli i soggetti estranei alla scuola a cui la comunicazione è rivolta.

La parte più importante della scheda è la sezione dedicata alla descrizione della problematica riscontrata. Vale la pena precisare che per problematica non si intende necessariamente un fatto negativo o spiacevole che coinvolge i bambini o i ragazzi. Il confronto tra insegnanti e operatori dei servizi può riguardare infatti anche l'opportunità di assumere iniziative promozionali dei diritti e del benessere dei bambini.

La descrizione della situazione dovrebbe illustrare anche i modi in cui la scuola si è mossa e le iniziative già prese. A questo scopo, la scheda non dovrebbe essere intesa come un esercizio individuale fatto da un singolo insegnante, bensì come l'occasione per socializzare le osservazioni del singolo e costruire intorno alla situazione una riflessione condivisa tra docenti. Può essere che condividendo tra insegnanti le informazioni sulla problematica riscontrata si concluda che la comunicazione non sia più necessaria e che la scheda quindi possa rimanere nel cassetto.

La scheda, in altre parole, costituisce prima di tutto uno strumento per catalizzare riflessione e progettualità e non va mai intesa per spostare altrove il problema e delegare ad altri il compito di rifletterci. Se la scheda coinvolge problematiche individuali e questo avviene con il consenso dell'adulto di riferimento, può essere indicata anche l'identità o caratteristiche personali (età, sesso, provenienza familiare, ecc.) del minore. Ciò tuttavia potrebbe non essere necessario, visto che scopo della scheda è quello di avviare rapporti di collaborazione e co-costruzione del problema in una fase precoce.

Altro elemento qualificante della scheda è l'indicazione della persona o delle persone (insegnanti, dirigente scolastico, insegnante con particolari funzioni di coordinamento, ecc.) che fa da referente per seguire gli sviluppi della comunicazione così avviata.

La scheda dovrebbe contenere tutti i riferimenti utili per rapportarsi al referente, precisando in quali momenti può essere contattato e quindi creando le condizioni perché un rapporto operativo di collaborazione e scambio possa essere effettivamente messo in opera. L'indicazione della data di invio della scheda, oltre che a collocare nel tempo il momento di avvio del contatto, diventa elemento utile per monitorare i tempi dell'interazione.

Infine, la scheda di comunicazione, poiché non mira a mettere in rapporto solo persone, ma anche istituzioni, dovrebbe essere vista e firmata dal dirigente scolastico, il cui ruolo è comunque indispensabile per sviluppare non solo la collaborazione tra insegnanti e professionisti dei servizi, ma soprattutto per dare seguito, in ambito scolastico, a quanto la riflessione sul tema ha prodotto in termini progettuali e di intervento.

4. Il Tutore Pubblico dei minori come catalizzatore di processi virtuosi “dal basso”

Le dinamiche di tutela dei diritti dell'infanzia, come abbiamo cercato di dire, richiedono l'attivazione di risorse umane, di intelligenza, professionali e materiali secondo una direzione “bottom-up”. Non è più tempo – e non solo per ragioni di deficit dei bilanci pubblici – di politiche dirette dall'alto e applicate uniformemente su tutti i territori. Non sempre e non automaticamente i territori sono in grado di attivarsi da soli. Anzi, le condizioni necessarie perché tale processo di autocombustione scatti sono molto difficili da realizzarsi. È molto più probabile che il consenso, addirittura l'unanimità, si raggiunga su percorsi e strategie quali la colpevolizzazione di qualche settore della società (la scuola che non insegna più, i servizi sociali che sono solo uno spreco di risorse, i giovani di oggi che non meritano alcun investimento...), oppure sulla identificazione di modelli di intervento sociale “forti”, come quelli che, di fronte al disagio indeterminato delle giovani generazioni, rispondono con l'elaborazione di nuovi quadri epidemiologici, che danno l'illusione che il problema si possa risolvere con qualche misura igienico-sanitaria o farmacologica.

Per questo risulta importante la presenza, su un territorio e a contatto con le diverse istituzioni, di un soggetto “ponte” come è il garante dei diritti del bambino, capace di una visione di sistema e centrato su un'agenda esplicitamente rivolta ai diritti dell'infanzia.

Questa, almeno, è l'esperienza del Veneto.

8. Un'indagine sugli sportelli di ascolto nel primo ciclo di Istruzione del Veneto

di *Andrea Bergamo, Milena Cammarata ed Elena Zambianchi*

1. Introduzione

Gli spazi d'ascolto all'interno delle scuole del primo ciclo di Istruzione del Veneto rappresentano oramai una realtà assodata e se inizialmente – a cavallo della metà degli anni '90 – nascevano in virtù della buona volontà spesso anche di un solo singolo insegnante, attualmente connotano prassi che, pur non regolamentate per legge come i CIC - Centri di Informazione e Consulenza negli Istituti Superiori istituiti con D.P.R. 309/90, seguono taluni “orientamenti” impliciti che, sostanzialmente, ne conformano le modalità organizzative e gestionali. Il paradigma assunto, però, è molto diverso dai CIC: non si ascolta per risolvere un problema, ma chi ha un problema o comunque percepisce di avere un disagio o un “nonsochè” che dà fastidio, può far ricorso a questo servizio di spazio-ascolto, sicuro di trovare un adulto che lo accoglie, non lo interroga, non lo giudica, non lo sgrida, ma semplicemente lo ascolta e lo aiuta ad esprimere i propri vissuti. Nello spazio-ascolto si entra quindi in una relazione comunicativa, dove l'adulto non ha i compiti tradizionali, affidati all'insegnante, ma ha compiti altri, comunque collegati all'insegnamento e alla relazione educativa, che fanno dell'ascolto l'elemento fondamentale. Non si danno ricette agli sportelli di ascolto, non si danno pacche sulla spalla, non si minimizza, ma si considera, si argomenta e soprattutto si ascolta ciò che il giovane utente vuole raccontare (Bergamo, 2009, p. 19).

Tuttavia, anche in prospettiva di implementare, in futuro, le attività dei primi (CIC), quanto dei secondi (Centri di ascolto), non è male ricordarne la genesi, con particolare riferimento ai Centri di Ascolto, che non discendono, direttamente, da una specifica legge istitutiva. In effetti, andando un po' a ritroso nel tempo, si coglie che la scuola ha attraversato le grandi sta-

gioni dei progetti legati al benessere dello studente finanziando iniziative specifiche di promozione rivolte sia agli alunni sia ai genitori. Anzi, verso la fine degli anni '90 con le Direttive Ministeriali n. 478 del 1998 e n. 292 del 1999 si andava consolidando nelle scuole l'idea di promuovere il benessere degli studenti, attraverso progettazioni che andavano a implementare i CIC nelle scuole superiori e a istituirli, sotto forma di Centri di Ascolto, nelle scuole del primo ciclo. Lo sfondo integratore, che funge anche da contesto, è la lotta alle tossicodipendenze, in quanto le suddette direttive erogavano finanziamenti alle scuole, intercettando una parte di stanziamenti destinati al Fondo nazionale di lotta alla droga. Pochi sanno che la genesi di molti sportelli di ascolto, nati agli inizi degli anni 2000, è da ricercare proprio nella prevenzione del fenomeno tossicodipendenze, che vede l'impegno di molti attori, fin dalla scuola primaria, a proporre ai singoli alunni o a classi intere attività di animazione, espressiva, di teatro, di lettura, di ascolto. Si tratta di azioni specifiche, capaci di creare benessere negli alunni e come tali in grado di tenerli lontani dalla tentazione di far uso di sostanze stupefacenti. Ecco che in questa chiave di lettura CIC e Centri di Ascolto hanno la stessa matrice, anche se percorsi e contesti di attivazione diversi. C'è poi un altro grande contenitore da tener presente, sviluppatosi anch'esso negli anni '90, come risposta al grido di allarme lanciato dal Censis, contro la dispersione scolastica. Nasce infatti nel 1994 l'Osservatorio Nazionale per la Dispersione Scolastica, che si articolerà anche in Osservatori provinciali¹. In particolare, l'art. 3 del D.L. 132/1994, lettere *f* e *g*, istituisce progetti di prevenzione della dispersione, che utilizzando la presenza di figure specifiche, distaccate dall'insegnamento, dette anche operatori psicopedagogici²,

¹ È da ricordare che fino al 1° settembre 2000, i Provveditorati agli Studi sono attivi in ogni provincia e solo successivamente, per effetto dell'entrata in vigore del DPR 275/1999, meglio conosciuto come Regolamento che assegna l'autonomia alle scuole, prenderanno forma e vita gli Uffici Scolastici Regionali e Provinciali, fino alle attuali articolazioni territoriali.

² Forse merita qui ricordare che, ufficialmente, i natali al servizio psicopedagogico all'interno della scuola si devono alla legge 517/77, che ha introdotto il dispositivo dell'equipe medico-socio-psico-pedagogica per l'integrazione degli alunni portatori di handicap. Di seguito, con la legge 270/82 viene legittimata istituzionalmente la figura dello psicopedagogo il cui utilizzo “deve contribuire nella scuola elementare e media, e per quanto compatibile anche nella scuola materna, a realizzare una programmazione educativa secondo quanto previsto dalla legge 4 agosto 1977, n. 517...”. Qualche anno più tardi, la figura viene formalmente istituita con la legge 426/88, mentre successive fonti di diritto secondarie ne tratteggiano il profilo professionale definendone gli ambiti operativi e fornendo indicazioni su condizioni e requisiti giuridico-operativi. Merita ricordare che, a partire dal 1997, la figura professionale dello psicopedagogo non è più determinata da un esplicito riferimento istituzionale ma

darà il via, nelle scuole, soprattutto secondarie di primo grado, a Centri di Ascolto, ante litteram, nati per combattere il fenomeno della dispersione scolastica e favorire il successo formativo degli alunni.

D'altra parte, l'*ascolto in sé* deve essere considerato un mezzo non un fine. Si ascolta una persona per aiutarla a prendere decisioni, per aiutarla a capire quali sono i suoi vissuti, per aiutarla a gestire i propri sentimenti e le proprie emozioni in ordine a degli obiettivi di vita. E il *successo formativo* è un ottimo obiettivo da perseguire. Se è vero quindi che i CIC sono stati regolamentati da una legge, è altrettanto vero che i Centri di Ascolto, attualmente presenti nelle scuole del primo ciclo di istruzione (cioè primarie e secondarie di primo grado) trovano la loro legittimazione, anche legislativa, in quanto, costituiscono una risposta concreta ad esigenze e bisogni riferiti a "nobili" obiettivi, come appunto il contrasto alle tossicodipendenze e la lotta alla dispersione scolastica.

2. Gli spazi d'ascolto nella scuola del 1° ciclo di istruzione

La generalizzata esigenza di offrire una risorsa di sostegno, supporto e informazione sin dai primi anni di scolarizzazione ha fatto sì che anche la scuola del primo ciclo dell'istruzione si sia dunque *da tempo* organizzata per avviare e gestire in autonomia iniziative simili a quelle decretate istituzionalmente per le scuole superiori, realizzate su propri particolari progetti, consoni ai precisi bisogni dell'utenza del primo ciclo di istruzione. Non poche scuole primarie e secondarie di primo grado del Veneto hanno infatti scelto di attivare, tra le diverse opportunità per la prevenzione e l'intervento educativo spazi e momenti di ascolto tali da coinvolgere tutte le componenti scolastiche. La prassi di offrire luoghi e spazi di ascolto all'interno della scuola del primo ciclo di istruzione si può perciò dire consolidata e altresì in continua diffusione proprio perché si è rivelata un'azione assai utile per coadiuvare gli insegnanti nella gestione delle situazioni problematiche in classe.

I cosiddetti "sportelli di ascolto" vengono solitamente attivati a partire dal progetto di un docente o di un team di insegnanti fortemente motivati, oppure su impulso di un dirigente scolastico particolarmente sensibile o

viene ricavata dalle risorse interne in base alla normativa che istituisce l'organico funzionale dell'Istituto (cfr. D.Lgs.112/98), sino ad arrivare vigente normativa da cui si evince, di fatto, l'assenza di precipe disposizioni in merito alla figura dello psicopedagoga (L. 53/03).

in risposta alle necessità delle famiglie; sostanzialmente, consistono nella predisposizione di dispositivi dedicati primariamente all'ascolto e all'accoglienza delle istanze di alunni, ma spesso – e sempre più – anche di famiglie e insegnanti.

Tali dispositivi mai prescindono da un'attenta valutazione, a monte, delle connessioni tra affettività e apprendimento (cfr. Blandino e Garnieri, 2002), evidenziando l'esigenza, da parte della scuola, di offrire diversificate opportunità per facilitare il dialogo tra alunni, docenti e genitori e, in particolare, attraverso cui rafforzare la relazione educativa. Pertanto con l'obiettivo di poter organizzare efficacemente un sostegno alle esperienze di spazio-ascolto presenti nelle scuole primarie e secondarie di primo grado del Veneto, l'analisi che segue ne illustra le principali attuali funzioni e caratterizzazioni.

3. L'indagine

Nell'ambito delle azioni a supporto della prevenzione del disagio scolastico e la promozione del benessere, l'Osservatorio Regionale Permanente ha ritenuto utile conoscere le iniziative di servizi di ascolto avviate nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, al fine di tracciarne un quadro generale e di individuarne gli elementi maggiormente funzionali alla loro praticabilità. Allo scopo, all'inizio dell'anno scolastico 2009-2010 è stato inviato a tutte le scuole del primo ciclo di istruzione del Veneto uno specifico questionario³ con i seguenti principali obiettivi: (i) conoscenza delle iniziative di sportelli di ascolto presenti nella scuola veneta del primo ciclo di istruzione e loro generale connotazione, (ii) analisi di dati generali sul tipo di utenza e i suoi bisogni, (iii) tipologia/profilo dell'operatore di sportello di ascolto e compiti prevalentemente assunti, (iv) individuazione delle relazioni tra le attività di sportello e dei servizi territoriali. L'indagine ha riguardato la raccolta di informazioni generali inerenti (a) la scuola, (b) il ruolo e le funzioni degli operatori di sportello, (c) la tipologia di utenza, (d) le caratteristiche gestionali dello sportello, (e) le problematiche affrontate. La maggior parte degli item prevedeva la possibilità di rispondere

³ Un'indagine analoga a quella qui di seguito riportata era stata realizzata dall'Ex Irre Veneto che, monitorando il periodo dall'A.S. 99-00 all'A.S. 04-05, già aveva evidenziato un'attenzione significativa da parte delle scuole alle attività di spazio-ascolto (cfr. Zambianchi, 2005).

scegliendo tra alcune alternative e, in alcuni casi, di integrare le proprie indicazioni con proprie risposte. I dati raccolti sono stati analizzati secondo un approccio di tipo descrittivo e sono stati elaborati, oltre che per il totale dei rispondenti, anche per vari sottogruppi aggregati in pattern d'incrocio in funzione della provincia e della tipologia di scuola (primaria, secondaria di primo grado, istituto comprensivo).

3.1 Generalità

Il questionario è stato inviato a 538 Scuole del primo ciclo di istruzione ed è stato restituito da 356 scuole sul totale degli invii, di cui 337 statali e 19 paritarie. Il 40.7% di tale ammontare (pari a 219 scuole) ha dichiarato di avere attualmente attivo un servizio di ascolto, il 5.9% di averlo attivato nel passato poi dismesso soprattutto a causa di carenza di personale specializzato e di risorse economiche, mentre il 4.3% ha dichiarato di prevederne una prossima attivazione.

Come si può osservare, dichiara la presenza di un dispositivo di ascolto il 26.7% delle Scuole primarie, il 40.3% delle Scuole secondarie di primo grado e il 44.7% degli Istituti Comprensivi.

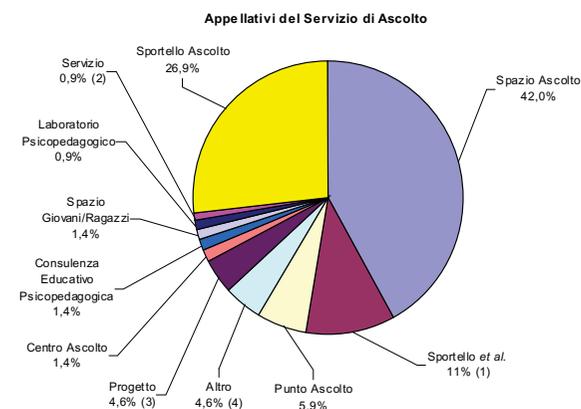
Mediamente il servizio è attivo da 5.7 anni (da 5.4 anni nella Scuola Primaria, 5.5 negli Istituti Comprensivi e 6.1 nella Scuola Secondaria di I grado), ma è interessante segnalare che il range di anni di attivazione è assai ampio tanto da riscontrare esperienze appena avviate (3 mesi) a fronte di prassi consolidate e note tra gli esperti del settore, di cui una in vigore da oltre 27 anni.

Tabella 1 – Dispositivi di ascolto dichiarati attivi in funzione della tipologia di scuola.

	Statali (F sul tot)	Paritarie (F sul tot)	Scuole che hanno attivo uno sportello (F)	Percentuale
Primaria	25 su 87	2 su 15	27 su 102	26.7%
Sc. Sec I	24 su 51	1 su 11	25 su 62	40.3%
Ist. Comp	163 su 351	4 su 23	167 su 374	44.7%
TOT	212 su 489	7 su 49	219 su 538	40.7%

Il grafico di figura 1 offre una panoramica dei principali nomi attribuiti al servizio di ascolto. Per una buona parte dei casi il servizio di ascolto coincide con veri e propri progetti indirizzati alla prevenzione e alla promozione del benessere scolastico e giovanile, spesso connotanti la precisa *mission* della specifica scuola⁴. Non stupiscono, allora, le indicazioni traibili dalla figura 1, che rappresentano uno spaccato dell'impegno della scuola veneta la quale, pur per strade diverse, da tempo agisce pratiche di prevenzione del disagio scolastico e giovanile.

Figura 1 – Appellativi attribuiti ai servizi d'ascolto presenti nel primo ciclo di Istruzione.



- (1) Sportello Amico; Sportello Ascolto e Consulenza; Sportello di Consulenza Psicopedagogica; Sportello Psicopedagogico; Sportello per l'Orientamento, Sportello Psicologico; Sportello Benessere; Sportello Con-Tatto; Sportello Contattamondo; Sportello Famiglia; Sportello Genitori; Sportello Insegnanti
- (2) Servizio di Psicologia Scolastica; Servizio Psicopedagogico
- (3) Progetto Benessere; Progetto Conchiglia; Progetto Consulenza Psicologica; Progetto Prevenzione Disagio; Progetto Flash; Progetto Help; Progetto Parliamone
- (4) Ascoltiamoci; Gruppo di Lavoro; Incontri Amici; Parla Insieme a Noi; Psicologo a Scuola; Scuola Aperta; Star Bene a Scuola; Step By Step; Ufficio Ascolto

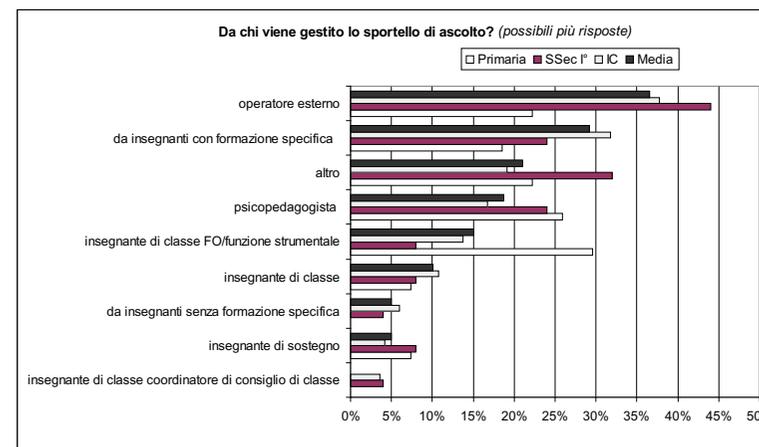
⁴ In effetti, fin dalle prime applicazioni del DPR 309/90, che, di fatto, istituisce i CIC nelle scuole superiori, per il contrasto delle tossicodipendenze e prima ancora, sempre in chiave di prevenzione del dilagante fenomeno "tossicodipendenze", le scuole di ogni ordine e grado sono invitate a elaborare progetti didattici trasversali per la promozione del benessere. L'apice massimo di questa azione, per così dire preventiva e promozionale al tempo stesso, si avrà sul finire degli anni '90, con i progetti "Ragazzi 2000", replicato a breve con il progetto "Genitori 2000", che sottolineano l'impegno delle scuole a combattere il disagio giovanile.

3.2 Tipologia di operatori

Il grafico di figura 2 diagramma la tipologia di operatori di sportello in punti percentuali calcolata sul numero di sportelli dichiarati attivi rispettivamente nella Scuola Primaria, Secondaria di primo grado e negli Istituti Comprensivi; viene riportato anche il valore percentuale medio. Come si può osservare, le alternative proposte rientrano sostanzialmente in due gruppi: l'operatore-insegnante interno alla scuola (con una serie di competenze e mansioni diverse) e il consulente esterno. Prendendo in considerazione le medie generali delle risposte raccolte, la maggior parte delle scuole sceglie di affidarsi alla consulenza di un operatore esterno (quasi sempre uno psicologo). È comunque importante rilevare che la maggior parte delle scuole che sceglie di affidare la gestione dello sportello di ascolto agli insegnanti, può contare su operatori con formazione specifica (connessa al counseling e all'ambito del disagio).

Da un'osservazione più dettagliata che prenda in considerazione le diverse tipologie scolastiche, si evince che la scuola primaria è la realtà che più delle altre si affida all'insegnante di classe per la gestione dello sportello di ascolto e che meno sceglie la consulenza di un operatore esterno. Da un lato, questo fa presupporre che la Scuola Primaria considera la pratica dell'ascolto come una delle consuete "attività" che un insegnante compie e sa compiere; dall'altro, porta a riflettere su quanta giusta attenzione sia attribuita all'importanza dell'ascolto in una fascia d'età precoce (la seconda infanzia), erroneamente considerata meno problematica delle successive fasi preadolescenziale e adolescenziale. Un ruolo importante assume anche la figura di docente facente funzioni cosiddette di psicopedagoga, capace di conciliare l'area didattica con quella psicoeducativa. Ma, com'è ben noto, si tratta di una figura mai pienamente istituzionalizzata e ormai residuale, viste le attuali contrazioni agli organici a causa del contenimento della spesa pubblica.

Figura 2 – Tipologia degli operatori che gestiscono il servizio di ascolto a scuola: valori medi in percentuale.



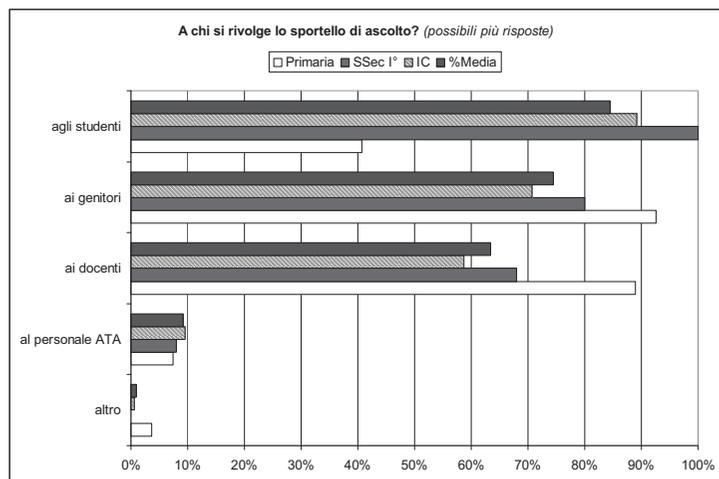
Per quanto riguarda la Scuola Secondaria di primo grado, la scelta preponderante va al consulente esterno, anche se piuttosto comune rimane l'opzione di una gestione "interna" dello sportello di ascolto, curata da insegnanti con formazione specifica o dallo/la psicopedagoga, ove presente e nei modi di cui alla nota 3.

3.3 Utenza e tematiche maggiormente affrontate

Per quanto riguarda la tipologia di utenza cui gli sportelli preferibilmente si rivolgono, nel grafico di figura 3 viene riportato il computo percentuale medio e per ordine scolastico. In generale gli sportelli sono dedicati soprattutto a studenti, genitori e docenti, mentre raramente ad altre figure che operano nell'Istituto, come il Dirigente Scolastico o il personale ATA.

Nella Scuola Primaria il servizio si rivolge soprattutto a genitori ed insegnanti meno agli allievi. In effetti, a questo livello scolastico prevale l'idea che sia prematuro pensare ad uno spazio dedicato alle dirette richieste bambini possano incontrare direttamente dall'operatore (solitamente insegnante o psicopedagoga, come visto nel paragrafo precedente) e questo potrebbe portare ad aprire una riflessione su cosa si intende per ascolto e a cosa si può prestare l'ascolto. Con i bambini della Scuola Primaria,

Figura 3 – Tipologia di utenza: valori medi in percentuale.



soprattutto con quelli più piccoli dei primi anni, è evidente che può essere difficile riuscire a utilizzare una modalità di ascolto “tradizionale” in cui vi è il bambino che racconta e l’adulto che ascolta le sue parole. Questo però non esclude che si possano sperimentare modalità di “ascolto” e di “dialogo” adatte all’età, come ad es. il disegno o il gioco più o meno strutturato, l’uso di favole, l’uso di marionette o di altri validi strumenti attraverso cui il bambino è aiutato ad esprimere i propri pensieri e le proprie idee. Testando questa direzione, è ancor più palese l’attenzione necessaria per l’individuazione dell’operatore di sportello che, nel caso prospettato, deve possedere una professionalità e competenze specialistiche non propriamente tipiche della funzione docente.

Per quanto concerne la Scuola Secondaria di primo grado, si evince una linea di tendenza chiaramente differente rispetto alla Scuola Primaria: i dati mettono in luce come gli sportelli di ascolto si rivolgano al 100% agli studenti. Nella maggior parte delle scuole sono aperti anche ai genitori e meno frequentemente agli insegnanti. Questo dato, in linea anche con quanto avviene negli Istituti Comprensivi, spinge a chiedersi le ragioni che possono portare alla scelta di non ritenere utile e necessario uno sportello di ascolto che si rivolga anche ai docenti.

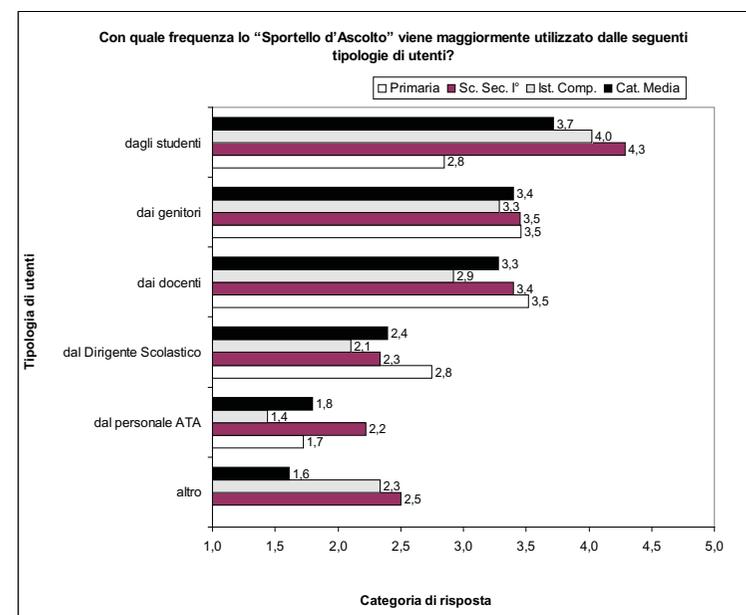
Uno specifico item ha esplorato la frequenza di accesso al servizio da parte dalle distinte categorie di utenti, utilizzando una scala di risposta da

1 (per nulla) a 5 (molto). Il grafico di figura 4 diagramma le categorie di risposta medie. In generale, sono gli studenti ad usufruire in misura maggiore del servizio, ma anche i genitori e i docenti registrano punteggi di frequenza di accesso piuttosto alti.

Le differenze emergono con maggiore evidenza se si fa riferimento al grado di scolarizzazione. Come prevedibile, nella Scuola Primaria gli insegnanti e i genitori si rivolgono al servizio con più frequenza degli alunni; nonostante questo, la frequenza media di 2.8 su 5 riguardante gli studenti della Scuola Primaria offre uno spunto di riflessione su quanto un servizio di ascolto diretto ai bambini possa essere utile anche nelle scuole primarie.

Ben diversa è la situazione nella Scuola Secondaria di primo grado, dove la frequenza di studenti che si rivolgono allo sportello è molto alta e supera nettamente quella dei genitori e dei docenti. Il dato non sorprende se si tengono conto le situazioni nuove e le richieste più complesse che la Scuola Secondaria presenta rispetto alla scuola primaria, in un’età delicata come la preadolescenza.

Figura 4 – Frequenza d’utilizzo dello sportello su scala da 1 (per nulla) a 5 (molto).

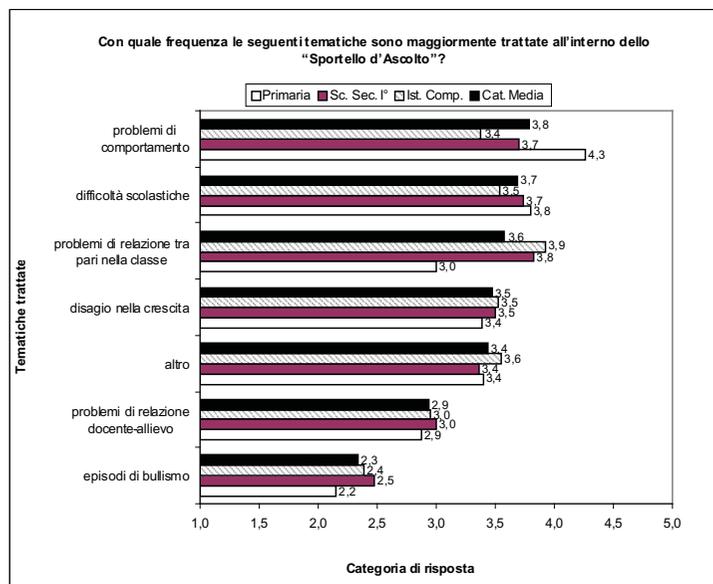


Meno frequente è l'accesso al servizio di ascolto da parte dei Dirigenti scolastici e in quantità ancora inferiore da parte del personale ATA. Nel primo caso, è ipotizzabile che i Dirigenti scolastici siano spesso nella condizione di dover prestare essi stessi ascolto piuttosto che chiederlo a loro volta e nei casi più delicati e complessi è comune che i Dirigenti scolastici si rivolgano direttamente alle Istituzioni e ai servizi territoriali competenti alla risoluzione dei problemi.

Per quanto riguarda il personale ATA, va segnalato che soltanto negli ultimi anni il loro ruolo sta assumendo connotazioni più dettagliate nei confronti del loro ruolo educativo verso gli studenti, sottolineando la necessità di fornire l'adeguato ascolto a questi preziosi collaboratori che spesso si trovano ad assistere e a far fronte a situazioni complesse (ad esempio, episodi di aggressività fisica o verbale tra studenti), soprattutto in momenti delicati come l'ingresso o l'uscita da scuola degli studenti o durante il servizio mensa, senza avere la benché minima preparazione.

Per quanto riguarda le tematiche maggiormente trattate nello sportello (figura 5), mediamente ognuna risulta di un certo interesse e, tra tutte, i

Figura 5 – Tematiche affrontate con maggior frequenza, valutando su una scala da 1 (per niente frequente) a 5 (molto frequente).



problemi inerenti il fenomeno del bullismo sono i meno frequentemente riferiti; dal grafico emerge chiaramente che le problematiche riguardano soprattutto problemi di comportamento, in modo predominante nella Scuola Primaria. Sempre più spesso, infatti, maestri e maestre manifestano la propria difficoltà nella gestione di bambini iperattivi o a volte particolarmente vivaci, che in alcuni casi presentano atteggiamenti aggressivi nei confronti degli adulti oltre che dei compagni.

Nella voce "Altro" sono riferiti: problemi familiari e problemi nel rapporto genitori-figli 58.2%; orientamento 20%; dinamiche emotivo-relazionali-affettive tra pari e tra giovani e adulti 12.7%; problemi di integrazione 7.3%; problemi connessi all'uso delle nuove tecnologie 1.8%.

Altra questione che porta gli studenti e gli adulti a rivolgersi allo sportello di ascolto riguarda le difficoltà scolastiche, in modo omogeneo in tutti i gradi di scolarizzazione presi in esame. In questa categoria rientrano sia le situazioni più comuni e di più semplice soluzione, come ad esempio alunni che mostrano difficoltà nel metodo di studio, piuttosto che nell'approccio a materie specifiche, sia le situazioni più complesse come nel caso di segnalazione da parte di docenti e genitori di studenti con evidenti difficoltà negli apprendimenti o nella capacità di regolare l'attenzione, che meritano spesso un approfondimento specialistico.

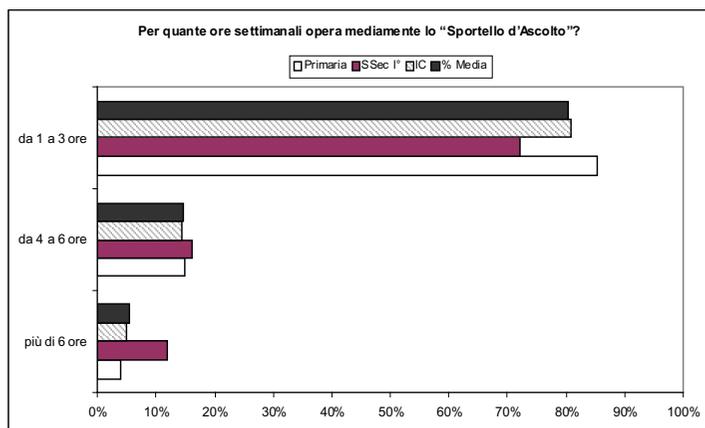
Seguono i problemi relazionali tra pari, come prevedibile più frequentemente nelle classi della scuola secondaria rispetto a quella primaria; i problemi di relazione docente-allievo sono meno comuni o perlomeno vengono segnalati con minore frequenza presso lo sportello di ascolto, forse anche perché gli studenti spesso temono di incorrere in conseguenze negative a seguito di questo tipo di segnalazioni.

Come anticipato, è evidente quanto le tematiche legate al bullismo siano di rado segnalate allo sportello di ascolto; questo dato si presta a numerose riflessioni. Solo qualche anno fa il fenomeno ha mobilitato mass media ed Istituzioni a causa di un numero sempre crescente di episodi di bullismo e oggi il problema sembra solo marginale. Come mai? I problemi ci sono ma ragazzi e adulti non ne parlano presso uno sportello scolastico? Il concetto di "bullismo" è stato ridimensionato? Non è possibile attualmente rispondere con certezza a quesiti di questa natura, studi e ricerche futuri aiuteranno a fare chiarezza in merito

3.4 Caratterizzazioni gestionali

Nel grafico di figura 6 si riporta il computo percentuale in merito al tempo di apertura settimanale dello sportello in funzione della tipologia di scuola.

Figura 6 – Tempo di apertura dello sportello: valori medi in percentuale.

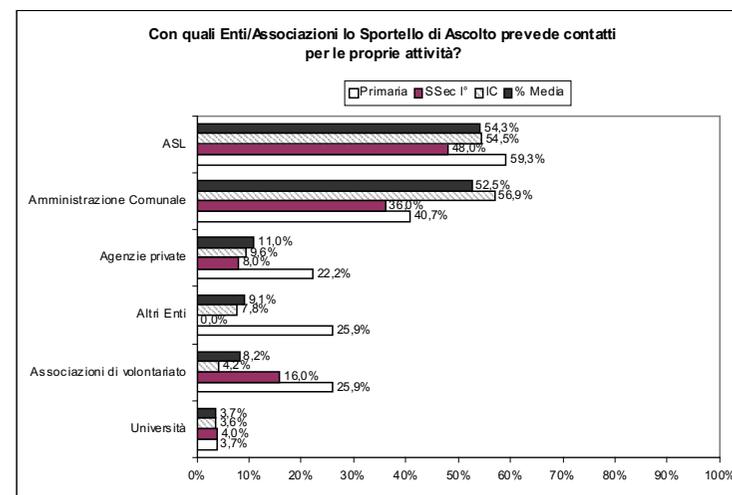


È evidente, date le premesse delle pagine precedenti, che il fabbisogno di apertura dello sportello di ascolto nelle scuole è sicuramente elevato, tuttavia motivi di carattere economico e organizzativo non consentono, per ora, di garantire un'apertura giornaliera, limitandosi – ed è già molto – ad un periodo contenuto tra 1 e 3 ore, nella maggior parte delle scuole esaminate. Da questo punto di vista non si rilevano differenze significative tra i diversi gradi di scuola e ciò fa pensare che le scuole, si impegnano a garantire almeno il minimo vitale, auspicando magari in tempi migliori. Stupisce, poi, la lettura incrociata di due dati; se infatti mettiamo insieme le scuole secondarie di 1° grado che riescono a tenere aperto lo sportello di ascolto per un periodo compreso tra le 4 e le 6 ore, a quelle che invece lo tengono aperto per più di 6 ore settimanali, si arriva a circa il 30% del campione. Si tratta di una percentuale non trascurabile, che in termini di tempo, supera

tutte le più rosee aspettative riferite alla Scuola secondaria di secondo grado, dove lo sportello CIC, solitamente dipendente dalla presenza dell'operatore dell'ASL, raramente apre per più di 2-4 ore settimanali.

Gli sportelli spesso operano coadiuvati da Enti od Associazioni esterne che, di volta in volta, offrono supporto per la gestione del Servizio, per la formazione degli operatori, per la presa in carico dei casi di non propria pertinenza, per la supervisione, e così via. Nella figura 7 si può constatare come il maggior supporto alla scuola, in questo senso, arrivi dagli Enti territoriali locali: ASL e Comune.

Figura 7 – Enti e Associazioni con cui gli sportelli di ascolto collaborano: valori medi in percentuale.



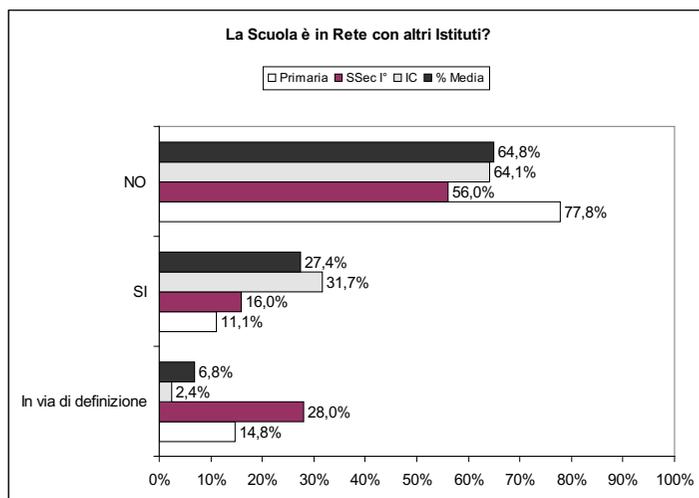
Nella voce "Altri Enti" vengono riferiti: Ufficio Scolastico Territoriale (UST), Provincia, Associazioni privato sociale, Ufficio Tutore dei Minori, Guardia Finanza, Associazioni dei Genitori, Cooperative Educative, Scuole del Distretto di afferenza, Scuole della Rete di afferenza.

D'altra parte sia le ASL che i Comuni hanno tra i loro mandati l'assistenza, comprensiva di cura ed eventuale riabilitazione, dei minori in genere, per cui non stupisce, che nel territorio, questi Enti offrano formazione e aggiornamento alle scuole sulle tematiche correlate all'ascolto. Stupisce in

parte che su questa questione, la scuola primaria sia il segmento che più cerca collaborazione formativa con altri Enti. Ciò è senz'altro dato dalla necessità di acquisire maggiori informazioni in generale sul tipo di utenza e anche dall'ottica preventiva dei servizi, per cui vale la regola generale che la prevenzione del disagio e la promozione del benessere debbano essere maggiormente attuate fin dalla scuola primaria, quando le problematiche iniziano a farsi sentire. Interessante poi notare il dato che tante altre associazioni private cercano e trovano la collaborazione con la scuola, a riprova che gli sportelli di ascolto assolvono – almeno in parte – anche alla funzione di alimentare il dialogo e la collaborazione con le agenzie territoriali.

In connessione a ciò, si sta diffondendo la pratica di costituirsi in Rete di Scuole sia per motivi organizzativi ma presumibilmente anche per abbattere alcuni costi fissi del Servizio (figura 8). La legittimazione giuridica di questa scelta è offerta dal DPR 275 del 1999, che all'art. 7 c.1 prevede che le Scuole possano promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali. La figura 8 mostra che per ora soltanto il 30% circa delle scuole ha attivato (o sta avviando) accordi di rete per gestire meglio la situazione generale, per abbattere i costi, soprattutto in relazione alle spese di formazione del proprio personale, ma più sempli-

Figura 8 – Adesione ad iniziative di Reti di Scuole per i Servizi di Ascolto.

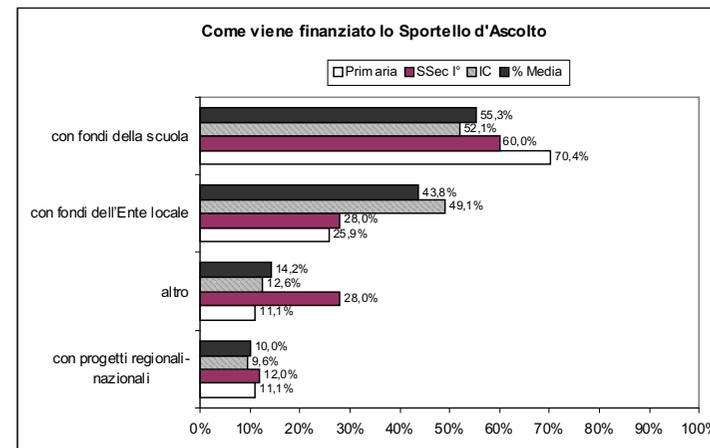


cemente per sentirsi meno soli (scuole e operatori dello sportello) di fronte a problematiche emergenti, come il bullismo, il disagio psicologico e la devianza minorile, dove fare squadra è diventato determinante per garantire il successo e la qualità degli interventi.

Generalmente il ricorso all'istituto dell'Accordo di Rete, malgrado siano trascorsi più di dieci anni dall'emanazione delle norme che ne hanno sancito la legittimità, non è così esteso, perché se da un lato contribuisce a migliorare la qualità delle scuole, in termini di ampliamento dell'offerta formativa, dall'altro prevede per la scuola capofila di rete un aggravio di funzioni e di carichi amministrativi, che spesso sono osteggiati dal personale interno alla scuola, per motivi di carattere organizzativo e gestionale. E, tutto sommato, i dati della figura 8 sottolineano che l'ascolto, come ambito di collaborazione, ben si presta alla costituzione, volontaria e spontanea, di reti di scuole.

La gestione di uno sportello di ascolto comporta infatti dei costi e la primaria fonte di finanziamento risulta essere la scuola stessa, come si evince dalla figura 9. Si può notare come una percentuale media del 50% delle scuole esaminate abbia attivato e, soprattutto, lo mantenga, uno sportello di ascolto. Il segnale è chiaro: trattasi di finalità importanti per la scuola,

Figura 9 – Fonti di finanziamento degli sportelli d'ascolto scolastici.



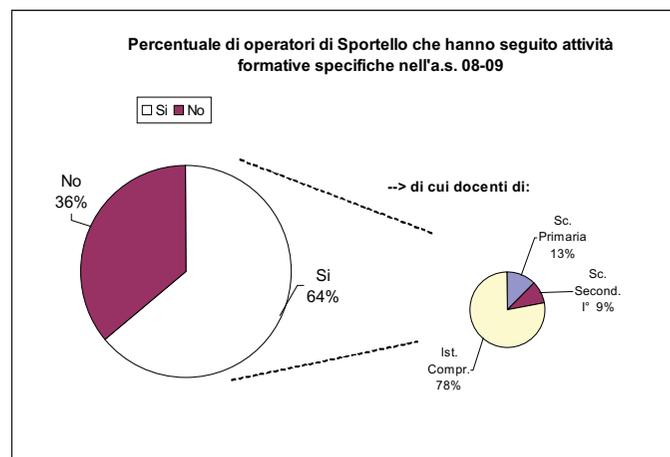
Nella voce "Altro" sono riferiti: ASL, Comitati e Associazioni di Genitori, Banche, L. 440/97.

che malgrado il periodo di crescenti difficoltà in cui versa in questi ultimi anni, non rinuncia, con fondi propri, a mettere in piedi attività importanti come lo sportello di ascolto.

3.5 Formazione degli operatori

Per quanto riguarda l'importante fattore dell'aggiornamento e della formazione degli operatori di sportello interni alla scuola, si è chiesto quanti docenti operatori di sportello avessero frequentato percorsi di approfondimento specifici il precedente anno scolastico. Come si può osservare nel grafico di figura 10, sostanzialmente i 2/3 degli interessati ha partecipato a momenti formativi e, in maniera massiva, si sono aggiornati i docenti degli Istituti Comprensivi.

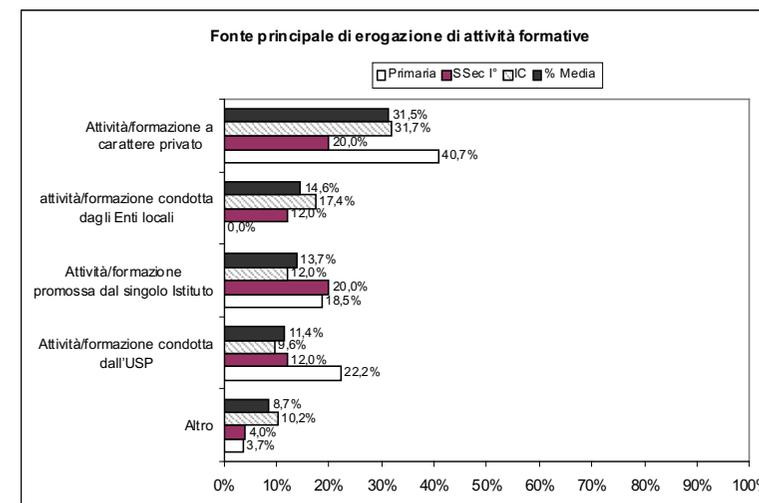
Figura 10 – Formazione del docente operatore di sportello nell'a.s. 08-09.



È altresì interessante osservare che la fonte principale di formazione è di derivazione privata, come si evince dalla figura 11, il che sottolinea, ancora una volta due aspetti di fondamentale importanza. Da un lato l'Amministrazione pubblica, in questo caso lo Stato, accetta la nascita e il lento consolidarsi degli sportelli di ascolto nelle scuole senza investire nella for-

mazione del personale che vi opera. Dall'altro lato i singoli operatori degli sportelli sono così seri nel desiderio di gestire al meglio le più disparate situazioni che spesso finanziano, a proprie spese, percorsi formativi e di aggiornamento specifici. Si tratta di operatori professionisti, coscienti e appassionati del loro lavoro, al punto da investire personalmente sulla propria formazione. Non mancano però le proposte "pubbliche", cioè gestite dagli Enti locali o dall'USR, tramite gli Uffici territoriali, che pur tra mille difficoltà e in percentuale minore rispetto alle iniziative private, continuano a rispondere ai bisogni di formazione dei propri dipendenti. Anche i singoli Istituti si preoccupano di formare i propri operatori, assumendo in completa autonomia un onere molto impegnativo.

Figura 11 – Principale fonte di erogazione della formazione.



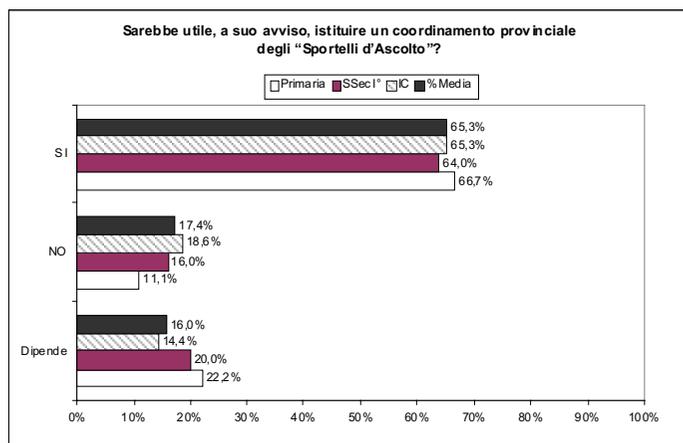
Nella voce "Altro" sono riferiti: ASL, Telefono Azzurro, Rete di Scuole Spazio-Ascolto.

L'analisi della Figura 11 evidenzia che le Aziende ULS sono comprese addirittura nella voce "Altro", con una ricaduta quindi, in termini quantitativi, molto modesta. Eppure, in genere, le ASL si preoccupano tantissimo dei loro dipendenti, offrendo formazione continua, in linea con la pratica degli ECM, (cioè educazione medica continua) obbligatoria per le professioni sa-

nitare. Pertanto, non stupisce affatto che le ASL abbiano investito poco sulla formazione degli operatori dell'ascolto nelle scuole, specie se dipendenti dall'amministrazione scolastica. Tuttavia, questa scelta, probabilmente in linea con gli obiettivi formativi della Regione, da cui dipendono le ASL, si caratterizza come una mancata occasione di dialogo con l'istituzione scuola, che a nostro avviso rimane intestataria della pratica dell'ascolto, anche se ovviamente, non esclusiva.

Infine, era nostro specifico interesse poter avere il parere delle Scuole in merito all'utilità di un eventuale Coordinamento Provinciale degli sportelli di ascolto, per riflettere su precipe richieste o suggerimenti e, soprattutto, al fine di predisporre i più utili ritorni. Il grafico di figura 12 ben evidenzia il concorde giudizio favorevole dell'ipotesi prospettata (oltre il 65% degli interessati). Tuttavia, se oltre il 17% delle scuole si dice sfavorevole ad un coordinamento provinciale, una percentuale analoga di scuole si dice possibilista, in funzione di specifiche condizioni riguardanti il gestore del Coordinamento provinciale, le modalità organizzative del Coordinamento, le finalità e la suddivisione dei compiti e così via.

Figura 12 – Giudizi di utilità rispetto all'istituzione di un coordinamento provinciale dei servizi di ascolto.



Principali specificazioni riferite alla voce "Dipende": "Dipende...da chi viene gestito il Coordinamento provinciale; ...dalle modalità organizzative e strutturali; ...dalle finalità e dai compiti; ...dalle proposte e dai tempi; ...purché non si sovrapponga a reti già esistenti; ...purché non sia un organismo burocratico".

4. Conclusioni

Indubbiamente, l'indagine qui riferita manca di informazioni in merito ad alcuni aspetti essenziali connotanti i dispositivi di ascolto tra cui il conoscere cosa avvenga concretamente nell'incontro tra operatore e utente, l'individuazione dei prevalenti modelli teorici di riferimento, gli adattamenti del servizio alle richieste dell'utenza, e così via.

Una questione che richiede probabilmente una lunga riflessione è quella relativa a quale ruolo complessivo debba svolgere, accanto all'ascolto vero e proprio, l'operatore che lavora nello spazio e come il suo ruolo si possa integrare al meglio con la scuola. Certo, come ha ben evidenziato l'indagine qui riferita, quasi tutti gli operatori interni di sportello risultano formati – almeno sul piano culturale – o per l'insieme del proprio curriculum di studi o per un particolare percorso compiuto appositamente. In ogni caso grande attenzione viene posta alla necessità di formazione/aggiornamento continui, che, guarda caso, nasce proprio come elemento fondante di tanti progetti legati alla "dispersione scolastica", richiamata in introduzione.

Il dibattito rimane aperto e in continua evoluzione e ancora una volta, il confronto con i CIC delle scuole secondarie di secondo grado ci può aiutare. Questi ultimi, infatti, fin dalla loro istituzione, prevedono due operatori di riferimento: uno proveniente dalla scuola (quindi docente) e un altro proveniente dall'ASL (psicologo, pediatra, educatore, ecc.). Quindi un laboratorio di estrema importanza, che nel tempo ha dato i suoi risultati. L'esperienza ci ha insegnato che gli esiti migliori si ottengono quando il CIC:

- è co-gestito alla pari dall'ASL e dalla scuola;
- quando si riesce a coinvolgere attivamente gli studenti, anche in attività di carattere formativo e culturale;
- quando l'insegnante incaricato di gestire il CIC ha specifiche competenze psicopedagogiche;
- ovvero, in mancanza di queste ultime competenze, rinuncia a improvvisarsi psicologo e orienta i ragazzi verso l'operatore ASL, sia esso psicologo, pediatra o educatore (cfr. Bergamo, 2004 p. 65).

Si potrà fare lo stesso ragionamento anche per gli sportelli di ascolto? Difficile dirlo, ma il dibattito è aperto e molto stimolante. D'altra parte, è indubbio che gli spazi scolastici di ascolto svolgono un'azione preziosa che si articola in maniera complementare a quella svolta da spazi esterni come quelli offerti dai Consultori/ASL o dalle Amministrazioni Comunali. Coloro che si rivolgono ad un servizio scolastico non necessariamente giungerebbero ad un servizio esterno, sia perché il problema emergente appare aver

attinenza con la vita scolastica sia perché raggiungere uno spazio esterno alla scuola può richiedere consapevolezza non necessariamente maturate.

Da questo punto di vista, il confronto parallelo con i CIC può essere del tutto fallimentare, se lo si caratterizza per un obiettivo soltanto, ancorché importante con il contrasto alle tossicodipendenze perché, il Centro di Ascolto nasce, si sviluppa e si radica dentro la scuola, senza obiettivi prefissati per legge. Esso diventa spazio di vita, centro di informazione, luogo dove esprimere se stessi, centro di elaborazione dati, la cui chiave di lettura, però è saldamente in mano del giovane utente, che può farne l'uso che crede, indipendentemente dall'operatore.

È probabile, che in un prossimo futuro la scuola si doti della tanto attesa figura dello *psicologo scolastico*, su cui confluirebbero tutte le iniziative di cui si dà conto in questo paragrafo. Tuttavia, in attesa di altre determinazioni, la strada migliore sembra essere quella del dialogo interistituzionale, perché, comunque all'ASL o al Comune o ad altri Enti preposti, si dovrà chiedere supporto e formazione, mantenendo comunque, ben salda, la cabina di regia, non potendo appaltare all'esterno una competenza, appunto l'*Ascolto*, di cui la scuola è, indubbiamente, maestra.

Appendice

L'indagine USRV sugli Sportelli di Ascolto nel primo ciclo di Istruzione del Veneto

Dati per provincia

Generalità

Il questionario è stato inviato a 538 scuole del primo ciclo di istruzione nell'a.s. 2009-2010.

Le tabelle che seguono riportano le *frequenze* del caso rilevate sulle 219 scuole che hanno dichiarato di avere *attualmente attivo* un servizio di ascolto, in funzione della provincia e della tipologia di scuola.

Sportelli di ascolto attivi nel primo ciclo di Istruzione in Veneto

Tabella 1 – Scuole che dichiarano l'attivazione di uno sportello di ascolto sul totale delle Scuole (dati ARIS a.s. 09-10) suddivisi per tipologia e per provincia.

Prov.	Primaria (Freq)		SSI (Freq)		IC (Freq)		Sportelli attivi su tot scuole	Percentuale
	Stat	Par	Stat	Par	Stat	Par		
BL	0/5	0/0	1/4	1*/0	2/21	0/1	4/31	12.9%
PD	2/10	0/3	2/6	0/1	41/69	1/3	46/92	50%
RO	1/1	0/1	1/2	0/1	10/22	0/1	12/28	42.9%
TV	4/19	0/4	7/12	0/0	25/54	2/2	39/91	42.9%
VE	5/23	0/2	3/15	0/0	25/44	0/6	33/90	36.7%
VR	5/13	1/3	3/4	0/5	22/70	1/4	32/99	32.3%
VI	8/16	1/2	7/8	0/4	38/71	0/6	53/107	49.5%
TOT	25	2	24	1	163	4	219/538	40.7%

* SS I grado afferente ad Istituto Omnicomprensivo

Tipologia di operatore di sportello

Tabella 2 – Frequenze relative alla tipologia di operatore di sportello in funzione della provincia e dell'ordine di scuola.

Prov.	BL			PD			RO			TV			VE			VR			VI			
	P	SS	IC																			
(a)			1			5			1	2	1	1	3			3	1		2			2
(b)		1						1				1	3			1			1	1		2
(c)			1			25				5		3	10	2	1	6			2	3	1	4
(d)						5			1			1	2			1						1
(e)				1	4	1	1			4	2	1	2			5	3			1	1	8
(f)				1					1			1	2			1			1			
(g)				1	6	1			3	1	2	4			2	1	1	5	4	2	8	
(h)		2	1	1	9	1			3		2	10	1		8	1	3	2	3	4	2	
(i)						6					1	2	3	2	2	5	2	1	1	1	2	

Legenda:

(P) = Scuola Primaria; (SS) = Scuola Secondaria I grado; (IC) = Istituto Comprensivo.
 (a) insegnante di classe; (b) insegnante di sostegno; (c) insegnanti con formazione specifica;
 (d) insegnanti senza formazione specifica; (e) insegnante di classe FO/funzione strumentale;
 (f) insegnante di classe coordinatore di consiglio di classe; (g) psicopedagoga; (h) operatore esterno; (i) altro (Psicologo 54.3%; Psicoterapeuta 19.6%; Dirigente Scolastico/Staff DS 8.7%; Operatorio Consultorio 4.3%; Pedagogista/Psicopedagoga 4.3%; Referente progetto Benessere 4.3%; Volontariato 2.1%).

Utenza degli sportelli di ascolto

Tabella 3 – Frequenze relative alla tipologia di utenza di sportello in funzione della provincia e dell'ordine di scuola.

Prov.	BL			PD			RO			TV			VE			VR			VI		
	P	SS	IC																		
studenti		2	2		2	41	1	1	8	1	7	26	3	3	23	1	3	15	5	7	34
docenti		2	1	1	2	12	1		6	3	4	11	5	1	13	6	2	20	8	6	35
genitori		2	2	2	2	23	1		7	3	4	12	5	2	15	5	3	22	9	7	37
ATA						3	1					1			2					3	2
Altro																		1		15	1

Tempo settimanale di apertura del servizio di ascolto

Tabella 4 – Frequenze relative alle dichiarazioni in merito al tempo di apertura settimanale dello sportello in funzione della provincia e dell'ordine di scuola.

PV	BL			PD			RO			TV			VE			VR			VI		
	P	SS	IC																		
Ore di apertura settiman.																					
da 1 a 3		1	2	1	1	32			1	10	4	4	17	5	5	21	6	3	25	7	4
da 4 a 6		1				7	1				1	6				2	1			2	2
più di 6						1	2				2	4				1				1	1

Contatti esterni per la gestione dell'attività di sportello

Tabella 5 – Frequenze relative alla tipologia di Enti/Associazioni con cui lo sportello è in contatto per la gestione delle attività in funzione della provincia e dell'ordine di scuola.

Prov.	BL			PD			RO			TV			VE			VR			VI		
	P	SS	IC																		
ASL		2	1	1	1	15	1		6	2	4	15	3	2	14	1	1	16	8	2	24
Amm. Com.le		1		2	1	27	1		6	1	4	17	3	1	9	2	1	14	2	1	22
Università						2					1	2			1			1	1		
Assoc. Volont.						2	1		1	1	1	1	2	2	1			1	3	2	1
Agenzie private						1	1	1	1	1		7			2	1		2	4	1	3
Altri Enti						6	1					3	2		2			2	4		

Reti di scuole

Tabella 6 – Frequenze relative alla adesione a Reti di Scuole per le iniziative di Sportelli di Ascolto, in funzione della provincia e dell'ordine di scuola.

Prov.	BL			PD			RO			TV			VE			VR			VI		
	P	SS	IC																		
Reti																					
Si			1			1			11			3			2	8	1	13	1	1	1
No		2	1	2	1	27	1	1	6	3	4	18	4		9	4	3	24	7	3	22
In definizione						2					1	2			2	2	2	2		1	3

Fonte dei finanziamenti del Servizio di Ascolto

Tabella 7 – Frequenze relative alla tipologia di fondi di finanziamento dei Dispositivi di Ascolto in funzione della provincia e dell'ordine di scuola.

Prov.	BL			PD			RO			TV			VE			VR			VI		
	P	SS	IC																		
Scuola	1		1	1	25	1	1	8	3	4	18	4	1	10	2	1	14	8	6	12	
EELL				2	20			2		2	13	2	1	7	4	1	12	1	1	28	
Progetti Region. Nazion.		1			2			2		3	1	1		5	1			1		5	
Altro	1	1			1	1		2	1		3		1	4		1	4	1	4	6	

Fonte di erogazione della formazione

Tabella 8 – Frequenze relative alla fonte principale di erogazione di azioni formative cui hanno attinto i docenti operatori di sportello nell'a.s. 2008-09.

Prov.	BL			PD			RO			TV			VE			VR			VI		
	P	SS	IC																		
USP				1		4	1		3	1	1			3	1				2	2	6
EELL						14			2		1	5		1	3					1	5
Singolo Istituto Privato				1	6	1		1		2	5	3		2		1	3	1	1	3	
Altro	1		2		8	1		3		1	7		1	8	3			13	5	2	14
					2					1	6	1		1			3				5

Coordinamento provinciale degli Sportelli d'Ascolto

Tabella 9 – Frequenze relative ai giudizi di utilità di un coordinamento provinciale dei servizi di ascolto, in funzione della provincia e dell'ordine di scuola.

Prov.	BL			PD			RO			TV			VE			VR			VI		
	P	SS	IC																		
SI	1	3	2	1	24	1		8	4	5	20	2	2	15	3	1	12	6	6	27	
No					6					1	5	1	1	4	2	1	8				8
Dipende	1			1	11		1	1		1	1	1		4	2	1	2	3	1	5	

9. I dispositivi di ascolto e consultazione nel secondo ciclo di Istruzione del Veneto¹

di Elena Zambianchi, Andrea Bergamo e Stefano Allorini

1. Introduzione

A partire dalla metà degli anni '80, grazie agli impulsi derivati dal *Progetto Giovani* del 1985 e per dettame dell'articolo 106 del DPR 309/90, presso quasi tutte le scuole secondarie di secondo grado sono stati attivati i Centri di Informazione e di Consulenza, cosiddetti CIC, finalizzati al contenimento della dispersione scolastica e nel contempo tesi a testare un sistema di supporto educativo integrato, nella prospettiva di potenziare l'individualità e la socialità dei giovani. Da quel momento la scuola ha sempre più assunto la prerogativa di essere un dispositivo che pensa e provvede alla promozione globale della personalità degli studenti, *anche* con l'ausilio di azioni di educazione alla salute e di prevenzione del disagio (cfr. Gius, 1995).

Merita forse ricordare che un approccio di tal genere è presente, all'interno della scuola, da oltre un trentennio: dapprima nel primo ciclo d'istruzione (cfr. nota 2 del precedente capitolo) come componente disciplinare delle équipes socio-psico-pedagogiche incaricate di affrontare le diverse forme di disagio, soprattutto di natura psicofisica; quindi, sempre nel medesimo ordine di scuola, con l'istituzione della figura dello psicopedagogista destinata a superare la precedente impostazione prevalentemente medica; infine con l'introduzione del lavoro integrato nei CIC, volti alla valorizzazione delle

¹ Il presente contributo è frutto della elaborazione di Elena Zambianchi e Andrea Bergamo congiuntamente per quanto riguarda l'analisi ed il commento dei dati e di Stefano Allorini per la raccolta dei dati medesimi.

potenzialità dei ragazzi e al potenziamento del peculiare ruolo assolto dai docenti nello sviluppo dei processi cognitivi ed affettivi degli allievi².

Per tornare all'obiettivo del presente lavoro, tra le tante iniziative a favore della promozione del benessere scolastico e giovanile poche hanno avuto successo come i dispositivi di ascolto rivolti agli allievi e agli educatori di riferimento, tanto che quella che era una presenza sporadica sino a poco più di un decennio fa, oggi si è affermata come scelta consapevole e diffusa della scuola (cfr. Lancini, 2003). Per questa ragione, ci è parso utile avviare un'indagine che desse conto della situazione attuale anche nel secondo ciclo di istruzione, in un'ottica generale avente come riferimento il territorio regionale. In effetti, oltre ai dispositivi di ascolto decretati istituzionalmente (i CIC), sempre più le scuole secondarie di secondo grado attivano – in autonomia su propri particolari progetti e in analogia con le scuole del precedente ordine – diversificate occasioni di ascolto per favorire un servizio di prevenzione e di supporto ancor più consono ai reali bisogni della propria utenza.

L'indagine di seguito riportata – nel suo impianto generale del tutto analoga a quella realizzata nel primo ciclo di istruzione – è stata compiuta nell'ambito delle azioni promosse dall'Osservatorio Regionale Permanente al fine di conoscere il quadro generale delle esperienze già in atto negli Istituti di secondo grado della Regione, ma anche per coadiuvare l'USR per il Veneto nella sua consueta programmazione di percorsi formativi dedicati ai docenti, affinché possano essere il più possibile confacenti ai loro effettivi bisogni professionali.

Per quanto riguarda la cornice di riferimento storica e di politica scolastica relativa all'implementazione dei dispositivi di ascolto e di consultazione nella scuola secondaria di secondo grado rimandiamo all'introduzione e

² Nel 1990 viene approvata la cosiddetta legge antidroga Jervolino-Vassalli (162/90), che rapidamente confluisce nel DPR 309/90, *Testo Unico sugli stupefacenti*. Le disposizioni riguardanti la scuola di cui all'art. 105 e 106 del suddetto DPR, trovano poi nuova collocazione anche nel *Testo Unico delle leggi in materia di istruzione*, DLgs 297/94. Nei medesimi testi di legge trovavano posto anche i *Centri di informazione e consulenza* (CIC), istituiti nelle scuole superiori d'intesa tra gli allora Provveditori agli studi, Consigli di istituto e Servizi pubblici di assistenza sociosanitaria ai tossicodipendenti. La CM 270/90 ha di conseguenza introdotto nelle scuole la *figura del docente referente* per l'educazione alla salute, i cui compiti sono stati successivamente definiti dalla CM 66/91: mantenere il collegamento con i Comitati Tecnici Provinciali, presieduti dal Provveditore agli Studi, far circolare le informazioni all'interno della scuola, concorrere alla promozione di attività formative per gli insegnanti, coinvolgere famiglie e territorio, documentare le iniziative per valutare i cambiamenti da esse prodotti, far funzionare i CIC, sostenere le iniziative promosse dagli studenti.

alle conclusioni di cui al precedente capitolo 8; qui basti dire che l'intento primario della presente ricognizione – esplorativa e del tutto parziale – è stato quello di esplorare tipologie e caratterizzazioni generali dei dispositivi di ascolto attivi nelle scuole superiori del Veneto e di tracciarne una plausibile rappresentazione nei tratti strutturali e funzionali, anche nell'auspicio di sollecitare ad una sempre maggior diffusione della loro pratica.

2. L'indagine

2.1 Generalità

Nel segnalare che abbiamo rinunciato a dare una nostra definizione preliminare di dispositivo d'ascolto per evitare di escludere alcune realtà o di perdere informazioni significative, di fatto, per quanto è stato possibile percepire dall'esterno, l'oggetto dell'indagine può essere inteso come una *disponibilità di spazio e di tempo* che la scuola superiore offre ai propri studenti (ma anche ai coloro che si occupano della loro educazione e della loro formazione) per essere ascoltati – da un adulto competente e per un numero limitato di volte – rispetto a molteplici argomenti di primario interesse o a fronte di difficoltà personali di ordine cognitivo, affettivo, relazionale.

Tutte le scuole venete del secondo ciclo di istruzione sono state invitate, nel mese di febbraio 2011, a rispondere ad uno specifico *questionario on-line* per la raccolta di informazioni generali mirate a: (a) quantificare le iniziative dei dispositivi di ascolto e consultazione disseminate nella regione e delinearne i tratti distintivi, (b) analizzare dati generali sulla tipologia di utenza e i motivi delle richieste di consultazione e le problematiche affrontate, (c) tratteggiare tipologia, ruolo e funzioni dell'operatore del servizio di sportello, (d) delineare le prevalenti modalità di gestione del servizio, (e) identificare i rapporti tra i dispositivi scolastici di ascolto e consultazione e i servizi territoriali preposti alla tutela e alla cura dei minori. La maggior parte degli item prevedeva la possibilità di rispondere scegliendo tra alcune alternative, ma anche di selezionare più opzioni per la stessa domanda (perciò le quantità riferite saranno relative e non assolute). In alcuni casi, il rispondente poteva integrare la risposta con proprie considerazioni aggiuntive. I dati raccolti, esaminati secondo un criterio descrittivo, sono stati aggregati a livello regionale.

2.2 Risultati

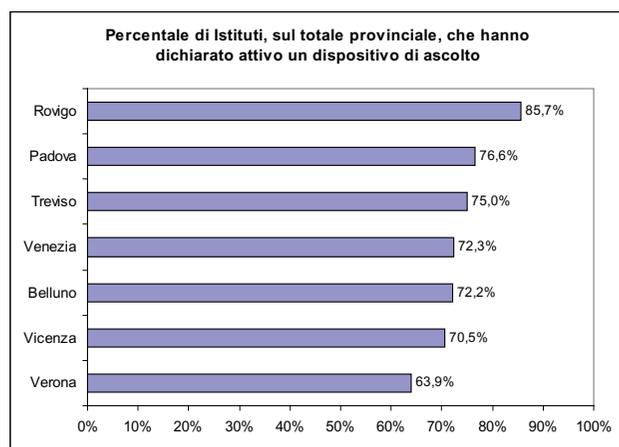
Hanno avuto accesso al questionario on-line tutti i 247 Istituti del secondo ciclo di istruzione del Veneto, di cui 224 statali e 23 paritari (dati ARiS A.S. 2010-11); di questi, 154 hanno dichiarato di aver attualmente attivo un servizio di ascolto-consulazione (da ora in poi detti “rispondenti”, pari al 62% del totale regionale)³. La tabella 1 riporta dette quantità in funzione della provincia e il grafico di figura 1, che diagramma il confronto percentuale, evidenzia la diffusa presenza di dispositivi di ascolto nell'intera Regione, seppur con significative differenze interprovinciali.

Tabella 1 – Dispositivi di ascolto/consultazione attivi nelle scuole secondarie di secondo grado del Veneto, in funzione della provincia.

	Istituti, per provincia, che hanno dichiarato attivo un dispositivo di ascolto (N Regionale=247)	Percentuale
Belluno	13 su 18	72.2%
Padova	36 su 47	76.6%
Rovigo	12 su 14	85.7%
Treviso	33 su 44	75.0%
Venezia	34 su 44	72.3%
Verona	23 su 36	63.9%
Vicenza	31 su 44	70.5%

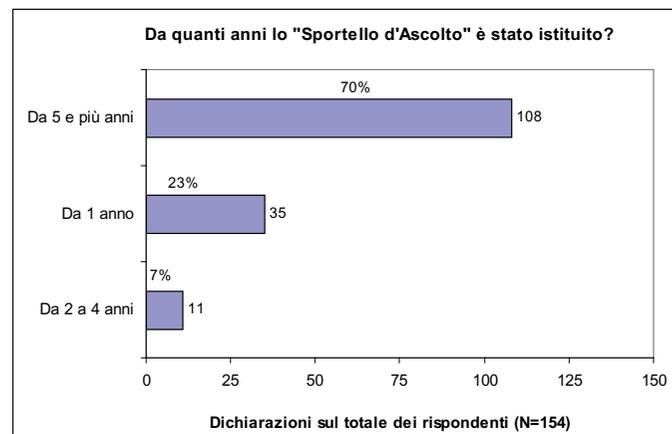
³ In una precedente rilevazione, operata sempre dall'USR Veneto, nel 2006, all'interno del progetto “Prevenzione collection” con fondi regionali per il contrasto alle tossicodipendenze, le scuole che avevano risposto erano pari a ben l'85% del totale. Questo calo del 23% potrebbe significare un generale indebolimento del servizio di ascolto nelle scuole, che forse corrisponde alla realtà. Tuttavia, rimanendo in ambito CIC, non possiamo dimenticare che a partire dalla fine degli anni '90, le aziende ULS, in tutto il territorio regionale, hanno messo in atto una lenta, ma continua, riduzione della presenza degli psicologi a scuola, sostituendoli in qualche caso con altri operatori (educatori) e, in altri casi, eliminando, per motivi strutturali, la presenza settimanale dell'operatore.

Figura 1 – Confronto tra percentuali in funzione della provincia di appartenenza.



La figura 2 evidenzia, invece, da quanto tempo tali dispositivi sono stati mediamente attivati; come si può osservare, ben il 70% delle scuole dichiara un'attivazione del servizio da oltre 5 anni, ciò rimarcando un consolidamento della prassi anche nel secondo ciclo di istruzione.

Figura 2 – Anni di attivazione del Servizio scolastico di ascolto e consultazione.



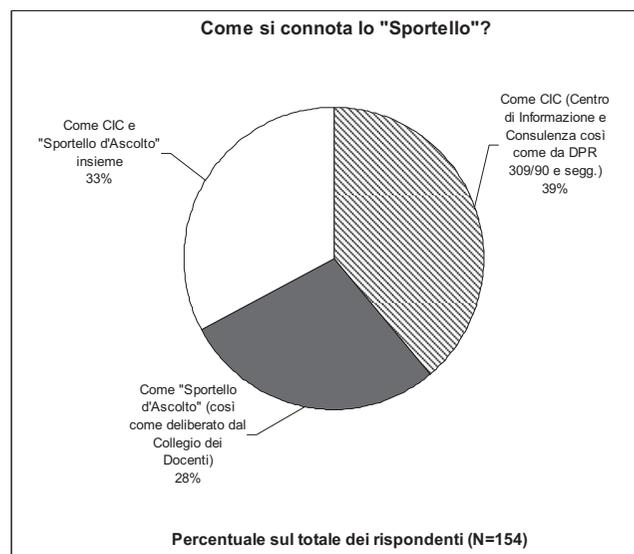
Un item specifico ha poi cercato di comprendere in che modo si connotano i dispositivi di ascolto e consultazione negli Istituti superiori. Infatti, come ricordato in nota 2, il legislatore ha affidato l'incarico di attivare i CIC agli allora Provveditori agli Studi d'intesa con i Consigli di Istituto e i Servizi pubblici di assistenza socio-sanitaria ai tossicodipendenti⁴: a partire da questa matrice, le scuole hanno via via *autonomamente* organizzato – sulla base delle proprie precipue esigenze – pratiche di ascolto e consultazione con l'intento primario di offrire non solo un servizio di prevenzione ma anche rinnovate occasioni per migliorare la qualità della vita scolastica. Una domanda del questionario ha perciò cercato di esplorare l'*attuale connotazione tipologica* dei dispositivi di ascolto interni al grado scolastico superiore; come si può vedere nel grafico di figura 3, il 39% degli Istituti dichiara l'attivazione di CIC, il 28% dichiara una tipologia a "sportello d'ascolto su delibera collegiale", un terzo delle scuole (33%) dichiara una connotazione "nel contempo a CIC e sportello d'ascolto"; in quest'ultimo caso, va segnalato che il 46% delle scuole indica funzioni diversificate per i due servizi, mentre il 50% dichiara una gestione degli stessi affidata a persone diversificate (il 4% non risponde).

Se mettiamo insieme i dati "CIC 309/90" + "CIC e Sportello di ascolto" raggiungiamo la considerevole percentuale del 72% che può ancora contare sulla presenza, seppur diversificata del CIC. Tale dato, da un punto di vista quantitativo non si discosta di molto, anzi si conferma, rispetto ad analogha ricerca eseguita nel 2006 dall'USR Veneto di cui si è brevemente riferito in nota 3. Ciò che invece cambia molto è la composizione dell'ascolto a scuola, che sta prendendo via via connotazioni diverse rispetto al 1990, quando nacquerò i CIC⁵. Per quanto riguarda la *gestione degli sportelli*, dall'indagine emerge che questa è affidata per oltre il 43% ad operatori dell'ASL territoriale e per un'identica percentuale ad insegnanti che hanno seguito una

⁴ A livello provinciale, vengono istituiti i Comitati Tecnici Provinciali (CTP), la cui composizione prevede, oltre al Provveditore e a personale della scuola, anche un rappresentante delle comunità di accoglienza per tossicodipendenze. Il loro compito è di coordinare i CIC nel territorio, offrire formazione e attuare linee di indirizzo a livello provinciale. Dalla presenza del rappresentante delle Comunità per tossicodipendenti si evince la sua natura operativa originale, anche se, nel tempo spariranno i CTP e tutti i CIC, nel territorio, assumeranno anche altre funzioni, che potremmo definire di "Promozione della salute e del benessere".

⁵ Per la cronaca e per gli amanti delle statistiche, va segnalato che, nelle scuole del Veneto, furono istituiti: 10 CIC nel 1990, 13 nel 1991, 13 nel 1992, 12 nel 1993, 14 nel 1994, 22 nel 1995, eccetera, a dimostrazione che ogni legge, soprattutto istitutiva di nuovi servizi, necessita anche di un certo tempo, che potremmo definire fisiologico, prima di andare completamente a regime.

Figura 3 – Tipologia del Servizio scolastico di ascolto e consultazione.

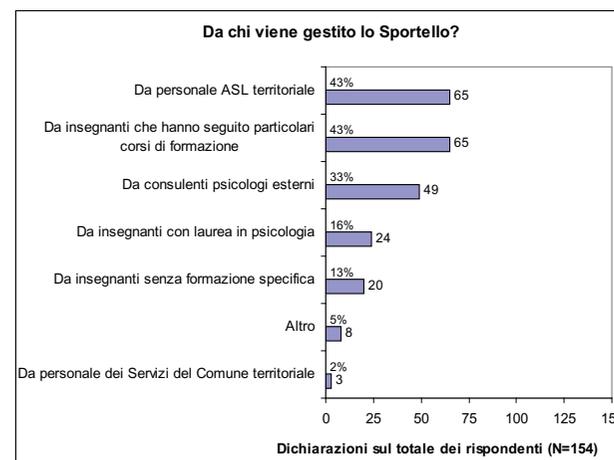


formazione specifica. Dal grafico si può inoltre evincere che, nonostante risulti ancora aperta la questione se vi siano maggiori benefici nel far gestire lo sportello da insegnanti o da psicologi, questa seconda competenza professionale appare concretamente significativa (33% di psicologi esterni cui si può aggiungere il 16% di docenti con laurea in psicologia). In ogni caso, ambedue le opzioni hanno nel contempo vantaggi e svantaggi, tanto che è sostenibile sia la posizione secondo cui gli adolescenti si sentirebbero maggiormente garantiti con un esperto estraneo alla scuola, quanto quella per cui sarebbero invece favoriti con un operatore “familiare”, che contribuirebbe ad assicurare al colloquio una “foggia” di maggior normalità. Il confronto tra le quantità (relative, non assolute) porta ad inferire che la gestione degli sportelli appare per lo più condivisa (o forse meglio, co-partecipata) tra specialisti esterni – pubblici o privati⁶ – e personale interno

⁶ Tale soluzione pone non di rado problemi di natura comunicativa con le altre componenti dell'istituzione scolastica, soprattutto quando il libero professionista ha pochissime ore a disposizione. La questione economica non è poi sempre di facile soluzione. A volte la scelta di utilizzare un esperto privato porta alla decisione di limitare l'offerta (ad esempio poche

alla scuola precipuamente formato; indubbiamente la presenza di uno psicologo a scuola, specialmente se competente *non solo* in ambito psicopedagogico *ma anche* nelle politiche scolastiche, può rivelarsi altresì utile al di là del setting d'ascolto, ad esempio per fornire consulenze al lavoro dei docenti o al dirigente scolastico. Nella più volte citata indagine del 2006, sui CIC nel Veneto, la gestione dei CIC era affidata per un buon 33% dei casi ad un gruppo di docenti, che funzionavano anche da supporto operativo e sicuramente garantivano maggiore collegamento con il POF. Questo fatto, va sicuramente ascritto al particolare momento storico della scuola, che, a corto di risorse, non può permettersi la moltiplicazione, ancorché auspicabile e doverosa, di tanti gruppi di lavoro.

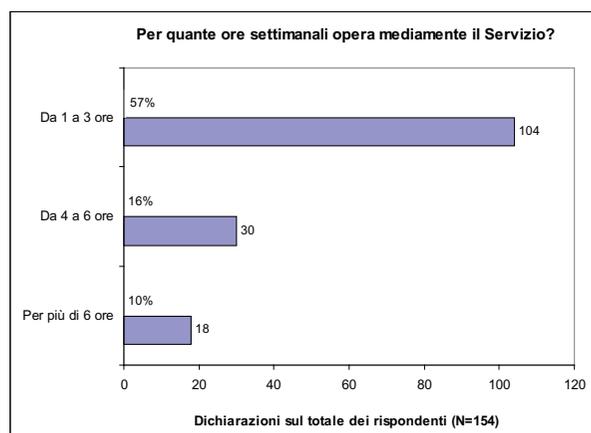
Figura 4 – Gestione del Servizio scolastico di ascolto e consultazione.



L'aspetto della gestione dei dispositivi d'ascolto si connette direttamente a quello relativo alla *disponibilità oraria* per l'accesso al servizio; come risulta dalle risposte (figura 5), oltre la metà dei dichiaranti (57%) offre il servizio per un numero assai limitato di ore (fino a 3 alla settimana), mentre solo il 10% di scuole garantisce un'apertura settimanale superiore alle 6 ore.

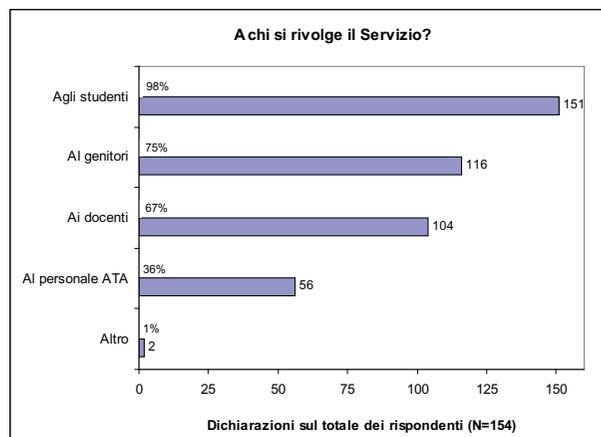
decine di ore diluite in tutto l'anno, oppure un pacchetto concentrato in un unico periodo dell'anno).

Figura 5 – Apertura settimanale del Servizio scolastico di ascolto e consultazione.



La figura 6 diagramma la *distribuzione dell'utenza*, da cui si evince che l'attività di ascolto e consultazione è riservata *in primis* agli studenti (98%) e, in misura minore ma sempre consistente, a genitori (75%) e a docenti (67%); poiché le quantità non sono assolute ma relative, se ne ricava che i servizi sono in gran parte dedicati a tutte le tipologie di utenza.

Figura 6 – Utenza del Servizio scolastico di ascolto e consultazione.



Per quanto riguarda *la frequenza d'accesso*, la tabella 2 mostra che lo sportello è altamente frequentato (Σ categ. 4 e 5) dagli studenti secondo il 71.4% degli Istituti dichiaranti e discretamente frequentato (Σ categ. 2 e 3) dai genitori e dai docenti secondo rispettivamente il 53.9% e il 48.1% dei dichiaranti.

Tabella 2 – Frequenza di accesso al Servizio scolastico di ascolto e consultazione.

Con quale frequenza lo "Sportello d'Ascolto" viene maggiormente utilizzato dalle seguenti categorie di utenti? Dichiarazioni, in percentuale, sul totale dei rispondenti (N=154)					
	1 <i>Per nulla frequentato</i>	2 <i>Poco frequentato</i>	3 <i>Mediamente frequentato</i>	4 <i>Molto frequentato</i>	5 <i>Massimamente frequentato</i>
Studenti	1.3%	6.5%	20.1%	22.7%	48.7%
Genitori	16.2%	22.1%	31.8%	11.7%	3.9%
Docenti	25.3%	27.3%	20.8%	7.1%	2.6%
Dir. Scol.	44.2%	13.6%	10.4%	0.6%	1.9%
ATA	46.1%	16.9%	3.2%	/	0.6%
Altro	23.4%	1.9%	1.3%	/	/

I dati di tabella 3 analizzano più approfonditamente la variabile *frequenza d'accesso*, riportando le quantità riferibili alla sola tipologia "studenti". Come si può vedere, una percentuale assai cospicua di Istituti (dall'85.1% al 76.6%) dichiara accessi settimanali da parte di almeno 1-5 studenti, seppur in lieve decremento in funzione della classe di appartenenza; una quantità significativamente inferiore di scuole (tra l'8.4% e il 9.7%) segnala richieste di colloquio settimanale da parte di 6-10 studenti, ma soltanto nelle prime tre classi del percorso scolastico, mentre esigue percentuali di scuole segnalano richieste di colloqui per quantità superiori a 10 studenti alla settimana.

Tabella 3 – Numero medio di studenti che settimanalmente usufruisce del Servizio.

Quanti, in media, gli studenti che settimanalmente accedono allo Sportello? Dichiarazioni, in percentuale, sul totale dei rispondenti (N=154)					
	Classe I [^]	Classe II [^]	Classe III [^]	Classe IV [^]	Classe V [^]
Da 1 a 5	85.1%	84.4%	80.5%	78.6%	76.6%
Da 6 a 10	8.4%	9.7%	9.1%	3.2%	1.3%
Da 11 a 15	0.6%	1.3%	/	0.6%	0.6%
Più di 15	0.6%	/	0.6%	0.6%	0.6%

Interessante è poi l'aspetto concernente le *tematiche prevalenti* dei colloqui, i cui relativi dati sono riportati in tabella 4. Globalmente, considerando la media delle categorie di risposta 3, 4 e 5 alla stregua di un giudizio di “buona frequenza”, l'esito più sorprendente riguarda il problema del bullismo che, nonostante la continua emergenza e risonanza mediatica, risulta di ultimo interesse (4% dei dichiaranti)⁷; invece, appaiono di ben più significativa attenzione tutte le altre questioni: in primis i problemi relazionali tra studente e famiglia (23.7% dei dichiaranti) e le difficoltà scolastiche (22.8%); a seguire i problemi di disagio nella crescita (19.3%), quindi i problemi di relazione tra pari in classe (16.7%), i problemi di comportamento (13.6%) e di relazione docente-allievo (17.5%). Va comunque sottolineata la differenza, il più delle volte rilevante, tra le dichiarazioni riferite al biennio e al triennio

⁷ Nell'indagine del 2006 la voce “*bullismo*” non compariva affatto e i mass media ne parlarono diffusamente nella stagione successiva come eco della Direttiva Fioroni del 2007. Ad ogni modo, i dati attuali rispecchiano quanto si trova in letteratura, ovvero che i casi di effettivo bullismo sono piuttosto limitati, mentre condotte aggressive, e non di rado violente, rappresentano la forma più generalizzata attraverso cui oggi i giovani esibiscono i loro profondi disagi e incolmabili bisogni.

Tabella 4 – Tematiche trattate nel Servizio scolastico di ascolto e consulenza rispettivamente nel biennio e nel triennio.

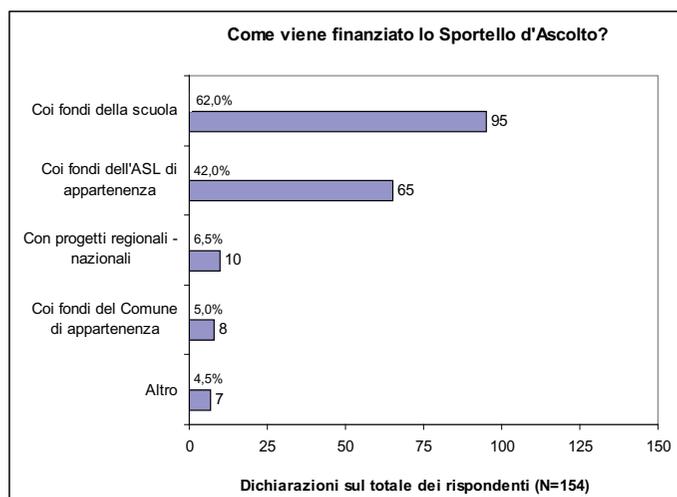
Quali tematiche sono maggiormente trattate all'interno dello “Sportello d'Ascolto”? E con quale frequenza? Dichiarazioni, in percentuale, sul totale dei rispondenti (N=154)										
	1 Nessuna frequenza		2 Poca frequenza		3 Media frequenza		4 Molta frequenza		5 Massima frequenza	
	Bien.	Trien.	Bien.	Trien.	Bien.	Trien.	Bien.	Trien.	Bien.	Trien.
Difficoltà Scolastiche	4.5%	10.4%	9.1%	20.1%	18.2%	29.2%	28.6%	18.8%	31.8%	10.4%
Problemi di comportamento	11.0%	22.1%	24.7%	33.1%	18.2%	15.6%	22.1%	11.7%	11.0%	3.2%
Problemi di relazione docente-allievo	12.3%	10.4%	25.3%	22.1%	25.3%	28.6%	18.2%	19.5%	7.8%	5.8%
Problemi di relazione tra pari in classe	6.5%	12.3%	22.1%	37.7%	29.9%	22.1%	21.4%	7.8%	13.0%	5.8%
Episodi di bullismo	44.2%	61.0%	27.3%	14.3%	11.7%	2.6%	5.2%	2.6%	1.3%	0.6%
Disagio nella crescita	7.1%	22.1%	18.8%	11.0%	26.6%	15.6%	25.3%	21.4%	13.6%	13.0%
Problemi di relazione studente-familiari	7.1%	5.8%	16.2%	11.7%	27.9%	31.8%	32.5%	32.5%	7.8%	9.7%
Altro	24.0%	22.7%	10.4%	5.8%	6.5%	3.2%	5.8%	9.7%	1.3%	8.4%

Merita far cenno al fatto che non compare, nella lista degli item, la voce specifica “problemi di tossicodipendenza”, se non mascherata dalle più generiche dizioni “problemi di comportamento” e “disagio nella crescita”. Si potrebbe pensare ad una dimenticanza da parte degli estensori del questionario; in realtà, la scelta è stata ampiamente discussa e scartata per la limitata significatività degli accessi ai CIC e complementari sportelli di ascolto da parte di studenti che dichiarano queste problematiche. Infatti, già nell'indagine 2006 gli accessi al CIC per problemi di tossicodipendenze risultavano modesti (circa il 10% sul totale). Inoltre, da riscontri con gli operatori degli sportelli si evince che raramente gli studenti che fanno uso di sostanze percepiscono il loro comportamento come problematico, tanto che il più delle volte questa tipologia di studenti (definiti “consumatori di sostanze”) si rivolge al servizio con altre motivazioni e soltanto dopo due

o più accessi o contatti con l'operatore confida di far uso di stupefacenti, realizzando solo in quel frangente di essere a rischio "tossicodipendenza".

Un ulteriore aspetto di tipo gestionale, di sicuro non meno importante degli altri, riguarda la *disponibilità finanziaria* necessaria a fronteggiare quantomeno gli oneri di spesa fissi. Il grafico di figura 7 mostra chiaramente che, nel 62% dei casi, i costi sono a carico della scuola e il 42% degli Istituti dichiara *coperture finanziarie* da parte dell'ASL di appartenenza. Fonti di sovvenzione assai esigue risultano provenire dai livelli Regionale o Nazionale dell'Organizzazione scolastica (6.5%) o dal Comune (5%). Si ricorda che quantità sono relative, potendo i rispondenti crocettare più di un'opzione.

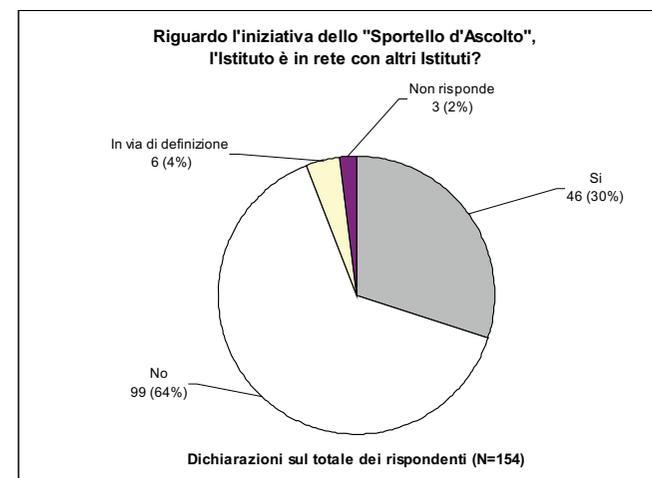
Figura 7 – Fonti di finanziamento del Servizio scolastico di ascolto e consultazione.



In connessione all'aspetto della fonte di finanziamento va senz'altro posta la prassi di costituirsi in *Reti di Istituti* (DPR n. 275 del 1999), spesso per motivi di convenienza organizzativa ed economica. Attualmente, nemmeno un terzo degli Istituti rispondenti dichiara accordi di Rete per le iniziative di sportelli di ascolto (30%) e solo il 4% segnala la via di definizione (figura 8). L'utilità di tale operazione sta nel fatto che piccole compagini di

scuole riescono, in tal modo, a garantire una migliore "amministrazione" generale del servizio di ascolto, da un lato abbattendo i costi di esercizio – soprattutto per quanto riguarda le spese di formazione e di supervisione del proprio personale – dall'altro facilitando e promuovendo il confronto su vari aspetti più direttamente "gestionali", come ad esempio l'individuazione dei modi maggiormente convenienti per sostenere un setting scolastico di consultazione (appunto circostanziato e limitato nelle possibilità di intervento) o per l'approfondimento delle tecniche del colloquio o, ancora, per chiarirsi le idee sull'obbligatorietà della privacy.

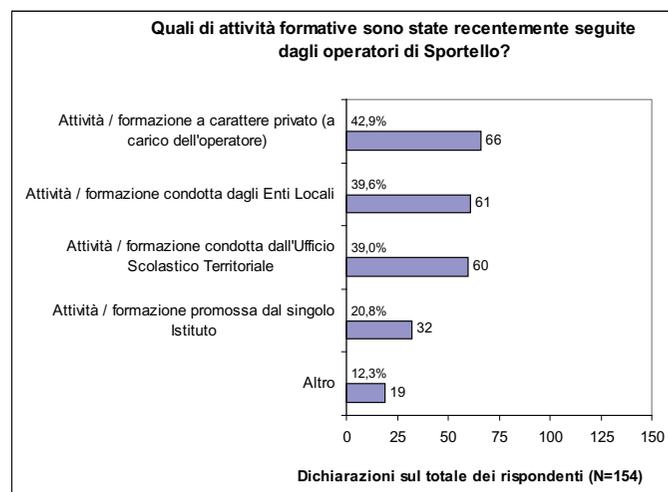
Figura 8 – Reti di Scuole.



Un ultimo ambito di nostro precipuo interesse ha riguardato la *frequenziazione di percorsi di formazione e aggiornamento* da parte dei docenti gestori e/o operatori dei dispositivi di ascolto nelle scuole superiori, a supporto del loro lavoro. Il grafico di figura 9 mostra le dichiarazioni degli Istituti in merito: come si può vedere, i docenti operatori/gestori di sportello hanno seguito specifiche attività formative su propria iniziativa e a proprio carico nel 42.9% dei casi e, in analoghe percentuali, su erogazione degli Enti Locali (39.6%) e/o dell'Amministrazione scolastica territoriale (39%). Assai

meno frequenti appaiono le proposte di formazione e di aggiornamento derivate dall'Istituto stesso (20.8%) o da soggetti altri (12.3%).

Figura 9 – Tipologia di attività formative seguite dagli operatori di Sportello.



Richiesti di segnalare l'interesse per talune tematiche attinenti i problemi tipici dell'età adolescenziale ai fini di un eventuale approfondimento formativo, dalla tabella 5 emerge che i rispondenti ritengono come meritevoli di analoga attenzione la maggior parte dei temi suggeriti, con un lieve scarto, tra l'uno e l'altro, di pochi punti percentuali. In particolare, considerando la media delle tre ultime categorie di giudizio – da mediamente a massimamente interessato – di tabella 5, viene segnalato l'interesse per argomentazioni connesse, nell'ordine, al *disagio nella crescita* (24.7% di opzioni favorevoli), parimenti ai *problemi relazionali tra studente e familiari* (23.2%), *tra pari in classe* (23.2%) e ai *problemi di comportamento* (23.2%), quindi ai *problemi di relazione docente-allievo* (22.7%) e per la problematica delle *difficoltà scolastiche* (21.2%). Attraggono in misura decisamente inferiore, come d'altra parte rilevato a carico dell'utenza, approfondimenti sul *problema del bullismo* (15.2%). L'indicazione così ottenuta può forse far meglio comprendere la scelta, effettuata da un numero significativo di

Istituti, di affidare la gestione dello sportello *anche* ad un proprio insegnante (cfr. figura 4), ciò esprimendo un duplice significato ravvisabile da un lato nella valorizzazione delle risorse professionali interne e, dall'altro, nella "rivendicazione" delle competenze relazionali insite nell'esercizio della precipua funzione docente⁸.

Tabella 5 – Tematiche che l'operatore di sportello interno alla scuola sarebbe interessato ad approfondire attraverso la formazione.

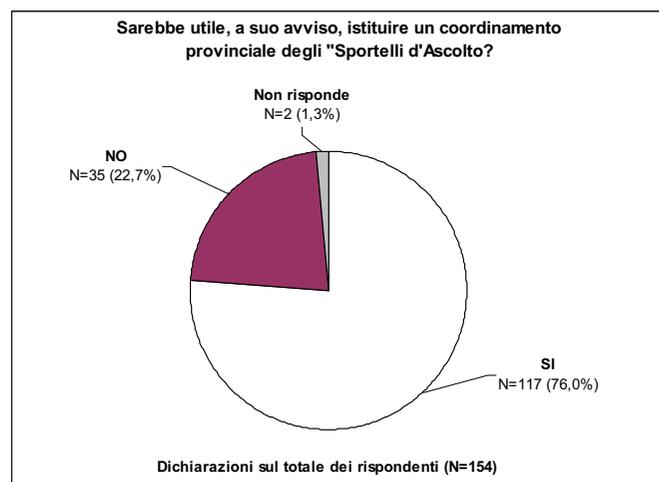
Quali tematiche sarebbe interessato ad approfondire attraverso la formazione? Dichiarazioni, in percentuale, sul totale dei rispondenti (N=154)					
	1 Per nulla interessato	2 Poco interessato	3 Mediamente interessato	4 Molto interessato	5 Massimamente interessato
Difficoltà Scolastiche	7.8%	13.0%	18.2%	20.8%	24.7%
Problemi di comportamento	8.4%	9.1%	20.1%	31.2%	18.2%
Problemi di relazione docente-allievo	6.5%	11.0%	18.2%	31.2%	18.8%
Problemi di relazione tra pari in classe	7.8%	9.7%	27.9%	23.4%	18.2%
Episodi di bullismo	17.5%	19.5%	24.7%	12.3%	8.4%
Disagio nella crescita	5.8%	7.8%	18.8%	29.2%	26.0%
Problemi di relazione studente-familiari	7.1%	9.1%	21.4%	27.3%	20.8%
Altro	23.4%	1.3%	5.8%	3.2%	5.2%

Infine, in merito alla validità di un eventuale *coordinamento provinciale* degli sportelli di ascolto e consultazione, da attivarsi a carico dell'Amministrazione territoriale a supporto all'organizzazione del servizio, alla formazione e all'aggiornamento degli operatori nonché alla supervisione dei casi,

⁸ Pur nella consapevolezza che l'*ascolto* agito entro il setting di sportello scolastico richiede una specifica preparazione che è certamente acquisibile, ma sicuramente non sovrapponibile a quella insita nel profilo professionale dei docenti (cfr. cap. 1 nella parte III).

gli Istituti rispondenti si sono detti favorevole in percentuale pari al 76%. Certo, circa il 23% è contrario all'ipotesi; tuttavia, nei suggerimenti alcune scuole si sono espresse favorevolmente purché a certe condizioni, concernenti da un lato le modalità organizzative e gestionali del coordinamento provinciale e, dall'altro, le sue finalità.

Figura 10 – Giudizio sull'utilità di un coordinamento provinciale dei servizi d'ascolto.



3. Conclusioni

Un breve commento rimane a proposito dell'affluenza al servizio da parte degli studenti (tabella 3) che, ricordiamo, viene indicata pari a non oltre 5 richieste settimanali da un numero rilevante di Istituti (81% dei rispondenti, media delle cinque classi), mentre richieste settimanali da parte di 6-10 studenti vengono dichiarate solamente dal 6.4% delle scuole; irrisorie, invece, risultano maggiori quantità di accesso settimanale. Ebbene, ciò potrebbe portare ad inferire che non è certo sufficiente aprire uno spazio d'ascolto perché qualcuno senta il bisogno di recarvisi. Ciò nonostante, conviene rilevare che questa è una variabile non del tutto indipendente

dal monte ore disponibile per l'accesso al servizio (cfr. fig. 5), che rimane aperto per una quantità settimanale assai limitata (da 1 a 3 ore) in più della metà dei rispondenti (57%), da 4 a 6 ore settimanali nel 16% dei casi e per oltre 6 ore settimanali solamente nel 10% di Istituti. Ma non è questa l'unica determinante, dato che anche in poche ore si possono coinvolgere più persone, ad esempio dedicando un tempo limitato a ciascuna oppure accogliendo gruppi di utenti. Piuttosto, tali evidenze rimandano ad una circostanza che talvolta complica le attività di sportello nelle scuole superiori, connessa alla prassi di affidarne la gestione quasi esclusivamente ad esperti esterni così sacrificando, di fatto, l'integrazione tra le diverse funzioni e vanificandone il reale significato. Non di rado, infatti, accade che a causa del piccolo numero di ore loro commissionato (quando liberi professionisti) o per il tipo di accordo con la scuola (quando operatori di ASL o EELL), gli specialisti operatori di sportello dedichino tutto il tempo all'ascolto individuale o collettivo dei ragazzi, a scapito del lavoro di confronto con i docenti che, invece, è azione imprescindibile ai fini dell'efficacia dell'intervento, quale esso sia: di accoglienza e di cura, educativo, formativo. La questione sembra perciò riguardare da un lato la possibilità di attribuire al lavoro di ascolto e consultazione dentro la scuola una tipicità che tenga conto delle peculiarità del contesto in cui esso viene agito, e, dall'altro, l'opportunità che la presenza di uno specialista esterno diventi anche strumento funzionale non solo per la "risoluzione" di singoli problemi di alunni ed insegnanti, ma anche per offrire chiavi di lettura diversificate e più generali che spesso possono rivelarsi vettori di cambiamento complessivo delle modalità di operare nella scuola. In questo senso vanno letti i più recenti impegni delle Istituzioni venete preposte alla tutela e alla formazione dei giovani⁹ nella strutturazione e nel rafforzamento delle reciproche opportunità di confronto e collaborazione (su questo si veda il contributo di Paolo De Stefani, cap. 7 di questa seconda parte), impegni profusi primariamente al fine di orientare e supportare il mondo della scuola nel far fronte alle sempre più diffuse e complesse situazioni di disagio vissute dai minori e che spesso proprio la scuola – per prima – rileva.

Per concludere, mentre rimandiamo al precedente capitolo per più puntuali riflessioni in merito a funzioni e significato dei servizi di ascolto e consultazione nelle scuole superiori, la fotografia sullo "stato dell'arte" di quanto attivo in Veneto, così come si può desumere dalla ricognizione – del

⁹ In primis l'Ufficio del Pubblico Tutore dei minori, l'Ufficio Scolastico Regionale, la Direzione Regionale per i Servizi Sociali, il Centro Diritti Umani dell'Università di Padova.

tutto esplorativa – su riferita, consente di delinearne alcune finalità generali riassumibili nelle seguenti:

- individuare le problematiche sottese al disagio scolastico, ma anche personale, degli studenti;
- favorire e facilitare la comprensione e la prevenzione delle problematiche adolescenziali in chiave educativa e sociale;
- monitorare le situazioni a rischio;
- garantire un intervento adeguato, attivando sin dove possibile risorse interne alla scuola, ovvero affidandosi al supporto di competenze specialistiche esterne.

Pur nella sua limitatezza, l'indagine consente di derivare che anche nelle scuole superiori – così come emerso relativamente al primo ciclo di istruzione – i servizi di ascolto e di consultazione appaiono globalmente intesi come luogo deputato all'accoglienza e alla comprensione delle problematiche di tutti gli attori della scuola, dove non solo gli studenti possono sentirsi compresi rispetto ai loro disagi o alle loro esigenze personali – legate o meno allo status di studenti – ma lo possono essere anche gli adulti che si occupano della loro educazione e formazione.

I dispositivi di ascolto implementati nelle scuole superiori possono ritenersi altresì connotanti una sorta di servizio collettivo volto a promuovere il senso di appartenenza alla scuola, grazie al quale l'atto educativo non risulta più solamente finalizzato alla promozione degli apprendimenti ma diviene altresì strumento per fornire sostegno e contenenza ad alcune significative problematiche connesse agli aspetti comportamentali, emotivi e relazionali del processo di insegnamento-apprendimento. Anche in questa lettura dei bisogni, come nella precedente del 2006, le parole chiave sono circoscritte a poche unità: consulenza, accoglienza, formazione/informazione, educazione alla salute, intesa come promozione del benessere e risposta al disagio adolescenziale. Si può discutere a lungo se la Scuola debba occuparsi, in prima persona, del disagio dei suoi studenti o se debba richiudersi a riccio e posizionarsi soltanto sugli apprendimenti e sulle discipline, visto lo specifico della Scuola in genere. Da parte nostra, la risposta è scontata ed è affermativa. Infatti, una scuola che rinuncia ad occuparsi del disagio sociale, più o meno manifesto degli studenti, è una scuola che fallisce il mandato costituzionale di rimozione degli ostacoli, che impediscono la formazione della persona, la quale deve essere portata a sviluppare alcune competenze in base al piano di studi specifico della propria scuola, senza però dimenticare le altre competenze, meglio definite come *life skills*, cioè abilità sociali che permettono alla persona di ritrovarsi e ricollocarsi

ogni qualvolta, le vicende della vita la pongono di fronte a problematiche non strettamente didattiche ma molto vicine alla condizione sociale, a cui occorre dare una risposta, altrettanto qualificata, in tempi rapidi.

E d'altra parte, è risaputo che l'opinione pubblica, in genere, si aspetta che lo studente, in virtù della frequenza ad un qualsiasi corso di studi, abbia la possibilità di formarsi sulle *life skills*, cioè sappia agire positivamente, sappia difendersi dai pericoli, sappia vivere positivamente la propria cittadinanza. Ne consegue che la scuola, qualsiasi tipo di scuola, deve fra l'altro aiutare i suoi giovani a maturare un forte senso di appartenenza alla società, che preveda piena adesione a modelli di comportamento canonici e universalmente riconosciuti, come promotori di sviluppo della persona, crescita interiore e ricerca dello star bene con sé e con gli altri.

Parte terza
UN MODELLO PER L'ASCOLTO
E L'INTERAZIONE

1. L'attivazione e la gestione di uno sportello di ascolto scolastico

di Elena Zambianchi

Una rivolta è in fondo il linguaggio di chi non viene ascoltato.

M.L. King, 1960

1. Introduzione

La scuola rappresenta sicuramente l'ambito privilegiato dove un appropriato intervento educativo-formativo può coadiuvare l'allievo ad affrontare le problematiche, le difficoltà e anche le sofferenze presenti nelle varie fasi della sua crescita, agendo così un'azione di prevenzione del disagio tipicamente scolastico e giovanile. Nonostante le serie difficoltà di ordine organizzativo, finanziario ed anche culturale di cui è vessata in questi tempi la scuola italiana, molte importanti iniziative continuano a considerare centrale il benessere di studenti, insegnanti e famiglie, secondo una visione olistica contemplante aspetti educativi, cognitivi ed emotivo-relazionali (cfr. Galanti, 2001): tra queste vanno annoverati i cosiddetti sportelli d'ascolto interni alle Scuole che, spesso, sono inseriti in un più ampio piano programmatico ponente al suo centro la valorizzazione dell'individuo nella sua globalità. Le azioni implementabili a scuola grazie ai dispositivi d'ascolto sono numerose e diversificate: esse vanno dall'offerta di occasioni di ascolto e di sviluppo di una relazione d'aiuto alla creazione di opportunità di riflessione, dalla promozione di percorsi educativi per il benessere personale e sociale al potenziamento dei processi motivazionali per gli alunni, dal rinnovamento e consolidamento delle competenze professionali per i docenti all'offerta di qualificati momenti di formazione per i genitori. I servizi di ascolto sono primariamente rivolti agli studenti, alle loro difficoltà con la scuola, coi genitori e i pari ma assumono sempre più funzioni di supporto all'organizzazione scolastica tutta, al fine di promuovere e favorire l'incontro e il confronto con le famiglie e per concorrere, assieme ad esse, alla comprensione delle difficoltà che possono sorgere nella relazione col giovane, nel contempo figlio e studente.

L'intervento dell'operatore di sportello d'ascolto scolastico non ha mai fini terapeutici ma, eventualmente, di *counseling*, per aiutare l'alunno a riconoscere e circostanziare le problematiche riferite e le soluzioni possibili così contribuendo, fin dove possibile, al potenziamento di azioni formative integrate.

Ciò che oramai appare assodato è che l'attivazione di uno sportello di ascolto entro la scuola ha tanto più senso quanto più si innesta nell'ambito del piano progettuale connotante l'offerta formativa, divenendo così espressione della disponibilità ad includere, tra le proprie *primarietà pedagogiche*, quelle "posture di cura" evocate da Luigina Mortari (2006), grazie alle quali il responsabile della relazione educativa – cioè l'adulto – individua immediatamente la giusta misura di rapportarsi all'altro – cioè il "soggetto" in età evolutiva. Si è detto primarietà pedagogiche e non terapeutiche¹ in quanto il modello di riferimento non dovrà essere mai di *curing* (cioè assecondante interventi di tipo sostitutivo) ma di *caring* (cioè impostato in un'ottica relazionale)².

In ogni caso, l'implementazione di un servizio di ascolto a scuola deve contemplare alcuni prerequisiti fondamentali, che risultano sostanzialmente connessi alla presenza, in essa, di competenze capaci di garantire l'accompagnamento dei giovani nel loro delicato processo evolutivo, rendendoli consapevoli di esserne i principali artefici³. Da ciò derivano almeno due questioni.

¹ Il concetto di "dispositivo/sportello/spazio d'ascolto" rende implicita la sua connotazione non specificatamente terapeutica; ciò non toglie che, a fronte di problematiche esigenti una terapia specifica da realizzarsi secondo protocolli psicologici, psichiatrici o medici, l'operatore – confrontatosi col team di lavoro e tenuto conto delle risorse e dei servizi territoriali – è deontologicamente tenuto a suggerire il percorso di supporto più opportuno.

² *Curing* e *caring* connotano due modelli differenti di lavoro sui bisogni (Folgheraiter, 2007). Il modello del *curing* è di tipo sanitario e si basa su un'idea "medica" sia della terapia che dell'utente: qui la distinzione tra lo specialista che eroga la prestazione e l'utente della prestazione è netta, e il fallimento o il successo della cura restano nelle esclusive mani del terapeuta, mentre il paziente è considerato sempre elemento debole ed incompetente. Il modello del *caring* è invece improntato allo stile della cura familiare, del tutto personalizzata e contemplante la partecipazione e la cooperazione di ciascuno secondo le proprie possibilità. Un intervento di *caring* è inteso come *empowerment* dell'individuo, che viene così stimolato a collaborare attivamente alla risoluzione del proprio bisogno/problema.

³ Spesso, a causa sia di insufficienti disponibilità finanziarie delle scuole che di mancanza di accordi con gli EELL, l'operatore di sportello risulta essere un docente particolarmente interessato e motivato, non di rado competente in ambito psico-pedagogico, ma non uno specialista. Ne deriva perciò il problema non banale della formazione degli operatori interni e della supervisione dei casi.

Innanzitutto, se da un lato la *disponibilità alla cura* intesa come ascolto e comprensione, incontro e dialogo, rimanda ad una scuola che molto si spende per garantire a ciascuno accoglienza, riconoscimento e rispetto, dall'altro emerge il rischio di un'autoconvincimento in base alla quale per la risoluzione di "problemi e questioni" – a volte anche assai significativi – sia bastevole l'offerta di un servizio di sportello che se ne faccia interamente carico (cfr. Franchini, 2001; Mortari, 2006). È invece basilare, per una Scuola che voglia essere realmente *nuova*, che i bisogni di accoglienza, comprensione e dialogo non siano relegati alla mera attività in presenza ma piuttosto che "l'attenzione all'ascolto" sia assunta a *framework* del suo piano educativo globale, divenendo consapevole strategia per un'efficace politica scolastica⁴.

In secondo luogo, è importante che alla base dell'attivazione di uno sportello di ascolto siano dati alcuni necessari elementi che vanno dall'assunzione di un modello di riferimento teorico ed organizzativo sino alla predisposizione di un piano di formazione, aggiornamento e supervisione che ne supporti e rinforzi la pratica. Detto altrimenti, attivare uno sportello di ascolto a scuola grazie alla sola disponibilità di risorse interne non può prescindere da un fattivo e specialistico sostegno dei docenti che se ne faranno carico i quali, pur ricchi di forti motivazioni, interessi e spesso anche di personali capacità, abbisognano di un costante potenziamento e consolidamento delle competenze necessarie alle pratiche di consultazione agibili nel preposto servizio⁵. Appellarsi perciò alla prudenza, al ricorso ad una formazione adeguata, alla supervisione per l'intera durata del Servizio per riuscire ad individuare quelle situazioni poco consone alle finalità di uno sportello d'ascolto condotto da insegnanti o da specialisti limitati nelle funzioni (per tempo, per mandato, e così via), è perciò raccomandazione non priva di fondamento (cfr. Rezzara e Cerioli, 2004).

⁴ Per "politica scolastica" si intende una dichiarazione di intenti che guida l'azione e l'organizzazione interna alla scuola e che stabilisce degli obiettivi chiari e condivisi che forniscono agli studenti, al personale e ai genitori la comprensione dell'impegno della scuola nel fare qualcosa circa il bisogno rilevato (Ventura, 1998).

⁵ Non si tratta di agire quelle competenze comunicativo-relazionali da cui ogni docente, per contratto, non può professionalmente prescindere ma piuttosto della capacità di orientare, sostenere e sviluppare le personali potenzialità dell'utente di sportello, promuovendone atteggiamenti attivi, propositivi e stimolando le capacità di scelta. Non si tratta ovviamente di far "psicoterapia" ma di occuparsi di problemi non specifici (come prendere decisioni, migliorare le relazioni interpersonali) e contestualmente circoscritti (apprendimenti, comportamenti, relazioni alunni-scuola-famiglia, ecc.).

2. Alcune note per attivare e gestire un servizio d'ascolto

Come evidenziato nelle indagini riportate nei capp. 8 e 9 della seconda parte del presente volume, i dispositivi interni alle scuole di ogni ordine e grado del Veneto che offrono servizi di ascolto sono veramente numerosi. Nella maggior parte dei casi tali dispositivi sono strutturati sul modello del colloquio individuale e spesso risultano gestiti da un'équipe di docenti referenti della scuola, coadiuvati da uno o più specialisti (pubblici o privati), che concordano la condivisione o la ripartizione dei compiti.

Gli sportelli di ascolto scolastici risultano primariamente dedicati agli studenti con l'obiettivo di garantire loro *un luogo ed un tempo* di accoglienza dei loro disagi e problematiche e di fornire un potenziale supporto alla crescita di ciascuno. Offrono un'opportunità di confronto anche ai genitori, nell'intento di favorire l'espressione dei loro vissuti e di stimolare una riflessione sull'esperienza genitoriale e non di rado ai docenti – magari attraverso una modalità meno calendarizzata e più individualizzata così da promuovere una rete di reciprocità professionale – soprattutto al fine di supportarli nella gestione della relazione con alunni e genitori.

A garanzia del successo di un dispositivo scolastico di ascolto è fondamentale che l'Istituto ne sia complessivamente partecipe ed, anzi, che a partire da una previa collegiale riflessione sul *significato di ascolto* ne divenga esso stesso consapevole "mandante", assumendo il Servizio a precisa offerta educativa connotante la propria peculiarità⁶. Questa premessa è necessaria per evitare da una parte il rischio della delega e dall'altra quello della separazione tra insegnanti "buoni" e insegnanti "cattivi", ovvero tra chi si pone in una dimensione relazionale aperta all'accoglienza, all'ascolto e al supporto educativo e chi, invece, no.

Gli elementi vincolanti necessari all'avvio e all'implementazione di un dispositivo d'ascolto a scuola – collocato a relè tra alunni e insegnanti, tra

⁶ Pur presumendo un intervento per lo più focalizzato sul "singolo" individuo (ora alunno, ora famiglia, ora docente), in realtà lo sportello di ascolto coinvolge l'intera organizzazione scolastica, dato che l'assetto operativo entro cui esso si sostanzia non è puramente strutturale-funzionale (uno spazio dove si "prende" qualcosa) ma anche relazionale (uno spazio ove si "genera" qualcosa): cooperazione, fiducia e reciprocità divengono infatti le precondizioni e il risultato di un'azione di *caring*, concepita secondo un modello di progettazione partecipativa, condivisa e co-costruita dalla scuola tutta e tale da attivare legami tra gli individui che ne andranno a costituire l'imprescindibile e strategica condizione (cfr. Carrà Mittini, 2008).

istituzione e famiglia, tra *interno* (scuola) ed *esterno* (servizi territoriali) – sono numerosi e devono coinvolgere tutti i livelli operativi e decisionali, compresi il Collegio Docenti, il Consiglio d'Istituto, i Consigli di classe ed, essenziale, il Dirigente Scolastico. Detti elementi – assai utili per preservarsi dalle incognite e dalle resistenze che possono affiorare a vari livelli e in diverse fasi del percorso – vanno dall'analisi del bisogno alla ricerca delle risorse materiali e professionali, dalla scelta del luogo e dei tempi alle forme di divulgazione, dalla presentazione pubblica del progetto alle modalità per tutelare le informazioni, dall'individuazione delle tipologie di monitoraggio e valutazione a quelle per la restituzione degli esiti ad utenti e territorio. In accordo con Lazzarin (2005, p. 155; 2009, p. 187) "...è bene quindi dedicare molta cura al progetto d'Istituto, innanzitutto per capire i bisogni reali, per individuare aspettative realistiche rispetto alle risorse e su questa base stabilire gli obiettivi, per definire le attività possibili e i ruoli (chi fa cosa). Analoga cura va messa nel precisare le intese d'Istituto e gli accordi tra i docenti, individuando procedure dettagliate di comunicazione, di accesso al colloquio, di monitoraggio, di valutazione, di restituzione dell'attività svolta ai Consigli di classe e al Collegio... Questa cura del progetto ha una almeno due finalità: [da un lato] segnala i legami tra l'attività di sportello e gli insegnanti che fanno uscire gli alunni, il personale ATA che li accompagna, i consigli di classe che possono chiedere una sintesi del tipo di problemi emersi durante gli incontri, il collegio che fa proprio il progetto e lo segue nel suo svolgersi e nella restituzione che ne viene data, il dirigente scolastico che è il garante e il referente istituzionale di quanto avviene nello spazio-ascolto; [dall'altro] attenua le ansie legate alle fantasie su cosa farà l'alunno fuori dalla classe e cosa dirà, perché permette a tutti coloro che in qualche modo sono coinvolti, anche indirettamente, di veder valorizzata la propria responsabilità e di poter prefigurare ciò che accadrà".

3. Elementi basilari per un progetto di sportello d'ascolto

Ben si comprende come alcuni elementi risultano imprescindibili per il buon esito di un progetto di sportello e come, con essi, i promotori dell'iniziativa debbano confrontarsi non solo a tutela del lavoro degli operatori e dei benefici godibili dall'utenza, ma anche a garanzia dell'auspicabile miglioramento che ne dovrebbe conseguire a livello sia di organizzazione interna che di rapporti col territorio. Tra tali elementi devono trovare almeno collocazione:

- l'individuazione e l'analisi del significato da attribuirsi al dispositivo di ascolto alla luce del disegno educativo della scuola;
- l'individuazione e l'analisi dei bisogni sottesi alla progettazione dello sportello scolastico;
- l'individuazione e l'analisi del piano di fattibilità, ovvero delle risorse strutturali, tecnico-professionali e sociali⁷ – sia interne che esterne – proferite per rispondere a quei bisogni;
- l'individuazione e l'analisi di diversi modelli operativo-teorici al fine di identificare il più adatto al proprio ideale di sportello di ascolto,
- l'elaborazione e la formalizzazione di intese d'Istituto;
- l'elaborazione e la formalizzazione di piani di comunicazione e di pubblicizzazione, di accesso al servizio, di monitoraggio, di valutazione, di restituzione ai consigli di classe e al collegio;
- l'individuazione e la formalizzazione di piani relazionali con i servizi socio-educativi del territorio.

In sostanza, l'operazione complessiva prevede (a) una *fase di ricerca* per la rilevazione delle necessità in merito alla prevenzione del disagio e alla promozione del benessere, (b) una conseguente *fase di progettazione* che prenda in esame tutti gli aspetti concernenti le finalità, l'organizzazione, l'individuazione di un setting adeguato, la gestione del colloquio, e così via e quindi (c) una *fase implementale* connessa all'apertura dello sportello, previa pubblicizzazione del servizio con esplicitati gli obiettivi, i destinatari, le modalità di accesso, e così via. *Fasi intermedie di monitoraggio e di valutazione* del progetto, in vista degli eventuali aggiustamenti, sono naturalmente imprescindibili.

Con la presente nota cercheremo pertanto di offrire una traccia essenziale e auspicabilmente utile per le scuole che desiderano attivare, o perfezionare, il proprio dispositivo di ascolto, affinché il sotteso progetto sia quanto più possibile adatto nel rispondere ai bisogni che lo hanno motivato. Di seguito verranno perciò riferiti alcuni elementi base da cui partire per l'elaborazione di un impianto generale, ma consistente, di sportello di ascolto scolastico; invece, per le specificazioni e gli approfondimenti del

⁷ Si intendono per *risorse strutturali*: divisione del lavoro; regole e procedure di funzionamento; flussi informativi; risorse umane; risorse strumentali, materiali e finanziarie; di partecipazione interna ed esterna. Per *risorse tecnico-professionali*: competenze esistenti e utilizzate; competenze non utilizzate ma attivabili; competenze non esistenti ma da acquisire; collegialità effettiva; metodologie di lavoro diffuse; capacità di innovazione e progettualità; auto-efficacia. Per *risorse sociali*: clima educativo; contesti di comunicazione; cultura del lavoro; senso di appartenenza e condivisione; trattamento dei conflitti; leadership.

caso rimandiamo a Lancini (2003, pp. 51-81), Lazzarin (2005, 2009), Sartori Ruggenini e Sullam (2005, 2009).

Finalità del servizio di ascolto

Lo sportello d'ascolto è da intendersi come un'azione di Istituto che si esplicita in un progetto e che si realizza attraverso accordi di Istituto e collaborazioni tra docenti. Lo sportello di ascolto è un servizio mediante cui la Scuola offre uno spazio ed un tempo dedicati alla sua utenza, ove essa può esprimere le proprie richieste – necessità, bisogni, istanze – confidare nella loro accoglienza e nel confronto con un punto di vista diverso capace di aiutare alla comprensione e al dipanamento della situazione problematica narrata⁸. Una propedeutica prassi d'accoglienza che concorra a delineare l'immagine del servizio è in ogni caso imprescindibile ai fini dell'instaurarsi di una reale ed efficace relazione di aiuto.

Il team di lavoro

Lo sportello d'ascolto è supportato da un team di lavoro che ha, tra i principali ma non unici compiti, quelli di:

- elaborare il progetto in virtù delle esigenze rilevate,
- rendere operativo il progetto,
- monitorare e valutare oggettivamente il progetto, individuando opportuni indicatori e strumenti di rilevazione,
- rendicontare gli esiti del monitoraggio e della valutazione ai soggetti e nelle sedi opportune (Collegio docenti, Consiglio di Istituto, Tavolo interistituzionale, laddove avviato).

Incaricato dal Collegio docenti, il team di lavoro ne è rappresentazione ed espressione, ciò assicurando l'assunzione condivisa delle responsabilità in merito all'implementazione, alla continuità e al successo del progetto.

⁸ In un contesto di *setting non-terapeutico* come quello che connota gli sportelli scolastici d'ascolto, la *narrazione* è, come sottolinea Bruner (1988), il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'individuo fa uso nella sua esperienza di vita quotidiana, in quanto soggetto socio-culturale. In tal senso la narrazione ha la funzione di innescare processi di elaborazione, interpretazione, comprensione, rievocazione di fatti e accadimenti che ne consentano (a) la descrizione ed il racconto ad altri; (b) un tentativo di spiegazione in virtù dei vissuti, delle intenzioni e delle aspettative del protagonista; (c) la possibilità di conferire senso e significato a detti vissuti, collocandoli nel contesto di routine, di repertori socio-culturalmente codificati e, per dirla con Berne (1972), di copioni (cfr. prossimo capitolo).

L'operatore di sportello

L'operatore di sportello può essere tanto uno specialista esterno alla scuola (psicologo, psicopedagogo, pedagogista clinico, counselor) che un docente con adeguate e riconosciute competenze in campo psicopedagogico. Ciò che è certo è che, trattandosi di un dispositivo a carattere non-terapeutico e limitato temporalmente, l'operatore di sportello scolastico circoscriverà il suo intervento nell'offerta di un contributo concreto per affrontare e sviscerare la difficoltà o il disagio riferito dall'utente, con l'obiettivo non tanto di trovare soluzione immediata quanto di coadiuvarlo nell'individuare autonomamente una realistica e personale soluzione al proprio problema.

Certo, la connotazione dell'operatore non è neutra rispetto alla realizzazione del compito (ascolto, colloquio, restituzione) e alla riuscita del progetto. Sul vantaggio di incaricare – ad operatore di sportello – un docente convenientemente formato piuttosto che uno specialista esterno rimandiamo a Masoni (1997), Mancini (1997), Lancini (2003) e Sartori Ruggenini e Lazzarin (2009); qui, invece, ci limitiamo a rilevare che, tanto nell'uno che nell'altro caso, non è infrequente un insuccesso quando la fase operativa non trova innesto in un solido e condiviso progetto d'Istituto né trova – non di meno – supporto in un team di lavoro la cui funzione essenziale è proprio quella di aiutare a ricondurre entro i corretti confini l'attività di sportello e ad individuare le cause che eventualmente ne rendono difficile l'implementazione.

Il setting dell'attività di sportello

Nell'ambito dell'attività di sportello scolastico il *setting* connota quel “costrutto sovraindividuale” che ne delinea le caratteristiche spazio-temporali (componente fisica) e i comportamenti agibili al suo interno (componente psicosociale). Il setting risulta così costituito dall'insieme delle sequenze prescritte e ordinate nel tempo per “regolare” le azioni e gli scambi tra individui⁹, indispensabile per determinarne l'assetto organizzativo e assicurarne, nel contempo, l'interdipendenza da componenti fisiche e sociali. Si può affermare che tale insieme di sequenze connota un sistema di regole che, in accordo con Lazzarin (2005, p. 158; 2009, p. 189), “vengono assunte per il significato che danno a ciò che avviene; si tratta di una cornice, di

⁹ Il riferimento è al concetto di *setting* inteso dalla psicologia ecologica di Barker (1968).

un contenitore che serve a collocare l'attività e a contenerla, a evitare il più possibile i fraintendimenti, le aspettative troppo alte”.

In tabella 1 viene descritto in maniera assai sintetica il setting dell'attività di sportello riferito sia agli operatori che agli utenti (rielaborato da Sartori Ruggenini e Sullam, 2005, p. 210; 2009, p. 244). Dalla tabella si può ricavare, ad esempio, quanto sia importante il valore regolativo delle variabili “tempo” e “spazio”, in quanto la limitazione del numero degli incontri e della loro durata consente di circostanziare la funzione del servizio d'ascolto scolastico, scongiurando aspettative smisurate¹⁰. Allo stesso modo, si evince quanto sia utile scegliere con cura il luogo per realizzare concretamente l'attività – che deve essere confortevole e accogliente – e come sia altresì necessario tutelarne l'inviolabilità almeno nei giorni preposti, evitando totalmente il rischio che qualcuno (*chiunque esso sia!*) possa entrare per i motivi più disparati, contraddicendo le esigenze di riservatezza e di rispetto concordate nelle intese progettuali.

L'esplicitazione del setting di uno sportello d'ascolto scolastico ha dunque a che fare con la chiara identificazione di spazi, tempi, funzioni e ruoli che ne consentono l'attuazione secondo le più consone prassi, a garanzia dell'affidabilità della relazione d'aiuto nell'ambito della quale l'operatore, attraverso l'ausilio di un ascolto attivo e di un'empatia autentica, offre all'utente un modello interattivo utile ad esaminare l'emasse narrato.

Formazione e supervisione

La gestione di uno sportello d'ascolto scolastico deve poter trovare supporto in solidi riferimenti teorici tali da guidare tanto la preparazione degli operatori, attraverso un'adeguata formazione pregressa e in itinere, che una necessaria supervisione rispetto sia ai “casi” affrontati che alla correttezza ed efficacia metodologica delle proprie azioni (ascolto, colloquio, restituzione).

¹⁰ Lo stabilire i confini temporali di ogni colloquio porta gli utenti – sia essi alunni, che genitori o docenti – a confrontarsi col senso del limite, spronandoli ad attivare le proprie risorse interne nella consapevolezza che non si potrà avere immediata soluzione al problema e che, anzi, essa richiederà un accurato impegno agito soprattutto in prima persona.

Tabella 1 – Il setting dell'attività riferito agli operatori e agli utenti (rielaborato da Sartori Ruggenini e Sullam, 2005, p. 210; 2009, p. 244).

IL SETTING DELL'ATTIVITÀ DI SPORTELLO D'ASCOLTO
<p>Il successo dei dispositivi di ascolto a Scuola è tanto maggiore quanto più consistente è il framework strutturale e operativo. È perciò basilare che l'attività di ascolto e di restituzione attraverso il colloquio – possibile sia individualmente che in piccolo gruppo – sia assunta dall'Organizzazione Scolastica nella sua <i>vision</i> di relazione educativa e che quest'ultima funga da presupposto centrale della propria offerta formativa. Ne deriva perciò che l'attività di ascolto e colloquio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sarà condivisa collegialmente e disciplinata da progetti d'Istituto co-costruiti, • sarà allestita in uno spazio dedicato entro l'Istituto ed avverrà in orario scolastico, • sarà scevra da preclusioni nell'agevolare chiunque faccia richiesta di accesso allo sportello, • si asterrà dal proferire ingiustificatamente e abusivamente alcun trattamento clinico, • sarà supportata da interventi consulenziali e di supervisione nonché da adeguati piani formativi e di aggiornamento. <p>Le intese disciplinate da un progetto di Istituto fungono da garanzia non solo per gli operatori di sportello, che così si sentono maggiormente tutelati rispetto alle responsabilità connesse all'implementazione del progetto stesso, ma anche per gli utenti che trovano spazi e tempi a loro dedicati che favoriscono l'instaurarsi di una relazione empatica e di fiducia tra le persone e che aiutano ad uscire allo “scoperto” favorendo la libera espressione di fatti ed emozioni.</p>
IL SETTING DEGLI OPERATORI DI SPORTELLO E DEGLI UTENTI
<p>Gli <i>operatori di sportello</i> – sia essi docenti con preposte competenze che specialisti esterni – si adeguano alle intese concordate collegialmente e regolamentate dal progetto d'Istituto che dovranno riguardare almeno i seguenti punti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • individuare il numero massimo di colloqui nell'anno per utente (in genere da tre a cinque), • stabilire la durata di ciascun colloquio (in genere da trenta a quarantacinque minuti), • concordare la predisposizione di una scheda di sintesi a colloquio avvenuto, • concordare alcune linee guida a garanzia della privacy e della riservatezza del colloquio, • concordare le modalità della restituzione, • concordare con i soggetti preposti un piano di supervisione dei casi, • regolarizzare percorsi per l'aggiornamento e la formazione. <p>Per gli <i>utenti</i> le intese riguarderanno i seguenti punti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rispettare il calendario nei giorni e negli orari previsti, • richiedere l'appuntamento in forma scritta nei modi suggeriti, • per gli studenti concordare le modalità di uscita dalla classe per recarsi allo sportello, • libertà di esprimere ciò che si vuole, • garanzia della privacy.

Gli orientamenti teorico-operativi che possono fungere da cornice di riferimento per un'attività di sportello di ascolto a scuola sono numerosi

(su questo cfr. Scavi, 2000; Erba, 2009; Lugli e Mizzau, 2010): dal modello a matrice psicoanalitica o psicodinamica all'approccio umanistico rogersiano da cui deriva la pratica dell'ascolto attivo, dalla teoria sistemica della relazione educativa sino agli assunti dell'analisi transazionale centrati sulle relazioni interpersonali, proposti nel presente volume da Gianoli e Peter. Quale che sia il modello teorico-operativo scelto a cornice di riferimento, esso non avrà soltanto la funzione di incrementare le conoscenze degli operatori di sportello – soprattutto se docenti – in ambito psicologico, quanto piuttosto di coadiuvarli nell'uso di diverse modalità per favorire l'utente nell'acquisizione di una maggior consapevolezza di sé e degli altri, ovvero nell'assunzione di un atteggiamento propositivo e responsabile rispetto al proprio percorso scolastico, personale e sociale.

4. L'ascolto e il colloquio

Concludiamo con qualche nota generale sul tema dell'ascolto che – non disgiuntamente dalla consapevolezza di essere ascoltati – costituisce la base di ogni relazione di aiuto (Canevaro e Chiergatti, 1999).

Indipendentemente dall'approccio teorico-metodologico di cui l'operatore si avvale per la sua attività di sportello, è sempre fruttuoso attuare un ascolto attivo, cioè partecipativo, incoraggiante, non invadente e scevro da pregiudizi; assai efficace risulta dunque l'impiego di domande aperte, non valutanti, non suggerenti, non indaganti, non esplicitanti bensì facilitanti l'interpretazione e la comprensione delle narrazioni. Sulle caratteristiche dell'*ascolto attivo* e del *colloquio intenzionale* esporranno ampiamente Ernesto Gianoli e Ilaria Peter nel prossimo capitolo, al quale rimandiamo per gli approfondimenti del caso. Invece, in tabella 2 riportiamo alcuni sintetici appunti tratti dalle "Note metodologiche sulla natura dell'ascolto in uno Sportello" elaborate da Laura Mazzolari (2006)¹¹ seppur in riferimento ad un contesto lavorativo ma che riteniamo comunque adeguate per rivisitare rapidamente le pratiche di ascolto e di colloquio agibili in un *setting non-terapeutico*, com'è appunto quello che connota i preposti dispositivi scolastici.

¹¹ Scaricabile al link: http://www.cpo.polimi.it/uploads/media/Manuale_Sportello.pdf.

Tabella 2 – Note metodologiche e prassi dell'ascolto e del colloquio in un setting non-terapeutico (tratto e adattato da: Laura Mazzolari, 2006, pp. 24-28).

APPUNTI PER LA GESTIONE DI UNO SPORTELLINO D'ASCOLTO
<p>Ascoltare L'ascolto e la consapevolezza di essere ascoltati sono alla base di ogni relazione di aiuto. Ascoltare significa non filtrare ciò che l'altro dice, ma testimoniare ciò che ci comunica conferendo senso e significato alle sue parole e ai suoi sentimenti, emozioni, al suo eventuale disagio, alle sue difficoltà e paure.</p>
<p>Mettersi al posto dell'altro Assumere immaginativamente la posizione di chi parla senza giudicare i contenuti e i significati del messaggio dell'altro. Eliminare le incomprensioni e i conflitti, avvicinandosi emotivamente agli altri e imparando a capirli.</p>
<p>Difficoltà nell'ascolto attivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • La permanenza, per un certo tempo, di una fase di incertezza: "dove ci porterà l'ascolto" • La costrizione al confronto con l'altro, la diversità • La revisione delle sicurezze personali e degli schemi di analisi della realtà • La richiesta di fare i conti con le proprie emozioni e difese. In particolare con la paura di conoscere, dipendere, danneggiare
<p>Le difese nell'ascolto</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Deformare</i>: "aggiustare" inconsapevolmente i dati della realtà per adattarli ai propri schemi e punti di vista, finendo con il modificarne il significato • <i>Colludere</i>: accettare acriticamente e senza approfondimenti quanto propone l'interlocutore • <i>Parzializzare</i>: sentire solo una parte di ciò che si ascolta cancellando ciò che provoca ansia e insicurezza • <i>Cancellare i propri sentimenti</i>: negare le emozioni provate verso l'altro o verso ciò che ci sta dicendo
<p>Per migliorare l'ascolto attivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fare attenzione: prestare attenzione a chi parla inviando feedback non verbali che indichino che si sta ascoltando • Ricercare il senso di ogni messaggio: cogliere il significato, le idee, le emozioni e le intenzioni, verificando che ci sia congruenza tra messaggio verbale e non verbale • Prestare attenzione a ciò che risulta spiacevole e sgradito • Trattenersi dal valutare: non affrettare giudizi (anche interni) prima di avere ascoltato tutto • Chiedere chiarimenti in modo non indagatorio per avere ulteriori informazioni, cercare di capire ciò che chi parla vuole esprimere • Distinguere i fatti dalle opinioni • Individuare il messaggio principale e isolarlo dai dettagli al fine di focalizzare il problema • Incoraggiare e stimolare la persona a esprimere il proprio parere • Formulare domande per approfondire, chiarire, coinvolgere, non giudicando e mantenendo un atteggiamento assertivo • Riformulare i contenuti emersi con parole proprie • Verificare che ciò che si è compreso corrisponda alle intenzioni dell'altro, onde ridurre il rischio di incomprensioni, fraintendimenti e interpretazioni errate • Ricapitolare il contenuto espresso dall'interlocutore per fornire un gancio al proseguimento del dialogo

Alcuni strumenti dell'operatore dello sportello d'ascolto

- Tenuta della "giusta distanza"
- Ricerca del linguaggio "adeguato"
- Ascolto dei contenuti e della "risonanza interna"
- Atteggiamento di *reverie*, inteso come stato mentale aperto alla ricezione di tutti gli stimoli proveniente dall'altro
- Uso "fecondo" della domanda
- Capacità di "sostare nell'incertezza" per sostenere l'utente nel trovare la propria strategia

Alcune aree di attenzione e criticità della consulente nella gestione del ruolo

- Desiderio di capire il problema
- Misura delle proprie capacità professionali
- Misura delle proprie capacità relazionali
- Coerenza con il proprio ruolo e le correlate funzioni

Cosa fa l'operatore di sportello

- Chiede informazioni
- Rispecchia descrivendo situazioni
- Approfondisce con richieste di chiarimento
- Evidenzia connessioni e ripetitività
- Sostiene atteggiamenti positivi e costruttivi
- Evidenzia aspetti trascurati del problema
- Affianca nell'individuare strategie possibili

Aspetti metodologici

Quale che sia il modello teorico-operativo assunto a guida per strutturare i diversi ambiti del servizio e nel contempo per orientarne la gestione, è importante che per suo tramite sia possibile rispondere a questioni fondamentali sull'ascolto nella relazione educativa: *Perché l'ascolto? Cosa si ascolta? Come si ascolta?* Dal punto di vista metodologico diviene dunque prioritaria la possibilità di analizzare subito e accuratamente la domanda di aiuto, poiché la sua comprensione costituisce un primo necessario step per guidare verso il cosiddetto "esame di realtà".

La seconda operazione consiste nel concentrarsi su sfaccettature e sfumature. Questo significa soprattutto considerare anche le emozioni legate agli eventi. Il modo di raccontare, le sottolineature, le omissioni, etc. non rappresentano delle imperfezioni o degli elementi di disturbo, ma aspetti utili per comprendere e veicolare informazioni che non sempre le parole, la parte più razionante è in grado di trasferire. D'altro canto è anche necessario effettuare un'operazione di "bonifica": nel tutto narrato e trasferito – emozioni, richieste, stati d'animo, e così via – occorre distinguere i diversi ingredienti. In questo percorso ci aiutano i livelli di analisi della domanda:

- a) *comprendere prima il dichiarato*, ossia quello raccontato dalla persona;
- b) poi *passare a lavorare sul presunto*, cioè porsi delle domande su quali potrebbero essere ragioni e aspetti rilevanti della situazione problematica;
- c) *definire l'effettivo*, vale a dire l'ipotesi di lavoro ed interpretativa;
- d) *sviluppare l'auspicato*: cosa potrei fare per migliorare la situazione?

Atteggiamenti dell'utente necessari per una relazione d'aiuto efficace

- Libera scelta
- Consapevolezza di un bisogno di aiuto
- Desiderio di affrontare il problema
- Disponibilità all'ascolto
- Bisogno di conforto/confronto

A conclusione di questa sintetica nota, l'auspicio è di esser riusciti ad evidenziare che il lavoro necessario per programmare e gestire uno sportello d'ascolto scolastico non è banale né va improvvisato: dalla progettazione alla realizzazione del meccanismo organizzativo, dall'allestimento di tempi e spazi che facilitino l'instaurarsi di empatia e fiducia sino all'individuazione dei giusti modi per sostenere il dischiudersi di emozioni e di narrazioni.

In tale processo di accoglienza prima e di empatia poi, è importante che l'operatore di sportello non filtri alcunché di quanto l'utente riferisce ma che piuttosto si ponga come *osservatore della comunicazione* – cogliendo sfumature nelle parole, negli agiti, negli atteggiamenti – conferendo ad essa corretto senso e significato.

2. Il colloquio intenzionale: una proposta metodologica ed operativa per rispondere ai bisogni (speciali) degli allievi

di Ernesto Gianoli e Ilaria Peter

1. Introduzione

In campo educativo, la capacità di comunicare in modo efficace è di estrema rilevanza, in quanto è parte integrante dell'agire professionale degli insegnanti. In primo luogo, una premessa essenziale per gestire la relazione educativa riguarda la disponibilità e la sensibilità verso l'abilità di comunicare. Inoltre, è estremamente importante che l'insegnante manifesti atteggiamenti che favoriscano la comunicazione. L'insegnante addestrato alla comunicazione intenzionale è competente sia a livello teorico, sui principi della comunicazione intenzionale, sia a livello pratico, rispetto alle tecniche della comunicazione intenzionale.

A nostro avviso il modello teorico dell'Analisi Transazionale (AT) ben si presta ad utile strumento per le pratiche agibili nell'ambito di uno sportello di ascolto scolastico gestito da operatori interni, in quanto l'operatore – entro una relazione delineata da un setting organizzativo e comportamentale condiviso – ha modo di coadiuvare l'utente a sviluppare consapevolezza, opzioni e capacità nella gestione dei tipici problemi dell'età evolutiva o delle quotidiane dinamiche relazionali, attraverso il potenziamento delle sue personali risorse e con l'obiettivo di accrescerne l'autonomia in riferimento al contesto di appartenenza. Detto altrimenti, riteniamo il riferimento teorico dell'AT capace di offrire una metodologia di colloquio innanzitutto di facile accesso anche per i non specialisti e, nel contempo, assai efficace rispetto all'intento di conseguire cambiamenti cognitivi, comportamentali e relazionali nell'utente e di favorire in lui – attraverso una tecnica appropriata basata sul *qui-ed-ora* – il recupero autonomo di soluzioni maggiormente produttive rispetto a quelle precedentemente adottate (Novellino, 1988).

A sommario di questa trattazione anticipiamo che, dopo una breve disamina dei principali contenuti del colloquio intenzionale, seguirà una parte consistente relativa alla spiegazione del modello dell'AT, che in vari ambiti sociali – da quelli professionali ai contesti di marketing, da quelli clinici a quelli educativi – si è da tempo rivelata come valido supporto per le necessità di quanti devono gestire relazioni interpersonali nelle complesse realtà di vita attuali.

A conclusione, l'approfondimento sulla comunicazione efficace verterà su contenuti inerenti il processo percettivo, le barriere comunicative, la comunicazione non verbale e le emozioni, la comunicazione descrittiva e la comunicazione rappresentativa, l'ascolto attivo, gli interventi non direttivi e semidirettivi.

2. Il colloquio intenzionale

L'intenzionalità è un obiettivo centrale del colloquio efficace. Più che sulla singola risposta corretta, il colloquio intenzionale si focalizza sulle possibili risposte potenzialmente utili. Gli Ivey offrono la seguente definizione per la comunicazione intenzionale: "Intenzionalità significa agire con una sensazione di competenza e decidere tra una gamma di azioni alternative. L'individuo intenzionale ha più di un'azione, pensiero o comportamento tra cui scegliere in risposta alle volubili situazioni della vita. L'individuo intenzionale può generare alternative all'interno di una data situazione e avvicinarsi ad un problema da differenti punti di riferimento vantaggiosi, utilizzando una varietà di abilità e di qualità personali, adattando il suo stile per adeguarlo ai differenti individui e alle differenti culture" (Ivey e Ivey, 2004, p. 37).

Intenzionalità e consapevolezza

L'intenzionalità fa riferimento al grado di volontarietà, mentre la consapevolezza si richiama al grado di coscienza ed al significato della comunicazione. Intenzionalità e consapevolezza sono processi relativamente indipendenti fra loro. In effetti, si può essere consapevoli del messaggio che comunichiamo anche quando non è intenzionale: ad esempio, ci si può render conto del proprio rossore in viso, del tremore della voce o di dire qualcosa che non volevamo dire. Allo stesso tempo, si può non essere consapevoli di tutto ciò che comunichiamo e di come lo comunichiamo: ad

esempio, si può essere ignari della propria comunicazione non verbale, di tutte le implicazioni di ciò che stiamo dicendo.

È opportuno che nella sua professione l'insegnante comunichi in modo intenzionale e consapevole, tenendo conto che non potrà controllare oltre una certa misura gli aspetti analogici della propria comunicazione, per non compromettere la sua autenticità. Mantenere un buon livello di consapevolezza del proprio comportamento verbale (come nella scelta delle parole usate nella comunicazione) e non verbale (ovvero, dei gesti, delle espressioni facciali, impulsi motori, impulsi a parlare, eccetera) permette, infatti, di comprendere meglio la relazione che si stabilisce e di ridurre le incomprensioni e le barriere comunicative. Allo stesso modo, un'adeguata valutazione del grado di intenzionalità e di consapevolezza della comunicazione dell'utente (insegnante, alunno o genitore) potrà fornire all'insegnante importanti informazioni per la valutazione del colloquio.

Le fasi di un colloquio di comunicazione intenzionale

Secondo gli Ivey (Ivey e Ivey, 2004) il colloquio intenzionale è strutturato in diverse fasi. In primo luogo, occorre mettere le basi per la creazione di un rapporto di ascolto e strutturare il colloquio. In secondo luogo, si passa alla raccolta delle informazioni, nella quale attraverso una serie di domande si esplora la situazione dell'utente. Nella fase successiva l'insegnante stabilisce gli obiettivi comuni che guideranno il colloquio, in modo da finalizzarla ad un cambiamento concreto. Segue l'ultima fase di lavoro, nella quale l'insegnante esplora le alternative e confronta le incongruenze della comunicazione dell'utente. Infine, avverrà la chiusura del colloquio, anche attraverso la generalizzazione dei risultati raggiunti.

3. Il modello teorico di riferimento: l'Analisi Transazionale

L'Analisi Transazionale è una teoria della personalità ed una psicoterapia sistematica, costituita da un corpus scientifico ed accreditata da numerose organizzazioni ed associazioni internazionali.

Il modello dell'A.T., come è comunemente abbreviata, spiega in modo accurato e chiaramente comprensibile lo sviluppo infantile, le dinamiche intrapsichiche ed interpersonali alla base della vita umana. Individuando gli elementi essenziali del funzionamento psicologico, l'A.T. è anche una teoria della psicopatologia, grazie alla quale è messa in luce la modalità in

cui l'adulto ripropone strategie infantili inadeguate per risolvere i problemi presenti ed attivare le proprie risorse.

Inoltre, l'A.T., oltre che per profondità teoretica, si caratterizza per l'ampiezza delle applicazioni: infatti, l'A.T. è valida in ambito clinico e nei contesti educativi, nel counseling, nell'analisi dei sistemi e delle organizzazioni. In altre parole, l'A.T. può essere impiegata in ogni campo in cui si abbia la necessità di capire le persone, i rapporti e la comunicazione.

Il suo ideatore, Eric Berne, nacque a Montreal nel 1910, laureandosi in Medicina e specializzandosi in Psichiatria negli Stati Uniti, dove si trasferì definitivamente. Rimasto orfano di padre all'età di nove anni, partecipò alla seconda guerra mondiale in qualità di psichiatra, per poi avviare un'intensa attività professionale, caratterizzata da pratica privata, gruppi esperienziali e numerose pubblicazioni, e ricoprendo anche diverse cariche ufficiali.

Nel 1941 Berne aveva iniziato la propria formazione con due eminenti psicoanalisti dell'epoca: Paul Federn prima e poi Erik Erikson. Tuttavia, nel 1956 l'Istituto di Psicoanalisi non accolse la sua richiesta di diventare membro. Personalità ribelle e creativa, Berne reagì a questo rifiuto ponendo le basi per un nuovo approccio alla psicoterapia in modo indipendente. Nel 1957, infatti, pubblicò il primo lavoro sul suo nuovo metodo (*Ego States in Psychotherapy*), mentre il termine "analisi transazionale" apparve per la prima volta l'anno successivo (nello scritto *Transactional Analysis: A New and Effective Method of Group Therapy*). In questo articolo Berne illustrava il quadro concettuale di base dell'A.T., ribadendo la nozione di stati dell'Io (Genitore, Adulto e Bambino) ed introducendo i concetti relativi ai "giochi" ed al "copione". Un anno dopo, Berne diede inizio al *San Francisco Social Psychiatry Seminar*, un vero e proprio laboratorio per lo sviluppo e l'applicazione clinica della teoria dell'Analisi Transazionale. Tale seminario aveva luogo ogni giovedì sera a casa di Berne, che le animava attraverso l'insegnamento, la presentazione di casi e le accalorate discussioni che, spesso, si protraevano fino alle prime ore del mattino. Alcuni di quei primi partecipanti rappresentano figure di spicco delle principali scuole di A.T., come Claude Steiner, Jack Dusay, Stephen Karpman, Franklin Ernst e Iacqui Lee Schiff.

Nel 1964, dopo *Transactional Analysis in Psychotherapy* (1961) e *The Structure and Dynamics of Organisations and Groups* (1963), Berne pubblicò *Games People Play*, una pietra miliare nella storia dell'A.T. Al principio, Berne aveva inteso il libro per una cerchia ristretta di professionisti. In realtà, questo libro divenne un bestseller capace di veicolare le idee ed il linguaggio proprio dell'A.T. tra il grande pubblico.

Berne continuò ad essere un prolifico divulgatore dell'A.T., pubblicando nel 1966 *Principles of Group Treatment* e scrivendo nel 1970 *Sex in Human Loving* e *What Do You Say After You Say Hello?* Purtroppo, Berne non vide mai stampati questi ultimi due libri, perché morì il 15 luglio 1970 in seguito a tre attacchi cardiaci.

Attorno alla metà degli anni Settanta l'A.T. raggiunse la sua piena maturità come disciplina scientifica, consolidando il proprio approccio professionale grazie ad un forte consenso internazionale. Nel 1977, Graham Barnes iniziò a curare una raccolta di studi sugli sviluppi teorici e pratici nell'A.T. successivi alla morte di Berne (*Transactional Analysis after Eric Berne*).

Attualmente si distinguono nell'A.T. tre principali "scuole" di pensiero, ognuna con la propria caratterizzazione teorico-pratica, sebbene la maggior parte degli Analisti Transazionali non appartenga ad un'unica Scuola in modo esclusivo:

- la *Scuola "classica"* è fedele al metodo originale elaborato da Berne e dai suoi primi collaboratori;
- la *Scuola della Terapia Ridecisionale*, ideata da Robert e Mary Goulding, integra il modello dell'A.T. con quello della Terapia della Gestalt di Frederick Perls;
- la *Scuola della Cathexis* deriva dalle ricerche degli Schiff, fondatori del *Cathexis Institute* per il trattamento dei pazienti psicotici.

Alcuni dei principali sviluppi dell'A.T. contemporanea non rientrano nei confini di una di queste Scuole: citiamo, ad esempio, il *Sistema Parassitario* di Richard Erskine (da cui originerà la Psicoterapia Integrativa) e il *Minicopione* di Taibi Kahler. In effetti, una caratteristica dell'A.T. è stata quella di integrare i contributi di altri approcci teorici in modo coerente.

Nel 1964 Berne e i suoi collaboratori avevano deciso di costituire l'*International Transactional Analysis Association* (ITAA) in riconoscimento del fatto che l'A.T. era praticata da un numero crescente di professionisti anche al di fuori degli Stati Uniti. Con l'aumentare dell'interesse per l'A.T., sono state fondate organizzazioni di A.T. continentali e nazionali. Nel 1964 è stata fondata l'*European Association for Transactional Analysis*, mentre in Italia vi sono, attualmente, quattro Scuole di A.T. Nel 1970, alla morte di Berne, l'*International Transactional Analysis Association* contava numerosi iscritti in tutto il mondo.

3.1 L'epistemologia dell'Analisi Transazionale

L'Analisi Transazionale trova il suo fondamento scientifico nell'esperienza clinica di Berne, nutrita dalla sua cultura umanistica e filosofica e dal confronto con altri modelli psicologici, con i quali si è ulteriormente arricchita e diversificata.

Le basi filosofiche della teoria di Berne

Diverse correnti filosofiche influenzarono l'opera di Berne. Ad ogni modo, tre furono decisive per influenzare significativamente il suo pensiero e la sua pratica: l'empirismo, la fenomenologia e l'esistenzialismo.

L'EMPIRISMO

Alcuni aspetti dell'opera di Berne si ricollegano alla secolare tradizione dell'empirismo inglese ed americano, che presuppone l'esperienza come fondamento e norma della conoscenza. Il tratto fondamentale dell'empirismo è costituito dalla necessità che ogni conoscenza sia accettata nella misura in cui possa essere messa alla prova dall'esperienza, verificata e, quindi, eventualmente modificata o abbandonata. Di conseguenza, ogni conoscenza distinta dall'esperienza è negata e si sottolinea l'importanza del fatto, immediatamente presente agli organi di attestazione e di controllo.

Berne fu un empirista nel senso che volle collegare strettamente la teoria al mondo reale degli eventi e verificarla continuamente attraverso l'osservazione. Questa esigenza di controllo empirico dei costrutti teorici rappresenta una delle differenziazioni più significative dell'Analisi Transazionale dalla psicoanalisi: "Il Super Io, l'Io e l'Es sono concetti astratti, mentre gli stati dell'Io sono realtà esperienziali e comportamentali, e sono addirittura realtà concrete, in un certo senso. Per dirla in termini espliciti, non riuscirete mai a trovare il numero di telefono di un Genitore (per esempio il padre del paziente), oppure di un Adulto (il paziente stesso) o di un Bambino (il suo numero di telefono quando era piccolo)".

LA FENOMENOLOGIA

Il motto della fenomenologia potrebbe essere formulato così: "Torniamo alle cose stesse!" (Heidegger, 1947). Le "cose stesse" alle quali la fenomenologia predica di ritornare sono i fenomeni, intesi come il manifestarsi originario della realtà e dell'esperienza nella coscienza. Di conseguenza, il metodo fenomenologico permette agli individui di parlare di come vedono

o sperimentano il proprio mondo, perché sono essi stessi la primaria fonte di informazione sulla propria vita. La fenomenologia prescrive di descrivere il fenomeno “così come esso si dà” per coglierne, attraverso l'intuizione, la pura forma. In tal modo, la fenomenologia si è proposta come “scienza rigorosa” ed ha trovato rapida applicazione in vari campi, tra cui la psichiatria e la psicologia. Pur non menzionando alcun fenomenologo nei suoi libri, Berne ha nominato spesso l'approccio fenomenologico, definendo la sua teoria una “fenomenologia sistematica” (1961, pp. 270-271).

I lavori di Berne mostrano alcune caratteristiche fondamentali del metodo fenomenologico applicato alla ricerca psicologica: l'intenzione di descrivere fedelmente ciò che appare; l'accettare incondizionatamente ciò che è osservabile, così com'è, anche se non abituale, inaspettato, non logico; l'osservazione della realtà nei suoi aspetti singolari e dinamici; la considerazione dei singoli momenti della realtà come parte di una totalità; la descrizione dei fenomeni attraverso un linguaggio comune (Franta, 1983, p. 110-1).

A prima vista, empirismo e fenomenologia sembrerebbero contraddittori e, quindi, incapaci di coesistere in un unico sistema. Secondo Stewart (1992, p. 21), la soluzione di questa aporia va ritrovata nel contenuto delle prime ricerche di Berne circa la possibilità di studiare l'intuizione in modo empirico. Inoltre, Berne affermò l'utilità di unire l'intuizione con l'osservazione obiettiva nella pratica clinica: “C'è un tempo per il metodo scientifico e un tempo per l'intuizione: l'uno porta con sé una certezza maggiore, l'altra offre più possibilità; i due assieme sono la sola base del pensiero creativo” (Berne, 1949, p. 30).

L'ESISTENZIALISMO

L'esistenzialismo è il primo erede della fenomenologia. Il pensiero esistenzialistico pone al centro della propria attenzione l'esistenza: ovvero, non il darsi spazio-temporale degli oggetti, ma un modo di essere che è proprio e specifico dell'uomo. L'uomo non “è”, ma “ha da essere”: ovvero, il suo essere è costitutivamente possibilità e progetto. “Esistere” significa stare in una situazione trascendendola continuamente, progettandone la trasformazione: l'esperienza che fa il singolo della propria esistenza è la responsabilità di continue scelte. L'autenticità e la responsabilità personale furono concetti fondamentali che ispirarono la teoria e la pratica clinica di Berne che, da appassionato giocatore di poker, espresse con queste parole ciò che l'esistenzialismo significava per lui: “il poker è una delle poche situazioni realmente esistenziali rimaste al mondo. Ora ecco che cosa io intendo per esistenziale: ciascuno è da solo. Nessuno si sentirà triste per

te. Sei pienamente responsabile di tutto quello che farai. Una volta che hai puntato, hai puntato. Non puoi buttare la colpa su nessun altro. Devi assumerti le conseguenze di questo. Non c'è scampo” (Berne, 1971, p. 8).

IL CONFRONTO CON ALTRI MODELLI PSICOLOGICI

Nei suoi scritti Berne cita continuamente le concettualizzazioni di altri psichiatri e psicologi che hanno contribuito significativamente all'elaborazione del suo modello. In particolare, Berne trae ispirazione e nutrimento dai modelli teorici del comportamentismo e dell'analisi esistenziale, integrandoli nella sua nuova prospettiva. Nei prossimi paragrafi ne illustriamo sinteticamente gli aspetti essenziali.

IL COMPORTAMENTISMO

In sostanza, per i comportamentisti l'unico oggetto possibile di una psicologia scientifica è il comportamento manifesto, ovvero, l'insieme delle reazioni dell'organismo osservabili dall'esterno dell'organismo stesso e verificabili intersoggettivamente. L'accento, in parole semplici, è su ciò che è possibile osservare in modo fenomenologico, piuttosto che sui processi intrapsichici inconsci e non direttamente osservabili, diversamente dal metodo psicoanalitico. Per fare un esempio, Berne focalizza gli scambi comunicativi (o “transazioni”) verbali e non verbali, per analizzare il modo in cui funzionano le diverse personalità in ogni individuo ed avviare ai processi disfunzionali. Nella filosofia A.T., infatti, ogni essere umano è dotato di valore ed integrità (*okness*), mentre il comportamento umano può non essere accettabile. Pertanto, ciò che va modificato riguarda il comportamento manifesto in funzione dei risultati specifici e concreti che si vogliono ottenere.

L'ANALISI ESISTENZIALE

L'analisi esistenziale, come dottrina e prassi terapeutica, origina dalle tesi filosofiche di Husserl e Heidegger e rientra nella psicologia umanistica, dove si sottolinea la specificità dell'uomo ed il suo primato ontologico quale unico ente capace di svolgere una riflessione esplicita su di sé. Il termine tedesco adoperato in origine è *Daseinanalyse*, ovvero, “analisi dell'esserci”. Secondo Heidegger l'“esserci” definisce l'aspetto caratteristico dell'esistenza umana. Analizzare l'“esserci”, che è anche “essere con” l'altro da sé (come nella relazione d'amore o d'amicizia o di ostilità, ecc.) significa, in campo psicopatologico, analizzare i modi di essere fondamentali della malattia mentale intesa come possibilità umana. L'“esserci” come perso-

na con l'altro, nella relazione terapeutica significa che, mentre si ascolta il cliente, si lascia risuonare dentro di sé ciò che l'altro comunica. In quanto fenomeno, già questa lettura mira a “comprendere” le forme irripetibili della patologia individuale, pertanto, si contrappone al nosologismo della psichiatria organicistica classica. Nella sua prassi terapeutica, Berne facilita la comunicazione con il cliente privilegiando il momento presente della relazione terapeutica, piuttosto che ricercando unicamente nel passato le radici inconse della sua problematica.

L'ORIGINALITÀ DEL CONTRIBUTO TEORICO DI BERNE

Secondo Stewart (1992, pp. 17-20) l'originalità di Berne va rintracciata nel suo obiettivo di costruire una teoria concettualmente psicodinamica ma fondata sull'osservazione empirica, essendo questa in grado di verificarla e, eventualmente, modificarla. Si ritiene, infatti, che l'A.T. sia un'evoluzione in senso relazionale della psicoanalisi freudiana, in origine ancorata ad una visione meccanicistica del funzionamento psicologico, come sostengono Novellino e Moiso. Prima di Berne, altri autori di orientamento psicoanalitico avevano basato la loro elaborazione teorica sulla ricerca clinica, ma nessuno aveva fatto dell'osservabilità la pietra angolare della propria teoria. La bravura di Berne, dunque, consiste nell'aver assunto da altri nozioni teoriche utilizzate in termini astratti e generali, per riformularle in modo dimostrabile attraverso l'osservazione pratica, all'interno della relazione terapeutica. Alcuni esempi che possono illustrare la sua originalità.

Rispetto alla teoria degli stati dell'Io, elaborazione fondamentale nell'A.T. per spiegare la personalità umana, Berne utilizza i contributi della psicologia dell'Io di Federn e di Weiss affermando, però, che la presenza di uno stato dell'Io o il passaggio da uno stato dell'Io ad un altro si manifestano in cambiamenti comportamentali osservabili (1971, p. 23).

Utilizzando le nozioni di Freud, Berne dimostrò il manifestarsi del transfert e del controtransfert in alcuni modelli osservabili di comunicazione; inoltre, spiegò la compulsione a ripetere concettualizzando la presenza di “giochi”, ovvero, sequenze osservabili, ripetitive e, quindi, prevedibili di interazioni tra le persone.

Il concetto di “copione” in Berne, come in Adler, non è osservabile. Tuttavia, Berne ha indicato diverse strategie per osservare se e quando una persona si trovi ad agire da posizioni di copione. Inoltre, Berne non si preoccupò soltanto di fondare e verificare le proprie teorie attraverso l'osservazione empirica, ma cercò di confermarle sperimentalmente: “Tali formulazioni [*le teorie*] sono utili strumenti di prassi clinica. (...) L'esigenza

principale cui devono rispondere è quella di conciliare le scoperte sperimentali con l'esperienza clinica, nonché l'esperienza clinica con le scoperte sperimentali” (1986, p. 216). Sempre a proposito della teoria degli stati dell'Io, Berne affermò: “di considerevole interesse per l'analisi strutturale è l'osservazione di Penfield e Jaspers (1954) secondo cui la stimolazione elettrica di talune zone della corteccia temporale porta a riesperire gli avvenimenti passati in una modalità il cui senso corrisponde esattamente a ciò che qui chiamiamo uno stato dell'Io. Penfield e i suoi collaboratori ipotizzano che da questo punto di vista il cervello funzioni come un registratore che conserva esperienze complete in sequenza seriale, sotto forma individuabile quale “stati dell'Io”, ad indicare che gli stati dell'Io costituiscono il modo naturale di esperire e ricordare le esperienze nella loro totalità” (Berne, 1986, p. 217). In definitiva, la possibilità di essere osservabile ha reso l'A.T. (a) uno strumento efficace di sia di psicologia sociale che di psicologia individuale; (b) un modello relativamente semplice da replicare e, quindi, da insegnare; (c) una teoria controllabile e verificabile, almeno in linea di principio.

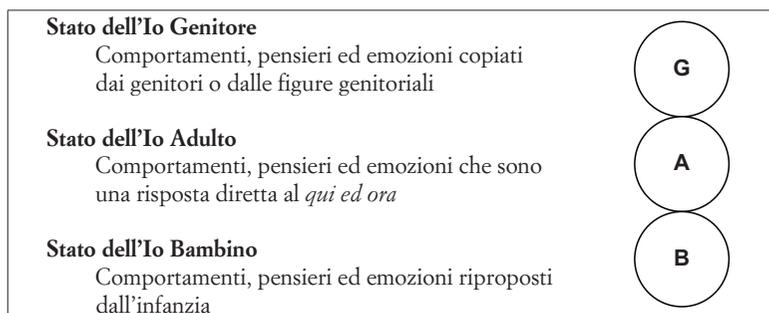
3.2 La teoria degli stati dell'Io

Il termine “analisi transazionale” descrive nel suo complesso un sistema classicamente diviso in quattro aree: (A) la teoria degli stati dell'Io, (B) l'analisi transazionale vera e propria, (C) l'analisi dei “giochi” e (D) l'analisi del “copione” (Berne, 1986, p. 169).

3.2.1 L'analisi strutturale di primo ordine degli stati dell'Io

Convenzionalmente, il modello strutturale degli stati dell'Io è rappresentato dal diagramma strutturale di primo ordine (figura 1), per distinguerlo da quello più dettagliato di secondo ordine, di cui si parlerà in seguito. In modo schematico, secondo Berne (1986, p. 169) ciascun essere umano ha a propria disposizione un numero limitato di stati dell'Io, suddivisi in tre tipi: lo stato dell'Io Genitore, lo stato dell'Io Adulto e lo stato dell'Io Bambino.

Figura 1 – Diagramma strutturale di primo ordine.



Lo *stato dell'Io Genitore* è “un insieme di sentimenti, atteggiamenti e modelli di comportamento simili a quelli della figura genitoriale” (Berne, 1966, p. 64). Il Genitore, a differenza dell'Adulto, non esamina i dati di realtà perché possiede tutto ciò che conosciamo e diamo per scontato e che deriva dal sapere trasmessoci dai nostri genitori (preso in termini assoluti). Lo *stato dell'Io Adulto* “è caratterizzato da un insieme autonomo di sentimenti, atteggiamenti e modelli di comportamenti che risultano adatti alla realtà presente” (Berne 1966, p. 65). Questo stato comincia a nascere verso i dieci mesi, quando il bambino inizia a muoversi autonomamente ed a fare esperienze personali. Lo *stato dell'Io Bambino* è “un insieme di sentimenti, atteggiamenti e modelli di comportamento che risalgono alla nostra infanzia individuale”. Il Bambino rappresenta la parte più libera, emotiva e spontanea della personalità. È fonte di energia positiva a causa della sua spontaneità, gioia, intuizione, amore per l'immaginazione, per il gioco, il movimento e la musica.

Generalmente, nel linguaggio colloquiale ci si riferisce a questi tre stati dell'Io con i termini rispettivamente di “Genitore”, “Adulto” e “Bambino”: se questi tre termini vengono scritti in maiuscolo indicano i corrispondenti stati dell'Io; se sono scritti in minuscolo, si riferiscono a persone reali.

Definizione di stati dell'Io

Berne definì uno stato dell'Io come uno “schema uniforme di sensazione e di esperienza direttamente collegato a un corrispondente schema uniforme di comportamento”.

I contributi principali sui quali Berne si basa per elaborare la sua teoria degli stati dell'Io sono quelli di Federn, Weiss e Penfield (1971, pp. 9-12). Penfield aveva dimostrato che i ricordi di avvenimenti sono conservati nella mente associati all'emozione da essi suscitata e che due o più stati dell'Io possono occupare simultaneamente la coscienza. Federn aveva sottolineato ciò che Penfield avrebbe dimostrato più tardi nei suoi esperimenti neurochirurgici: cioè, che la realtà psicologica si basa su stati dell'Io completi e distinti. Weiss, il principale esponente della scuola di Federn aveva chiarito e sistematizzato i contributi di Federn alla psicologia dell'Io.

Mentre nella teoria di Freud l'Io è un termine puramente astratto, Weiss descrive uno stato dell'Io come la realtà effettivamente sperimentata di un particolare stato mentale e fisico con i contenuti del periodo che è stato vissuto. Berne, inoltre, accolse altre due osservazioni di Weiss. La prima riguarda “uno stato infantile dell'Io nella persona adulta, il quale resta abitualmente inattivo ma, in qualche caso, viene reinvestito con facilità”. La seconda, descrive un tipo di influenza chiamato “presenza psichica”: una “immagine mentale di un altro Io”, a volte genitoriale, in grado di mettere in moto le emozioni ed il comportamento dell'individuo. Weiss (1971, p. 11) descrive una varietà di situazioni in cui la risposta individuale può essere determinata rispettivamente: (a) dallo stato dell'Io infantile residuo, (b) dallo stato dell'Io attuale, (c) dalla presenza psichica.

Più semplicemente, secondo Stewart (1992, pp. 23-24) Berne applica due principali correzioni ai modelli di Federn e di Weiss:

- I) ogni categoria di stati dell'Io non solo può essere esperita internamente, ma può essere percepita tramite un insieme caratteristico di comportamenti osservabili attraverso i quali si manifesta;
- II) integrando i contributi di Fairbairn, trasforma il concetto di “presenza psichica” in una terza categoria di stati dell'Io, cioè lo stato dell'Io Genitore.

In ognuno dei suoi scritti, Berne operò cambiamenti di prospettiva nella sua concezione degli stati dell'Io cadendo spesso in incoerenze teoriche e in imprecisioni linguistiche, alla base di successive semplificazioni, distorsioni e reificazioni della teoria degli stato dell'Io. Dopo Berne, l'Analisi Transazionale ha rischiato di trasformarsi in una “psicologia popolare”: socialmente utile, ma teoreticamente meno coerente e clinicamente poco profonda. Rimandando per ulteriori approfondimenti alla rassegna critica che il *Transactional Analysis Journal* ha dedicato all'argomento, è opportuno focalizzare alcuni punti salienti della concezione degli stati dell'Io:

- ciascuno stato dell'Io consiste di un insieme di pensieri, emozioni e comportamenti che si verificano uniformemente insieme;
- l'espressione "stato dell'Io" dal punto di vista linguistico è una nominalizzazione, cioè, la traduzione metaforica di più esperienze (Moiso e Novellino 1982, p. 16; Stewart e Vann Ioinis 1987, pp. 33-34);
- gli stati dell'Io non sono cose e non possono essere toccati né individuati in nessuna particolare sede del corpo e del cervello (Stewart e Vann Ioinis 1987, p. 33);
- nella definizione che Berne ha dato di stati dell'Io non ci sono tre stati dell'Io, ma tre categorie di stati dell'Io. Il termine Bambino, ad esempio, si riferisce ad un'intera categoria di stati dell'Io, che posseggono la medesima caratteristica fondamentale: quella di essere reliquie arcaiche dell'infanzia di ciascuna persona.

Questi stati arcaici dell'Io consistono in fissazioni di primitivi stadi evolutivi, avvenute quando i bisogni importanti dell'infanzia non furono soddisfatti e nel bambino divenne abituale l'uso di difese contro tali deprivazioni. Benché, dunque, la persona adulta possa sembrare in contatto con la realtà obiettiva, di fatto può sperimentare ciò che avviene con le capacità percettive, emozionali, intellettuali e sociali del bambino al tempo della fissazione.

Allo stesso modo, ciascun individuo dispone di diversi stati dell'Io Genitore, dal momento che ha introiettato più figure genitoriali, ciascuna con i suoi stati dell'Io Bambino, Adulto e Genitore.

Lo stato dell'Io Adulto è un costrutto teorico che spiega ed integra ciò che avviene momento per momento all'interno e all'esterno dell'individuo, le esperienze passate e i loro effetti conseguenti, le influenze psicologiche delle persone significative e le identificazioni con esse. Di per sé, quindi, si può affermare che nel corso della sua vita ciascuno sperimenta infiniti stati dell'Io Adulto. A differenza degli stati dell'Io Bambino e Genitore che rappresentano delle regressioni nel passato, lo stato dell'Io Adulto è sperimentato unicamente nel fluire incessante ed inarrestabile del presente.

3.2.2 Analisi strutturale di secondo ordine degli stati dell'Io

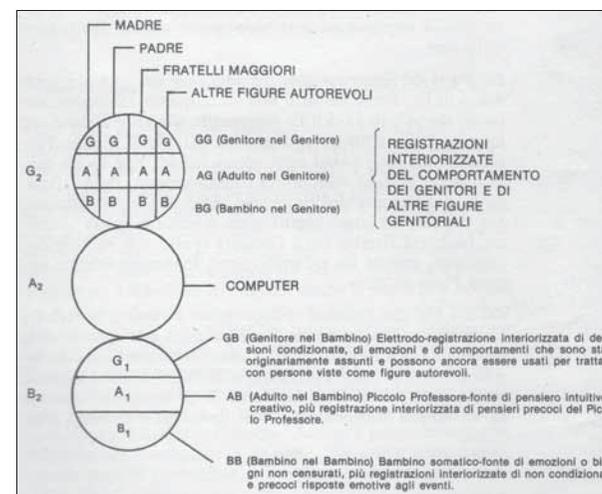
L'analisi strutturale finora esposta è in genere perfettamente adeguata per il lavoro clinico. Tuttavia, esistono situazioni più complesse che richiedono un'analisi ulteriormente raffinata. A questo proposito, Berne elaborò un *modello strutturale di secondo ordine* (figura 2) per analizzare e classificare il contenuto degli stati dell'Io, cioè, le esperienze relative a pensieri,

emozioni e comportamenti che ciascuno di noi ha immagazzinato nella sua memoria.

L'analisi strutturale di secondo ordine rivela che il Genitore ha una propria struttura interna, costituita da una suddivisione "orizzontale" del Genitore in Genitore, Adulto e Bambino ed una suddivisione "verticale" delle influenze paterne, materne e delle altre figure genitoriali.

Quando si trova nello stato dell'Io Genitore, una persona ha la scelta di riprodurre i comportamenti, le emozioni e i pensieri di suo padre, quando egli – suo padre – era nel Genitore, nell'Adulto o nel Bambino.

Figura 2 – Diagramma strutturale di secondo ordine (da: Woollams e Brown, 1978, trad. it. 1985, p. 44).



Il Genitore nel Genitore (G3) significa, naturalmente, l'influenza dei nonni, ma è anche un deposito di messaggi che possono essere stati trasmessi per generazioni. Con un buon materiale genealogico, la struttura complessa del Genitore potrà essere riportata ancora più indietro nel tempo. Teoricamente – dice Berne (1971, p. 176) – in base alla teoria delle scatole cinesi, si potrebbe far risalire la struttura del Genitore al primo antenato dell'uomo.

L'Adulto nel Genitore (A3) è l'insieme delle affermazioni, obiettive o fantasiose, attorno alla realtà che una persona ha sentito dalle figure

genitoriali presenti nel suo Genitore e che ha copiato da esse. Alcune di queste affermazioni saranno vere nella realtà obiettiva, altre rispecchieranno fantasie o apprensioni dei genitori rispetto al mondo, altre non saranno più reali perché attualmente superate (“Non si può camminare sulla luna”).

Il Bambino nel Genitore (B3) rappresenta l'introiezione di emozioni, pensieri e comportamenti del Bambino delle figure parentali. Una persona può trovarsi a sentire o a reagire come aveva fatto da piccolo il proprio padre. Ad esempio, “Posso portare il broncio e avere l'aria arrabbiata per far fare agli altri quello che voglio”, è il messaggio che ho immagazzinato nel mio Genitore se ho percepito da parte di mia madre questo comportamento quando ero piccolo.

Allo stesso modo, lo stato dell'Io Bambino, nel momento in cui venne originariamente fissato, comprendeva già una personalità completa di tutti e tre gli stati dell'Io. L'analisi strutturale di secondo ordine, quindi, è in grado di mettere in luce uno stato dell'Io ancora più arcaico all'interno dello stato dell'Io Bambino. Ecco un esempio per chiarire meglio questa concettualizzazione.

Aron, un ragazzino di sette anni, aveva una sorellina più giovane di quattro anni. Spesso, quando giocavano insieme, Aaron mostrava a sua sorella come usare le costruzioni e come giocare, proprio come suo padre aveva fatto con lui. Se la sorellina era troppo esuberante, disordinata o trascurata, la rimproverava come sua madre in precedenza aveva rimproverato lui: “Questo non si fa. Devi rimettere le cose a posto!”. In quei momenti Aron era nello stato dell'Io Genitore. Vi erano momenti nei quali Aron era nello stato dell'Io Adulto, cioè, manifestava modi di pensare, sentire e comportarsi adeguati alla sua età (il gioco amichevole con la sorellina, acutezza nei rapporti con le persone e l'ambiente intorno a sé): modalità che facevano parte del suo bagaglio di reazioni appropriate per affrontare la realtà. Quando qualcosa non andava per il verso giusto, a volte Aron si succhiava il pollice, manifestando un comportamento primitivo dello stato dell'Io Bambino, come era solito mettere in pratica quando era più piccolo, per reagire al senso di perdita o di frustrazione. In questo caso, Aron aveva abbandonato questa modalità verso i due anni ma l'aveva riesumata alla nascita della sorellina. Sotto stress, Aron regrediva nel suo stato dell'Io Bambino.

Il Genitore del Bambino (G1) riguarda l'insieme delle impressioni e fantasie – negative, come la “madre Strega” e il “padre Orco”, o positive, come la “Fata buona” e “Babbo Natale” – che il bambino crea in forma magica circa le implicazioni dei messaggi dei genitori (per questo motivo è

stato chiamato “Genitore magico”). Ad esempio, un modo in cui il bambino si induce a fare il bravo è riassunto nel messaggio: “Se non mi comporto bene viene l'Uomo Nero”. Berne ha chiamato tale stato “Elettrodo” per la risposta quasi coatta del Bambino a queste immagini magiche di ricompensa e punizione.

L'Adulto nel Bambino (A1) è l'etichetta che si applica all'insieme di strategie di cui dispone il bambino per risolvere i problemi, capaci di evolvere man mano che il bambino cresce ed impara sempre più cose sul mondo circostante. Tali strategie sono per lo più basate su intuizioni ed impressioni del momento e rappresentano le risorse creative ed intuitive alle quali l'adulto potrà attingere (per questa ragione l'Adulto nel Bambino si è meritato il nome di “Piccolo Professore”).

Infine, il Bambino nel Bambino (B1) riguarda modi di pensare, sentire e comportarsi tipici dei primi due anni di vita. Gran parte dei ricordi immagazzinati nel Bambino all'interno del Bambino saranno costituiti da emozioni corporee, dal momento che i bambini molto piccoli vivono il mondo prevalentemente in termini fisici: per questo nella suddivisione di secondo grado questa struttura è stata chiamata “Bambino Somatico”.

In alcuni casi, sostiene Berne (1971, p. 174), come in una sorta di gioco delle scatole cinesi, è addirittura possibile procedere ad una *analisi strutturale del terzo ordine*.

Solitamente nel modello strutturale di secondo ordine non si effettua alcuna divisione dell'Adulto poiché, chiaramente, non è possibile fare un'analisi strutturale di secondo ordine utilizzando i medesimi criteri utilizzati per il Genitore o per il Bambino. L'Adulto, infatti, è definito come l'insieme di pensieri, comportamenti ed emozioni che vengono realizzati in risposta al *qui ed ora*. A differenza del Genitore, non contiene contenuti introiettati da altri e, a differenza del Bambino, non è la ripetizione di stati dell'Io passati.

Tuttavia, Berne ha proposto un'analisi strutturale di secondo ordine anche per l'Adulto sostenendo, in particolare, che “in molti casi alcune qualità del Bambino si integrano nello stato Adulto dell'Io in modo diverso dal processo di contaminazione”. Berne osservò, in sostanza, che “certe persone quando funzionano come Adulti hanno un fascino e una spontaneità naturali che ci ricorda le qualità dei bambini. Ad esse si uniscono quei sentimenti responsabili nei confronti della restante umanità che potremmo definire con il termine classico di *pathos*”. A volte, invece, l'Adulto esibisce aspetti genitoriali: “vi sono poi delle qualità morali universalmente supporte in persone che si assumono delle responsabilità adulte, attributi come il

coraggio, la sincerità, la lealtà e l'attendibilità, che non dipendono da semplici pregiudizi locali, ma da un *ethos* di portata universale". Pur sottolineando come questa fosse ancora la zona più oscura dell'analisi strutturale, Berne concluse che l'Adulto potesse essere diviso in tre aree: (1) il *Pathos*, in cui la persona rivela recettività e attrattiva personali, (2) l'*Ethos*, quella della responsabilità, (3) la restante area dell'Adulto rappresenta le caratteristiche dello *stato dell'Io Adulto* come solitamente definito.

La persona "integrata" si rivela affascinante, coraggiosa e responsabile nel suo stato dell'Io Adulto, quali che siano le qualità possedute dai suoi stati dell'Io Genitore e Bambino, mentre la persona "non integrata" può rifugiarsi nell'essere affascinante e sentirà che dovrebbe essere coraggiosa. Berne ammise che il meccanismo di tale "integrazione" restava ancora da chiarire e non ritornò più, nei suoi scritti, sul tema dell'analisi strutturale di secondo ordine dell'Adulto.

3.3 La patologia degli stati dell'Io

Il modello strutturale degli stati dell'Io rende possibile concettualizzare la patologia strutturale, ovvero, lo studio sistematico delle anomalie della struttura psichica. Le più frequenti anomalie sono la contaminazione e l'esclusione.

La contaminazione denuncia che una parte del Genitore e/o del Bambino invade l'Adulto, pertanto, è inclusa entro i confini dell'Io Adulto.

Quando l'Adulto si trova ad elaborare informazioni sbagliate, incongrue o inadeguate (provenienti dall'ambiente esterno, dal Genitore o dal Bambino), può indebolirsi: diremmo, allora, che l'Adulto è "contaminato".

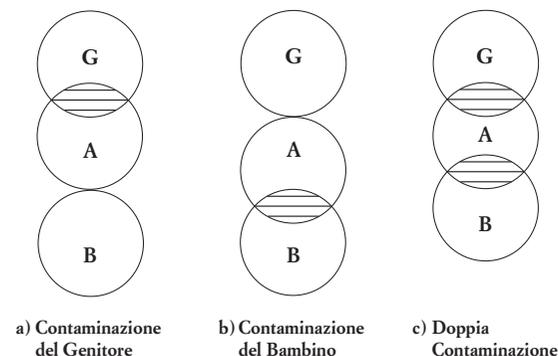
L'esclusione, invece, riguarda la capacità di disattivare in certi contesti uno o più di uno stato dell'Io: è indicata in figura sbarrando lo stato dell'Io escluso e tracciando una linea tra esso ed il cerchio vicino.

Contaminazione

La figura 3 illustra i diversi tipi di contaminazione. Nella contaminazione dal Genitore, parte del contenuto del Genitore viene scambiato per una realtà dell'Adulto. Questa contaminazione è perfettamente rappresentata da alcuni tipi di pregiudizi (ad esempio, "I maschi sono tutti farabutti"). Berne (1971, pp. 36-38) portò come esempio il caso del figlio di un missionario che si proponeva di dimostrare come ogni forma di ballo fosse

peccaminosa, basandosi sulle condizioni esistenti in un'isola del Pacifico dove suo padre era stato nel 1890. Attraverso la terapia, il ragazzo divenne consapevole che questa conclusione egosintonica Adulta, che egli difendeva come razionale, era in realtà un pregiudizio Genitoriale.

Figura 3 – Tipi di contaminazione.



Nella contaminazione del Bambino, invece, credenze e fantasie, attivate da emozioni, sono scambiate per dati di realtà (ad esempio, "Non si può mai dire la propria opinione!"). I deliri rappresentano un caso di forte contaminazione e, a questo proposito, Berne (1971, p. 38) cita il caso di una donna con l'idea fissa di essere spiata nel bagno. In realtà, esistevano prove certe che si trattasse di un delirio egosintonico Adulto. Durante il trattamento, la donna riconobbe la natura arcaica delle sue prove concernenti le spie.

La doppia contaminazione, infine, si verifica quando una persona si adegua con credenze da Bambino a convinzioni genitoriali distorte e scambia entrambe queste suggestioni per realtà.

Esclusione

Si ha il fenomeno dell'esclusione (Berne, 1971, pp. 33-36) quando "una persona sigilla uno o più dei suoi stati dell'Io. Si manifesta con un atteggiamento stereotipato, prevedibile, mantenuto in modo costante e il più a lungo possibile in ogni situazione". Le persone con un Genitore costante

o escludere mostreranno quasi unicamente modi di pensare, sentire e comportarsi che hanno introiettato dalle figure genitoriali.

Secondo Berne, questa esclusione patologica si riscontra tipicamente tra gli schizofrenici “compensati”, nei quali l’obiettivo dell’esclusione è il controllo o la negazione del Bambino. In altri casi, il Bambino costante o escludere si trova facilmente in personalità narcisistiche impulsive o in alcuni tipi di schizofrenia acuta, dove lo stato dell’Io preminente è un Bambino seduttore o confuso che esautora lo stato dell’Io Genitore e quello Adulto.

A proposito dell’Adulto costante o escludere, Berne portò l’esempio di uno scienziato che “funzionava praticamente soltanto come programmatore, memorizzatore ed elaboratore di dati”, ma che “negli intrattenimenti non sapeva divertirsi con gli altri, nei momenti difficili era incapace di proteggere la moglie o di offrire ai suoi studenti un consiglio paterno”. L’Adulto era il suo Sé reale e, di conseguenza, “nella maggior parte dei casi egli si destreggiava per tenere Bambino e Genitore nella morsa di ferro dell’intellettualizzazione”. La funzione difensiva dell’esclusione era chiara: a sue spese aveva constatato che “ogni cedimento nei confronti del Bambino lo trascinava in un comportamento impulsivo e ogni tolleranza verso gli atteggiamenti genitoriali finiva in autoaccuse e depressione” (Berne, 1971, pp. 34-35).

3.3.1 L’analisi funzionale degli stati dell’Io

Mentre il modello strutturale studia gli aspetti intrapsichici degli stati dell’Io, quello funzionale consente di osservare e di classificare i comportamenti interpersonali della loro attività. Detto in altri termini, il modello strutturale permette di analizzare il contenuto degli stati dell’Io e, diversamente, il modello funzionale consente di studiare il loro processo. Come si vede in figura 4, la suddivisione funzionale del Genitore è tra *Genitore Normativo* e *Genitore Affettivo*. Nel modello funzionale l’Adulto non presenta suddivisioni. Infine, lo stato dell’Io Bambino si distingue in *Bambino Adattato* e *Bambino Libero*.

Genitore Normativo e Genitore Affettivo

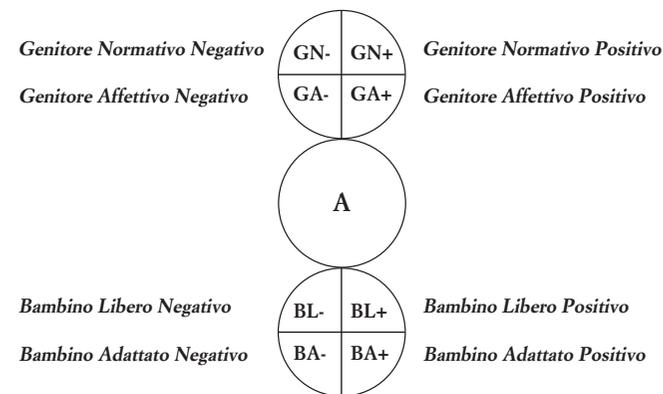
Secondo Berne (1971, pp. 31-32), lo stato dell’Io Genitore “può agire tanto come stato dell’Io attivo che come influenza”. Egli spiega: “Nello stato dell’Io Genitore, una donna si comporta come si comportava sua ma-

dre; sotto l’influenza Genitoriale, si comporta come a sua madre sarebbe piaciuto” (Berne, 1986, p. 171).

Quando lo stato dell’Io Genitore è attivo può manifestarsi come Genitore Normativo o come Genitore Affettivo, entrambi in senso positivo o negativo. Una persona può agire da Genitore Critico Positivo, ad esempio, offrendo feedback critici su una base di interesse e attenzione, mettendo limiti costruttivi per sé e gli altri. Diversamente, agisce dal suo stato Genitore Critico Negativo, quando esprime giudizi su ciò che deve e non deve essere fatto in modo punitivo, distruttivo ed aggressivo.

Il comportamento da parte dello stato del Genitore Normativo Positivo si manifesta nell’offerta di protezione ed affetto realistica ed appropriata, capace di incoraggiare l’autonomia propria e degli altri. Al contrario, si ha un comportamento tipico del Genitore Normativo Negativo quando la persona (a) “nutre” eccessivamente sostituendosi agli altri ed incoraggiando la dipendenza, oppure (b) agendo in modo troppo permissivo, non mette limiti realistici rispetto a sé ed agli altri.

Figura 4 – Analisi funzionale degli stati dell’Io.



Bambino Adattato e Bambino Libero

L’influenza Genitoriale determina se, in un dato momento, il Bambino si manifesterà come Bambino Adattato. Il Bambino Libero, invece, rap-

presenta uno stato dell'Io arcaico libero da tale influenza, o che tenta di liberarsi da essa. In altre parole, quando da adulto ripropongo un modo di comportarmi che da bambino avevo deciso per adeguarmi a ciò che i miei genitori si aspettavano da me, sono nella parte Bambino Adattato del mio stato dell'Io Bambino. È proprio del Bambino Adattato anche il comportamento ribelle del bambino che rovescia nel contrario le regole imposte dal genitore, per compiacersi del dispetto verso l'autorità.

Il comportamento del Bambino Adattato è segnato come positivo quando è adeguato e conveniente alla situazione in cui vive (è il caso del comportamento ordinato o educato); si indica col segno negativo, invece, quando riproponiamo schemi infantili di comportamento che non sono adeguati alla situazione di adulti ed in cui sono ignorate le opzioni presenti: ad esempio, come accade anche ai bambini, in questo stato è registrato un senso di inferiorità nei confronti degli adulti, oppure, paura, insicurezza. Da'altra parte, quando da adulto mi comporto in un modo infantile non censurato ed autonomo rispetto alle pressioni esterne, sono nella parte del Bambino Libero del mio stato Bambino. Allo stesso modo, il bambino che non si adatta alle aspettative dei genitori né si ribella ad esse, ma fa qualcosa per il puro gusto di farla, compiacendo sé, manifesta uno stato dell'Io Bambino Libero. In alternativa, è usata anche la dizione di Bambino Naturale. Nel caso in cui la persona soddisfa le proprie pulsioni ed emozioni in modo autonomo e con conseguenze produttive, classifichiamo questi comportamenti del Bambino Libero come positivi. Al contrario, la persona manifesta il Bambino Libero in modo negativo, se le conseguenze del comportamento da Bambino Libero sono negative per la gente che la circonda.

3.4 L'analisi delle transazioni

Una "transazione" è uno scambio tra due persone che consiste di uno stimolo e una risposta, a livello verbale o non verbale, fra specifici stati dell'Io. Di conseguenza, l'analisi transazionale o analisi transazionale propriamente detta, è un'estensione della teoria degli stati dell'Io: per Stewart (1992, p. 32) è importante sottolineare questa connessione, per non rischiare di trascurare la teoria del transfert e del controtransfert intimamente presente nell'A.T.

Anche nell'analisi delle transazioni vale il tema dell'osservabilità prima dibattuto: in altre parole, gli stati dell'Io tra cui avviene la comunicazione sono direttamente osservabili come i modelli di transazioni e gli effetti della

comunicazione. In modo specifico, Berne ha distinto tre tipi di transazioni: complementari, incrociate e ulteriori.

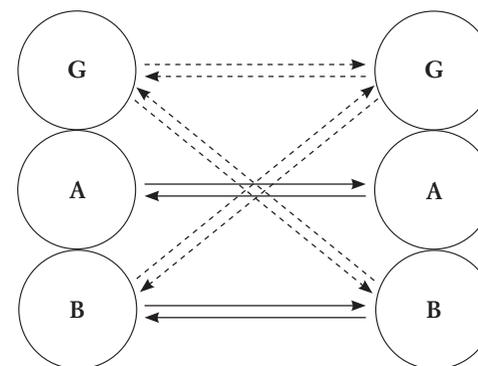
Transazioni complementari

Nelle transazioni complementari la risposta viene dallo stato dell'Io al quale è stato diretto lo stimolo e la risposta è diretta allo stato dell'Io che ha inviato lo stimolo. La figura 5 illustra le transazioni complementari, in cui i vettori che rappresentano lo stimolo e la risposta sono paralleli.

Un esempio di transazione complementare A-A può essere espresso nella domanda: "Che ore sono?", seguita dalla risposta: "Sono le sette"; un caso di transazione complementare G-B è dato dall'affermazione: "Ti voglio bene", cui segue dall'altro: "Ti ringrazio, ne ho proprio bisogno!". Un esempio di transazione complementare B-B è invece il seguente: "Basta col lavoro, facciamoci un caffè!", "Sì, sì, non ne posso più!".

Secondo la prima regola della comunicazione "fintantoché le transazioni rimangono complementari la comunicazione può continuare indefinitamente" (Berne, 1986, p. 17). Nella transazione complementare G-B e B-G, la persona si relaziona all'altro come se fosse ancora nella sua infanzia ed è come se vedesse l'altra persona come una figura genitoriale o un'altra figura cui si è relazionata nel passato. Berne ha definito questo tipo di transazione come "la tipica reazione di transfert" in psicoterapia (1966, p. 225), aggiungendo che questo tipo di transazione è anche "la fonte più comune di difficoltà nella vita sociale, lavorativa e familiare".

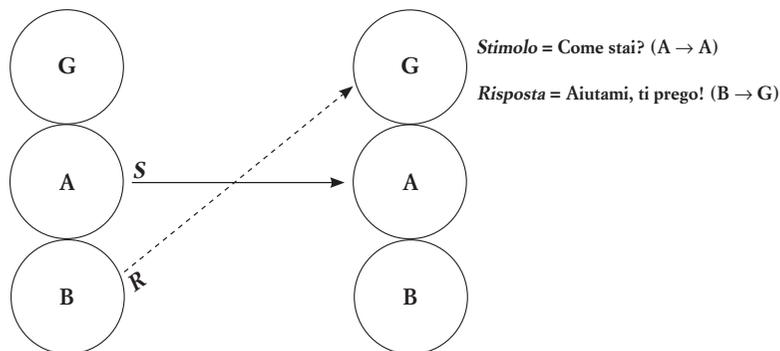
Figura 5 – Le transazioni complementari.



Transazioni incrociate

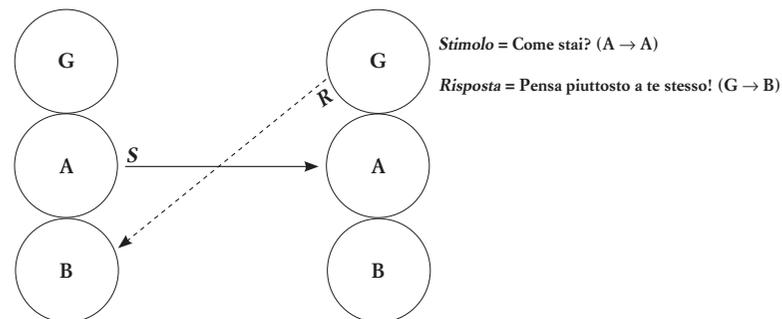
Nelle transazioni incrociate i vettori transazionali non sono paralleli, perché lo stato dell'Io al quale ci si rivolge non è quello che risponde. Come effetto di questa transazione, la seconda regola della comunicazione afferma che con una transazione incrociata si ha un'interruzione nella comunicazione e che una o entrambe le persone dovrà cambiare stato dell'Io affinché la comunicazione possa essere ristabilita. L'esempio in figura 6 illustra un caso di transazione incrociata di tipo I A-A e B-G cosiddetta di *transfert*.

Figura 6 – Un esempio di transazione incrociata di tipo I cosiddetta di *transfert*.



Nelle transazioni incrociate di tipo II A-A e G-B uno stimolo sociale A-A viene incrociato da una risposta G-B dato che l'interlocutore risponde dal suo stato dell'Io Genitore. In altre parole, quest'ultimo si relaziona al primo come una delle sue figure genitoriali e gli si rivolge come se questi fosse un bambino. Secondo Berne tale forma comunicativa rappresenta "la reazione contro-transferale più comune in psicoterapia" (1966, p. 299), per cui viene detta transazione di *controtransfert* (figura 7).

Figura 7 – Un esempio di transazione incrociata di tipo II cosiddetta di *controtransfert*.

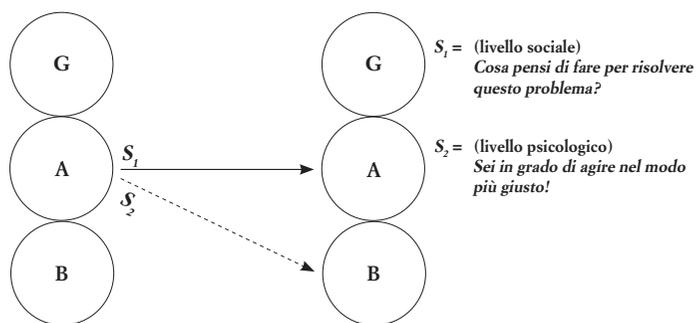


Nella transazione incrociata G-B e A-A la persona interrompe il flusso di comunicazione che l'altro si attendeva rispondendo dall'Adulto piuttosto che dal Bambino. È il caso del commesso che risponde con voce chiara e assertiva al capo che lo invitava a sottomettersi. Naturalmente, per fare maggiore chiarezza, potrà essere utile utilizzare il modello funzionale dettagliato, in modo da capire la natura di questi incroci.

Transazioni ulteriori

In una transazione ulteriore vengono inviati due messaggi nello stesso tempo: uno sociale e uno psicologico (figura 8). Lo scambio del livello sociale di solito è dato dal contenuto verbale. I messaggi a livello psicologico, invece, sono in genere "nascosti", perché trasmessi in modo non verbale. Per la terza regola della comunicazione, "l'esito in termini comportamentali di una transazione ulteriore è determinato dal livello psicologico e non da quello sociale" (1986, p. 175). Spesso il contenuto a livello sociale è da Adulto a Adulto, mentre i messaggi a livello psicologico sono da Genitore a Bambino o da Bambino a Genitore. Berne, inoltre, ha aggiunto un altro tipo di transazione ulteriore, chiamato "transazione angolare": l'angolo risulta dal vettore dello stimolo sociale con quello dello stimolo psicologico. In questo caso, cioè, chi comunica invita a rispondere con un diverso stato dell'Io, attraverso un messaggio segreto.

Figura 8 – Esempio di transazione ulteriore.



L'esempio classico è quello del venditore che spera di indurre il cliente a comprare d'impulso. In ogni modo, nessuno stimolo transazionale può obbligare una persona ad entrare in un particolare stato dell'Io, ma solo invitare ad entrarci.

Transazioni e transfert

Il termine “transfert” è utilizzato con varie accezioni e, per questo, racchiude una serie di problemi alla base di dibattiti. Laplanche e Pontalis, nella loro *Enciclopedia della psicoanalisi* (1987, p. 609) definiscono il transfert come “il processo con cui i desideri inconsci si attualizzano su determinati oggetti nell'ambito di una determinata relazione stabilita con essi e soprattutto nell'ambito della relazione analitica” e il controtransfert come “l'insieme delle reazioni inconscie dell'analista alla persona dell'analizzato e più particolarmente al suo transfert” (Laplanche e Pontalis, 1987, p. 100).

Secondo alcuni autori, il transfert e il controtransfert appaiono solo all'interno della relazione terapeutica (Rycroft, 1972, 168, 25), mentre altri utilizzano questi termini in un senso più ampio. Secondo Clarkson (1991, p. 148) si parla di transfert “ogni volta che le emozioni, le percezioni o le reazioni sono basate su esperienze passate piuttosto che sul *qui ed ora*”.

Berne era consapevole della ristrettezza terminologica assegnata alle definizioni del transfert e del controtransfert; tuttavia, dai suoi scritti appare chiaro come concepisse questi fenomeni in un senso più largo. Per esempio, descrisse il copione di vita come un “dramma transferenziale” (1971, p. 101) che non si limita “soltanto a ciò che avviene nella stanza analitica” (1971, p. 111) ma coinvolge l'intera vita di una persona.

Utilizzando la teoria delle transazioni per analizzare il transfert e il controtransfert, Berne fece riferimento sia alle definizioni classiche sia alle interpretazioni più ampie.

Le carezze

Qualsiasi transazione equivale ad uno scambio di “carezze”. La carezza rappresenta un'unità di riconoscimento, in quanto implica che sia riconosciuta la presenza di un altro.

Le carezze possono essere classificate in vari modi: in primo luogo, possono essere fisiche, verbali o mimiche, positive o negative.

Una carezza positiva procura piacere alla persona che la riceve; al contrario, la carezza negativa suscita una reazione emotiva di dolore, rabbia, tristezza ecc. Inoltre, le carezze possono essere incondizionate o condizionate. Le carezze incondizionate si rivolgono all'essere della persona, mentre le carezze condizionate si riferiscono al comportamento della persona.

Infine, una carezza può essere esterna, quando viene data da altri, oppure, interna, come nel caso di una persona che si “autoaccarezza” attraverso un dialogo interno.

La “fame” di carezze rappresenta uno dei bisogni fondamentali degli individui, lungo tutto il corso della vita. Il neonato e il bambino molto piccolo hanno un impellente bisogno di carezze fisiche per sopravvivere. Col progredire dello sviluppo, la ricerca di carezze persiste nel bisogno di quelle fisiche, cui si affianca il bisogno di riconoscimento, soddisfatto dalle carezze simboliche. Le carezze sono talmente essenziali al benessere della persona che qualsiasi carezza, costituendo un riconoscimento, è meglio di niente. In assenza di carezze positive, cioè, il bambino si procura carezze negative, pur di essere riconosciuto e stimolato. Allo stesso modo, in situazioni di stress, la persona adulta potrà ripetere questa stessa strategia infantile. Agendo la convinzione arcaica che le carezze positive siano difficili da ottenere, costruirà situazioni nelle quali è verisimile che gli altri gli diano una quantità di carezze negative. Di conseguenza, le carezze possono rinforzare le convinzioni, gli atteggiamenti ed i comportamenti sia positivi che negativi della persona.

Secondo Steiner, negli ambienti in cui manca un libero scambio di carezze positive, esistono implicitamente le seguenti regole restrittive:

1. Non dare carezze quando ne hai da dare;
2. Non chiedere carezze quando ne hai bisogno;
3. Non accettare carezze se le vuoi;

4. Non rifiutare carezze quando non le vuoi;
5. Non dare carezze a te stesso.

Per migliorare la propria economia delle carezze, queste cinque regole restrittive possono essere sostituite con cinque permessi: dare, accettare, chiedere, rifiutare carezze, e accarezzare se stessi.

A questo proposito, Jim McKenna ha elaborato il “profilo delle carezze”: un diagramma che analizza le modalità del dare, accettare, chiedere e rifiutare le carezze, tipiche di ogni persona.

3.5 L'analisi dei giochi

In *Principi di terapia di gruppo* (1986) Berne affermò che le persone usano i giochi soprattutto per portare avanti il loro copione di vita. Per spiegare come le persone mirano ad ottenere il loro tornaconto di copione negativo, Berne introdusse i concetti di *emozione parassite*, *racket* e *buoni premio*.

Nella letteratura dell'Analisi Transazione c'è stata molta confusione circa il significato di questi due termini. Stewart e Vann Joines (1990, p. 267) definiscono un'emozione parassita come “un'emozione familiare appresa ed incoraggiata nell'infanzia, vissuta in molte diverse situazioni di stress e inadatta quale mezzo adulto di risoluzione dei problemi”, e un racket come “un insieme di comportamenti di copione impiegati al di fuori della consapevolezza quale mezzo di manipolazione dell'ambiente e comportanti il provare un'emozione parassita”. In altre parole, un racket è un processo non consapevole attraverso il quale una persona fa in modo di provare un'emozione parassita. Al tornaconto di un racket o di un gioco, il giocatore sperimenta un'emozione parassita che può esprimere *qui ed ora* oppure collezionare sotto forma di premio. Il termine si riferisce alla pratica per la quale in alcuni negozi vengono dati ai clienti dei bollini che possono essere raccolti in album e scambiati, poi, con un premio. Questi *buoni premio* possono essere scambiati per qualsiasi tornaconto negativo di copione.

Allo stesso modo, secondo Berne, ogni persona sceglie quei racket e quei giochi per ottenere quei buoni premio che la faranno progredire verso la fine del copione che ha deciso.

I giochi sono giocati senza la consapevolezza dell'Adulto. A livello psicologico vengono inviati dei “messaggi segreti” che rivelano le vere intenzioni dei giocatori. Le motivazioni ulteriori rimangono inconsapevoli, almeno

fino al momento dello Scambio e tuttavia, anche a questo punto, di solito i giocatori non si rendono conto di essere entrati in un gioco.

I giochi comportano sempre un momento di sorpresa e di confusione. Al momento dello Scambio e dell'Incrocio, la persona ha la sensazione che sia capitato qualcosa di inaspettato. Per Stewart (1990, p. 308) il “passaggio dei ruoli” e il “momento di confusione” sono le due caratteristiche tipiche che consentono di distinguere i giochi dal racketeering. Con quest'ultimo termine Fanita English ha designato un modo di effettuare transazioni che la persona utilizza per cercare carezze per le sue emozioni parassite. Il racketeering assomiglia ad un gioco, nel senso che vi è uno scambio di messaggi ulteriori ed un tornaconto di emozioni parassite, salvo che in esso non avviene lo scambio. La serie delle transazioni di racketeering può andare avanti all'infinito, fino a quando il partner non le incrocia. Al termine di un gioco i giocatori sperimentano un'emozione parassita.

I giochi sono ripetitivi. I giochi presentano questa caratteristica paradossale: anche se la persona ha giocato il suo gioco molte volte, continuerà a ripetere altre volte lo schema del suo gioco, con altri giocatori ed in circostanze diverse.

La formula dei giochi

La “formula G” ideata da Berne è considerata lo strumento più classico per definire ed analizzare i giochi. Secondo questa formula il gioco è una sequenza di transazioni che si sviluppa attraverso sei fasi:

- (1) Gancio + (2) Anello = (3) Risposta *quindi* →
- (4) Scambio, (5) Incrocio e (6) Tornaconto¹.

Il *Gancio* è una transazione ulteriore con cui chi inizia il gioco tenta di agganciare l'altro giocatore (per esempio: “Aiutami, io non sono capace”). L'*Anello* è un punto debole o un bisogno che fornisce la disponibilità a giocare (per esempio, aver bisogno che gli altri si affidino a lui come surrogato di una carezza di autostima). La fase di *Risposta* consiste in una serie di transazioni sociali Adulto-Adulto. Lo *Scambio* è il punto in cui la motivazione ulteriore del giocatore diventa evidente. Nell'esempio, il voler provare che è in grado di dare un valido aiuto diventa evidente e si ha uno scambio degli stati dell'Io e di ruoli drammatici. Entrambi i giocatori, allora, sperimentano un momento di confusione o di sorpresa, l'*Incrocio*, cui

¹ Questa sequenza può essere rappresentata utilizzando le sole iniziali (G + A = R - S - I - T).

segue immediatamente la riscossione del *Tornaconto*, costituito da emozioni parassite e dalla conferma delle convinzioni di copione (Moiso e Novelino 1982, p. 98-99).

La durata del gioco può essere di pochi istanti, settimane o mesi. In quest'ultimo caso, durante la fase della Risposta, i due giocatori ripeteranno i messaggi ulteriori del Gancio e dell'Anello iniziali.

I vantaggi dei giochi

Ci si può chiedere come mai le persone ripetano questi schemi di comportamento dichiaratamente spiacevoli e, spesso, fonte di sofferenza. Già Freud aveva focalizzato la nozione di "coazione a ripetere" in *Al di là del principio di piacere*, suggerendo che la ragione dovesse essere attribuita al carattere conservatore delle pulsioni (Laplanche e Pontalis, 1987). Berne affrontò il problema da un punto di vista diverso, chiedendosi quali vantaggi ottenessero le persone che utilizzano i giochi. In *A che gioco giochiamo*, Berne elenca "sei vantaggi" che derivano dall'effettuare i giochi. Questi vantaggi derivano tutti dal fatto che i giochi promuovono l'omeostasi, cioè, la stabilità biologica e psicologica. In altre parole, giocare un gioco è un modo per:

- 1) soddisfare la fame di carezze che, come si è visto, per Berne è un bisogno biologico (*vantaggio biologico*);
- 2) confermare la propria posizione esistenziale, cioè, le convinzioni fondamentali circa sé e gli altri, stabilite dalla persona già nella prima infanzia (*vantaggio esistenziale*);
- 3) soddisfare bisogni, difendersi da emozioni represses o confermare le convinzioni di copione (*vantaggio psicologico interno*);
- 4) evitare le situazioni che potrebbero mettere in crisi il proprio sistema di riferimento (*vantaggio psicologico esterno*);
- 5) passare il tempo in quella che Berne definisce "pseudo-intimità" (*vantaggio sociale interno*);
- 6) avere un argomento su cui chiacchierare (*vantaggio sociale esterno*).

3.6 L'analisi del copione

La quarta pietra angolare dell'Analisi Transazionale è rappresentata dal copione di vita. Il termine "copione" appare per la prima volta nel 1957 in *Transactional Analysis: a new method of group therapy*, mentre l'esposi-

zione più matura del pensiero di Berne al riguardo si trova nel suo ultimo libro *Ciao!...E poi?* del 1972. In un paragrafo di *Ciao!...E poi?* (1989, p. 58-60) Berne riconobbe che l'idea di copione non era nuova, dal momento che numerosi psichiatri e psicologi avevano condotto ricerche sul copione, prima di lui.

Freud per primo aveva messo in relazione molti aspetti della vita umana con il mito greco di Edipo. Tuttavia, per Berne (1989, pp. 58-59) "nel linguaggio psicoanalitico, il paziente è Edipo, un «personaggio» che manifesta un certo tipo di «reazioni». Edipo è un qualche cosa che accade nella testa del paziente. Nell'analisi del copione, invece, Edipo è una tragedia che sta svolgendosi e che, in effetti, ha luogo anche nel momento preso in esame, suddivisa in atti e scene, con una struttura di base, un punto saliente e un finale".

Berne citò gli studi di Rank e Campbell che avevano mostrato come la vita dell'uomo segua modelli riscontrabili nei miti, nelle leggende e nelle fiabe.

Di Jung, Berne apprezzò i concetti di "archetipo", in cui vide l'equivalente della figure magiche in un copione, assieme al concetto di "Persona", vale a dire, lo stile in cui il copione viene recitato.

Tra tutti gli anticipatori dell'A.T., Adler si avvicinò maggiormente ai concetti dell'analisi del copione, quando parlò degli scopi di vita verso cui la persona dirige inconsciamente il suo piano di vita e quando affermò che "la vita psichica di un uomo è strutturata in modo da adattarsi all'ultimo atto come un personaggio descritto da un buon drammaturgo".

Tra i contemporanei, Berne ricordò gli studi di Erik Erikson sui cicli di vita e quelli di Ronald David Laing su un nuovo punto di vista sulla malattia mentale. All'interno dell'A.T., fu importante il contributo di Claude Steiner, cui Berne riconobbe il merito di aver scoperto le controingunzioni e il controcopione, e di aver elaborato la matrice del copione.

Anche per il copione, il contributo più originale di Berne consiste nell'aver mostrato la sua osservabilità, come si evince chiaramente da questa affermazione: "questa teoria risulta utile perché può essere provata in qualsiasi occasione da qualsiasi osservatore qualificato" (1971, p. 110). I concetti fondamentali del copione, che verranno qui sviluppati, sono:

- la definizione e la natura del copione;
- l'origine e il mantenimento del copione;
- le posizioni di vita;
- la matrice del copione;
- il processo del copione.

Definizione e natura del copione

In *Principi di terapia di gruppo* Berne ha definito il copione come “un piano di vita inconscio” (1986, p. 263). Successivamente in *Ciao! ...E poi?* ne ha dato una definizione più completa: “un piano di vita che si basa su di una decisione presa durante l’infanzia, rinforzata dai genitori, giustificata dagli avvenimenti successivi, e che culmina in una scelta decisiva” (1989, p. 272). Da queste due definizioni si possono enucleare gli elementi essenziali del copione: il copione è un piano di vita che culmina in una scelta decisiva, ovvero tratteggia a grandi linee quali saranno gli eventi principali che l’individuo vivrà. Berne parla di tre tipi di copione: *vincente*, *perdente* e *banale*.

Il copione vincente è quello di “un individuo che riesce in ciò che dice di aver intenzione di fare” (1989, p. 81); il copione perdente, invece, è quello di colui “che non riesce a realizzare ciò che mostra di voler fare” (1989, p. 81); il copione banale, infine, è proprio di quelle persone che non sono né carne né pesce. Il copione è diretto verso un tornaconto e il piano di vita “culmina in una scelta decisiva”. Secondo Berne il copione perdente prevede quattro possibili finali: *uccidere*, *uccidersi*, *impazzire*, o *essere un fallito*.

Il copione è decisionale se il piano di vita si basa su una decisione presa durante l’infanzia: “Ogni individuo decide nella sua prima infanzia la propria vita e la propria morte e quel programma che si porterà dentro ovunque vada lo chiameremo d’ora in avanti *copione*” (1989, p. 35).

Berne fu costretto a misurarsi con il problema della libertà e del determinismo. Per risolvere questa aporia, Berne distinse tra copione e corso della vita: “Il copione è ciò che l’individuo, nell’infanzia, ha deciso di fare, e il corso della vita è ciò che realmente accade. Il corso della vita è determinato dal patrimonio genetico, dall’insieme delle esperienze fatte con i genitori e da circostanze esterne” (1989, p. 55).

La combinazione dei fattori genetici e delle circostanze esterne “può chiudere talmente tante strade a chi segue una certa linea, da lasciargli ben poco scelta per progettare il proprio copione, e a questo punto una vita tragica diventa inevitabile. Ma, pur con strette limitazioni, ci sono sempre delle possibilità alternative. Una bomba sganciata da un aereo, una epidemia o un massacro possono non lasciare affatto scelta, ma a un livello successivo la persona può essere in grado di scegliere fra uccidere, essere ucciso o uccidersi, e a quel punto la sua scelta dipenderà dal suo copione, vale dire, dal tipo di decisioni che ha preso nella sua infanzia” (1989, pp. 55-56).

Per quanto concerne “le esperienze fatte con i genitori” Berne oscilla tra l’affermare che gli uomini “si portano a spasso, dentro la loro testa ... voci parentali, che dicono cosa fare e cosa non fare” (1989, p. 55) e il suggerire che “anche se il tornaconto del copione viene concesso o decretato dai genitori, non avrà effetto se non viene accettato dal bambino” (1989, p. 102).

La risposta a quest’apparente contraddizione si trova in un passo in cui Berne afferma che “il compito che un bambino si pone è di scoprire cosa veramente intendono dire i suoi genitori. Questo lo aiuta a conservare il loro amore o almeno la loro protezione e, nelle situazioni difficili, a garantirgli la semplice sopravvivenza. Ma, al di là di questo, il bambino ama i genitori e la massima aspirazione della sua vita è soddisfarli (se glielo permettono). Tuttavia, per fare questo deve sapere cosa veramente essi vogliono. Di conseguenza, il bambino cerca di estrarre da ogni ordine l’essenza imperativa. In questo modo, pianifica il suo programma di vita. Si chiama «programmazione», proprio perché gli effetti delle direttive sono probabilmente permanenti. Per il bambino, il desiderio dei genitori equivale a un ordine e rimarrà tale per il resto della sua vita, “a meno che si verifichi un evento sconvolgente che drasticamente muti la situazione” (1989, pp. 91-92). In definitiva, il copione è influenzato e rinforzato dai genitori ed è al di fuori della consapevolezza, poiché le decisioni di copione sono spesso inconscie. Di solito, anche i modelli comportamentali derivanti dalle decisioni e ripetuti in tutto l’arco di vita restano al fuori della consapevolezza. Infine, la realtà è ridefinita per giustificare il proprio copione: in altre parole, la persona tende a percepire il mondo che lo circonda selettivamente, cioè, rilevando solo quegli aspetti della realtà che tendono a confermare il suo copione ed ignorando gli altri.

Origine e mantenimento del copione

Wollans e Brown (1977) indicano due caratteristiche fondamentali del processo di formazione del copione. In primo luogo, il bambino considera il proprio copione come la migliore strategia per sopravvivere e vedere riconosciuti i suoi bisogni. Il bambino sperimenta che i suoi genitori hanno il potere di riconoscere e soddisfare i suoi bisogni, quindi, le decisioni di copione rappresentano un riflesso dei tentativi che mette in atto per raggiungere questi suoi obiettivi. Le convinzioni e le decisioni di copione, inoltre, sono prese sulla base delle emozioni e dell’esame di realtà del bambino. Per ogni bambino ci sono momenti in cui l’espressione dei sentimenti non por-

ta alla risposta sperata da parte di chi si prende cura di lui. Quando questo avviene ripetutamente, è verosimile che il bambino cerchi una mediazione cognitiva per alleviare la sua sofferenza, utilizzando il pensiero magico tipico dell'infanzia. Ad esempio, quando la madre rimane assente per un po', il bambino può sentirsi abbandonato e concludere: "La mamma è andata via e forse non tornerà più. Questo vuol dire che resterò solo per sempre". Con il suo pensiero magico, può cercare di dare un ulteriore significato a ciò che è accaduto, decidendo: "La mamma se ne è andata e mi ha lasciato solo. Questo vuol dire che in me c'è qualcosa che non va". In quest'ottica, ogni persona tende a mantenere il proprio copione per tutta la vita.

Le posizioni di vita

Le prime esperienze giocano un ruolo fondamentale nell'elaborazione delle convinzioni che un bambino assume su se stesso e sugli altri, in particolare sui suoi genitori. È probabile che queste convinzioni gli restino per tutta la vita e si traducano in diverse posizioni esistenziali.

Berne mutuò il termine e il concetto di 'posizione' dai lavori di Melanie Klein per indicare "le convinzioni fondamentali di una persona su di sé e sugli altri, utilizzate per giustificare le proprie decisioni e il proprio comportamento" (Stewart e Vann Joines 1990, p. 158). Più precisamente, le convinzioni descritte da Berne sono: *Io sono OK*; *Io non sono OK*; *Tu sei OK*; *Tu non sei OK*. Sulla base di queste convinzioni di vita il bambino costruisce la sua scelta di vita. Combinando queste quattro convinzioni, cioè, si ottengono quattro *posizioni di vita* o posizioni esistenziali:

- 1) *Io sono OK - Tu sei OK* – secondo Berne (1989, pp. 78-79) questa è la "posizione sana, la migliore per vivere bene, e la posizione dei veri principi ed eroi, delle eroine e delle principesse". Questa posizione "è qualcosa che la persona si trova addosso nella prima infanzia o è costretto ad imparare in seguito con molta fatica; non si può conseguire con un semplice atto di volontà";
- 2) *Io sono OK - Tu non sei OK* – è la posizione paranoide che si può riassumere nel motto: "Io sono un principe, tu sei un ranocchio". È tipica delle persone che giocano a parlar male degli altri, che quando si trovano in gruppo criticano la realtà o demoliscono gli altri con giudizi, che danno inizio a crociate o si inventano nemici. È la posizione di chi aiuta gli altri, usando metodi con cui non vorrebbe mai essere aiutato. Nei casi estremi, questa posizione può condurre anche all'eliminazione fisica dell'altro;

- 3) *Io non sono OK - Tu sei OK* – psicologicamente è definita posizione depressiva. È una posizione che il bambino assume quando ha la percezione che i suoi bisogni non vengano soddisfatti e che questo avvenga per colpa sua. È caratterizzata da depressione, sensi di colpa e sfiducia in sé, e può condurre, nei casi più gravi, al suicidio.
- 4) *Io non sono OK - Tu non sei OK* – da un punto di vista clinico è la posizione schizoide o schizofrenica. È la posizione del "perché non...?": perché non uccidersi? Perché non impazzire? Le persone che assumono questa posizione, nella loro infanzia hanno sofferto tanto da decidere che non vi è nulla di positivo né in loro stesse, né negli altri.

Emozioni represses all'epoca della decisione di copione

Agli inizi del processo di formazione del copione, il bambino adotta una delle posizioni elencate. Nel corso della vita, l'adulto passerà da una posizione esistenziale ad un'altra, pur tendendo a ritornare alla posizione "su cui la sua vita si appoggia e sulla cui base l'individuo fa i suoi giochi e recita il suo copione" (Berne, 1989, p. 80).

D'altra parte, se le persone passano continuamente da una posizione esistenziale ad un'altra, qual è il valore del modello? "Il concetto di posizione – afferma Berne – perché sia di qualche utilità pratica deve resistere al cambiamento". In realtà, è possibile costruire per ciascun individuo un modello predittivo dei suoi cambiamenti di posizione, analizzando le transazioni e "scoprendo quello che è stato fatto in un particolare momento". E conclude: "Le previsioni una volta fatte si possono facilmente verificare con un'osservazione più approfondita. Se il comportamento successivo non le conferma, allora l'analisi era difettosa o la teoria delle posizioni sbagliata e si dovrà quindi cambiarla. Se invece il comportamento confermerà le previsioni, allora la teoria ne sarà rafforzata. Fino ad oggi l'esperienza sostiene la validità della teoria" e, in accordo con Stewart (1992, p. 51), "è difficile immaginare un'affermazione più chiara della filosofia empirista di Berne. Qui, una volta di più, il suo contributo principale è stato quello di aggiungere l'elemento dell'osservabilità ad una teoria psicodinamica preesistente".

La matrice del copione

Il copione di vita consiste di un insieme di decisioni, che vengono prese dal bambino in risposta a messaggi di copione su se stesso, gli altri e la

qualità della vita. Questi messaggi di copione possono essere trasmessi verbalmente oppure non verbalmente. Di particolare importanza sono i messaggi non verbali, inviati nella prima infanzia, perché influenzano le decisioni di copione più importanti. I messaggi di copione possono essere espressi sotto forma di *comandi* o di *attribuzioni*. I *comandi* sono messaggi che trasmettono ordini diretti: “Crepa!”, “Non seccarmi!”, ecc. La loro potenza dipenderà da quanto frequentemente sono ripetuti e dai segnali non verbali che li accompagnano. Le *attribuzioni*, invece, sono messaggi che definiscono ciò che un bambino è. Il loro contenuto può essere positivo (“Sei il mio tesoro!”) o negativo (“Sei uno stupido!”). Le attribuzioni possono essere trasmesse in modo diretto o indiretto, per esempio quando i genitori parlano del figlio con qualche altra persona. I comandi e le attribuzioni possono essere modellati da parte di uno o di entrambi i genitori. Per esempio, una madre che non si dà mai il permesso di arrabbiarsi davanti ai figli, può modellare il messaggio di copione “Non esprimere rabbia!”.

I *messaggi di copione* vengono trasmessi da tutti e tre gli stati dell’Io dei genitori. A partire da questa constatazione Steiner (1974) ha elaborato il modello della *matrice del copione* che fornisce un metodo per analizzare i messaggi di copione. I messaggi che hanno origine dagli stati dell’Io Genitore del padre o della madre, chiamati *controingiunzioni*, sono introiettati nello stato dell’Io Genitore del figlio.

Il modellamento o i messaggi provenienti dall’Adulto del Genitore e indirizzati all’Adulto del Bambino costituiscono il *programma*. Invece, i messaggi inviati dallo stato dell’Io Bambino della madre o del padre possono essere di due tipi: *ingiunzioni* o *permessi* e vengono immagazzinati nel contenuto del Bambino del figlio.

Originariamente, le controingiunzioni furono così denominate perché si riteneva che agissero in senso contrario alle ingiunzioni. In realtà, questi messaggi possono sia contraddire le ingiunzioni, sia rafforzarle. L’insieme delle decisioni prese dal bambino per adeguarsi alle controingiunzioni costituisce il controcopione. Vi sono cinque messaggi del controcopione che sono particolarmente rilevanti: (1) “Sii perfetto”, (2) “Sii forte”, (3) “Sforzati”, (4) “Cerca di piacere”, (5) “Sbrigati”. Questi messaggi sono chiamati “*spinte*” perché il bambino sente una sorta di coazione a seguirli e ritiene di essere OK fintantoché obbedisce loro. Le controingiunzioni sono trasmesse verbalmente nella tarda infanzia ed hanno tipicamente la forma di slogan, motti e proverbi. All’interno di una famiglia, alcuni di essi vengono trasmessi da una generazione all’altra. Berne riteneva che il controcopione

determinasse lo stile di vita di una persona, mentre le ingiunzioni determinassero il suo destino.

Il programma consiste nel modellamento o in messaggi che trasmettono informazioni sul come fare le cose: “Ecco come fare...”.

I permessi sono dei messaggi positivi e liberanti, mentre le ingiunzioni sono messaggi negativi e restrittivi. Questi messaggi sono trasmessi non verbalmente, nei primi anni di vita. Le decisioni che il bambino prende in risposta ai permessi e alle ingiunzioni costituiscono le basi principali del suo copione di vita. I Goulding (1983) hanno rilevato come alla base delle prime decisioni negative delle persone emergano dodici ingiunzioni:

- | | |
|---------------------------|-----------------------------|
| 1) Non esistere, | 7) Non essere importante, |
| 2) Non essere te stesso, | 8) Non appartenere, |
| 3) Non essere bambino, | 9) Non entrare in intimità, |
| 4) Non crescere, | 10) Non stare bene, |
| 5) Non riuscire, | 11) Non pensare, |
| 6) Non (non fare niente), | 12) Non sentire. |

Secondo Berne affinché tali ingiunzioni vengano introiettate è necessario che siano ripetute frequentemente e che le trasgressioni ad esse abbiano punizione; sono però dati casi eccezionali in cui un’unica esperienza sconvolgente può imprimere nella mente un’ingiunzione per tutta la vita (1989, p. 103).

Il processo del copione

Se il contenuto del copione varia da persona a persona, il processo del copione – il modo, cioè, in cui la persona vive il proprio copione – si svolge secondo un numero ristretto di modelli. Berne ne individuò sei che denominò: (a) Finché, (b) Dopo, (c) Mai, (d) Sempre, (e) Quasi, (f) A finale aperto. Questi sei modelli copionali fecero la loro prima apparizione in *Fare l’amore* (1971, pp. 151-158) e successivamente vennero ripresi in *Ciao!... E poi?* (1989, pp. 185-197). Ciascuno di essi ha il proprio tema che Berne illustrò con un mito greco.

- (a) Il processo di copione “Finché” può essere collegato al mito di Giasone al quale fu detto che non avrebbe potuto diventare re finché non fosse stato schiavo per dodici anni.
- (b) Il processo “Dopo” fa pensare a Damocle che visse felice fino a quando non notò che sul capo gli pendeva una spada sospesa ad un crine di

cavallo. Il motto è: “Puoi godertela per un po’, ma poi cominceranno i guai”.

- (c) “Mai”. La persona con questo copione segue il motto: “Non posso mai avere quello che desidero”. È rappresentata da Tantalo che fu condannato a soffrire la fame e la sete per tutta l’eternità esposto alla vista del cibo e dell’acqua.
- (d) I copioni di tipo “Sempre” ricordano Aracne che osò sfidare Minerva nell’arte della tessitura e per punizione fu trasformata in ragno e condannata a passare tutta la vita a tessere ragnatele. Copioni di questo tipo sono prodotti da genitori che dicono: “Se è questo che desideri fare, passa il resto della tua vita a farlo”.
- (e) Il processo “Quasi” è illustrato da Sisifo che fu condannato a rotolare un pesante macigno fino alla sommità di un monte. Ogni qualvolta era quasi arrivato in cima, perdeva la presa del masso che rotolava di nuovo giù in basso. Come Sisifo, la persona con questo copione dice: “Questa volta ce l’ho quasi fatta”, e aggiungono: “Se soltanto...”.
- (f) Nel copione “A finale aperto” le persone giunte ad un certo punto della loro vita, si rendono conto di aver eseguito tutte le istruzioni parentali, non sanno più cosa fare e passano il resto della loro vita come vegetali. Questo copione si accorda con il mito di Filemone e Bauci, che come premio delle loro buone azioni furono tramutati in alberi vicini con i rami intrecciati.

Questi processi del copione si fondano sull’osservazione empirica e sembrano essere transculturali e non dipendere dall’età, il sesso, l’educazione o da altre caratteristiche individuali della persona.

4. Teoria e tecnica della comunicazione

Quasi tutti i momenti della nostra vita professionale e privata si basano su scambi comunicativi. Nella nostra professione come nella vita quotidiana, spesso sperimentiamo alcune difficoltà nel comunicare con gli altri.

In primo luogo, spesso non abbiamo modelli adeguati di autentiche relazioni interpersonali. Il contesto familiare o educativo nel quale siamo cresciuti non ci ha offerto chiaramente un modello efficace: di conseguenza, riproponiamo in modo automatico i modelli comunicativi che abbiamo interiorizzato, sbagliati o giusti che siano. Altre volte, invece, siamo consapevoli di ciò che non funziona nel nostro modo di comunicare; tuttavia, non siamo in grado di trovare alternative valide. Abbiamo paura ad

abbandonare le nostre modalità difensive o inefficaci di comunicare. In più, non riceviamo comunicazioni differenziate e valide sul nostro modo di interagire e comunicare. In altre parole, cioè, non siamo informati in maniera corretta sulle competenze comunicative che possediamo o su quelle che dovremmo potenziare.

Infine, nella nostra vita quotidiana piena di impegni ed urgenze, non abbiamo le condizioni necessarie per intraprendere da soli il lavoro di acquisire altri modelli comunicativi validi.

4.1 La percezione interpersonale

Vi è mai capitato di evitare una persona perché a pelle non vi piaceva? Oppure, di pensare che fosse in un certo modo per come si vestiva? Oppure, vi siete resi conto che ascoltando una persona mentre vi parla vi ricordate maggiormente alcune cose piuttosto che altre, oppure, dimenticate dei particolari che vi ha detto non dandoci importanza? Ogni atto comunicativo inizia con un atto percettivo. Il processo della percezione ci permette di raccogliere delle informazioni e di organizzarle in modo da farci un’idea della persona che ci sta di fronte. Sulla base di questa percezione organizziamo la nostra risposta. Pertanto, è importante che diveniamo sempre più consapevoli dei nostri processi percettivi in modo da utilizzarli efficacemente per migliorare la qualità della comunicazione con l’altro.

Come influisce la percezione

Il modo in cui ogni persona percepisce la realtà influenza in modo determinante la sua comunicazione, spesso più di quanto si creda. La percezione, infatti, consiste in un processo complesso ed attivo di raccolta ed interpretazione delle informazioni sull’ambiente. Fornisce un’impressione diretta ed immediata della realtà circostante. La percezione, però, non rappresenta una osservazione fedele e oggettiva della realtà, come una fotografia. La percezione, piuttosto, comprende i sensi e la loro elaborazione cognitiva. In altri termini, ci basiamo a volte sull’assunto che la nostra percezione sia più giusta di quella altrui, quando, invece, la percezione è un processo soggettivo e selettivo di elaborazione delle informazioni.

I primi studi importanti sulla percezione risalgono ai contributi della psicologia della Gestalt, nei primi anni del ’900. In questa epoca, un gruppo di psicologi tedeschi, gli “studiosi della forma”, studiarono le leggi che deter-

minano la percezione, ovvero, il modo in cui diamo forma (una “Gestalt”) a ciò che osserviamo. Tali studiosi scoprirono la tendenza alla chiarezza, all'integrità ed alla congruenza degli oggetti: in altre parole, un osservatore preferisce vedere oggetti tridimensionali, integri, di colore uniforme su tutta la superficie e dotati di chiaroscuro anziché frammentari e privi di senso.

Tra le varie leggi, ne troviamo una particolarmente interessante: la percezione della realtà è più della somma delle parti. Ad esempio, come posso affermare che quel dato oggetto sia proprio un tavolo? Per svolgere questa operazione non sommo l'insieme delle parti ma, a colpo d'occhio, dico: “Quello è un tavolo”, anche se avesse tre gambe invece di quattro. Allo stesso modo, applicando questa analogia, il gruppo scolastico (classe, docenti) è molto più della somma delle singole persone che lo compongono, perché deriva dalla combinazione creativa di tanti elementi.

Quando una persona osserva la realtà, percepisce alcuni aspetti come più importanti rispetto ad altri per il processo di “figura/sfondo” studiato dai Gestaltisti. In parole semplici, una parte è messa in primo piano (in figura) mentre il resto è relegato allo sfondo. È importante che figura e sfondo siano interscambiabili: cioè, bisogna allenarsi a passare da ciò che focalizzo a ciò che metto in secondo piano (il contesto su cui originano le percezioni) in un'alternanza flessibile e dinamica. Diversamente, la persona rischia di “fissarsi” ad alcune percezioni, con la conseguenza di valutare la realtà senza considerare altre informazioni preziose. In sostanza, quindi, le impressioni su cui si basa la percezione sono soggettive: derivano dall'elaborazione di un insieme di processi cognitivi (attribuzioni di intenzioni, valori, pregiudizi) e fattori emotivi (aspettative, bisogni, desideri).

Nel processo di percezione della realtà, una persona può essere impressionata da un aspetto senza avere subito una visione d'insieme; quindi, si può dire che ogni persona svolga il processo di “figura-sfondo” a modo proprio. Percepisco, cioè, secondo il mio modo di osservare la realtà e di valutare le informazioni (interne ed esterne a me). Per questo motivo, è buona regola verificare le proprie impressioni con l'altro: per fare spazio al confronto, al relativo ed alle differenze individuali. In più, amplificando la propria capacità di osservazione, la persona potrà valutare sempre maggiori informazioni e comunicare in modo più efficace.

Processi percettivi coinvolti nella comunicazione

Come abbiamo visto, una percezione distorta può portare ad una comunicazione difensiva e conflittuale. Quale parte della realtà è percepita

prima di tutto? In primo luogo, nel processo della percezione influiscono fattori legati agli stimoli, come (a) la *frequenza*, per cui lo stimolo ripetuto (es. slogan) ci attira di più; (b) il *livello di adattamento*, per cui ci attirano stimoli che divergono dalla norma (es. abbigliamento diverso dal solito) e (c) la *familiarità*, per cui percepiamo meno alcuni stimoli (ad es., visitando per la prima volta un Paese straniero percepiamo sue caratteristiche con modalità e intensità diverse rispetto agli abitanti).

In secondo luogo, nella nostra comunicazione influiscono fattori personali: in altre parole, i desideri, bisogni, speranze, aspettative del soggetto che percepisce. I bisogni giocano un ruolo importante nella nostra percezione. Ad esempio: se ho fame, posso diventare più sensibile agli stimoli che riguardano un panino (il panino va in “figura”): sono più sensibile agli odori, ai cartelli dei ristoranti, mentre le persone intorno a me fanno da tappezzeria (vanno sullo “sfondo”). Una volta soddisfatto un bisogno, questo non sarà più “in figura” e passerà automaticamente sullo “sfondo.” Per fare un esempio, dopo aver mangiato, non avrò più fame, allora, mi rivolgerò verso altri bisogni più immediati. Altro esempio: se ho voglia di scherzare cercherò nel gruppo le facce che mi sembrano più simpatiche (in base al mio modo di riconoscere le persone simpatiche). Le facce simpatiche andranno “in figura.” Altri aspetti andranno sullo “sfondo”. Se, invece, il mio bisogno attuale è di riflettere su temi più seri cercherò nell'ambiente le persone che mi ispirano più fiducia e serietà per conversazioni impegnative. L'aspetto giocoso sarà meno rilevante per me, quindi, andrà sullo “sfondo.”

Sistemi di orientamento coinvolti nella comunicazione

Qui di seguito citiamo i processi percettivi inevitabilmente coinvolti nella nostra comunicazione.

Teoria implicita della personalità: sistema di convinzioni che attiviamo nella percezione e nella valutazione degli altri. In parole semplici, ci facciamo una certa impressione dopo aver saputo alcune informazioni.

Effetto alone: tendenza ad essere generalmente favorevoli o sfavorevoli nella propria reazione verso gli altri. Estendiamo la nostra prima impressione globalmente positiva o negativa anche a tratti specifici (sopravalutandoli o svalutandoli).

Stereotipi: opinioni rigidamente precostituite e generalizzate, cioè non acquisite sulla base di un'esperienza diretta e che prescindono dalla valutazione dei singoli casi, su persone o gruppi sociali.

Pregiudizi: atteggiamento sfavorevole verso un individuo, che tende ad essere altamente stereotipato, provvisto di carica emozionale e difficilmente soggetto a cambiamento di fronte ad un'informazione contraria (informazione selettiva e conferma di convinzioni ed ideologie).

Effetto primacy - recency: riguarda il peso che ha nella formazione delle impressioni sugli altri l'ordine con cui riceviamo le informazioni. L'influenza della prima impressione (*primacy*) o dell'ultima (*recency*) nella percezione. Le prime informazioni sono più determinanti e, se negative, persistono più a lungo.

Attribuzioni di intenzionalità: percezione interpersonale errata. Inferenza sbagliata sull'intenzionalità altrui, da cui nascono equivoci e, a volte, litigi.

Effetto pigmalione: percezioni soggettive "positive" danno luogo a comportamenti positivi (profezie di auto-realizzazione). Rischio: la persona può dubitare dell'elogio perché è sempre assente la critica, quindi, l'autenticità.

Diversità di esperienze: la ricchezza delle nostre esperienze o, al contrario, una povertà di esperienze possono influenzare il modo in cui percepiamo.

Criteri di causalità: influenzo la percezione a seconda se attribuisco un risultato a me o alla situazione (*locus of control*).

Profezia che si auto-avvera: è il meccanismo secondo il quale si agisce in base ad una premessa astratta. Equivale al "dare una cosa per scontata". Ad esempio, chi parte dalla premessa: "Non piaccio a nessuno", si comporterà in modo sospettoso, difensivo o aggressivo ed è probabile che gli altri reagiranno a lui con antipatia, confermando la premessa da cui era partito. Piuttosto che chiedersi "perché" una persona abbia quella premessa o quanto ne sia consapevole, è importante osservare l'effetto di questa premessa sugli altri, che si sentono costretti ad assumere certi atteggiamenti specifici.

4.2 Le dimensioni della comunicazione

La comunicazione è caratterizzata principalmente da una dimensione contenutistica e da una relazionale. Nella prima, chiaramente, il contenuto riguarda il che cosa di cui si sta "parlando". La dimensione relazionale, invece, rispecchia i comportamenti attuati dalle persone che comunicano.

Il contenuto

La prima regola per la dimensione contenutistica è la semplicità. Se, infatti, il ricevente non comprende ciò che l'emittente vuole dire, si crea un vuoto che sarà riempito dalle fantasie del ricevente: da qualcosa, quindi, che appartiene al ricevente. In termini di comunicazione questi due individui non si sono incontrati. Quando la comunicazione è efficace, è come se si fossero posizionati su un'unica piattaforma comunicativa; nel momento in cui divergono, invece, è come se ci fossero delle interruzioni al contatto.

Occorre riuscire a capire chi ho davanti, chi è il mio interlocutore. L'età, il contesto, la relazione. I tempi, l'intimità sono fattori che determinano il modo in cui scelgo le parole per arrivare all'altro. Devo adeguare ciò che voglio dire a chi sta dall'altra parte. Essere semplici significa darsi la possibilità di essere compresi e dare la possibilità all'altro di comprendere.

La seconda regola rispetto al contenuto è la chiarezza. Per essere chiari occorre, innanzitutto, ridurre al massimo le parole, con la possibilità di identificare l'obiettivo: cioè, cosa voglio dire. A volte si inizia a parlare senza avere idea di dove arrivare, creando confusione nell'interlocutore. In altre parole, se l'altro non capisce il messaggio, lo decodifica a suo modo. Quando ce lo "restituisce", allora, ci possiamo arrabbiare perché non ci sentiamo capiti. In un certo senso, però, siamo stati noi i primi a non rendere efficace la nostra comunicazione. Dopo aver ascoltato ed elaborato il messaggio lo devo "restituire" attraverso una riformulazione.

La relazione

Per la dimensione della relazione, gli atteggiamenti essenziali sono l'apertura, l'attenzione non strutturata, l'ascolto comprensivo (empatia), il rispetto e la cordialità. In primo luogo, ascoltare in modo comprensivo significa aprire una piccola parte di sé per accogliere l'altro. Se tendo ad essere una persona chiusa, le parole non mi arrivano; invece, devo essere con l'altro, mettermi in relazione con l'altro a tutti i livelli dell'esperienza: cioè, non solo prestando attenzione al livello cognitivo verbale ma, anche, al livello sensorio, corporeo, emotivo ed immaginativo. Esserci pienamente significa darsi la possibilità di sentire l'altro: l'odore, la vicinanza, la gestualità, il tono della voce, la mimica, oltre che il contenuto.

Come riconoscere il livello emotivo attraverso lo scambio comunicativo? Come comprendere il non verbale? Sviluppando la propria atten-

zione verso il livello emotivo, evidenziato dalla mimica, dalla postura, la gestualità, il tono della voce, lo sguardo, espressioni facciali, la prossemica, ecc. È importante guardarsi nel momento in cui ci si parla, stabilire un contatto visivo, altrimenti saranno perse una serie di informazioni preziose.

4.3 La comunicazione non verbale

Spesso stiamo attenti solo agli aspetti verbali della comunicazione. Oppure, diamo attenzione solo al contenuto della comunicazione e, per questo, possiamo facilmente entrare in conflitto con gli altri.

La comunicazione invece è “ogni interazione verbale e non verbale tra due soggetti, volontaria o inconsapevole”. Quindi, non si può non comunicare.

Ogni persona assume un particolare atteggiamento del corpo: muove mani e piedi, braccia e gambe con movimenti che possono essere armoniosi o scattanti, ritmici o irregolari. Può parlare con tono di voce melodico, stridulo, ritmato, costante o con alti e bassi. Può muovere gli occhi con sguardo attento ed indagatore o fisso, alterare il ritmo del respiro, ecc. Ognuno di questi movimenti, gesti e toni, rappresenta un messaggio che la persona invia, generalmente, ad un livello inconsapevole. Generalmente, infatti, è difficile avere una grande padronanza sul movimento di braccia, gambe, spalle, occhi, fronte, ecc.

A volte, ci dimentichiamo che le persone sono sensibili al modo in cui diciamo le cose. In più, chi ci ascolta codifica i nostri messaggi corporei a seconda della propria esperienza, del modello del mondo che si è creato in relazione con l'ambiente. Ad esempio, se da piccolo ho associato un certo sguardo all'essere criticata, sarà difficile per me capire quando l'altro magari non ha intenzione di criticarmi pur manifestando quel tipo di sguardo.

4.4 L'ascolto attivo

La pietra angolare del processo della comunicazione è l'ascolto attivo. Il processo di ascoltare, infatti, non consiste solo nella ricezione passiva di un messaggio. Nella comunicazione vi sono un emittente (*chi parla*) ed un ricevente (*chi ascolta*) che si scambiano di ruolo (si parla di comunicazione a una via o a due vie, di comunicazione retroattiva).

A volte l'emittente (chi parla) non viene capito dall'altro: è come se ci fosse una barriera tra l'emittente ed il ricevente. Le barriere possono essere create per tanti motivi. Chi parla può utilizzare un linguaggio poco comprensibile (ad esempio, gira intorno al discorso).

Ogni persona ha una sua modalità di essere nel mondo, quindi anche una sua modalità di esprimersi. Nel momento in cui parliamo, dicendo qualcosa anche di molto semplice, esprimiamo qualcos'altro: non ci sarà solo un contenuto ma altro, qualcosa che riguarda la relazione. Attraverso l'ascolto attivo, si può imparare come dire le cose. Tuttavia, ciò non significa diventare “artefatti” o poco spontanei: significa, invece, essere consapevoli del modo in cui comunichiamo, degli effetti che creiamo e dei risultati che vogliamo raggiungere con la nostra comunicazione. In più, utilizzare l'ascolto attivo significa diventare più attivi e darci potere, responsabilità, efficacia. L'ascolto è l'insieme di atti percettivi attraverso i quali ci si mette nel ruolo di ricevere ed elaborare messaggi. Come si vede in tabella 1 alla pagina precedente, i processi coinvolti nell'ascolto sono la ricezione, seguita dall'elaborazione del messaggio e dalla risposta.

Tabella 1 – I processi coinvolti nell'ascolto.

I PROCESSI COINVOLTI NELL'ASCOLTO		
RECEZIONE	ELABORAZIONE	RISPOSTA
ATTEGGIAMENTI	QUATTRO DIMENSIONI DEL MESSAGGIO	FORME INEFFICACI
(a) Apertura	(1) Contenuto - Che cosa mi sta dicendo?	<ul style="list-style-type: none"> • Atteggimento di decisione • Atteggimento di indagine • Atteggimento di sostegno • Atteggimento valutativo • Atteggimento interpretativo
(b) Attenzione non strutturata:	(2) Autorivelazione - Come si presenta a me? Cosa dice di sé?	FORME EFFICACI
- empatia - sentire con l'altro, entrare nella sua esperienza	(3) Relazione - In che modo percepisce me e la nostra relazione?	Dalla comprensione → all'autoesplorazione
- rispetto - credere nella persona e nelle sue capacità di autorealizzazione	(4) Appello - Che cosa vuole raggiungere con la sua comunicazione?	Efficaci non direttive
- cordialità - atteggiamento di apertura e interesse verso l'altro		<ul style="list-style-type: none"> - Chiarificazione - Parafrasi - Verbalizzazione - Sommario
		Efficaci attive o semi-direttive
		<ul style="list-style-type: none"> - Domande esplorative - Dare informazioni - Confronto - Evidenziare nessi e conclusioni

Ascoltare

La corretta recezione di un messaggio esige, da parte di chi ascolta, la capacità e l'intenzionalità di centrarsi sulla fonte comunicativa e l'impegno a comprendere il messaggio nel significato che questo ha per chi parla. Questo implica un'apertura verso la fonte comunicativa e un'attenzione non strutturata, centrata sui messaggi di chi parla.

Una volta recepito, il messaggio va elaborato e decodificato tenendo presenti le diverse dimensioni comunicative: *contenuto*, *autorivelazione*, *relazione* ed *appello*. Queste quattro dimensioni sono sempre presenti in un messaggio, anche se il più delle volte in modo implicito.

La dimensione di contenuto riguarda l'insieme di notizie, idee, opinioni circa l'oggetto di riferimento della comunicazione, quindi si riferisce allo scambio di informazioni su un certo tema. Ricepire la comunicazione di chi parla secondo questo aspetto significa fondamentalmente porsi la domanda: "di che cosa sta parlando?". La dimensione dell'autorivelazione si riferisce al modo in cui chi parla presenta se stesso nella comunicazione. Cogliere la comunicazione secondo la dimensione dell'autorivelazione significa chiedersi: "Cosa sta rivelando di sé mentre parla?". La dimensione della relazione si riferisce al rapporto tra chi parla e chi ascolta, e riguarda la percezione che il primo ha del secondo e della loro interazione. Chi ascolta può chiedersi: "Come mi percepisce chi parla?". La dimensione di appello riguarda l'insieme di richieste che chi parla avanza nella sua comunicazione. Chi ascolta può porsi la domanda: "Che cosa chiede?"

Interventi non direttivi dell'ascolto attivo

LA PARAFRASI

La parafrasi è una riformulazione sintetica e delucidativa, a parole proprie, dei contenuti essenziali, espressi dall'interlocutore. Gli obiettivi della parafrasi sono: verificare di aver compreso correttamente il messaggio, facilitare la chiarificazione dello stesso, ridefinire, approfondire ed esplorare il messaggio, manifestare attenzione all'emittente. Per sviluppare una parafrasi occorre prestare attenzione, individuare i contenuti essenziali e riformularli internamente ed esternamente. I modi in cui formularla potranno essere: "Sembra proprio che...", "Intendi dire che...", "In altre parole...", "Sta dicendo che...", "Pensa che...", ecc.

LA VERBALIZZAZIONE

È una risposta che riflette le emozioni e i significati soggettivi presenti nel messaggio, espressi in modo verbale e non verbale. Gli obiettivi della verbalizzazione sono: fornire supporto emotivo, manifestare comprensione, facilitare l'autoesplorazione, favorire la fiducia e l'apertura dell'altro. Si distingue tra la riformulazione dei contenuti e la verbalizzazione o comunicazione empatica degli stati emozionali. Riconoscere un sentimento è importante: comunicarlo al momento giusto e nel modo efficace definisce la qualità del comunicatore. La verbalizzazione è concisa, ovvero, l'operatore dovrebbe rendere più dinamica ed incisiva la propria comunicazione.

In secondo luogo, la verbalizzazione è concreta, cioè, evita le parole astratte e teoriche, a favore di concretizzazioni che facilitino maggiormente il processo di autoesplorazione. Per esempio, se un adolescente dice: "Sono sfortunato nell'amicizia", si può verbalizzare: "Non ti senti fortunato quando non trovi gli amici che desideri".

Inoltre, la verbalizzazione si focalizza sugli stati emozionali attuali: cioè, su che cosa sperimenta l'utente nel qui e ora della relazione. Il passato e il futuro sono importanti per il significato emozionale che rivestono nell'esperienza attuale della persona. Generalmente, i modi in cui si formula sono i seguenti: "Sembra che tu ti senta...", "Ti senti... quando...", "Quando..., ti senti ...", ecc. Ad esempio, se un alunno racconta dell'educazione rigida dei suoi genitori come causa delle sue attuali difficoltà, l'insegnante può rispondere: "Ti senti arrabbiato con i tuoi genitori per l'educazione ricevuta e li senti responsabili delle tue difficoltà attuali".

Il primo passo per fare una verbalizzazione consiste nell'individuare l'emozione e l'indice referenziale a cui si riferisce. Il secondo passo è rispecchiare i sentimenti (colti nella loro qualità e intensità) in tre modi: tramite una sinonimia, un'antinomia o un optativo.

1. *Uso dei sinonimi*: l'insegnante usa nella verbalizzazione il sinonimo del contenuto emotivo espresso nella comunicazione dell'utente. Es., se l'allievo dice: "Mi sento leggermente depresso", l'insegnante può rispondere: "Ti senti giù di tono".
2. *Uso dell'antinomia*: l'insegnante esprime nella sua verbalizzazione lo stato emozionale opposto a quello comunicatogli dall'allievo. Es., se l'allievo dice: "Sono un essere infelice", si può verbalizzare: "Tu non ti senti contento in questo momento".
3. *Uso dell'optativo*: in questo caso non si esprime direttamente lo stato emozionale comunicato dall'emittente, ma si esplicita l'emozionalità desiderata, se tale desiderio è stato perlomeno implicito nella comuni-

cazione. Es., se una persona dice: “Sono un essere infelice”, la verbalizzazione optativa potrebbe essere: “Desideri (ti piacerebbe, vorresti, ecc.) essere felice”.

LA CHIARIFICAZIONE

È una richiesta di delucidazioni e chiarimenti circa il messaggio emesso. Gli obiettivi della chiarificazione sono: verificare l'accuratezza della comprensione, evitare di trarre conclusioni affrettate e scorrette, deconfondere e specificare i messaggi, prestare attenzione ai contenuti espressi. Per chiarificare occorre identificare le parti mancanti o confuse e richiedere la chiarificazione. Il modo in cui formularla sarà il seguente: “Stai dicendo che...?”, “Intende dire che...?”, “Può chiarire ulteriormente il suo pensiero rispetto a...?”, “Non mi è molto chiaro il punto in cui dice che... me lo può rispiegare?”, “Mi sembra di aver capito che... è corretto?”

IL SOMMARIO

È un intervento che riepiloga e collega diversi messaggi in un unico insieme coerente, collega messaggi multipli. Gli obiettivi del sommario sono: interrompere le divagazioni e fare il punto di quanto è emerso. I passi per compiere un sommario sono i seguenti: prestare attenzione agli aspetti ricorrenti di un messaggio o ai messaggi multipli, individuare i punti comuni o essenziali emersi, unirli in un unico messaggio unitario ed armonico. Formulazione: “Dunque, da quanto è stato detto mi sembra che...”, “Sono stati evidenziati questi aspetti...”, “Mi stai dicendo che...”.

Interventi semidirettivi dell'ascolto attivo

FARE DOMANDE

Il domandare riguarda una richiesta di informazioni rilevanti e significative. La funzione principale del fare domande è incoraggiare l'apertura della persona. Ulteriormente, fare domande ha anche altre funzioni: far emergere dettagli aggiuntivi, permettere una ricognizione efficace del problema e dell'interesse della persona, guidare il cliente a parlare del problema, aiutare ad aprire o a chiudere la narrazione. Gli obiettivi del fare domande sono: incoraggiare la comunicazione di informazioni ulteriori, identificare gli aspetti rilevanti del problema, aiutare la persona a valutare la logica dei suoi presupposti e delle sue decisioni, favorire l'autoesplorazione. Ci si chiede: qual è lo scopo della mia domanda? Mi mancano delle informazioni importanti? È preferibile una domanda aperta o chiusa? È

più opportuna una domanda esplorativa sul contenuto, sulla persona, sulle emozioni, di ampliamento o di focalizzazione? Il modo in cui formulare domande può essere il seguente: “Di cosa vuoi parlare? Me ne vuoi parlare? Quando capita questo? In quali situazioni? Come ti senti? Cosa pensi? Cosa ritieni più opportuno fare? In che modo pensi di intervenire?”. Formulando correttamente le domande, si potrà avviare alla possibilità di far sentire l'altro inquisito e/o giudicato, incompetente se non sa rispondere, o invaso. Gli Ivey (Ivey-Ivey, 2004) hanno definito le funzioni e gli stili delle domande. Generalmente, le domande possono essere:

- a) *chiuse o dirette*, alle quali si può rispondere solo con sì o no. Ad esempio: “Hai fatto i compiti? Fai uso di alcune droghe?”;
- b) *aperte*, alle quali è possibile dare diverse risposte a scelta dell'utente. Le domande aperte aiutano a sviluppare ed arricchire la narrazione: “Potrebbe dire di più su questo?”, “Come si sente quando...?”, “Cos'altro le viene in mente a questo proposito?” Per esempio: “Esci con gli amici?”;
- c) *semistrutturate*, nelle quali si offre all'altro la possibilità di parlare a sua discrezione sull'argomento. Ad esempio: “Che ne pensa del ruolo del genitore?”;
- d) *ad alternative multiple*, nelle quali si presentano all'utente differenti alternative di risposte e lo si invita a sceglierne una o più a seconda della sua opinione. Un esempio: “Suo figlio non va a scuola, come mai? Non gli piace studiare, vuole punire il papà e la mamma, sta male?”.

Ci sono domande che aiutano ad iniziare il colloquio, come le seguenti: “Di cosa le piacerebbe parlare oggi?”, “Come è andata dall'ultimo colloquio?”, “Di che cosa mi vorrebbe parlare?”, “In che cosa le posso essere utile?”, “Che cosa vuole per lei da questo nostro colloquio?”. Altre domande aiutano a rilevare particolari concreti del mondo dell'altro: “Potrebbe fare un esempio specifico di...?”, “Cosa intende quando dice che...?”, “Cosa succede prima che lei... o dopo che si è...?” Alcune domande aiutano a fare una valutazione adeguata della situazione: “Chi?...”, “Cosa...?”, “Qual è...”, “Quando...?”, “Dove...?”, “In che modo...?”, “Perché...?”. La prima parola delle domande aperte determina parzialmente le risposte della persona:

- Cosa...? → fatti
- Perché...? → ragioni
- Come...? → processi
- Potrebbe...? → risposta libera

Le domande presentano alcuni potenziali problemi quando l'effetto è

quello del bombardamento e/o interrogatorio, oppure, quando equivale ad affermazioni (retoriche o suggestive). Nelle situazioni interculturali, le domande che non considerano le differenze culturali possono provocare sfiducia, specialmente quando il retroterra culturale tra counselor e cliente è diverso.

Le domande possono aiutare la persona a cercare qualità positive: ad esempio, “Potrebbe raccontare una situazione in cui si è sentito bene?”, “Quali sono le cose di cui va orgoglioso?”, “Su quali risorse personali ritiene di poter contare?”, “Che cosa fa bene o cosa gli altri le dicono che fa bene?”, “Potrebbe descrivere com'è quella persona così importante per lei?”, “Potrebbe raccontare di un momento in cui ha risolto un problema importante?”, “Come ha ottenuto questo risultato positivo?”.

DARE INFORMAZIONI

Attraverso il dare informazioni si comunicano dati o fatti rilevanti e mancanti alla persona per incoraggiarla a capire, decidere ed attivarsi alla risoluzione di un problema. Gli obiettivi del dare informazioni sono i seguenti: avere più elementi per capire ed esplorare il problema; identificare possibilità ed alternative non considerate prima; correggere informazioni distorte e, infine, sfatare presupposti errati o miti. Prima di dare informazioni ci si chiede: l'altro ha tutte le informazioni necessarie? Di quali informazioni manca? Quali informazioni sono non corrette? Quali sono le prime e più importanti da dare? I modi in cui formulare l'offerta di informazioni possono essere i seguenti: “Da quanto sta emergendo, mi sembra che potrebbero esserle utili altre informazioni quali...”, “Vorrei aggiungere altri dati a quanto stiamo dicendo per poter ampliare la base della nostra discussione...”, “Tra le possibilità per risolvere la situazione hai considerato di riferirti al centro X dove stanno attuando nuove ricerche...?”.

LA CONFRONTAZIONE

Confrontando si evidenziano le incongruenze tra la comunicazione verbale e quella non verbale, oppure le discrepanze tra due messaggi verbali, cioè, tra ciò che è stato affermato prima e dopo. Gli obiettivi della confrontazione sono: individuare i messaggi incongruenti, aiutare la persona ad aumentare la consapevolezza di sé ed aiutare la persona a chiarirsi su ciò che sente e che vuole. Preliminarmente, per attuare la confrontazione ci si chiede: ci sono delle discrepanze o delle incongruenze o dei conflitti? Di che tipo sono? Come posso formulare questa discrepanza in modo chiaro ed efficace? Il modo in cui si confronta è il seguente: “Da una parte mi

dice che... ma sto osservando nel suo volto che...”. Oppure: “Poco fa mi dicevi che... ora mi dici che... Come metti insieme questi due aspetti che mi sembrano così diversi?”.

4.5 Tipi di comunicazione efficace

Se la modalità di comunicazione è flessibile, è funzionale alla comunicazione. Se, invece, la modalità di comunicare è rigida, pervasiva e serve a imporre il proprio punto di vista o per mettere “in trappola” l'altro, la comunicazione non sarà soddisfacente rispetto al bisogno di mantenere aperta la relazione. In questo paragrafo ci soffermeremo su tre modi efficaci di comunicare: (a) la *comunicazione descrittiva*, (b) la *comunicazione rappresentativa*, (c) il *feedback*.

La comunicazione descrittiva

È una comunicazione non valutativa, aderente alla realtà, così come si presenta. Si osserva cosa sta accadendo ora (non il perché). La comunicazione descrittiva implica: l'attenzione al singolare, piuttosto che all'astratto e all'assoluto; apertura al cambiamento (“tutto scorre”); apertura a più punti di vista (esistono più percezioni); uso dei canali sensoriali (presto attenzione al comportamento non verbale, non solo ai discorsi). Avviene attraverso il processo di figura/sfondo: ovvero, la selezione di un elemento della realtà per poi riconnetterlo all'insieme, ad una visione olistica. Per questo, è importante mettere un “indice referenziale” (contenuto) specifico e concreto. In definitiva, per una buona comunicazione descrittiva è necessario:

- descrivere i fatti verbali e non verbali;
- sospendere il giudizio;
- metterci alla pari con chi comunichiamo;
- prenderci la responsabilità sulla nostra comunicazione.

La comunicazione rappresentativa

È un'auto-presentazione di sé di fronte ad un altro. È una comunicazione autentica, aperta e diretta, perché riporta le emozioni di chi parla. È detta anche “Messaggio Io”: la persona si prende la responsabilità della propria comunicazione perché riferisce un'esperienza personale, soggetti-

va. Possiede un “indice referenziale” che rivela il contenuto dei processi (quando?, cosa?, dove?). È espressa nella formula: “Io mi sento...quando tu...e vorrei che...”. Poiché l'emittente si autopresenta e manifesta direttamente le proprie esperienze, permette il contatto con la propria emozione, facilita una comunicazione autentica con l'altro, consente l'espressione delle proprie intenzioni (Franta, 1981).

È importante verbalizzare le nostre emozioni senza agirle (per esempio, alzando la voce, tirando un cancellino, ecc.) perché noi abbiamo il potere sulle nostre emozioni. Nessuno “ci fa sentire” in qualche modo. Siamo noi che decidiamo di essere in un particolare stato emotivo.

Possiamo decidere anche come comunicare le nostre emozioni, invece che agirle impulsivamente, col rischio di stare peggio. Possiamo rifiutare i “ganci” dagli altri se ci invitano a stare male. Possiamo accettare i “ganci” se ci piace la sfida e siamo consapevoli delle nostre risorse. Possiamo evitare i “ganci” in maniera tangenziale (es., cambiando discorso) possiamo beffarci dei “ganci” usando l'ironia, la fantasia, l'intelligenza.

Questo vuol dire *non* “Tu mi fai...”, “Voi mi fate...”, *ma* “Io mi sento... quando tu / voi... (e vorrei che...)”. “Come dire: arrabbiarmi ed intristirmi con te? Per oggi, no grazie!”

Feedback

Tra le persone ci scambiamo continuamente dei “feedback”. Il feedback è una comunicazione replicativa (di ritorno) che rappresenta una descrizione del vissuto personale, razionale o emotivo che l'emittente ha esperito. In altre parole, il ricevente comunica all'emittente come ha sperimentato la sua comunicazione. Spesso viviamo di feedback passati o fantastici.

Noi cambiamo in modo consapevole se riorganizziamo di continuo il concetto che abbiamo di noi e degli altri, attraverso successive rivelazioni ed indicazioni dell'ambiente. Dare, chiedere o ricevere feedback ci aiuta ad essere consapevoli dei continui cambiamenti che avvengono in noi e negli altri.

Nel concetto di feedback integriamo ciò che abbiamo imparato sulla comunicazione descrittiva e rappresentativa. È essenziale per comunicare meglio nel nostro gruppo. È importante per aumentare la nostra autostima.

I feedback del passato

La gente che incontriamo spesso ci comunica come ci percepisce (in modo verbale o non verbale). Chissà quante cose le persone ci hanno ri-

mandato, non sempre in maniera ottimale (feedback astratti, accusatori, ecc.). Spesso viviamo di feedback passati (non aggiornati) o fantastici (non verificati). Alcuni esempi di feedback passati: “Mi hanno sempre detto fin da piccola che sono una persona timida, quindi sono timida.” Un esempio di feedback fantastico: “Non potrei mai prendere l'aereo, il solo pensiero mi terrorizza!” (ma non ho mai verificato questa fantasia). In parole semplici, rimaniamo attaccati a ciò che gli altri hanno detto di noi in passato e a ciò che crediamo di essere in base ad esperienze fantasmatiche e irreali.

I feedback “freschi”

Dare, chiedere o ricevere feedback ci aiuta a rinnovare la nostra identità, a vivere meglio nel presente e ad integrare i cambiamenti che avvengono in noi e negli altri. Ci relazioniamo meglio se aggiorniamo in modo specifico e flessibile l'idea che abbiamo di noi e degli altri. Se vi chiedo come vi è sembrato il corso, le lezioni, la mia presentazione, posso correggere ciò che non avete apprezzato per migliorare le mie prestazioni e la qualità del corso. In questo modo, inoltre, posso sapere ciò che vi piace e rinforzare la mia autostima, in modo concreto e specifico!

Come dare feedback

- Descrivere in modo concreto e specifico la situazione o il comportamento: comunicazione descrittiva.
- Esprimere, in caso, il proprio stato emotivo: comunicazione rappresentativa.
- Assumersi le responsabilità della propria comunicazione.
 - Es. *Mi sento a disagio per il fatto che non mi rivolgi la parola da tra giorni. Forse starei meglio se parlassimo un po'.*
 - Es. *Mi sono molto divertito stasera e desidero rivederti al più presto.*

Come chiedere feedback

- Riferirsi al comportamento specifico su cui si vuole l'informazione.
- Manifestare il motivo della richiesta.
- Essere aperti alla possibilità che l'altro non sia interessato in quel momento allo scambio; non scoraggiarsi e riprovare in un momento più favorevole.
 - Es. *Che impressione ti faccio quando parlo con i miei amici?*

- Es. *Sarei interessato a sapere come mai da un po' di giorni parli poco con me.*

Come ricevere feedback

- Non mettersi in posizione di difesa o di attacco.
- Controllare se abbiamo compreso correttamente il feedback, “masticarlo”, “digerirlo”, e poi decidere se vogliamo accettarlo o no.
- Manifestare all'altro, se opportuno, la nostra reazione emotiva.

4.6 Atteggiamenti che favoriscono la comunicazione

Gli atteggiamenti che favoriscono una comunicazione efficace ed autentica sono l'*atteggiamento fenomenologico*, caratterizzato dall'osservazione descrittiva, e l'*atteggiamento empatico*.

L'atteggiamento fenomenologico: l'osservazione descrittiva

Che cosa vuol dire “fenomeno” nella comunicazione? È tutto ciò che è direttamente osservabile: l'insieme dei “fatti” (o comportamenti) verbali e non verbali. Riguarda cosa la persona fa in modo evidente e il modo in cui lo fa. L'osservazione di “ciò che è davanti agli occhi” precede la scelta di tecniche comunicative ed è importante per prevenire possibili disturbi comunicativi.

L'atteggiamento fenomenologico è la capacità di (a) osservare e focalizzare un aspetto della comunicazione, e (b) fermarsi alla descrizione dei fatti e non alla loro interpretazione.

Di conseguenza, fa evitare la formulazione di giudizi assoluti (giusto/sbagliato, buono/cattivo, sano/patologico) attuando una “sospensione del giudizio”. Piuttosto, consideriamo ciò che sta accadendo nel presente (il “qui e ora”) e osserviamo la risposta che riceviamo dall'ambiente con la nostra comunicazione. In effetti, non esiste un rapporto di causa-effetto, ma di correlazione. Osserviamo in maniera descrittiva: (a) *noi stessi* (le nostre emozioni, i nostri pensieri, comportamenti, fantasie, sensazioni fisiche), (b) *l'altro* (i comportamenti osservabili, le risposte verbali o non verbali del nostro interlocutore), (c) il *contesto interpersonale*: è lo spazio del “noi”, della relazione nel “qui e ora”. Calibro il mio modo di comunicare in base a tanti fattori: il grado di confidenza, gli obiettivi, i tempi, l'esperienza, età,

cultura, ecc. Adeguo ciò che comunico alle caratteristiche del mio ascoltatore e della situazione presente. Mi chiedo: è il momento giusto in cui esprimermi? È il luogo appropriato? È la modalità adeguata al nostro rapporto, o alla fase in cui ci troviamo? Ad esempio: quando sento di voler agire impulsivamente, prima valuto se il contesto è adeguato, allora, “sospendo” il mio bisogno di esprimermi. In sostanza, bisogna favorire la capacità di comunicare le emozioni senza agirle.

L'atteggiamento comprensivo: l'empatia

L'atteggiamento comunicativo efficace, come abbiamo accennato, è caratterizzato dalla comprensione, di cui l'empatia è l'aspetto fondante. L'empatia è la capacità di comprendere cosa prova l'altro, di sentire ciò che sente l'altro, entrando nella sua esperienza. La parola empatia deriva dal greco “*εμπάθεια*” (empeateia, a sua volta composta da *en-*, “dentro”, e *pathos*, “sofferenza o sentimento”), usata nell'antichità greca per indicare la partecipazione emotiva che legava l'autore al suo pubblico. In ambito clinico, l'empatia si contrappone al termine “simpatia”, un autentico sentimento doloroso, di sofferenza (da *syn-*: “insieme” e *pathos*: “sofferenza o sentimento”) insieme al cliente e che, quindi, potrebbe ostacolare un giudizio efficace. Al contrario, l'empatia permette l'insegnante di comprendere i sentimenti e le sofferenze dell'interlocutore, incorporandoli nella costruzione del rapporto di fiducia, senza esserne sopraffatto.

Per realizzare l'ascolto, oltre all'empatia, sono necessari altri due atteggiamenti di fondo: il rispetto e la cordialità. Il rispetto equivale a credere nella persona e nelle sue capacità di autorealizzazione; la cordialità è l'atteggiamento di apertura e interesse verso l'altro.

4.7 Modi inefficaci di comunicare

Nel nostro modo di comunicare, a volte mettiamo in atto inconsapevolmente dei processi che danneggiano la nostra comunicazione interpersonale. Ad esempio, diamo per scontato che comunichiamo bene e che gli altri siano la causa di barriere comunicative. In realtà, chi conosce i propri limiti nel comunicare non solo riesce ad evitare gli ostacoli e a superarli con maggiore facilità, ma acquisisce anche maggior comprensione e tolleranza nei confronti degli stili comunicativi altrui.

Come abbiamo detto, molti disturbi comunicativi avvengono senza essere rimossi perché le persone non ricevono “feedback” corretti (comunicazioni di ritorno) ma reazioni difensive (come accuse, rimproveri, interpretazioni...) da cui si difendono, rendendo così impossibile l'individuazione dei fattori che bloccano la loro efficacia comunicativa.

In ambito scolastico, le difficoltà sono contestuali (con gli alunni, con il gruppo dei docenti, con il preside...) e diverse (ad esempio, possono riguardare una mancanza di assertività, la sensazione di non essere ascoltati, la difficoltà a capire ciò che dicono gli alunni o a incoraggiare il gruppo). Inoltre, le difficoltà non riguardano una sola parte della relazione ma entrambe le parti in comunicazione. Gordon (1991) descrive dodici modi che devono essere evitati per non rischiare di interrompere la comunicazione e danneggiare la relazione:

- (a) *ordinare, esigere*: spesso nell'obbligare qualcuno a fare qualcosa non si tengono in considerazione i suoi sentimenti. Ricevere ordini può suscitare rabbia e ostilità; inoltre il rischio del dare ordini è di proporre comportamenti non adeguati per quel soggetto;
- (b) *minacciare*: davanti a una minaccia il ricevente spesso contrattacca, o può aver paura di perdere l'aiuto di cui ha bisogno e sottomettersi. La paura riduce la fiducia nella relazione e la motivazione ad affrontare e superare i problemi;
- (c) *fare la morale*: l'invito a seguire determinati obblighi, imponendo una morale, può produrre diminuzione dell'autostima, della fiducia in se stessi e sensi di colpa;
- (d) *dare soluzioni già pronte*: fornire la soluzione a un problema piuttosto che stimolare la ricerca della propria soluzione, può comunicare all'altro che non si ha alcuna fiducia nelle sue capacità. Questo rischia di portare alla dipendenza e alla sfiducia in se stessi e non permette di sviluppare la propria autonomia;
- (e) *persuadere con argomentazioni logiche*: se nella valutazione dell'operato di una persona e nel dirgli cosa deve fare non si tengono in considerazione i suoi sentimenti la si può far sentire offesa e umiliata;
- (f) *giudicare, disapprovare, criticare*: le critiche, i giudizi negativi e di disapprovazione possono danneggiare molto l'immagine personale dell'altro;
- (g) *fare complimenti e approvare immeritatamente*: i complimenti immeritati, così come le critiche, possono ferire la persona che li riceve e che li sente non corrispondenti all'immagine di sé, percependoli come falsi;

- (h) *umiliare, ridicolizzare*: tutti i messaggi che umiliano o ridicolizzano la persona sono offensivi;
- (i) *interpretare, diagnosticare, analizzare*: è bene evitare di interpretare i comportamenti e i messaggi della persona per evitare di farla mettere sulla difensiva (se si interpreta correttamente) o farla sentire incompresa (se si sbaglia);
- (j) *consolare, minimizzare*: minimizzare un problema per consolare l'altro può farlo sentire non compreso;
- (k) *schivare il problema e cambiare argomento*: se il problema viene schivato la persona può pensare che l'altro non la consideri importante, né consideri importanti i suoi sentimenti;
- (l) *informarsi, interrogare*: se nella relazione il soggetto si sente sottoposto a un interrogatorio, può sentire l'altro troppo invadente e tendere a chiudersi in se stesso e a non partecipare alla comunicazione.

5. Conclusioni

Le ricerche in campo psicoeducativo mostrano che il compito fondamentale dei genitori, degli insegnanti e degli educatori è quello di rispondere ai bisogni che i bambini e i ragazzi sentono ed esprimono.

Le conoscenze, le abilità e le competenze acquisibili nell'ambito di mirati percorsi formativi² aspirano a rendere gli operatori scolastici capaci di assolvere a questo compito fondamentale. Non solo: esse sono anche gli strumenti per un'educazione ricostruttiva tesa ad offrire agli allievi che non hanno avuto la fortuna di viverle, esperienze nelle quali i loro bisogni siano finalmente ascoltati, compresi e soddisfatti. L'augurio è che tutto questo contribuisca a creare un clima educativo positivo nella classe e un senso gratificante di autoefficacia negli insegnanti.

² Si fa specificamente riferimento ai corsi di formazione sul *Colloquio Intenzionale*, curati da E. Gianoli e organizzati negli aa.ss 2009-2010 e 2010-2011 dall'USR Veneto attraverso l'Osservatorio Regionale Permanente, con l'intento di supportare le Scuole nelle proprie consolidate attività di prevenzione del disagio e promozione del benessere scolastico. Il livello base del percorso formativo era rivolto primariamente, ma non solo, ai docenti referenti e/o operatori di sportelli di ascolto e di CIC delle Scuole di ogni ordine e grado; invece il livello avanzato, in prosecuzione del precedente, era volto a sensibilizzare i docenti sugli atteggiamenti e le competenze di base necessari a rispondere ad alcuni bisogni (speciali) degli allievi e per gestire aggressività e conflitti tra pari.

Conclusioni: due note di sintesi solo per continuare

di *Fernando Cerchiaro*

Le prospettive che si aprono a conclusione del percorso documentato in queste pagine ci riportano al titolo stesso del testo: l'*ascolto* e la *relazione educativa*.

Sono queste le *parole forti* che connotano e sintetizzano le riflessioni e le azioni promosse dall'Osservatorio del Veneto. Sono altresì, queste, l'oggetto della ricerca scientifica dei pedagogisti più attenti. Sono queste i temi di una formazione per i docenti a largo spettro e prolungata. Sono queste l'obiettivo di un ripensamento e di un rilancio di luoghi di supporto (gli sportelli d'ascolto) nelle scuole e nel territorio. Sono queste i concetti che sostanziano la richiesta, alla Scuola, di rimettere al centro del suo servizio, con decisione, la dimensione educativa. Sono queste i contenuti che danno consistenza ad un diverso tipo di approccio che la Scuola vuole costruire con gli studenti.

A guardar bene, tutte le iniziative e le azioni richiamate nei diversi interventi rispondono, pur in maniera diversa, ad un'unica visione di una *Scuola che ascolta*: gli studenti, i genitori, il territorio nelle sue varie dimensioni, che dialoga al suo interno e risponde, innanzitutto, dando concretezza e sostanza alla *relazione educativa*.

Questa, in sintesi, è la filosofia elaborata dall'Osservatorio del Veneto e che l'Osservatorio stesso ha provato a tradurre in azioni di formazione, iniziative di collaborazione, proposte di articolazione organizzativa di servizi nel territorio, proposte, soprattutto, di professionalità docenti quali stabili *figure di sistema*, per dare qualità e continuità a questa nuova visione della Scuola. Da questo punto di vista, il servizio reso dall'Osservatorio Regionale, pur senza grande visibilità e risonanza, pare proprio aver svolto un ruolo strategico in questa epoca, che ha riversato sulla Scuola più critiche che consenso.

Ovviamente la strada è appena iniziata ma l'esperienza, fin qui compiuta, rende questa nuova visione di Scuola precisa e rispondente alle domande della Società e al dibattito culturale odierno, così che non serve ancora tempo per definirla. Una visione anche molto forte e affascinante, capace di restituire quella speranza e fiducia nella Scuola, che è una sua interna esigenza ma anche la richiesta primaria della Società.

Appendice

ALCUNI DOCUMENTI DEL MIUR
E DELL'USR PER IL VENETO

Allegato A

Direttiva Ministeriale n. 16 - Roma, 5 febbraio 2007

IL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Oggetto: Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo

Premessa: espressioni del fenomeno dentro e fuori la scuola

I fatti di bullismo e di violenza che hanno interessato anche le nostre scuole, talvolta eccessivamente enfatizzati dai media, configurano un quadro preoccupante, che pone la necessità di fornire alle istituzioni scolastiche ulteriori risorse e strumenti che consentano l'incremento di azioni volte a favorire la piena e concreta realizzazione delle finalità poste a fondamento dell'autonomia scolastica, quali la valorizzazione della persona, la crescita e lo sviluppo educativo, cognitivo e sociale del singolo discente mediante percorsi di apprendimento individualizzati e interconnessi con la realtà sociale del territorio, la cooperazione, la promozione della cultura della legalità e del benessere di bambini e adolescenti.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche, costituzionalmente garantita, è orientata infatti a favorire, come è noto, la realizzazione di interventi educativi e formativi adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti al fine di garantire loro il successo formativo.

La scuola, essendo il terminale su cui convergono tensioni e dinamiche che hanno origine complessa nel nostro sistema sociale, ivi compreso il fenomeno del bullismo, rappresenta una risorsa fondamentale, l'istituzione preposta a mantenere un contatto non episodico ed eticamente strutturato con i giovani. Per tali ragioni si deve avere consapevolezza che la prevenzione ed il contrasto al bullismo sono azioni "di sistema" da ricondurre nell'ambito del quadro complessivo di interventi e di attività generali, nel cui ambito assume un ruolo fondamentale la proposta educativa della scuola verso i giovani.

Uno strumento insostituibile e centrale per affrontare questi fenomeni è lo studio delle materie curricolari che fornisce agli studenti le capacità per una decodifica approfondita della realtà unitamente alla proposta di attività strutturate e coerenti con il percorso di formazione. Il valore educativo dell'esperienza scolastica, infatti, comprende e supera la sola acquisizione di conoscenze e competenze, e risiede proprio nella introiezione lenta e profonda della conoscenza che acquista significato se diventa contemporaneamente opportunità per l'assunzione di com-

portamenti consapevoli e responsabili, dando luogo a quel processo, progressivo e "faticoso", di assimilazione critica del reale.

Ciò premesso, appare evidente che per prevenire e contrastare efficacemente fenomeni di bullismo, di violenza fisica o psicologica che vedono protagonisti una parte dei bambini e degli adolescenti, si deve sostenere e valorizzare il ruolo degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e di tutto il personale tecnico ed ausiliario che, quotidianamente e senza "fare notizia", svolgono un'azione meritoria ed impegnativa per la realizzazione della funzione educativa che ciascuna istituzione scolastica autonoma è chiamata ad assolvere nel tessuto sociale in coerenza ai principi ed ai valori comuni della Costituzione italiana.

Il Ministero, pertanto, vuole mettere a disposizione delle autonomie scolastiche un insieme di opportunità, risorse e strumenti ulteriori di supporto per lo svolgimento del loro compito, in un rapporto di collaborazione con le altre istituzioni territoriali e agenzie educative in un'ottica di sviluppo di azioni interistituzionali e di sinergia che convergano dentro la scuola.

Il problema del bullismo si configura come un fenomeno estremamente complesso, non riducibile alla sola condotta di singoli (bambini, ragazzi preadolescenti e adolescenti; maschi e femmine) ma riguardante il gruppo dei pari nel suo insieme. Tra i coetanei, infatti, il fenomeno spesso si diffonde grazie a dinamiche di gruppo, soprattutto in presenza di atteggiamenti di tacita accettazione delle prepotenze o di rinuncia a contrastare attivamente le sopraffazioni ai danni dei più deboli. È importante definire il bullismo poiché troppo spesso viene confuso o omologato ad altre tipologie di comportamenti, dai quali va distinto, e che configurano dei veri e propri reati (ad esempio discriminazione, microcriminalità, vandalismo, furti, etc.).

Il termine italiano "*bullismo*" è la traduzione letterale di "*bullying*", parola inglese comunemente usata nella letteratura internazionale per caratterizzare il fenomeno delle prepotenze tra pari in contesto di gruppo. Il bullismo si configura come un fenomeno dinamico, multidimensionale e relazionale che riguarda non solo l'interazione del prevaricatore con la vittima, che assume atteggiamenti di rassegnazione, ma tutti gli appartenenti allo stesso gruppo con ruoli diversi.

Il comportamento del bullo è un tipo di azione continuativa e persistente che mira deliberatamente a far del male o danneggiare qualcuno. La modalità diretta si manifesta in prepotenze fisiche e/o verbali. La forma indiretta di prevaricazione riguarda una serie di dicerie sul conto della vittima, l'esclusione dal gruppo dei pari, l'isolamento, la diffusione di calunnie e di pettegolezzi e altre modalità definite di "cyberbullying" inteso quest'ultimo come particolare tipo di aggressività intenzionale agita attraverso forme elettroniche. Questa nuova forma di prevaricazione, che non consente a chi la subisce di sfuggire o nascondersi e coinvolge un numero sempre più ampio di vittime, è in costante aumento e non ha ancora un contesto definito. Ciò che appare rilevante è che oggi non è più sufficiente educare a decodificare l'immagine perché i nuovi mezzi hanno dato la possibilità a chiunque non solo di registrare immagini ma anche di divulgarle.

Prima di passare alla individuazione delle linee di azione e di supporto che si intende offrire alle scuole, si ritiene opportuno richiamare l'attenzione delle SS.LL. sulla materia delle sanzioni disciplinari nei confronti degli studenti, al fine di evidenziare le finalità della relativa regolamentazione normativa e fornire alcuni chiarimenti interpretativi.

Finalità educative e indicazioni interpretative in materia di sanzioni disciplinari

L'entrata in vigore dello Statuto delle Studentesse e degli Studenti, il D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, ha consentito di superare un modello sanzionatorio di natura esclusivamente repressiva-punitiva, quale era delineato dal previgente Regio Decreto n. 653 del 1925, introducendo un nuovo sistema ispirato al principio educativo in base al quale il provvedimento disciplinare verso il discente deve prevedere anche comportamenti attivi di natura "riparatoria-risarcitoria". In altre parole si afferma il principio innovativo per cui la sanzione irrogata, anziché orientarsi ad "espellere" lo studente dalla scuola, deve tendere sempre verso una responsabilizzazione del discente all'interno della comunità di cui è parte. In base ai principi sanciti dallo Statuto, e tradotti nella realtà scolastica autonoma dal regolamento di istituto, si deve puntare a condurre colui che ha violato i propri doveri non solo ad assumere consapevolezza del disvalore sociale della propria condotta *contra legem*, ma anche a porre in essere dei comportamenti volti a "riparare" il danno arrecato.

Lo strumento disciplinare si colloca, dunque, in uno spazio intermedio fra l'essenziale momento di formazione/prevenzione e quello del ricorso all'autorità giudiziaria, per fatti di tale gravità da non poter essere risolti con strumenti di natura educativa. In ambito scolastico, infatti, la misura disciplinare, oltre ad un valore sanzionatorio, ha prima di tutto una funzione educativa. Per assolvere a tale funzione - soprattutto in relazione a fenomeni di bullismo, spesso connotati dal timore delle vittime nel denunciare i soprusi subiti e dalla difficoltà di acquisire informazioni precise ed attendibili in ordine all'effettivo svolgimento dei fatti - le procedure disciplinari relative devono essere contrassegnate da una specifica attenzione alla certezza ed alla tempestività degli interventi.

Il D.P.R. 249/98 (Statuto delle studentesse e degli studenti) prevede all'art. 4 che le scuole adottino un proprio regolamento disciplinare. Si richiama l'attenzione dei dirigenti e dei consigli di istituto competenti sull'esigenza che tali regolamenti affrontino le questioni connesse con il bullismo con specifica attenzione e severità, prevedendo, da un lato, procedure snelle ed efficaci e, dall'altro, una variegata gamma di misure sanzionatorie nel rispetto del principio di proporzionalità tra sanzione irrogabile ed infrazione disciplinare commessa.

Come è stato chiarito, il bullismo è un fenomeno estremamente variegato e complesso, che, in alcuni casi, può tradursi in episodi di sopraffazione o di violenza, talvolta particolarmente gravi, rispetto ai quali la scuola, quale istituzione pubblica fondamentale preposta alla realizzazione delle finalità educative, deve

poter rispondere ponendo in essere un complesso di azioni culturali-educative che comprendano anche l'irrogazione di una "sanzione giusta", e cioè equa, ragionevole e proporzionata alla gravità dell'infrazione disciplinare commessa.

Del resto, anche per i giovani, costituisce un principio educativo fondamentale la circostanza che la violazione delle regole, poste a garanzia delle libertà di tutti, dia luogo alle conseguenze sanzionatorie previste dalla legge. La comunità scolastica, infatti, contribuisce allo sviluppo della personalità dei giovani anche attraverso l'educazione alla legalità, intesa non solo come rispetto delle regole di convivenza democratica ma anche dei doveri che ineriscono al ruolo e alla funzione che ciascun soggetto è chiamato a svolgere all'interno della comunità stessa. Ne consegue che gli studenti sono tenuti ad osservare i doveri sanciti dallo Statuto degli studenti e delle studentesse, in particolare quelli contemplati negli articoli 3 e 4 del D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, allo stesso modo in cui tutto il personale scolastico è tenuto all'osservanza dei doveri attinenti alla deontologia professionale enucleati dalla legge e dai Contratti collettivi nazionali di lavoro. In considerazione della particolare gravità che può connotare taluni comportamenti riconducibili al bullismo, corre l'obbligo di fornire chiarimenti interpretativi che consentano di superare l'attuale stato di incertezza applicativa con riferimento all'individuazione di quale sia il limite massimo nel disporre l'allontanamento del discente dalla scuola e, in particolare, se sia possibile prevedere un allontanamento del giovane per un periodo superiore a quindici giorni.

Ai sensi dell'art. 4 comma 7 D.P.R. n. 249/1998, la regola generale è che *"il temporaneo allontanamento dello studente dalla comunità scolastica può essere disposto solo in caso di gravi o reiterate infrazioni disciplinari, per periodi non superiori a quindici giorni"*.

Ciò non di meno, come è stato chiarito anche dalla giurisprudenza amministrativa, il divieto di disporre un allontanamento superiore a quindici giorni, posto dal comma 7, può essere derogato quando ricorrano due ipotesi eccezionali e tassative di particolare gravità previste dal successivo comma 9:

1. quando siano stati commessi reati,
2. quando vi sia pericolo per l'incolumità delle persone.

In queste due situazioni della massima gravità, che implicano l'attivazione di procedimenti penali e/o mettano in pericolo l'incolumità delle persone, lo Statuto, derogando alla regola generale, riconosce la possibilità di ricorrere ad un "rimedio estremo", con la conseguenza che la durata dell'allontanamento non è più sottoposta al limite dei quindici giorni, ma, come dispone espressamente il comma 9, *"è commisurata alla gravità del reato ovvero al permanere della situazione di pericolo"*.

Ciò posto, va precisato che per quanto riguarda tutti gli altri principi di cui all'art. 4 (finalità educativa del provvedimento disciplinare, natura personale della responsabilità disciplinare, principio di separazione della condotta dalla valutazione del profitto, principio di riparazione del danno, facoltà per lo studente di

esporre le proprie ragioni, convertibilità delle sanzioni in attività a favore della comunità scolastica, obbligo di mantenere, per quanto possibile, un rapporto della scuola con lo studente e con i genitori anche durante periodi di allontanamento dalla comunità al fine di favorire il rientro, l'attribuzione in capo ad un organo collegiale del potere di decidere l'allontanamento dalla scuola, facoltà per lo studente di iscriversi, anche in corso d'anno, ad altra scuola nei casi di cui al comma 10), questi ultimi sono da intendersi tutti come inderogabili e, pertanto, trovano integrale applicazione anche nei casi più gravi previsti dal comma 9. Si ravvisa, infine, l'opportunità di informare che sono allo studio norme per la semplificazione delle procedure previste per l'irrogazione delle sanzioni disciplinari verso gli studenti ed un repertorio condiviso di sanzioni che non si limitino ad allontanare i giovani dalla scuola, circostanza sempre pericolosa per la crescita e lo sviluppo della persona, ma diano luogo anche a percorsi educativi di recupero.

Azioni a livello nazionale

Ai Dirigenti scolastici, ai docenti, al personale ATA e ai genitori è affidata la responsabilità di trovare spazi per affrontare il tema del bullismo e della violenza attraverso un'efficace collaborazione nell'azione educativa volta a sviluppare negli studenti valori e comportamenti positivi e coerenti con le finalità educative dell'istituzione scolastica.

Gli studenti, a loro volta, saranno coinvolti in modo attivo, in rapporto all'età, nelle scelte delle iniziative scolastiche ritenute più funzionali al conseguimento di obiettivi coerenti con la promozione della solidarietà, della cooperazione, del rispetto e dell'aiuto reciproco in ambito sia scolastico che extrascolastico, favorendo la condivisione delle regole e delle sanzioni. Il Piano dell'Offerta Formativa, documento fondamentale delle istituzioni scolastiche autonome (D.P.R. n. 275/99), rappresenta uno strumento di portata decisiva, attraverso il quale l'istituzione scolastica può elaborare e declinare le linee culturali, pedagogiche, organizzative e operative coerenti con tali valori traducendo nell'azione didattica i saperi della scuola in saperi di cittadinanza e non perdendo mai di vista le finalità sia culturali sia educativo-comportamentali fondamentali per il consolidarsi di comportamenti prosociali.

Spetta alla singola scuola ricercare la strategia educativa più idonea ed efficace nell'azione promozionale di educazione alla cittadinanza e, contestualmente, di prevenzione e di contrasto ai fenomeni di bullismo e di violenza che possono verificarsi nella scuola stessa o nell'ambiente in cui essa opera.

A tal fine saranno inoltre tenuti presenti lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti (D.P.R. 249/98), il regolamento sull'apertura pomeridiana delle scuole (567/96 e successive modifiche), la Direttiva ministeriale sulla cultura costituzionale (D.M. n°58/96), la Direttiva sulla partecipazione studentesca (D.M. n.1455/06), le "Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e legalità" (D.M. n. 5843/A3 del 2006).

A supporto di quanto verrà realizzato in tal senso a livello territoriale o della singola scuola saranno avviate azioni concrete e programmi di sostegno alla qualità

dell'insegnamento e di promozione della salute, di prevenzione del disagio giovanile e di contrasto alla violenza, al bullismo e all'illegalità.

Particolarmente importante sarà la collaborazione tra questo Ministero e il Ministero dell'Interno, al fine di affrontare il fenomeno del bullismo sia da un punto di vista preventivo che investigativo, e con il Servizio di Polizia Postale e delle Comunicazioni che è istituzionalmente impegnato nel costante monitoraggio della rete internet per raccogliere elementi utili alla prevenzione e repressione dei reati in genere, ivi comprese le varie forme di bullismo e violenza giovanile. Verranno inoltre studiati e messi in opera dei sistemi di sicurezza per proteggere le reti delle scuole dall'utilizzo illegittimo dei terminali (compresi reati di violazione del diritto alla privacy e lesivi della dignità personale).

1) Campagna di comunicazione diversificata

Verrà realizzata una campagna di comunicazione e di informazione rivolta agli studenti, ai dirigenti scolastici, ai docenti, al personale Ata e alle famiglie che preveda azioni mirate per ogni ordine e grado di scuola nel rispetto delle caratteristiche che differenziano il percorso evolutivo degli studenti. Tale azione è finalizzata a una più forte sensibilizzazione nei confronti del fenomeno e a trasmettere messaggi di esplicita non accettazione delle prepotenze tra studenti. Al fine di responsabilizzare il gruppo dei pari si coinvolgeranno gli stessi studenti nella realizzazione di tale campagna allo scopo di coinvolgerli nella soluzione di un problema che li riguarda direttamente.

1.1) Per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria

Nei confronti dei bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria si pone la necessità di valorizzare la comunicazione interpersonale, di costruire contesti di ascolto non giudicanti e momenti "dedicati" di dialogo che in questa fase evolutiva possono essere integrati da alcune azioni e suggerimenti operativi di cui l'Amministrazione, in collaborazione con gli osservatori regionali di cui al paragrafo seguente, si impegna a curare la realizzazione o le necessarie attività di servizio e supporto nei confronti delle istituzioni scolastiche: valorizzazione ed ampliamento delle finestre già presenti in alcuni programmi Rai finalizzate al riconoscimento, alla verbalizzazione ed espressione di sentimenti anche negativi; poster da affiggere all'interno delle scuole, che contengano immagini-messaggio particolarmente adatte e facilmente decodificabili dai più piccoli o realizzati da loro stessi; sensibilizzazione e possibile collaborazione con l'editoria rivolta ai bambini.

1.2) Per la scuola secondaria di primo e secondo grado

Verranno promosse campagne informative e di formazione in servizio e aggiornamento a livello nazionale, regionale e locale favorendo il protagonismo delle singole istituzioni scolastiche.

Specifiche iniziative saranno inoltre realizzate per studenti e genitori in collaborazione con le loro rappresentanze.

Le suddette attività vedranno la partecipazione attiva delle associazioni professionali dei docenti e dei dirigenti scolastici, e delle associazioni maggiormente rappresentative degli studenti e dei genitori in collaborazione con le consulte provinciali degli studenti.

Di seguito, sono individuate ulteriori azioni che l'Amministrazione, in collaborazione con gli osservatori regionali di cui al paragrafo seguente, si impegna a promuovere e sostenere: realizzazione di un portale internet, in collaborazione con scuole, studenti e consulte; messa in onda di spot televisivi e radiofonici scelti tra quelli elaborati dalle scuole; coinvolgimento dei portali WEB maggiormente frequentati dai giovani nella campagna di comunicazione; coinvolgimento di testimonial contro il bullismo e promozione di apposite iniziative nel palinsesto televisivo.

In tutte le attività, che vedranno il coinvolgimento delle comunità locali, nonché del terzo settore e in particolare dei gruppi extrascolastici, dei centri di aggregazione giovanile, delle associazioni e dei gruppi sportivi, delle associazioni dei genitori e dei centri religiosi e culturali che i ragazzi frequentano abitualmente, rimane strategico il ruolo centrale delle istituzioni scolastiche.

2) Costituzione di osservatori regionali permanenti sul bullismo

Presso ciascun Ufficio scolastico regionale sono istituiti degli osservatori regionali permanenti sul fenomeno del bullismo mediante appositi fondi assegnati dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Ogni osservatorio sarà un centro polifunzionale al servizio delle istituzioni scolastiche che operano, anche in rete, sul territorio.

Lavorerà in stretta connessione con l'amministrazione centrale e periferica, in collaborazione con le diverse agenzie educative nel territorio per la realizzazione di attività, ricercando e valorizzando tutto il patrimonio di buone pratiche, materiali e competenze che in questi anni si sono sviluppati localmente grazie all'impegno delle scuole e delle istituzioni locali (Regioni, Università, Asl, Comuni, Province,...) e associazioni.

Tra le priorità degli osservatori vi sarà il coinvolgimento dei soggetti già attivi su questi temi, nonché la raccolta e la valorizzazione delle ricerche, delle esperienze e dei materiali didattici più significativi e l'individuazione e la segnalazione di specifiche competenze.

Gli osservatori garantiranno sia una rilevazione e un monitoraggio costante del fenomeno sia il supporto alle attività promosse dalle istituzioni scolastiche singolarmente e/o in collaborazione con altre strutture operanti nel territorio. Garantiranno, inoltre, il collegamento con le diverse istituzioni che a livello nazionale si occupano di educazione alla legalità.

Il portale internet (www.smontailbullo.it) sarà il "luogo" di raccordo di tutti i soggetti coinvolti.

All'interno di ogni osservatorio si prevederà un nucleo di monitoraggio e di verifica degli interventi messi in atto.

Le strategie operative che saranno adottate dagli osservatori si moduleranno su quattro livelli: a) prevenzione e lotta al bullismo, attuate attraverso l'attivo coinvolgimento di tutte le componenti delle realtà scolastiche e attraverso programmi di intervento rispondenti in particolare alle esigenze degli specifici contesti territoriali, b) promozione di percorsi di educazione alla legalità attraverso attività curricolari ed extracurricolari, c) monitoraggio costante del fenomeno bullismo, d) monitoraggio e verifica in itinere e conclusiva delle attività svolte dai vari soggetti coinvolti, anche attraverso la raccolta di valutazioni sulle attività svolte e proposte sulla prosecuzione delle stesse, provenienti dalle scuole.

Gli Osservatori cureranno e favoriranno la promozione ed il monitoraggio di percorsi di informazione e aggiornamento destinati alle diverse componenti della comunità scolastica.

Nella annuale direttiva sulla formazione E.F. 2007 si proporrà come prioritaria, all'interno della contrattazione sindacale, l'attività di formazione in servizio di tutto il personale della scuola per il contrasto al bullismo.

3) Attivazione di un numero verde nazionale

Presso la sede del Ministero della Pubblica Istruzione è istituito il numero verde nazionale 800 66 96 96, attivo dal lunedì al venerdì dalle 10 alle 13 e dalle 14 alle 19, a cui poter segnalare casi, chiedere informazioni generali sul fenomeno e su come comportarsi in situazioni "critiche", nonché ricevere sostegno. Le domande più frequenti giunte al numero verde saranno disponibili sul portale internet con le risposte complete. Verrà tenuta traccia, in modalità assolutamente anonima, delle problematiche denunciate telefonicamente, in modo da creare un database aggiornato come ulteriore strumento di raccolta dati e di riflessione.

4) Mezzi di comunicazione e reti informatiche

Vengono di seguito descritti gli interventi e le iniziative principali che verranno realizzati a livello nazionale nel settore della comunicazione.

Verranno elaborati e promossi, d'intesa con le Forze dell'Ordine, le Associazioni a tutela dell'infanzia e gli organi competenti, specifici protocolli di comportamento per favorire nei ragazzi, assidui frequentatori della rete, comportamenti di salvaguardia e contrasto, segnalando alla polizia postale tutti i video e le foto illegali e lesivi dei soggetti coinvolti.

D'intesa con il Ministero delle Comunicazioni si promuoveranno iniziative rivolte agli studenti dei diversi ordini di scuola e mirate a favorire la comprensione delle caratteristiche formali e di contenuto dei media e delle nuove tecnologie e a incrementare le abilità per un utilizzo critico di tali strumenti di comunicazione di massa e di intrattenimento.

Particolare attenzione verrà posta, inoltre, sull'esigenza di far acquisire ai giovani il significato e il rispetto del diritto alla privacy propria e altrui, tutelata anche all'interno dell'ordinamento scolastico e dei diritti e doveri che ne conseguono anche in sede di responsabilità civile e penale al compimento del quattordicesimo anno d'età.

Nei fenomeni di bullismo e, in generale, di violenza giovanile ha assunto particolare rilievo l'utilizzo di videogame da parte di minori. Tuttavia il videogioco, nonostante alcune realizzazioni in netto contrasto con i principi dell'educazione alla legalità, può essere visto anche come opportunità educativa, strumento di socializzazione e non di mera alienazione o diseducazione: si tratta di una forma di intrattenimento che può essere finalizzata sia ad educare che a divertire e che può raggiungere notevoli forme di espressione artistica e culturale. Poiché i videogiochi fanno parte dell'esperienza quotidiana della stragrande maggioranza degli studenti, le scuole dell'autonomia potranno invitare i giovani ad approfondirne le caratteristiche dalle diverse angolature possibili, con le "lenti" disciplinari a disposizione nel curriculum o stabilendo rapporti di collaborazione con le università disponibili anche al fine di realizzare a scuola dei videogame, in modo da abituare i giovani a "smontare" i prodotti, a coglierne le connessioni e ad individuare criticamente le scelte che vi sono sottese.

Il Ministero inoltre, di intesa con l'A.E.S.V.I. (Associazione Editori Software Videoludico Italiana), promuoverà una campagna di comunicazione volta a sensibilizzare i genitori nella scelta dei videogiochi ponendo particolare attenzione, prima dell'acquisto, alla classificazione PEGI (*Pan European Game Information*), il codice di autoregolamentazione adottato su scala europea dalle stesse ditte produttrici di videogame.

Con riferimento alla problematica dell'utilizzo di internet da parte dei minori verranno promosse, in collaborazione con il Ministero delle Comunicazioni e la partecipazione di diverse istituzioni e degli stessi operatori di Internet, iniziative informative relativamente alla diffusione e alla conoscenza del Codice di autoregolamentazione "Internet e minori".

Il Ministero della Pubblica Istruzione, infine, si attiverà, in collaborazione con il Ministero delle Comunicazioni e il comitato "Tv e minori", per istituire un tavolo con le principali emittenti televisive a diffusione nazionale e regionale, nonché con le principali case di produzione cinematografiche e televisive, per elaborare una strategia di analisi della programmazione attuale e per interrogarsi sulle possibili iniziative da intraprendere per contenere il fenomeno della violenza in Tv ed offrire occasioni di riflessione e discussione anche utilizzando materiale cinematografico e televisivo già esistente o da realizzare.

Le SS.LL. sono pregate di dare massima diffusione alla presente ai dirigenti delle istituzioni scolastiche che risiedono nei territori di competenza.

F.to IL MINISTRO
Giuseppe Fioroni

Allegato B

Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria

D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249

Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria

integrato e modificato dal

D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235

Regolamento recante modifiche ed integrazioni al D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Visto l'articolo 87, quinto comma, della Costituzione;

Visto l'articolo 328 del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297;

Visto l'articolo 21, commi 1, 2 e 13, della legge 15 marzo 1997, n. 59;

Vista la legge 27 maggio 1991, n. 176, di ratifica della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989;

Visti gli articoli 104, 105 e 106 del testo unico delle leggi in materia di disciplina degli stupefacenti o sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza, di cui al decreto del Presidente della Repubblica 9 ottobre 1990, n. 309;

Visti gli articoli 12, 13, 14, 15 e 16 della legge 5 febbraio 1992, n. 104;

Visto l'articolo 36 della legge 6 marzo 1998, n. 40;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 10 ottobre 1996, n. 567, e successive modificazioni;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria;

Visto l'articolo 17, comma 1, della legge 23 agosto 1988, n. 400;

Visto il parere del Consiglio nazionale della pubblica istruzione, espresso nell'Adunanza del 25 luglio 2007;

Udito il parere del Consiglio di Stato, espresso dalla Sezione consultiva per gli atti normativi nell'Adunanza del 17 settembre 2007;

Vista la deliberazione del Consiglio dei Ministri, adottata nella riunione del 12 ottobre 2007;

Sulla proposta del Ministro della pubblica istruzione;

Emana
il seguente regolamento:

Art. 1 (Vita della comunità scolastica)

1. La scuola è luogo di formazione e di educazione mediante lo studio, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica.
2. La scuola è una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia fatta a New York il 20 novembre 1989 e con i principi generali dell'ordinamento italiano.
3. La comunità scolastica, interagendo con la più ampia comunità civile e sociale di cui è parte, fonda il suo progetto e la sua azione educativa sulla qualità delle relazioni insegnante-studente, contribuisce allo sviluppo della personalità dei giovani, anche attraverso l'educazione alla consapevolezza e alla valorizzazione dell'identità di genere, del loro senso di responsabilità e della loro autonomia individuale e persegue il raggiungimento di obiettivi culturali e professionali adeguati all'evoluzione delle conoscenze e all'inserimento nella vita attiva.
4. La vita della comunità scolastica si basa sulla libertà di espressione, di pensiero, di coscienza e di religione, sul rispetto reciproco di tutte le persone che la compongono, quale che sia la loro età e condizione, nel ripudio di ogni barriera ideologica, sociale e culturale.

Art. 2 (Diritti)

1. Lo studente ha diritto ad una formazione culturale e professionale qualificata che rispetti e valorizzi, anche attraverso l'orientamento, l'identità di ciascuno e sia aperta alla pluralità delle idee. La scuola persegue la continuità dell'apprendimento e valorizza le inclinazioni personali degli studenti, anche attraverso un'adeguata informazione, la possibilità di formulare richieste, di sviluppare temi liberamente scelti e di realizzare iniziative autonome.
2. La comunità scolastica promuove la solidarietà tra i suoi componenti e tutela il diritto dello studente alla riservatezza.
3. Lo studente ha diritto di essere informato sulle decisioni e sulle norme che regolano la vita della scuola.

4. Lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola. I dirigenti scolastici e i docenti, con le modalità previste dal regolamento di istituto, attivano con gli studenti un dialogo costruttivo sulle scelte di loro competenza in tema di programmazione e definizione degli obiettivi didattici, di organizzazione della scuola, di criteri di valutazione, di scelta dei libri e del materiale didattico. Lo studente ha inoltre diritto a una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento.
5. Nei casi in cui una decisione influisca in modo rilevante sull'organizzazione della scuola gli studenti della scuola secondaria superiore, anche su loro richiesta, possono essere chiamati ad esprimere la loro opinione mediante una consultazione. Analogamente negli stessi casi e con le stesse modalità possono essere consultati gli studenti della scuola media o i loro genitori.
6. Gli studenti hanno diritto alla libertà di apprendimento ed esercitano autonomamente il diritto di scelta tra le attività curriculari integrative e tra le attività aggiuntive facoltative offerte dalla scuola. Le attività didattiche curriculari e le attività aggiuntive facoltative sono organizzate secondo tempi e modalità che tengono conto dei ritmi di apprendimento e delle esigenze di vita degli studenti.
7. Gli studenti stranieri hanno diritto al rispetto della vita culturale e religiosa della comunità alla quale appartengono. La scuola promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza e alla tutela della loro lingua e cultura e alla realizzazione di attività interculturali.
8. La scuola si impegna a porre progressivamente in essere le condizioni per assicurare:
 - a. un ambiente favorevole alla crescita integrale della persona e un servizio educativo-didattico di qualità;
 - b. offerte formative aggiuntive e integrative, anche mediante il sostegno di iniziative liberamente assunte dagli studenti e dalle loro associazioni;
 - c. iniziative concrete per il recupero di situazioni di ritardo e di svantaggio nonché per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica;
 - d. la salubrità e la sicurezza degli ambienti, che debbono essere adeguati a tutti gli studenti, anche con handicap;
 - e. la disponibilità di un'adeguata strumentazione tecnologica;
 - f. servizi di sostegno e promozione della salute e di assistenza psicologica.
9. La scuola garantisce e disciplina nel proprio regolamento l'esercizio del diritto di riunione e di assemblea degli studenti, a livello di classe, di corso e di istituto.
10. I regolamenti delle singole istituzioni garantiscono e disciplinano l'esercizio del diritto di associazione all'interno della scuola secondaria superiore, del diritto degli studenti singoli e associati a svolgere iniziative all'interno della scuola, nonché l'utilizzo di locali da parte degli studenti e delle associazioni di cui fanno parte. I regolamenti delle scuole favoriscono inoltre la continuità del legame con gli ex studenti e con le loro associazioni.

Art. 3 (Doveri)

1. Gli studenti sono tenuti a frequentare regolarmente i corsi e ad assolvere assiduamente agli impegni di studio.
2. Gli studenti sono tenuti ad avere nei confronti del capo d'istituto, dei docenti, del personale tutto della scuola e dei loro compagni lo stesso rispetto, anche formale, che chiedono per se stessi.
3. Nell'esercizio dei loro diritti e nell'adempimento dei loro doveri gli studenti sono tenuti a mantenere un comportamento corretto e coerente con i principi di cui all'art.1.
4. Gli studenti sono tenuti ad osservare le disposizioni organizzative e di sicurezza dettate dai regolamenti dei singoli istituti.
5. Gli studenti sono tenuti a utilizzare correttamente le strutture, i macchinari e i sussidi didattici e a comportarsi nella vita scolastica in modo da non arrecare danni al patrimonio della scuola.
6. Gli studenti condividono la responsabilità di rendere accogliente l'ambiente scolastico e averne cura come importante fattore di qualità della vita della scuola.

Art. 4 (Disciplina)

1. I regolamenti delle singole istituzioni scolastiche individuano i comportamenti che configurano mancanze disciplinari con riferimento ai doveri elencati nell'articolo 3, al corretto svolgimento dei rapporti all'interno della comunità scolastica e alle situazioni specifiche di ogni singola scuola, le relative sanzioni, gli organi competenti ad irrogarle e il relativo procedimento, secondo i criteri di seguito indicati.
2. I provvedimenti disciplinari hanno finalità educativa e tendono al rafforzamento del senso di responsabilità ed al ripristino di rapporti corretti all'interno della comunità scolastica, nonché al recupero dello studente attraverso attività di natura sociale, culturale ed in generale a vantaggio della comunità scolastica.
3. La responsabilità disciplinare è personale. Nessuno può essere sottoposto a sanzioni disciplinari senza essere stato prima invitato ad esporre le proprie ragioni. Nessuna infrazione disciplinare connessa al comportamento può influire sulla valutazione del profitto.
4. In nessun caso può essere sanzionata, né direttamente né indirettamente, la libera espressione di opinioni correttamente manifestata e non lesiva dell'altrui personalità.
5. Le sanzioni sono sempre temporanee, proporzionate alla infrazione disciplinare e ispirate al principio di gradualità nonché, per quanto possibile, al principio della riparazione del danno. Esse tengono conto della situazione personale dello studente, della gravità del comportamento e delle conseguenze che da esso de-

- rivano. Allo studente è sempre offerta la possibilità di convertirle in attività in favore della comunità scolastica.
6. Le sanzioni e i provvedimenti che comportano allontanamento dalla comunità scolastica sono adottati dal consiglio di classe. Le sanzioni che comportano l'allontanamento superiore a quindici giorni e quelle che implicano l'esclusione dallo scrutinio finale o la non ammissione all'esame di Stato conclusivo del corso di studi sono adottate dal consiglio di istituto.
 7. Il temporaneo allontanamento dello studente dalla comunità scolastica può essere disposto solo in caso di gravi o reiterate infrazioni disciplinari, per periodi non superiori ai quindici giorni.
 8. Nei periodi di allontanamento non superiori a quindici giorni deve essere previsto un rapporto con lo studente e con i suoi genitori tale da preparare il rientro nella comunità scolastica. Nei periodi di allontanamento superiori ai quindici giorni, in coordinamento con la famiglia e, ove necessario, anche con i servizi sociali e l'autorità giudiziaria, la scuola promuove un percorso di recupero educativo che miri all'inclusione, alla responsabilizzazione e al reintegro, ove possibile, nella comunità scolastica.
 9. L'allontanamento dello studente dalla comunità scolastica può essere disposto anche quando siano stati commessi reati che violano la dignità e il rispetto della persona umana o vi sia pericolo per l'incolumità delle persone. In tale caso, in deroga al limite generale previsto dal comma 7, la durata dell'allontanamento è commisurata alla gravità del reato ovvero al permanere della situazione di pericolo. Si applica, per quanto possibile, il disposto del comma 8.
 - 9-bis. Con riferimento alle fattispecie di cui al comma 9, nei casi di recidiva, di atti di violenza grave, o comunque connotati da una particolare gravità tale da ingenerare un elevato allarme sociale, ove non siano esperibili interventi per un reinserimento responsabile e tempestivo dello studente nella comunità durante l'anno scolastico, la sanzione è costituita dall'allontanamento dalla comunità scolastica con l'esclusione dallo scrutinio finale o la non ammissione all'esame di Stato conclusivo del corso di studi o, nei casi meno gravi, dal solo allontanamento fino al termine dell'anno scolastico.
 - 9-ter. Le sanzioni disciplinari di cui al comma 6 e seguenti possono essere irrogate soltanto previa verifica della sussistenza di elementi concreti e precisi dai quali si desuma che l'infrazione disciplinare sia stata effettivamente commessa da parte dello studente incolpato.
 10. Nei casi in cui l'autorità giudiziaria, i servizi sociali o la situazione obiettiva rappresentata dalla famiglia o dallo stesso studente sconsigliano il rientro nella comunità scolastica di appartenenza, allo studente è consentito di iscriversi, anche in corso d'anno, ad altra scuola.
 11. Le sanzioni per le mancanze disciplinari commesse durante le sessioni d'esame sono inflitte dalla commissione di esame e sono applicabili anche ai candidati esterni.

Art. 5 (Impugnazioni)

1. Contro le sanzioni disciplinari è ammesso ricorso, da parte di chiunque vi abbia interesse, entro quindici giorni dalla comunicazione della loro irrogazione, ad un apposito organo di garanzia interno alla scuola, istituito e disciplinato dai regolamenti delle singole istituzioni scolastiche, del quale fa parte almeno un rappresentante eletto dagli studenti nella scuola secondaria superiore e dai genitori nella scuola media, che decide nel termine di dieci giorni. Tale organo, di norma, è composto da un docente designato dal consiglio di istituto e, nella scuola secondaria superiore, da un rappresentante eletto dagli studenti e da un rappresentante eletto dai genitori, ovvero, nella scuola secondaria di primo grado da due rappresentanti eletti dai genitori, ed è presieduto dal dirigente scolastico.
2. L'organo di garanzia di cui al comma 1 decide, su richiesta degli studenti della scuola secondaria superiore o di chiunque vi abbia interesse, anche sui conflitti che sorgano all'interno della scuola in merito all'applicazione del presente regolamento.
3. Il Direttore dell'ufficio scolastico regionale, o un dirigente da questi delegato, decide in via definitiva sui reclami proposti dagli studenti della scuola secondaria superiore o da chiunque vi abbia interesse, contro le violazioni del presente regolamento, anche contenute nei regolamenti degli istituti. La decisione è assunta previo parere vincolante di un organo di garanzia regionale composto per la scuola secondaria superiore da due studenti designati dal coordinamento regionale delle consulte provinciali degli studenti, da tre docenti e da un genitore designati nell'ambito della comunità scolastica regionale, e presieduto dal Direttore dell'ufficio scolastico regionale o da un suo delegato. Per la scuola media in luogo degli studenti sono designati altri due genitori.
4. L'organo di garanzia regionale, nel verificare la corretta applicazione della normativa e dei regolamenti, svolge la sua attività istruttoria esclusivamente sulla base dell'esame della documentazione acquisita o di eventuali memorie scritte prodotte da chi propone il reclamo o dall'Amministrazione.
5. Il parere di cui al comma 4 è reso entro il termine perentorio di trenta giorni. In caso di decorrenza del termine senza che sia stato comunicato il parere, o senza che l'organo di cui al comma 3 abbia rappresentato esigenze istruttorie, il direttore dell'ufficio scolastico regionale può decidere indipendentemente dall'acquisizione del parere. Si applica il disposto di cui all'articolo 16, comma 4, della legge 7 agosto 1990, n. 241.
6. Ciascun ufficio scolastico regionale individua, con apposito atto, le modalità più idonee di designazione delle componenti dei docenti e dei genitori all'interno dell'organo di garanzia regionale al fine di garantire un funzionamento costante ed efficiente dello stesso.
7. L'organo di garanzia di cui al comma 3 resta in carica per due anni scolastici.

Art. 5-bis (Patto educativo di corresponsabilità)

1. Contestualmente all'iscrizione alla singola istituzione scolastica, è richiesta la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti di un Patto educativo di corresponsabilità, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie.
2. I singoli regolamenti di istituto disciplinano le procedure di sottoscrizione nonché di elaborazione e revisione condivisa, del patto di cui al comma 1.
3. Nell'ambito delle prime due settimane di inizio delle attività didattiche, ciascuna istituzione scolastica pone in essere le iniziative più idonee per le opportune attività di accoglienza dei nuovi studenti, per la presentazione e la condivisione dello statuto delle studentesse e degli studenti, del piano dell'offerta formativa, dei regolamenti di istituto e del patto educativo di corresponsabilità.

Art. 6 (Disposizioni finali)

1. I regolamenti delle scuole e la carta dei servizi previsti dalle disposizioni vigenti in materia sono adottati o modificati previa consultazione degli studenti nella scuola secondaria superiore e dei genitori nella scuola media.
2. Del presente regolamento e dei documenti fondamentali di ogni singola istituzione scolastica è fornita copia agli studenti all'atto dell'iscrizione.
3. È abrogato il capo III del R.D. 4 maggio 1925, n. 653.

Il presente decreto, munito del sigillo dello Stato, sarà inserito nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarlo e di farlo osservare.

Dato a Roma, addì 21 novembre 2007

Napolitano

Allegato C

Nota MIUR n. 949 - Roma, 1 febbraio 2011

Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione

IL DIRETTORE GENERALE

Oggetto: Consulte Provinciali Studentesche e Coordinamenti regionali. Nota informativa per le scuole

La promozione della partecipazione studentesca e del rapporto scuola/famiglia sono solo alcune delle strategie messe in campo dalla scuola per avvicinare i cittadini e le istituzioni. In questa prospettiva, alle giovani generazioni la scuola richiede una partecipazione sempre più impegnativa che comporta per gli studenti un esercizio della autonomia critica e, quindi, l'assunzione di una maggiore responsabilità verso la difesa dei loro diritti e l'osservanza delle norme di comportamento che regolano la convivenza democratica, dalle quali dipende la qualità della vita in genere e di quella scolastica in particolare.

A questo proposito, questa Direzione Generale ha assunto tra i suoi obiettivi principali la promozione e la valorizzazione della partecipazione studentesca, come momento fondamentale dello stretto legame che intercorre tra la scuola e la società civile. In quest'ottica, quindi, l'Ufficio intende sottolineare l'importanza che può assumere l'attività svolta dalla Consulta Provinciale (le cui funzioni e strumenti normativi sono qui di seguito riportati nei capitoli 1 e 2) anche per il ruolo che essa riveste nel rappresentare all'esterno il mondo studentesco. Pertanto è opportuno che le Consulte si impegnino costantemente in una proficua opera di coinvolgimento degli studenti, dei dirigenti scolastici e di tutti coloro che, a vario titolo, animano e partecipano alla vita scolastica.

Ciò detto, in considerazione della necessità di attivare le opportune iniziative volte alla diffusione della promozione della partecipazione studentesca, si invitano le SS.LL. a garantire la massima diffusione della presente nota tra le istituzioni scolastiche dei territori di specifica competenza.

A tal fine, presso ciascun Ufficio Scolastico Regionale è istituito il Coordinamento Regionale di supporto alle attività di pianificazione e gestione delle azioni da realizzare.

Presso questo Ufficio è attivo un gruppo di supporto alle attività per le Consulte Provinciali Studentesche che risponde ai numeri: 06.58493671/3673/3657/2934, fax. 06.58493910 oppure all'indirizzo e-mail: iostudio@istruzione.it

IL DIRETTORE GENERALE
F.to Massimo Zennaro

Ruolo istituzionale delle Consulte Provinciali degli studenti nella promozione della partecipazione attiva e consapevole

Gli strumenti normativi

Le Consulte Provinciali Studentesche sono attive sul territorio nazionale a seguito dell'emanazione del D.P.R. 567 del 10 ottobre 1996 recante "Disciplina delle attività complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche". Dopo oltre 10 anni dalla loro costituzione, le CPS possono contare, oggi, su un impianto normativo che richiama in più forme all'esercizio della partecipazione studentesca.

Prima di illustrare nel dettaglio le funzioni specifiche delle Consulte Provinciali Studentesche, si ritiene opportuno riepilogare brevemente gli strumenti normativi di cui potranno avvalersi le istituzioni scolastiche per sostenere e favorire la partecipazione studentesca.

In particolare, le più significative innovazioni in questo campo possono essere riferibili ai seguenti strumenti:

1. Patto Educativo di Corresponsabilità
2. L'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione"
3. Lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti
4. I Forum Nazionali delle Associazioni degli Studenti e dei Genitori
5. La Rete Nazionale delle Consulte Provinciali Studentesche

– Il *Patto Educativo di Corresponsabilità* è finalizzato a definire e a rendere trasparente compiti e doveri che ogni soggetto della comunità scolastica deve prendersi in carica in ragione del ruolo che ricopre.

Il Patto Educativo di Corresponsabilità, sottoscritto dagli studenti (come previsto all'art. 3 del D.P.R. 235/2007), dai genitori affidatari e dal dirigente scolastico, rafforza il rapporto scuola/famiglia in quanto impegna le parti a condividerne i contenuti, a rispettare le responsabilità che, sottoscrivendolo, ciascuno si assume.

Il Patto, dunque, rappresenta il quadro delle linee guida della gestione della scuola, democraticamente espresse dai protagonisti delle singole istituzioni scolastiche a livello territoriale.

Sostenere la partecipazione responsabile di studenti e genitori alla vita della scuola significa, dunque, sviluppare nei giovani un reale senso civico, ovvero fondato non già su principi da apprendere, ma anche su principi da comprendere alla luce dei vissuti. In questa prospettiva il senso civico si sviluppa nell'esercizio concreto dei diritti e nell'assunzione di responsabilità verso una cultura della partecipazione basata su comportamenti responsabili e coerenti.

– L'insegnamento "*Cittadinanza e Costituzione*" (art. 1 del decreto legge n. 137/2008 convertito nella legge 30 ottobre 2008, n. 169), introdotto al fine di rafforzare il processo innovativo avviato, volto ad un'educazione della democrazia, è stato inteso non già come nuova disciplina, da inserire tra le materie del curriculum scolastico, bensì come una dimensione qualificante di un processo educativo orientato allo sviluppo di personalità capaci di inserirsi nel contesto sociale in modo critico e responsabile (C.M. n. 86 del 27/10/2010).

L'insegnamento "*Cittadinanza e Costituzione*" rappresenta dunque quell'insieme di saperi "forti" che sostanziano la cultura della legalità, ritenuta fondamentale nel processo di formazione di una gioventù libera, autonoma e responsabile e, contestualmente, indispensabile per condurre il giovane di oggi al pieno esercizio della cittadinanza.

In questa ottica, pertanto, la conoscenza della Costituzione è non un mero elenco di regole da seguire, bensì un insieme di valori da difendere in nome della propria e dell'altrui libertà. Questo è il senso profondo di un'educazione alla cittadinanza attiva il cui fulcro è rappresentato da un esercizio della democrazia che deve caratterizzare ogni azione che si compie, piccola o grande che sia, quotidiana o eccezionale, e la cui peculiarità sta nella continua riscoperta di come, in ogni azione, il rispetto delle regole della convivenza sociale rappresenti per tutti una garanzia.

La cultura della convivenza democratica e della legalità è, dunque, intesa quale risorsa dell'educazione alla cittadinanza attiva e non come un sapere da acquisire. La relativa valutazione, quindi, sarà centrata sul comportamento e, per meglio dire, sulle azioni singole e/o collegiali messe in atto dallo studente, dalle quali si potrà rilevare, e quindi valutare, un comportamento coerente alle norme della convivenza civile e sociale.

– *Statuto delle Studentesse e degli Studenti*: D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal D.P.R. n. 235 del 21 novembre 2007

In seguito a numerose consultazioni avvenute negli ultimi anni con le rappresentanze studentesche, e alle conseguenti istanze da queste avanzate, lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti è stato oggetto di modifiche dettate dal D.P.R. n. 235 del 21 novembre 2007 (Regolamento recante modifiche ed integrazioni al D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249).

Nonostante la rilevanza delle modifiche, queste lasciano inalterato l'impianto normativo originario dello Statuto la cui funzione è stata, ed è tuttora, quella di essere uno strumento operativo efficace nell'affermare e diffondere la cultura dei diritti e dei doveri tra gli studenti, ma anche tra i docenti e il personale ATA, che devono predisporre le condizioni per l'esercizio di tali diritti e per la dovuta tutela contro eventuali violazioni.

Il Funzionamento delle Consulte Provinciali Studentesche

Il testo normativo originario del D.P.R. 10 ottobre 1996, n. 567, nel corso degli anni, è stato modificato con i seguenti decreti: il D.P.R. 9 aprile 1999, n. 156; il D.P.R. 13 febbraio 2001, n. 105; il D.P.R. 23 dicembre 2005 n. 301 e, da ultimo, il D.P.R. 28 marzo 2007, n. 75.

Il Consiglio Nazionale dei Presidenti delle Consulte Provinciali degli Studenti

La normativa sull'autonomia scolastica (L. 59/1997; D.P.R. 275/1999) ha segnato una svolta nell'universo della scuola introducendo la progettazione e la realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione con criteri di efficacia, efficienza ed economicità, ovvero mirati al contesto di azione e ponderati rispetto ai bisogni della popolazione studentesca della singola istituzione scolastica. Questa conquista dell'autonomia progettuale, infatti, permette alla scuola di:

- rendersi adeguata al contesto in cui opera
- soddisfare la domanda educativa delle famiglie
- considerare le singolarità dei soggetti coinvolti.

Nell'ottica dell'autonomia, la scuola è aperta alla comunicazione, interna ed esterna. Questo le consente di attivare canali di comunicazione con i vari organi che compongono il sistema delle rappresentanze.

Nella prospettiva della partecipazione attiva degli studenti, particolare rilievo assumono le Consulte Provinciali Studentesche, quali "luoghi" privilegiati di coordinamento e promozione delle iniziative progettuali studentesche, nonché di esercizio di forme specifiche di collaborazione con l'Amministrazione scolastica.

A riguardo, sono significative le modifiche apportate dal D.P.R. 29 novembre 2007, n. 268, al D.P.R. 10 ottobre 1996, n. 567, concernente la disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche.

Il D.P.R. 268/2007, infatti, ha trasformato la Conferenza Nazionale dei Presidenti delle Consulte Provinciali degli Studenti in Consiglio Nazionale dei Presidenti delle Consulte Provinciali degli Studenti. In questa veste di organo consultivo del Ministero, il Consiglio rappresenta una sede permanente di confronto e di rappresentanza delle Consulte a livello nazionale.

Le modalità per le elezioni del Presidente della CPS sono state disposte con la C.M. prot.n.1725 del 1° Aprile 2008.

Infine, per quanto concerne le competenze, per disposizione normativa, il Consiglio Nazionale dei Presidenti delle Consulte, svolge i seguenti compiti:

- formula un Regolamento nazionale riguardante: le modalità di elezione del Presidente; la nomina del Vice Presidente; la formazione delle commissioni; l'organizzazione delle CPS in generale
- coordina lo scambio di informazioni sulle attività delle consulte nell'esercizio delle loro funzioni

- promuove l'ideazione e la realizzazione di attività progettuali di rilevanza nazionale, comunitaria ed internazionale
- esprime, su richiesta del Ministro o propria iniziativa, pareri su azioni finalizzate a promuovere la partecipazione attiva degli studenti al sistema delle Consulte; dedica particolare attenzione all'elaborazione di proposte e indicazioni progettuali relative al funzionamento del sistema di partecipazione e di rappresentanza degli studenti
- promuove indagini conoscitive sulla condizione studentesca i cui risultati possono formare oggetto di relazioni informative per Ministro.

Con le innovazioni introdotte dal D.P.R. 105/2001 è stato istituito, in ambito Regionale, il Coordinamento Regionale delle Consulte Provinciali Studentesche, cui è chiamato a partecipare uno studente in rappresentanza di ciascuna CPS della Regione. Queste figure di rappresentanza regionale si rinnovano ogni anno scolastico ed eleggono, a loro volta, un unico rappresentante che partecipa direttamente a incontri nazionali di raccordo con l'amministrazione centrale.

La Rete nazionale dei Referenti per le Consulte Provinciali Studentesche

Il referente per la Consulta Provinciale Studentesca è una figura, così detta, di sistema in quanto è inserita nell'organizzazione degli UU.SS.RR. con competenze pedagogico-educative e tecniche, con funzioni di coordinamento, di gestione e di progettazione su tematiche rilevanti per l'azione di cittadinanza attiva, di formazione e di educazione delle giovani generazioni.

Sul territorio è attiva un rete di personale della scuola, ma anche dell'amministrazione centrale e periferica, a supporto della rappresentanza studentesca che è costituita da:

- Referenti Regionali in servizio presso gli UU.SS.RR.
- Referenti Provinciali in servizio presso gli Ambiti Territoriali
- Docenti Referenti in servizio presso ciascun istituto scolastico secondario di secondo grado della Regione.

I Referenti Regionali sono appositamente incaricati dai Direttori Generali degli UU.SS.RR ed hanno funzioni di coordinamento delle CPS a livello regionale. Compito prioritario dei referenti regionali è quello di promuovere e sostenere l'istituzione dei Coordinamenti Regionali delle Consulte Provinciali Studentesche, così come previsto dal D.P.R. 567/96 all'art. 6 comma 4 (modificato dal D.P.R. 105/2001), la cui costituzione viene disciplinata da specifici regolamenti emanati dal Coordinamento stesso. Questi sono essenzialmente composti da almeno uno studente per ciascuna CPS della Regione e da ciascun referente presso ogni Ambito Territoriale¹.

¹ Svolgono funzioni di Referenti per le Consulte sia dirigenti e/o docenti comandati presso le amministrazioni periferiche del MIUR, sia funzionari amministrativi degli uffici mesdesimi.

Inoltre, il Coordinamento Regionale delle CPS ha il compito di pianificare interventi di in-formazione sui temi della partecipazione studentesca in ragione delle esigenze che emergono dai territori di specifica competenza, in coerenza con le linee nazionali, con le principali innovazioni normative e le politiche giovanili e scolastiche definite dagli UU.SS.RR in accordo con gli Enti Locali. È compito, infine, dei Coordinamenti assicurare una costante attività di monitoraggio sull'andamento delle elezioni dei rappresentanti nelle singole scuole, avendo cura di assicurare, in ogni istituzione scolastica, la massima circolazione delle informazioni riguardanti le diverse forme di rappresentanza studentesca.

I referenti provinciali sono istituzionalmente incaricati di favorire le condizioni affinché le rappresentanze studentesche, e le Consulte in particolare, possano apportare il loro contributo alla definizione delle politiche giovanili a livello locale. Tale figura contribuisce, inoltre, al consolidamento del ruolo delle Consulte creando una sorta di anello di congiunzione tra le istituzioni scolastiche e l'Amministrazione, e consentendo, pertanto, a quest'ultima la conoscenza delle aspettative e dei problemi della scuola in modo più diretto e preciso.

Al referente provinciale della C.P.S. è assegnato anche un ruolo di raccordo e di coordinamento con i docenti che, nell'ambito delle singole istituzioni scolastiche, hanno il compito di promuovere e sostenere le iniziative riguardanti la promozione e il sostegno della partecipazione attiva degli studenti. Tali percorsi didattici rientrano a pieno titolo nelle attività previste dal nuovo insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", come indicato nella Premessa di questo documento. Per la realizzazione di questi obiettivi, i referenti delle consulte, così come gli studenti stessi, possono avvalersi di una serie di risorse informatiche (caselle di posta elettronica, Blog e mailing list per le Consulte, materiale informativo, etc.) messe a disposizione dalla Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione e la Partecipazione del MIUR e raggiungibili all'interno del Portale dello Studente all'indirizzo: www.istruzione.it/studenti.

Allegato D

Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto
Materiali divulgativi relativi all'Osservatorio Regionale Permanente
e alle Consulte Studentesche

Seguono le brochure predisposte dall'Osservatorio Regionale Permanente e dal Coordinamento Regionale delle Consulte Studentesche:

- 1) *OSSERVATORIO REGIONALE PERMANENTE per la prevenzione del disagio e per la promozione della Cittadinanza attiva*
- 2) *IO CI STO! Comunità Scolastica e Partecipazione Studentesca*, con il *Vademecum* per i Rappresentanti di Classe (A.S. 2009-2010)
- 3) *IO CI STO... a partecipare*, con i suggerimenti per favorire la partecipazione studentesca (A.S. 2010-2011)

Responsabili dell'Osservatorio

Carmela Palumbo - Direttore Generale dell'USR Veneto
Fernando Cerchiaro - Coordinatore dell'Osservatorio

I luoghi dell'ASCOLTO per studentesse e studenti, genitori, docenti e dirigenti

Punti di ascolto e di accoglienza del disagio scolastico e delle problematiche sul bullismo

Sportello Regionale

Tel. 041.2723172

lunedì ore 9.30-12.00; mercoledì ore 12.30-15.30
ascoltobullismo@istruzioneveneto.it

Sportelli Provinciali

Belluno sportelloascolto@istruzionebelluno.it - 329.3603466
Padova sportelloascolto@istruzionepadova.it - 049.8208881 - 049.8208876
Rovigo sportello@istruzionerovigo.it - 0425.427515
Treviso puntoascolto@istruzionetreviso.it - 0422.429818
Venezia ascolto@istruzionevenezia.it - 041.2620880 - #sportello:320.92422016
Verona puntoascolto@istruzioneverona.it - 045.8086565 - 045.8086506
Vicenza benessere@istruzionevicenza.it - 0444.251157

UTILITY

Presso il sito dell'USR www.istruzioneveneto.it si possono trovare ulteriori informazioni o materiali utili. In particolare si segnalano i seguenti link:
ForAGS Genitori - Cittadinanza&Costituzione - Punto ascolto bullismo
Siti: www.smonialibulo.it - <http://lostudio.pubblica.istruzione.it> - www.bullismo.com

PER INFORMAZIONI

Fernando Cerchiaro - Responsabile Coordinamento Regionale Osservatorio
Riva di Basio S. Croce 1299 - 30135 Venezia
Tel. 041.2723111 - Fax 041.2723112
fernando.cerchiaro@istruzione.it



MIUR
UFFICIO SCOLASTICO
REGIONALE
PER IL VENETO
Direzione Generale

OSSERVATORIO REGIONALE PERMANENTE per la Prevenzione del Disagio e per la Promozione della Cittadinanza Attiva

IN COLLABORAZIONE CON

Uffici Scolastici Provinciali
Istituzioni Scolastiche e Reti di Scuole
Consulle Provinciali degli Studenti
Forum dei Genitori
Università di Padova
Università di Verona

IN SINERGIA CON

Regione del Veneto
Politiche dell'Istruzione
Politiche Sociali
Politiche Sanitarie
Unione Regionale Province del Veneto
Associazione Regionale Comuni del Veneto
Prefetture e Forze dell'Ordine
Pubblico Tutore dei Minori del Veneto
Conferenza Episcopale Triveneta
Amico Charly
Telefono Azzurro



Gli Osservatori Regionali Permanenti

Con la Direttiva Ministeriale 16/2007 del 5 febbraio 2007 è stato istituito, presso ciascun Ufficio Scolastico Regionale, un **Osservatorio Regionale Permanente** con funzioni di monitoraggio costante del fenomeno del bullismo e di supporto alle attività promosse dalle scuole singolarmente o in collaborazione con altre strutture e istituzioni operanti nel territorio per la **prevenzione del disagio** e la **promozione del benessere** e dell'educazione alla legalità.

Attività dell'Osservatorio Regionale Permanente del Veneto

- Racogliere e registrare richieste di intervento, riflessioni e proposte.
- Favorire e sostenere azioni di prevenzione.
- Studiare strategie e risposte adeguate alle problematiche individuate.
- Promuovere una cultura dello "stare bene a scuola" di allievi, docenti e genitori per assicurare una efficace relazione educativa.
- Offrire opportunità di rafforzamento professionale agli operatori scolastici.
- Coinvolgere il sistema dell'informazione, come soggetto significativo, nell'orientamento dell'opinione pubblica.
- Sviluppare e favorire nel territorio il lavoro di rete attraverso la sinergia tra i diversi soggetti che si occupano di educazione e formazione, con il coinvolgimento di: Istituzioni Scolastiche, Enti locali, ASL, Pubblico Tutore dei Minori, Forze dell'Ordine, Magistratura, Tribunale dei Minori, Istituzioni Ecclesiastiche, Ordine dei Giornalisti, ecc.

L'Osservatorio Regionale Permanente si articola sul territorio mediante gli Sportelli Provinciali di Ascolto



Sono servizi progettati per offrire un servizio di ascolto gratuito e di analisi delle cause di disagio e per l'individuazione di tipologie differenziate di consulenza. Si avvalgono della presenza di operatori adeguatamente formati, le cui competenze pedagogiche e psicologiche sono messe al servizio sia del contesto scolastico che di quello familiare, per supportare immediatamente la situazione problematica, ovvero per orientare verso altri servizi - interni o esterni - capaci di fornire la più appropriata risposta al bisogno rilevato.

Gli "Sportelli di Ascolto" per la **prevenzione del disagio scolastico** e la **promozione del benessere** e della **cittadinanza attiva** sono attività promosse dalla Direzione Generale e ciascun USP del Veneto.

Promuovere la cittadinanza attiva per prevenire il disagio giovanile ...a partire dalle Linee Guida Ministeriali

"Cittadinanza e Costituzione"
Documento del 4 marzo 2009

- L'introduzione nelle scuole di ogni ordine e grado dell'insegnamento **Cittadinanza e Costituzione** - L. 169 del 30/10/2008 - ha l'intento di fornire una mappa di valori utili per esercitare la partecipazione attiva, l'azione consapevole e responsabile, al fine di avviare gli studenti all'esercizio della democrazia.
- In accordo con queste recenti indicazioni ministeriali, tese a sviluppare proprio dentro la Scuola pratiche di Cittadinanza Attiva, l'Osservatorio Regionale Permanente per il Veneto intende dare continuità e sviluppo all'azione educativa pluriennale di contrasto al disagio.
- Verranno promossi percorsi di crescita responsabile attraverso proposte educative, formative e didattiche rivolte a:

Studenti - attraverso gli organismi di rappresentanza studentesca di Classe e di Istituto, le Consulte Provinciali, il Coordinamento Regionale

Famiglie - attraverso i Forum (Regionale e Provinciali) delle Associazioni dei Genitori, aperti ai Presidenti dei Consigli di Istituto e ai Comitati Genitori

Scuola, Studenti e Famiglie - attraverso il Patto Educativo di Corresponsabilità

Scuola e Territorio - attraverso un Patto di Corresponsabilità del Territorio elaborato e sottoscritto dalle Scuole con le Agenzie Educative e gli Enti Locali

L'Osservatorio Regionale Permanente si propone di favorire l'incontro e il confronto fra tutti coloro che concorrono, in un modo o nell'altro, alla formazione delle nuove generazioni, affinché ciascuna persona possa esprimere al meglio, con le proprie risorse le sue competenze e i suoi spazi di azione, una presenza attiva nell'ottica di una comunità educante.



Comunità scolastica e partecipazione studentesca

Ogni studente, per poter partecipare in modo attivo alla vita della comunità scolastica, deve trovarsi in sintesi da ciò che compete: dirigenti, docenti, studenti, genitori, personale non docente. La partecipazione è la gestione democratica di ogni istituto (regolati dal D.P.R. 416 del '74 e dal D.L. 297 del '94. Ma l'Autonomia, riconosciuta alle Scuole dal 1997 (L. 59, art. 21), ha aperto certamente altre possibilità per chi crede alla partecipazione e la vuole sviluppare. Comitati dei Genitori e degli Studenti, Comitati dei Rappresentanti, specifico incarico di formazione, anche per saper gestire le varie Assemblee, ecc.)

In ogni Scuola Saperino gli studenti partecipano:

- eleggendo i propri rappresentanti;
- al Consiglio di Classe (dici);
- al Consiglio d'Istituto (divulgativi);
- alla Consulta Provinciale degli Studenti (dici);
- ritenendo in costante dialogo con i rappresentanti eletti e intervenendo responsabilmente alle assemblee di classe, di inter-classe, di Istituto.

Il ruolo di riferimento fondamentale per conoscere i diritti e doveri degli studenti è dato dallo "Statuto delle Studentesse e degli Studenti" (D.P.R. 349 del 24.06.98 e successivi modifiche e integrazioni di cui il D.P.R. 256 del 21.11.07 e recte 360290 del 31.07.08, che vi consegnato ad ogni studente all'atto dell'iscrizione. L'ultima integrazione allo Statuto ha introdotto, come norma basilare, il Patto di Corresponsabilità Educativa, che ogni Scuola deve redigere con il contributo dei genitori e degli studenti, e che va sottoscritto, nella Scuola Secondaria di Secondo grado, dallo studente stesso.

Il Regolamento di Istituto e l'Organo di Garanzia devono fare riferimento alle scelte educative e ai diritti e doveri conosciuti ed esplicitati nel Patto.

La Consulta Provinciale degli Studenti è composta da due rappresentanti degli studenti, eletti ogni due anni, da ogni Istituto della provincia. Elegge, al suo interno, il Presidente e può articularsi in Commissioni tematiche ed è presieduta da un dirigente delegato dal Direttore Generale. Ha il compito di promuovere e sostenere la formazione delle Consulte e di individuare le tematiche e le attività di carattere generale, da realizzare nella Regione, per sviluppare la partecipazione ed il ruolo degli studenti nella scuola.

A livello nazionale si riunisce, su convocazione del Ministro, il Consiglio Nazionale dei Presidenti delle Consulte Provinciali.

Il Coordinamento Regionale delle Consulte Provinciali è composto dal Presidente e dal Vicepresidente di ogni provincia, dal docente referente per le Politiche Giovanili, ad esso partecipa anche uno studente tutor ed è presieduto da un dirigente delegato dal Direttore Generale. Ha il compito di promuovere e sostenere la formazione delle Consulte e di individuare le tematiche e le attività di carattere generale, da realizzare nella Regione, per sviluppare la partecipazione ed il ruolo degli studenti nella scuola.

A livello nazionale si riunisce, su convocazione del Ministro, il Consiglio Nazionale dei Presidenti delle Consulte Provinciali.

COORDINAMENTO REGIONALE DELLE CONSULTE

Fernando Cerchiaro - Responsabile Regionale per le Politiche Giovanili
fernando.cerchiaro@istruzione.it - tel. 041.2723111 - fax 041.2723112

Riva di Biadolo S. Croce, 1299 - 30135 Venezia

10 CI STOI

VADEMECUM per i Rappresentanti di Classe e per promuovere una partecipazione attiva e responsabile degli studenti

PRESENTAZIONE

“ Presento volentieri questo significativo contributo che il Coordinamento Regionale delle Consulte Studentesche del Veneto offre alle Scuole Secondarie II, in particolare, agli Studenti della Regione.

Il Vademecum è il risultato di un percorso di formazione delle Consulte, che si è avvalso del contributo del prof. Danilo Nicotri, e che ha concentrato la riflessione sulla competenza di autonomia e responsabilità nella Scuola.

Aspetto che questo nobile lavoro porti la conoscenza di tutta la comunità scolastica e possa aiutare tutti gli studenti e, in particolare, chi si assume il compito di Rappresentante, a promuovere una partecipazione attiva e responsabile. Sola questa il modo più efficace per realizzare risposte concrete di Cittadinanza e Costituzione nella vita quotidiana della Scuola.”

(Carmina Palumbo, Direttore Generale USR per il Veneto)

“ Da chi imparano gli insegnanti? Ma dai loro studenti! Lo studente contribuisce a rendere l'insegnante più preparato ed anche più umano, quando è in grado di apportare all'azione dello studio un valore unico ed irripetibile. Come afferma Hannah Arendt: «Il fatto che l'uomo sia capace di azione significa che da lui si può attendere il futuro, che è in grado di compiere ciò che è intrinsecamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (Vita Activa. La condizione umana, Bompiani, 1992). Questo Vademecum mostra che i rappresentanti degli studenti sanno essere corresponsabili dell'educazione e qui lo fanno con proposte concrete, mirate, impegnative.

La voce degli studenti, spesso mancante, è indispensabile al bene della Scuola ed è necessario ascoltarla per fare di ogni classe una comunità di apprendimento.”

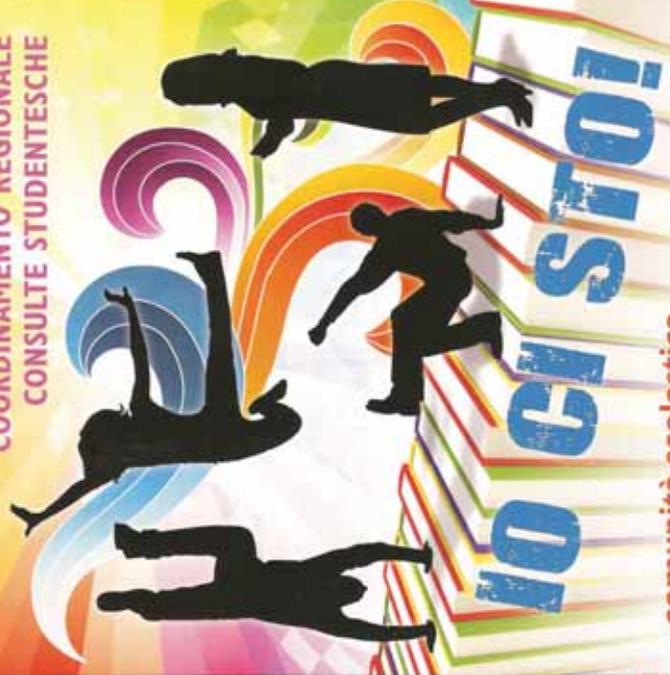
(Danilo Nicotri, Università Cattolica di Brescia)

STILE DEGLI STUDENTI

- Per sostenere uno stile di comportamento autonomo e responsabile, il rappresentante di classe deve fungere da tramite per una migliore comunicazione tra alunni al fine di creare un ambiente di collaborazione, rispetto e solidarietà all'interno del gruppo classe.
- Incentivare la partecipazione e l'impegno nella comunità scolastica, anche riconoscendo un credito formativo a chi in vario modo la esercita e informando riguardo ai ruoli di rappresentanza studentesca e attività educative/culturali. Organizzare esperienze atte a favorire lo sviluppo all'interno della classe di una coscienza di gruppo non solo basata su rapporti interpersonali, ma anche sulla collaborazione, il lavoro collettivo e l'aiuto reciproco, valorizzando il più possibile le risorse della classe.

MIUR
UFFICIO SCOLASTICO
REGIONALE
PER IL VENETO
Direz. Generale

COORDINAMENTO REGIONALE CONSULTE STUDENTESCHE



comunità scolastica e partecipazione studentesca

RAPPORTO CON I DOCENTI

- Favorire agli insegnanti con spirito costruttivo l'innovazione ed essere cordivi da entrambe le parti. È necessario esprimere le idee della classe senza averne timore di sferzate di parte del docente, parlando direttamente e con franchezza della classe.
- Mantenere un rapporto nel rispetto della funzione educativa del professore. Ugualmente il gruppo docenti deve rispettare il ruolo dei rappresentanti di classe e lavorare il tempo e lo spazio necessari per svolgere:
- Il docente deve esplicitare il programma, le metodologie didattiche e valutative, aprirsi all'ascolto e al dialogo, creando una mediazione tra le diverse esigenze per costituire un accordo di corresponsabilità alla base del quale deve esserci sempre la fiducia.

PROPOSTE DI DIDATTICA ATTIVA

- Insegnarsi per nuovi percorsi di metodo di insegnamento, creando lezioni interattive, non solo frontali, che sviluppino competenze e ragionamento. Ciò che viene appreso deve essere concretizzato e integrato attraverso discussioni, laboratori, stage, uscite, eventi culturali, viaggi d'istruzione.
- Ampliare l'offerta formativa con maggiori investimenti nelle attività di laboratorio ed extrascolastiche, superando l'insegnamento prettamente ricorristico.
- Partecipare alle proposte didattiche in maniera attiva, propositiva e costruttiva.

VALUTAZIONE

- Impugnarsi per una valutazione, debita della misurazione, di tipo formativo, centrata sulla mobilitazione delle capacità dello studente a fronte di compiti problema sfidanti ed inoltre finalizzata a farlo riflettere sui suoi punti di forza e di miglioramento.
- Informarsi e informare sulle griglie di valutazione e, successivamente, approfondirle in classe. I professori si devono impegnare a spiegare il significato e l'utilizzo della griglia, oltre che a rispettarla.
- I professori devono valutare le competenze piuttosto che solo le conoscenze, partendo dal fatto che in tal modo lo studente dimostra ciò che sa attraverso l'utilizzo appropriato delle conoscenze e della abilità.
- Possibilità di sperimentare prove diverse di verifica correlate sulle capacità ed anche esperienze di autovalutazione.

Per il Coordinamento Regionale
i Presidenti delle Consulte Provinciali
Tommaso Andreotto, Padova; Dawe Carlo Bale, Venezia;
Isabella Grotto, Treviso; Michele Murcanoni, Verona;
Lucia Mariani, Vicenza; Alessandro Rosta, Rovigo;
Luca Trivellato, Belluno.



ALTRE FORME DI PARTECIPAZIONE: PERCORSI DI PEER EDUCATION ALTRE FORME DI PARTECIPAZIONE...

Il Coordinamento Regionale delle Consulte Studenti del Veneto ha preparato un **sussidio con DVD allegato "NOI CI SIAMO"** per proporre ai Consigli di Classe e ai Comitati Studenteschi, **percorsi ed esperienze di peer education** già attivi in molti Istituti Superiori del Veneto.

Il **sussidio e il DVD** sono in distribuzione gratuita e possono essere richiesti ad ogni Consulta Provinciale o al Coordinamento Regionale.

Sono di aiuto:

- per migliorare la didattica e renderla più attiva e partecipata
- per sviluppare competenze e concrete forme di solidarietà anche dentro la scuola
- per promuovere e sostenere uno stile di comportamento autonomo e responsabile dei rappresentanti di classe e di tutti gli studenti
- per favorire la comunicazione e la collaborazione all'interno del gruppo classe e nella comunità scolastica
- per rendere tutte queste attività **laboratorio** di cittadinanza attiva che accompagna il nuovo insegnamento di CITTADINANZA E COSTITUZIONE

È NECESSARIO DARE FIDUCIA E INVESTIRE IN UN NUOVO PROTAGONISMO DEGLI STUDENTI

- **STUDENTI PEER** - SI AFFIANCAMO AI COMPAGNI PER AIUTARLI PREVALENTEMENTE NELL'ATTIVITÀ DIDATTICA
- **STUDENTI TUTOR** - STUDENTI DEL TRIENNIO IMPEGNATI PARTICOLARMENTE NELL'ATTIVITÀ DI ACCOGLIENZA E DI ACCOMPAGNAMENTO DEI COMPAGNI DELLE PRIME CLASSI
- **STUDENTI ANIMATORI** - IN ACCORDO CON IL COMITATO STUDENTESCO PROMUOVONO E REALIZZANO INIZIATIVE COMUNVOLGENTI L'INTERA COMUNITÀ SCOLASTICA

PIANO OFFERTA FORMATIVA (P.O.F.) (Legge 28 marzo 2003 n.53 - D. Lgs. 59/2004)

È atto pubblico, elaborato dal Collegio Docenti, adottato dal Consiglio d'Istituto.

Presenta le scelte pedagogiche, didattiche, organizzative e gestionali che caratterizzano l'Istituto rispetto alle esigenze del territorio di appartenenza.

PATTO EDUCATIVO DI CORRESPONSABILITÀ

(D.P.R. 24/9/98 integrato dal D.P.R. 235/07 - art. 5 bis)

È il documento che esplicita le scelte educative condivise tra scuola e famiglia; indica diritti e doveri nel rapporto tra Istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie.
Per questo, all'atto dell'iscrizione, ne viene richiesta la sottoscrizione dai genitori e dagli studenti.

REGOLAMENTO D'ISTITUTO

È l'attuazione, in ogni scuola, dello Statuto delle Studentesse e degli Studenti e delle scelte del Patto Educativo.

Esplicita in modo dettagliato le regole che garantiscono diritti e doveri di tutte le componenti la comunità scolastica e prevede eventuali sanzioni.

ORGANO DI GARANZIA

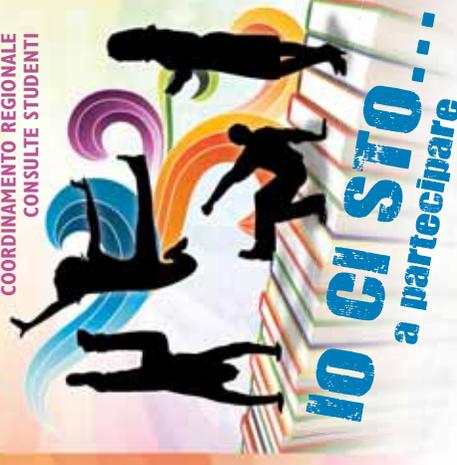
(D.P.R. 24/9/98 integrato dal D.P.R. 235/07 - art. 5)

È previsto l'Organo di Garanzia (uno interno all'Istituto - comma 1 - e uno regionale - comma 3) come strumento di tutela dell'effettivo rispetto dello Statuto e della conformità ad esso dei Regolamenti d'Istituto.

L'Organo Regionale è composto da due studenti designati dal Coordinamento Regionale delle Consulte, da tre docenti nominati dal Direttore Generale e da un genitore designato dal Forum Regionale dei Genitori.

COORDINAMENTO REGIONALE DELLE CONSULTE DEGLI STUDENTI DEL VENETO
Fernando Cerchiaro - Responsabile Regionale per le Politiche Giovanili
fermando.cerchiaro@istruzione.it - tel. 041.2723111
Riva de Blasio S. Croce, 1299 - 30135 Venezia

COORDINAMENTO REGIONALE CONSULTE STUDENTI



La scuola è luogo di formazione

e di educazione mediante lo studio, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica.

La scuola è una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni.

La vita della comunità scolastica si basa sulla libertà di espressione, di pensiero, di coscienza e di religione, sul rispetto reciproco di tutte le persone che la compongono, quale che sia la loro età e condizione, nel rifiuto di ogni barriera ideologica, sociale e culturale.

(dallo Statuto degli Studenti DPR n. 24/9/98 - art. 1 e successive modifiche)

comunità scolastica partecipazione studentesca e peer education

comunità scolastica e partecipazione studentesca STUDENTI - GENITORI - DOCENTI - PERSONALE ATA - DIRIGENTE SCOLASTICO

RAPPRESENTANTI DI CLASSE

- sono eletti dagli studenti della classe in numero di due e sono membri del Consiglio di Classe;
- promuovono la conoscenza dei diritti e doveri degli studenti, la creazione di un gruppo-classe omogeneo e la corretta gestione delle assemblee di classe;
- sono portavoce puntuali delle esigenze della classe, delle attività e delle proposte del Consiglio di Classe
- fanno parte del Comitato Studentesco;
- motivano e sollecitano i propri compagni a partecipare alla vita della comunità scolastica.

Suggerimenti per favorire la candidatura e la scelta dei Rappresentanti di Classe:

- all'inizio dell'anno scolastico, in preparazione alle elezioni, dedicare alcune ore, all'interno della classe o tra classi, per far conoscere:
- le regole base dell'organizzazione scolastica (Organi Collegiali);
- lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti: diritti, doveri, sanzioni, modalità di attuazione delle assemblee;
- il Regolamento d'Istituto;
- il Patto educativo di Corresponsabilità (ricorsi e Organo di Garanzia);
- **N.B.** per le Assemblee di classe può essere utilizzato il **DVD "IO CI STO"** da richiedere alla Consulta Provinciale o al **Coordinamento Regionale**.

RAPPRESENTANTI D'ISTITUTO

- sono eletti in numero massimo di quattro dagli studenti iscritti all'Istituto e sono membri del Consiglio d'Istituto;
- conoscono e promuovono la conoscenza dell'organizzazione scolastica, dei compiti e delle funzioni degli organi collegiali, del Regolamento scolastico, del Patto educativo di corresponsabilità, dell'Organo di Garanzia;
- fanno parte del Comitato Studentesco;
- fanno da tramite tra gli studenti che rappresentano e l'istituzione Scolastica;
- sono portavoce delle istanze presentate dagli studenti, informandoli delle iniziative che li riguardano e delle decisioni prese in Consiglio d'Istituto.

RAPPRESENTANTI DELLA CONSULTA

- sono eletti in numero di due dagli studenti di ogni Istituto superiore di secondo grado della Provincia e, assieme ai rappresentanti degli altri Istituti, formano la Consulta Provinciale degli Studenti (D.P.R. 567/96 e successive modifiche e integrazioni);
- fanno parte del Comitato Studentesco;
- garantiscono il collegamento tra il proprio Istituto e gli altri Istituti esistenti in Provincia favorendo il più ampio confronto e la massima collaborazione;
- a livello provinciale e regionale, fanno riferimento al Docente Referente per le Politiche Giovanili;
- la Consulta ha durata biennale, è organismo del MIUR (cf. Nota del 1/2/2017); elegge al suo interno un Presidente che fa parte del Coordinamento Regionale e del Consiglio Nazionale delle Consulte.

Suggerimenti per favorire la candidatura e la scelta dei rappresentanti d'Istituto e della Consulta:

Nel caso di un Istituto risultante dall'accorpamento di più Istituti o avente al suo interno più qualifiche o indirizzi, si consiglia di facilitare tra i candidati la presenza di studenti appartenenti alle diverse realtà. Per evitare la dispersione dei voti è bene concentrare i candidati nel numero minore di liste. È necessario prevedere la propaganda elettorale affinché gli elettori conoscano il più possibile i candidati ai quali dare la loro fiducia. Il Dirigente Scolastico nominerà (e ne comunicherà il nominativo all'IST di competenza) un Docente referente per la Partecipazione Studentesca e le Politiche Giovanili che assicuri la collaborazione e il collegamento con i rappresentanti eletti. Il Comitato Studentesco, il Dirigente Scolastico, il Dirigente Istit, il referente provinciale e i docenti referenti degli altri Istituti della Provincia.

LE ATTIVITÀ DEGLI STUDENTI POSSONO ESSERE PREVISTE E GARANTITE NELLA PROGRAMMAZIONE DEL CONSIGLIO DI CLASSE COME PARTE STESSA DELL'INSEGNAMENTO, TRASVERSALE E OBBLIGATORIO, DI "CITTADINANZA E COSTITUZIONE".

I RAPPRESENTANTI DEGLI STUDENTI HANNO COME REFERENTE, ALL'INTERNO DELL'ISTITUTO, IL DOCENTE PER LE POLITICHE GIOVANILI.

COORDINAMENTO REGIONALE DELLE CONSULTE - ANNO SCOLASTICO 2010/2011 - Ufficio Scolastico Regionale: FERNANDO CERCHIARO, STEFANO ALLORINI

Uffici Scolastici Territoriali: ALESSANDRO ZANMINI - SILVIA CASON (BL); VALERIO NOTO - ANDREA BERGAMO (PD); NICOLO CAVALLARO - FRANCESCO BUSSI (RO); FRANCESCO ROBERTO - SANDRO SILVESTRI (TV); LEONARDO NADAI - MARINA NOSTRANI (VE); ANDREA GALANTE - ANNA LISA TIBERIO (VR); GIACOMO BEZ - MARIA ANNUNZIATA SCHIAVOTTO (VI).

Allegato E

Osservatorio Regionale Permanente - USR per il Veneto

LINEE GUIDA
per il "Patto Educativo di Corresponsabilità"
a cura di Fernando Cerchiaro e Patrizia Ceola

Introduzione: una nuova alleanza educativa per la scuola
 di *Fernando Cerchiaro*

Con il nuovo anno scolastico il Ministro della Pubblica Istruzione ha promosso, contestualmente all'Iscrizione ad ogni singola scuola, la sottoscrizione del "Patto Educativo di Corresponsabilità", da parte dei genitori e degli studenti (i genitori per il primo ciclo, gli studenti per la scuola superiore).

L'emergenza e le grandi difficoltà che investono, ogni giorno e in modo crescente il ruolo educativo della scuola e della famiglia, spingono queste due istituzioni nella ricerca e nella costruzione condivisa di UNA NUOVA ALLEANZA EDUCATIVA.

Diversi sono i motivi che stanno alla base della nuova incertezza educativa che attraversa la famiglia.

C'è, in primo luogo, il venir meno della condivisione, anche tra gli adulti con ruoli educativi, dei valori un tempo riconosciuti e concordemente proposti.

L'influenza, inoltre, dei mass media sui modelli di comportamento che gli adolescenti, in modo crescente adottano, genera spesso preoccupazione nei genitori ma appare altrettanto incontrollabile.

Accanto a questi e a molti altri fattori di rischio che generano disorientamento nella famiglia con figli adolescenti, c'è il disagio crescente della precarietà dei legami di coppia che spesso accentua nei figli, se non talora proprio determina, i livelli più acuti di crisi. Non meno allarmanti sono le difficoltà in cui si dibatte la scuola, proprio perché su di essa convergono, insieme, le domande pressanti della famiglia e della più ampia società civile. Richieste sempre molto "alte" riassunte nel termine QUALITÀ, declinata in autorevolezza, professionalità, grande uma-

* Rielaborazione dei lavori di gruppo realizzati nell'esperienza dei due seminari residenziali di formazione "Autonomia e responsabilità: una competenza da costruire insieme" aperti agli studenti del Coordinamento regionale delle Consulte studentesche e ai docenti referenti, organizzati nei giorni 1-2 dicembre 2008 a Peschiera del Garda - Vr e 3-4 aprile 2009 a Monteortone (Padova).

nità nella relazione educativa dei docenti. Richieste sacrosante ma, spesso, contraddette dalla famiglia quando pone alla scuola le domande impossibili (risultati garantiti, eccezioni per i propri figli, regole, ma che valgano solo per gli altri...) o dalla società quando richiede l'eccellenza del servizio e, "in cambio", da' ai docenti un livello di considerazione sociale commisurato a stipendi che sono tra i più bassi d'Europa. Capita così, sempre più spesso, che, da un lato, la scuola, sentendosi accerchiata da un alto interesse sociale ma anche da critiche incontrollabili, accenti la sua chiusura con una autoreferenzialità inconcepibile per una istituzione di così alto ruolo strategico e, dall'altro la famiglia e la società scarichino sulla scuola la responsabilità di scelte individuali coerenti e di scelte politiche adeguate, la cui determinazione non appartiene certo alla scuola.

Nasce da questo scenario l'urgenza e l'interesse per una nuova alleanza educativa, che coinvolga innanzitutto la famiglia e la scuola, ma veda insieme la partecipazione e la collaborazione di tutta la società, riconoscendo così nella scuola l'istituzione strategica per la formazione delle giovani generazioni. Di qui, l'esigenza di costruire, meglio se promosso dagli Enti Locali, con le Istituzioni Scolastiche e le più significative Agenzie Educative, il PATTO EDUCATIVO TERRITORIALE, dove siano indicati non solo gli obiettivi ma anche la priorità condivise da tutti gli "attori" del territorio".

Premessa

Le riflessioni e le note di lavoro qui presentate, sollecitate dall'attuale normativa scolastica, sono frutto di un percorso di studio e confronto che ha coinvolto le diverse componenti della comunità scolastica (docenti, dirigenti, studenti, genitori) nel corso dell'anno scolastico 2007/08.

Sono stati effettuati diversi incontri di lavoro e seminari di studio caratterizzati da una metodologia partecipativa e collaborativa coerente con le finalità e con lo spirito del documento in oggetto.

Vengono proposte a tutte le comunità scolastiche come una traccia di lavoro che faciliti il rispetto del richiamo normativo e soprattutto che lo renda occasione di un reale sviluppo qualitativo di ciascuna scuola.

Riferimento normativo

Ciascuna istituzione scolastica è tenuta, a norma del D.P.R. n 235 del 21 novembre 2007, dotarsi di un "patto educativo di corresponsabilità".

Definizione

Tale patto è elaborato da tutte le componenti della comunità scolastica: studenti, genitori, docenti e personale ATA, con il coordinamento del dirigente scolastico.

Finalità e obiettivi

La finalità del patto è di far crescere una cultura della scuola come comunità fondata sulla relazione educativa e che ha come obiettivi:

- educare ed istruire
- tutti gli alunni e ciascun alunno
- come persona e come cittadino
- nella valorizzazione della differenza
- nel contesto concreto
- dall'accoglienza alla valutazione
- per il successo formativo e scolastico e per lo sviluppo personale

Sulla base di tali linee guida è necessario rivedere, perfezionare e completare, in modo condiviso, il regolamento di istituto

Criteri

Il patto di corresponsabilità deve rispondere ai seguenti criteri.

Ascolto di ciascuna componente; deve essere reso possibile tramite la predisposizione di spazi e tempi di ascolto, oltre che da un atteggiamento di rispetto dell'altro e da una reale attenzione ai bisogni di ciascuno.

Condivisione di valori, obiettivi, scelte, regole e percorsi. Per giungere a tale condivisione che sola risulta vincente come proposta educativa coerente e concertata, sono necessari, oltre all'ascolto sopra indicato, il confronto, il dialogo, lo scambio la discussione, per arrivare alla concertazione e all'accordo sui punti fondamentali e imprescindibili di tutte le componenti della scuola.

Collaborazione come atteggiamento costante che caratterizza tutte le fasi del Patto di corresponsabilità: dall'informazione alla stesura all'applicazione e valutazione dello stesso. Ineludibili quindi allo stesso modo sono anche la partecipazione e il coinvolgimento di tutti.

Trasparenza che deve caratterizzare tutti i momenti e gli aspetti della vita scolastica e della funzione della scuola. Implica l'esplicitazione delle conoscenze, delle motivazioni e delle decisioni a tutto campo: amministrativo, educativo, relazionale, gestionale, organizzativo.

Chiarezza: la modalità di comunicazione deve essere improntata alla chiarezza, intesa sia come chiarezza di espressione, ed immediatezza, che come accessibilità alle informazioni e comunicazioni.

Responsabilità come riconoscimento della propria responsabilità e come assunzione della stessa da parte di ciascuna delle componenti (reciprocità) e di ciascuna persona.

Tale responsabilità deve essere accettata, dichiarata e rispettata.

Sottoscrizione o adesione al patto: permette da una parte l'esplicitazione della responsabilità di ciascuno sopra scritta e dall'altra il riconoscimento delle responsabilità dell'altro nell'intento di giungere alla corresponsabilità che ispira il Patto stesso.

Valutazione come criterio del miglioramento realizzato attraverso modalità e strumenti trasparenti e rispettosi delle persone e declinata come autovalutazione/ valutazione di tutte le componenti (studente, docente, dirigente, genitore, personale ATA) e dell'istituzione scolastica.

Metodologia di approccio

L'obiettivo del Patto di corresponsabilità può essere raggiunto solo con un approccio metodologico coerente e stabile, e che caratterizzi tutte le fasi del Patto di corresponsabilità dall'informazione, al confronto ed elaborazione, alla stesura, all'applicazione fino alla valutazione dello stesso.

Risultano fondamentali, perché il patto sia operativo ed efficace e non sia solo l'espletamento di un obbligo di legge, i seguenti punti:

- devono essere coinvolte, oltre alla componente dirigente, docente e del personale ATA, anche le componenti studenti e genitori in modo ampio, concreto e sostanziale;
- studenti e genitori sono compartecipi della responsabilità sugli snodi essenziali della funzione di istruzione ed educazione della scuola, in primis: la valutazione come mezzo e certificazione dello sviluppo delle potenzialità dello studente, del raggiungimento del successo formativo e della sua crescita personale.

Per raggiungere tale scopo si suggeriscono alcune strategie indispensabili, la cui modalità di attuazione concreta deve essere studiata tenendo conto del contesto di ogni singolo istituto e territorio, ma senza eludere il mandato fondamentale.

Strategie

1. Attivare, nelle modalità specifiche di ogni istituzione scolastica, le seguenti procedure imprescindibili:
 - informare tutte le componenti
 - favorire la conoscenza, l'approfondimento e la riflessione sul patto
 - sostenere la partecipazione di tutti ed il confronto
 - facilitare la stesura concordata del patto attraverso la collaborazione di tutti, la gestione dei conflitti e la condivisione
 - verificare l'adesione e la sottoscrizione
 - provvedere alla diffusione del patto elaborato dall'Istituto e alla sua conoscenza da parte di ciascuno dei membri della scuola (studenti, genitori, docenti, personale ATA), curando i momenti e i modi più opportuni di comunicazione
 - monitorare e valutarne l'efficacia.
2. Stringere con gli Enti Locali e con le altre agenzie educative pubbliche e private del territorio (ad esempio parrocchie, associazioni, onlus, ecc.) il patto territoriale di corresponsabilità in modo da favorire il confronto e la collaborazione dell'istituzione scolastica con il territorio.

Allegato F

Osservatorio Regionale Permanente - USR per il Veneto

LINEE GUIDA
per l'individuazione e la formazione
del Docente Referente per il Benessere dello Studente*
a cura di Fernando Cerchiaro, Alberto Agosti ed Elena Zambianchi

Premessa

Una considerazione di base: quando si devono affrontare dei problemi riguardanti l'educazione dei giovani viene spontaneo pensare immediatamente che le cause o le risposte relative a tali problemi siano a carico di altri adulti, piuttosto che riguardare in prima battuta, se stessi. Non è un giudizio che qui si vuole esprimere: sotto il peso di problematiche, anche particolarmente pesanti, agiscono dinamiche di rifiuto e di sgomento che disorientano gli adulti e tendono a confinarli in un sentimento di impotenza o, peggio, nell'idea di non poter far nulla rispetto a tali problematiche, e di dover quindi chiedere – o attendere – aiuti e consigli dall'esterno. A volte, però, l'adulto (genitore, insegnante, educatore che sia) si pone in un atteggiamento di pretesa, vuole che altri diano risposte, e soprattutto soluzioni, senza però pensare di coinvolgersi in prima persona. Si vive spesso in una dimensione di delega che non facilita certo l'esercizio della responsabilità individuale. Il docente referente per il benessere dello studente dovrebbe lavorare in direzione esattamente opposta, promovendo una cultura della partecipazione in prima persona da parte di tutti.

L'orizzonte del Docente Referente per il Benessere dello Studente

Il lavoro del docente referente per il benessere dello studente ha essenzialmente come obiettivo il recupero – da parte degli adulti – del senso di compartecipazione e di corresponsabilità nell'azione educativa verso i giovani, compartecipazione e corresponsabilità che vanno coltivate peraltro anche nei giovani stessi verso se stessi e verso gli adulti che li educano, in un disegno complessivo che veda impegnate tutte le persone, nessuna esclusa: operatori della scuola ad ogni livello e ruolo, genitori, studenti ed altri adulti presenti nel territorio che possono giocare una

* Documento del 13.06.2008 pubblicato nel sito dell'USR Veneto all'indirizzo: http://www.istruzioneveneto.it/uploads/File/Sintesi_Linee_guida_per_il_DRBS_13.06.08.pdf

funzione costruttiva a tal proposito (amministratori e operatori degli EELL, associazioni sportive, culturali, animativo-ricreative, di volontariato, parrocchie, ecc.).

Si tratta, a questo punto, di individuare i dispositivi concreti (luoghi, tempi, modi, occasioni, eccetera), che possano favorire questa riappropriazione del senso di responsabilità, nonché di una fiducia nelle possibilità autenticamente costruttive di giovani e di adulti (convivenza civile e solidale).

La rilevanza strategica di una figura di sistema che funga da promotore, assieme agli altri adulti, del benessere dello studente è determinata non solo dagli elementi di attualità che esigono il rilancio e l'intensificazione dell'azione educativa di ogni Istituto, ma anche dalla necessità di coordinare i diversi percorsi e interventi, in modo che la varietà e la ricchezza di tanti progetti non vadano disperse, anzi, vengano valorizzate e si compongano tra loro nell'ottica progettuale di una scuola-comunità educante.

In termini generali il DBRS lavora per l'autonomia di insegnanti, genitori, allievi, personale ATA, in modo che sempre maggiormente queste componenti si attivino da protagoniste in forme di collaborazione e compartecipazione. In pratica il DBRS dovrebbe auspicabilmente via via assumere progressivamente una funzione di coordinamento e di raccordo, piuttosto che svolgere una funzione di continua spinta alle iniziative.

Chi potrebbe essere il DBRS (sotto il profilo della personalità)

Si delineano alcune caratteristiche che dovrebbe possedere il docente referente per il benessere dello studente emerse a seguito di un lavoro di riflessione effettuato sia dall'Osservatorio Regionale Permanente sul Fenomeno del Bullismo sia dai Gruppi di Lavoro promossi nell'ambito del Piano del Benessere dall'USR per il Veneto. È chiaro che l'elenco di tali caratteristiche va inteso in termini orientativi e non intende assolutamente veicolare l'idea di una figura onnipotente, perfetta, bensì fondamentalmente una persona appassionata, impegnata, capace di agire in un atteggiamento di servizio. Dopo tale precisazione, si indica che il DBRS dovrebbe:

- essere persona motivata al suo compito,
- avere carisma/autorevolezza/credibilità sul piano umano e professionale (essere apprezzato e stimato dai colleghi e dagli altri adulti, nonché dagli allievi),
- essere persona di sensibilità dichiarata verso tutte le tematiche del benessere dello studente, dell'insegnante, delle famiglie, della partecipazione democratica della scuola,
- essere persona empatica, interiormente armoniosa, creativa,
- avere propensione per l'ascolto,
- essere persona congruente e sintonica (persona che ama insegnare e che crede nella scuola).

Il DBRS dovrebbe essere preparato dal punto di vista della didattica (attenzione verso le diverse discipline e agli aspetti educativi e formativi legati alle stesse), possedere una competenza di tipo psicologico e pedagogico (non tanto essere uno psicologo o un pedagogista teorico, bensì essere attento ed informato attorno alle problematiche giovanili), essere preparato sul piano normativo.

Punti forti/chiave del lavoro del DBRS

1. La valorizzazione delle differenti competenze. Occorre che il DBRS lavori per il disvelamento/attivazione delle competenze presenti nei docenti, nei docenti, negli allievi e negli altri adulti della comunità educante. Molto spesso queste competenze sono tacite e non vengono valorizzate. Essenzialmente attraverso la discussione in gruppo è possibile riservare spazio di pensiero e parola, e in seguito si spera di azione, a ciò che ciascuna persona può proporre in base alla sua propria esperienza e alla sua cultura rispetto a problemi o progetti da affrontare. Occorre che il DBRS organizzi tempi, luoghi e spazi in cui queste competenze abbiano modo di manifestarsi e soprattutto vengano reciprocamente ascoltate e valorizzate (insegnanti che si ascoltino tra di loro, genitori che si ascoltino tra di loro, allievi che si ascoltino tra di loro, ecc. ed inoltre, insegnanti che ascoltino i genitori e viceversa, e così via...). Tali occasioni di ascolto e di valorizzazione delle competenze, del punto di vista proprio e altrui, possono essere promosse attraverso iniziative culturali specifiche.

2. Il rovesciamento del modello di lavoro tradizionale “a cascata dall’alto” dove c’è qualcuno che dice ad altri che cosa devono o possono fare a fronte di un problema o di un progetto da realizzare. Il DBRS dovrebbe promuovere, in questo senso, il “pensiero dalla base”, ovvero, creare occasioni in cui adulti e giovani si trovino a parlare, pensare e discutere attorno a vari temi, problemi e progetti, avendo la possibilità, ciascuno di essi, di esprimere le proprie idee e le proprie posizioni, per trovare assieme possibili iniziative, strategie, azioni, percorsi praticabili (modello dell’*empowerment*, che favorisce il sentimento del “poter far qualcosa” e promuove la volontà di azione piuttosto che sentire l’azione stessa come un atto dovuto e voluto solo da autorità esterne).

3. L’importanza basilare dell’incontro tra adulti che hanno lo stesso ruolo e funzione e poi in modo incrociato: docenti da soli, genitori da soli, ma poi docenti con genitori, genitori con allievi, ecc...; lo scopo dell’Incrocio degli incontri è che sempre più i vari attori adulti coinvolti nell’educazione dei giovani, abbiano ben chiare le proprie funzioni e quelle degli altri (ognuno sappia che cosa deve fare in prima persona e che cosa devono dare gli altri). In quest’ottica va sottolineata l’importanza del lavoro sulla dimensione comunicativa e relazionale (saper promuovere e gestire una comunicazione allargata efficace).

4. La valorizzazione delle dimensioni costruttive nella comunità di appartenenza. Il termine Ben-essere, che qualifica la funzione di questa “nuova” figura di servizio e di raccordo nell’ambito della comunità scolastica, invita a pensare tale

figura impegnata, in direzione esattamente opposta a quanto spesso fanno giornali e TV, a far conoscere anche al di fuori della scuola tutto il “bello” e il costruttivo – progetti, percorsi, iniziative – che viene effettuato nella scuola stessa (valorizzazione delle tante buone pratiche che possono divenire riconosciuto patrimonio comune per l’intera comunità educante del territorio, in modo da correggere l’immagine di una scuola molto spesso distorta).

Le competenze del DBRS

Il docente referente per il benessere dello studente dovrebbe essere in possesso di alcune precipue competenze comunque distintive della professionalità docente, annoverabili nelle seguenti aree:

(A) Area delle competenze comunicative e relazionali

- Potenziare capacità di:
- ascolto attivo e distanziamento emotivo
 - comunicazione
 - negoziazione e condivisione
 - assunzione di responsabilità
 - promozione di attività (animazione)

Muovendosi sul piano delle competenze comunicative e relazionali ci si riferisce ad ambedue gli ambiti relativi rispettivamente:

1. alla capacità di comunicazione interpersonale “diadica” o a “due vie” (comunicazione con i singoli studenti, con i singoli colleghi, con la dirigenza, con i singoli genitori, ecc...);
2. alla relazionalità comunicativa intesa in senso più ampio, cioè al modo di essere della comunicazione nei contesti gruppali e sociali che concretizzano l’agire scolastico a livello organizzativo.

B) Area della cultura e della consapevolezza organizzativa

- Potenziare capacità di:
- cooperazione,
 - disponibilità al lavoro di gruppo nei team
 - funzioni gestionali e di integrazione
 - funzioni e di leadership formativa

(i) Il lavoro di gruppo

Principalmente il DBRS dovrebbe essere un esperto nel lavoro di gruppo orientato al compito, perché si pensa che tale figura sarà chiamata a guidare/coordinare i lavori di gruppi di varia tipologia: studenti, insegnanti, genitori, personale ATA e gruppi di raccordo con la presenza di componenti differenziate. Per un proficuo lavoro di gruppo si richiedono alcune capacità-competenze che sono tipiche di una leadership di servizio autorevole, e per questo attenta ai risvolti affettivi, le cui parole/espressioni chiave sono:

- saper ascoltare
- dialogo non direttivo
- coinvolgimento
- mediazione
- coordinamento
- motivazione
- promozione
- sensibilizzazione
- condivisione
- gestione costruttiva dei conflitti

(ii) Ambiti di azione e funzioni

Dal punto precedente emerge una articolazione multidimensionale degli ambiti di lavoro del DBRS, riconoscendo che questi, nell'esperienza operativa, sono continuamente tra loro interrelati e interdipendenti. Tra questi ambiti sembra di dover principalmente annoverare:

- servizio di consulenza,
- sostegno tecnico e progettuale,
- azioni di prevenzione, promozione ed orientamento,
- azioni che permettono agli attori della scuola di essere messi nella condizione di poter costruire strumenti e atteggiamenti atti a promuovere autonomia cognitiva, didattica e affettivo-relazionale,
- azioni di coordinamento nell'uso delle risorse dentro la scuola e nel territorio e di raccordo interistituzionale,
- interventi di formazione all'interno della scuola rivolti ad insegnanti, genitori, allievi, personale ATA.

Che cosa potrebbe fare concretamente il DBRS

Premesso che spetta ciascun singolo DBRS, magari in contatto con altri DBRS, individuare e progettare percorsi ed iniziative praticabili, tuttavia di seguito si indicano alcune possibili azioni ad opera appunto del DBRS:

- creare occasioni di dialogo e di ascolto fra le diverse componenti, al fine di promuovere sinergie ed alleanze che concorrano allo "star bene" nella scuola e nell'extrascuola;
- promuovere ed attuare iniziative ed azioni volte a realizzare la qualità delle relazioni educative tra alunni e docenti, favorendo, in particolare, la dimensione dell'ascolto di alunni e genitori;
- promuovere la cultura educativa, dello star bene a scuola, dell'appartenenza alla comunità, nell'ottica dell'educazione alla legalità e della cittadinanza attiva;
- curare il rilancio e il rafforzamento dello sfondo valoriale e morale dell'agire educativo nella prassi concreta, attraverso iniziative sia di tipo preventivo sia di tipo promozionale. In relazione a questo secondo aspetto, preoccuparsi di promuovere azioni partecipate ispirate ai principi della solidarietà, della reciprocità, della responsabilità personale e di gruppo, del volontariato.
- curare i diversi aspetti organizzativi per favorire e sostenere il protagonismo degli studenti e la loro partecipazione alla vita democratica della scuola (elezioni, ricerca dei candidati, formazione dei rappresentanti, promozione dei contenuti, azioni e progetti...), per conoscere e sostenere lo Statuto degli Studenti e delle Studentesse e promuovere il loro contributo in una stesura condivisa del Patto Educativo di Corresponsabilità e del Regolamento di Istituto;
- attivarsi, con la collaborazione di colleghi, genitori e altre figure motivate, per la prevenzione e la presa in carico dei problemi legati alle diverse forme del disagio, del bullismo, dell'uso di sostanze stupefacenti, delle diverse forme di prevaricazione, ecc.;
- svolgere una specifica funzione di valorizzazione e di raccordo rispetto ai differenti ruoli degli insegnanti, dei genitori e delle altre figure adulte presenti nella comunità educante di appartenenza, al fine di ottenere una accresciuta fiducia reciproca tra tutti gli "attori" interessati.

Più specificamente il DBRS dovrebbe:

- conoscere e far conoscere i percorsi di buone pratiche già attivati (memoria storica), valorizzando le competenze presenti nel contesto;
- creare relazioni significative all'interno e all'esterno della scuola (enti, associazioni...) per co-progettare percorsi ed azioni condivise;
- individuare percorsi tematici dichiarati (espliciti) e condivisi;
- individuare attese e bisogni formativi ed organizzare iniziative di conseguenza;
- agire in stretta collaborazione con il dirigente scolastico, stabilendo con lui un rapporto progettuale/collaborativo;
- valorizzare/dare visibilità ai progetti interessanti, supportandoli e lavorando per la loro diffusione;

- creare dispositivi ed opportunità per aumentare l'autostima positiva dei docenti, dei genitori, negli studenti e nel personale ATA, promovendo la stima reciproca tra di loro (momenti di incontro, di discussione, di lavoro di gruppo, iniziative progettuali legate anche alla didattica, ecc.);
- organizzare concretamente, con l'aiuto principalmente del dirigente e dei colleghi, luoghi e tempi per l'ascolto e l'accoglimento di persone (genitori ed allievi) in difficoltà: ad. es. sportelli e punti di ascolto; eventuali ambienti di comunicazione on line... ma anche luoghi e tempi per la comunicazione di aspetti positivi (mostre, manifestazioni, concorsi, ecc.).

Bibliografia

- Abbagnano M. (1991). *Storia della filosofia. IV - La filosofia contemporanea*, di Giovanni Fornero. UTET, Torino.
- Ambrosini M. (2011). "Il multiculturalismo è finito? Le esperienze europee degli immigrati". *Aggiornamenti Sociali*, 62, 5, 343-354.
- Ammaniti (2001), (a cura di). *Manuale di psicopatologia dell'infanzia*. Raffaello Cortina, Milano.
- Ardizzone P., Rivoltella P.C. (a cura di), (2007). "New Media Education". *Scuola e Didattica*, Inserto al n. 15, anno III, pp. 49-64.
- Ausubel D.P. (1994). *Educazione e processi cognitivi, guida psicologica per gli insegnanti*. Franco Angeli, Milano.
- Baldacci M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. UTET Libreria, Torino.
- Barker, R.G. (1968). *Ecological Psychology. Concepts and Methods for Studying Environment of Human Behavioral*. Stanford University Press, Stanford.
- Barnes G. (1977), (Eds.), *Transactional Analysis after Eric Berne: teaching and practices of three TA schools*, Harper's College Press, New York.
- Barnes G. (1977). *Introduction*. In: G. Barnes Eds., *Transactional Analysis after Eric Berne: teaching and practices of three TA schools*, Harper's College Press, New York.
- Battistich V., Solomon D., Kim D., Watson M., Schaps E. (1995). "Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis". *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Bauman Z. (2001a). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Laterza, Bari.
- Bauman Z. (2001b). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Il Mulino, Bologna.
- Bauman Z. (2004). *Amore liquido*. Laterza, Bari.
- Bauman Z. (2006). *Vita liquida*. Laterza, Bari.
- Beck U. (2008). *Costruire la propria vita*. Il Mulino, Bologna.
- Bergamo A. (2004). "Lo psicologo nella scuola". In: M. V. Masoni, *Lo psicologo tra i banchi*, Edizioni Erikson, Trento.
- Bergamo A. (2009). *La scuola che ascolta*. In: Gulliver News, Vasto.
- Berne E. (1957). *A layman's guide to psychiatry and psychoanalysis*. Simon & Schuster, New York. (Trad. it. di L. Ferri, *Guida per il profano alla psichiatria e alla psicoanalisi*, Astrolabio, Roma, 1970).
- Berne E. (1961). *Transactional Analysis in psychotherapy*. Grove Press, New York. (Trad. it., *Analisi transazionale e psicoterapia. Un sistema di psichiatria sociale e individuale*, Astrolabio, Roma, 1971).
- Berne E. (1962). "Classification of positions". *Transactional Analysis Bulletin*, 1, 3, p. 23.
- Berne E. (1963). *The structure and dynamics of organizations and groups*. Lippincott Co., Philadelphia.
- Berne E. (1964). "Trading stamps". *Transactional Analysis Bulletin*, 3, 10, p. 127.
- Berne E. (1964). *Games people play*. Grove Press, New York. (Trad. it. di V. Di Giuro, *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano, 1984).
- Berne E. (1966). *Principles of group treatment*. Oxford University Press, New York. (Trad. it. di S. Maddaloni, *Principi di terapia di gruppo*, Astrolabio, Roma, 1986).
- Berne E. (1970). *Sex in human loving*. Simon & Schuster, New York. (Trad. it. di A. D'Anna, *Fare l'amore*, Bompiani, Milano, 1986).
- Berne E. (1972). *What do you say after you say bello?*. Grove Press, New York. (Trad. it. di R. Spinola e L. Bruno, *Ciao! E poi?*, Bompiani, Milano, 1979).
- Berne E. (1977). *Intuition and Ego states*. P. McCormick (Ed.), TA Press, San Francisco.
- Besag V. (1999). *Coping with bullying*. The Rotary Coping with life series: Programme 1, Ashington.
- Biagi L. (2011). *La sfida educativa e le questioni emergenti*. In: *ISRE - Rivista di Scienze della Formazione e Ricerca Educativa*, anno XVIII.
- Blandino G., Granieri B. (1995). *La disponibilità ad apprendere*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Blandino G., Granieri B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bowlby J. (1978). *Attaccamento e perdita*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Laterza, Bari.
- Buber M. (1983). *Il problema dell'uomo*. Elledici, Torino.
- Buber M. (1990). *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*. Ed. Qiqajon, Magnano (VC).
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. San Paolo, Milano.
- Buccoliero E., Maggi M. (2005). *Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti di intervento*. Franco Angeli, Milano.
- Buccoliero E., Maggi M. (a cura di), (2006). *Progetto bullismo*. Editrice Berti, Piacenza.

- Canevaro A., Chieregatti A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Carocci, Roma.
- Caravita S., Gini G. (2010). *L'(im)moralità del bullismo*. Edizioni Unicopli, Milano.
- Carrà Mittini E. (2008). *Un'osservazione che progetta. Strumenti per l'analisi e la progettazione relazionale di interventi nel sociale*. LED, Milano.
- Cavalli A., Argentin G. (2007). *Giovani a Scuola*. Il Mulino, Bologna.
- CEI-Comitato per il Progetto Culturale (2009), (a cura di). *La sfida educativa. Rapporto proposto sull'educazione*. Editori Laterza, Roma.
- Colli G. (1978). *Filosofia dell'espressione*. Adelphi, Milano.
- Crossman P. (1966). "Permission and protection". *Transactional Analysis*, 5, 19, 23-9.
- D'Amico N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana*. Zanichelli, Bologna.
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Cittadella Editrice, Assisi.
- De Stefani P., Sartori P. (2008), (a cura di). *Orientamenti per la comunicazione tra scuola e servizi per la comunicazione tra scuola e servizi sociali e sociosanitari per la protezione e tutela dei diritti dei bambini e dei ragazzi nel contesto scolastico*. Regione del Veneto, Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori. Disponibile al link: http://tutoreminori.regione.veneto.it/orientamenti_web/orss_home.asp.
- Derrida J. (2000). *Sull'ospitalità*. Baldini & Castaldi, Milano.
- Dusay J.M. (1972). "Egograms and the constancy hypothesis". *Transactional Analysis Journal*, 1, 3, 37-42.
- Dusay J.M. (1977). *Egograms*. Harper & Row, New York.
- Dusay J.M. (1977). *The Evolution of Transactional Analysis*. In: G. Barnes (Ed.), *Transactional Analysis After Eric Berne* (cap. 2).
- English F. (1969). "Episcript and the "Hot potato" game". *Transactional Analysis Journal*, 8, 32, 77-82.
- English F. (1971). "Strokes in the credit bank for David Kupfer". *Transactional Analysis Journal*, 1, 3, 27-29.
- English F. (1971). "The substitution factor: rackets and real feelings". *Transactional Analysis Journal*, 1, 4, 225-230.
- English F. (1972). "Rackets and real feelings". *Transactional Analysis Journal*, 2, 1, part II, 23-5.
- English F. (1972). "Sleepy, spunky and spooky". *Transactional Analysis Journal*, 2, 2, 64-67.
- English F. (1976). "Differentiating victims in the drama triangle". *Transactional Analysis Journal*, 6, 4, 384-386.
- English F. (1976). "Racketeer in g". *Transactional Analysis Journal*, 6, 1, 78-81.
- English F. (1977). *What shall I do tomorrow? Reconceptualizing Transactional Analysis*. In: G. Barnes (Ed.), *Transactional Analysis After Eric Berne* (cap. 15).

- Erba M. (2009). *L'ascolto. Arma di comunicazione*. Xenia, Milano.
- Erikson E.H. (1966). *Infanzia e società*. Armando, Roma.
- Ernst F. (1971). "The OK Corral: the grid for get-on-with". *Transactional Analysis Journal*, 1, 4, 231-240.
- Ernst F. (1972). *Games students play*. Celestial Arts, Millbrae.
- Ernst F. (1973). "Psychological rackets in the OK Corral". *Transactional Analysis Journal*, 3, 2, 19-23.
- Ernst F. (1982). "The annual Eric Berne memorial scientific award acceptance speech". *Transactional Analysis Journal*, 12, 1, 5-8.
- Erskine R. (1987). *A structural analysis of ego: Eric Berne's contribution to the theory of psychotherapy*. In: *Keynote speeches delivered at the EATA, Conference July 1986, EATA, Geneve, N. 2*.
- Ferraro F., Petrelli D. (2000). *Tra desiderio e progetto*. Franco Angeli, Milano.
- Ferraroli S. (2010). *Educare si può. Famiglia e scuola insieme*. Elledici, Torino.
- Folgheraiter F. (2007). *La logica sociale dell'aiuto: fondamenti per una teoria relazionale del welfare*. Erickson, Trento.
- 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*. Giunti, Firenze.
- Fonzi A. (2006). "Bullismo. La storia continua...". *Psicologia Contemporanea*, 197, 28-39.
- Franchini R. (2001). *Costruire la comunità che cura: pedagogia e didattica nei servizi di aiuto alla persona*. Franco Angeli, Milano.
- Frankl V. (1977). *Fondamenti e applicazioni della logoterapia*. SEI, Torino.
- Franta H. (1981). *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*. LAS, Roma.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. EGA, Torino.
- Galanti M. A. (2001). *Affetti e empatia nella relazione educativa*. Liguori, Napoli.
- Giacomantonio A. (2009). "Il bullismo tra i banchi di scuola". *Aggiornamenti Sociali*, AS-03, 200-211.
- Gini G. (2008). "Italian elementary and middle school students blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere". *Elementary School Journal*, 108, 1-20.
- Gini G., Pozzoli T. (2009). "Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis". *Pediatrics*, 123, 1059-1065.
- Gini G., Pozzoli T. (2011). *Gli interventi anti-bullismo*. Carocci Editore, Roma.
- Gius E. (1995), (a cura di). *I Centri di Informazione e Consulenza. Una nuova opportunità per la scuola*. Franco Angeli, Milano.
- Goffi A., Meloni G., Zambianchi E. (2008). "Il Servizio Psicopedagogico nelle Scuole del Veneto". *Dirigenti Scuola*, 3, 56-64.
- Goulding M., Goulding R. (1979). *Changing lives through redecision therapy*. Brunner/Mazel, New York. (Trad. it. di A.M. Thornton, *Il cambiamento di vita nella terapia ridecisionale*, Astrolabio, Roma, 1983).

- Goulding R. (1977). *No magic at Mt. Madonna: redecisions in marathon therapy*. In: G. Barnes (Ed.), *Transactional Analysis After Eric Berne* (cap. 4).
- Goulding R., Goulding M. (1976). "Injunctions, decisions and redecisions". *Transactional Analysis Journal*, 6, 1, 41-8.
- Goulding R., Goulding M. (1978). *The power is in the patient*. TA Press, San Francisco.
- Goulding R., Goulding M. (1972). *New directions in Transactional Analysis*. In: C.J. Sager, H.S. Kaplan (Ed.), *Progress in group and family therapy*. Brunner/Mazel, New York.
- Greenberg J.R., Mitchell S.A. (1986). *Le relazioni oggettuali nella teoria psicoanalitica*. Il Mulino, Bologna.
- Holmes J. (1994). *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*. Raffaello Cortina, Milano.
- Høst K., Brugman D., Tavecchio L., Beem L. (1998). "Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere". *Journal of Moral Education*, 27, 47-70.
- Iannaccone N. (a cura di), (2005). *Stop al bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola*. La Meridiana, Bari.
- Ioines V. (1976). "Differentiating structural and functional". *Transactional Analysis Journal*, 6, 4, 377-80.
- Ioines V. (1982). "Similarities and differences in rackets and games". *Transactional Analysis Journal*, 12, 4, 280-283.
- Iongeward D. (1973). *Everybody wins: TA applied to organizations*. Addison-Wesley.
- Ivey A.E., Ivey M.B. (2004). *Il colloquio intenzionale e il counselling*. LAS, Roma.
- James I. (1973). "The game plan". *Transactional Analysis Journal*, 3, 4, 14-17.
- James I. (1976). "Positive payoff after games". *Transactional Analysis Journal*, 6, 3, 259-62.
- James M. (1974). "Self-reparenting: theory and process". *Transactional Analysis Journal*, 4, 3, 32-39.
- James M. (1976). *The OK boss*. Addison-Wesley, Reading. (Trad. it., *Il capo OK*, Rizzoli, Milano, 1986).
- James M. (1977), (Ed.). *Techniques in transactional analysis for psychotherapist and counsellors*. Addison-Wesley, Reading.
- James M. (1977). *Eric Berne, the development of TA, and the ITAA*. In: M. James (Ed.), *Techniques*, cap. 2.
- James M. (1985). *It's never too late to be happy*. Addison-Wesley, Reading.
- James M. Iongeward D. (1971). *Born to win: Transactional analysis with Gestalt experiments*. Addison-Wesley, Reading. (Trad. it. di S. Attanasio, *Nati per vincere. Analisi transazionale con esercizi di Gestalt*, Ed. Paoline, Roma, 1985).

- James M., Iongeward D. (1975). *The people book: Transactional Analysis for students*. Addison-Wesley, Reading.
- Kahler T. (1978). *Transactional analysis revisited*. Human Development Publications, Little Rock.
- Kahler T., Capers H. (1974). "The Miniscript". *Transactional Analysis Journal*, 4, 1, 26-42.
- Karpman S. (1968). "Fairy tales and script drama analysis". *Transactional Analysis Bulletin*, 7, 26, 39-43.
- Karpman S. (1971). "Options". *Transactional Analysis Journal*, 1, 1, 79-87.
- Kosciw J.G., Diaz E.M., Greytak E.A. (2008). *2007 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. GLSEN, New York.
- Kosciw J.G., Diaz E.M., Greytak E.A. (2008). *2007 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. GLSEN, New York.
- Lancini M. (2003). *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente*. Franco Angeli Milano.
- Landowski E., Marrone G. (a cura di), (2002). *La società degli oggetti. Problemi dell'interoggettività*. Meltemi, Roma.
- Lazzarin M.G. (2005). *Il coordinamento IRRE Veneto per lo sportello di ascolto*. In: E. Zambianchi, P. Sartori Ruggenini, M.G. Lazzarin (a cura di), *Lo spazio-ascolto a scuola. Un'esperienza di ricerca azione*, CLEUP Editore, Padova.
- Lazzarin M.G. (2009). *Progettare uno sportello d'ascolto*. In: *Tempi e spazi per pensare. Gli sportelli d'ascolto a scuola*, CLEUP Editore, Padova.
- Lugli L., Mizzau M. (2010). *L'ascolto*. Il Mulino, Bologna.
- Luhmann N. (2002). *La fiducia*. Il Mulino, Bologna.
- Maggiolini A. (1997). *Counseling a scuola*. Franco Angeli, Milano.
- Martelli S. (2001). *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*. Franco Angeli, Milano.
- Masoni M.V. (2010). "Dislessia, o della resistenza delle istituzioni". *Scienze dell'interazione, rivista di psicologia clinica e psicoterapia*, vol. 2, n. 1.
- Masoni V.M. (1997). *La consultazione psicologica nella scuola*. Giuffrè, Milano.
- Mazzolari L. (2006). *Note metodologiche sulla natura dell'ascolto in uno Sportello*. In: A. Moretti e D. Guaita (a cura di), *Manualetto di buone prassi per la progettazione e gestione di uno Sportello di ascolto del disagio lavorativo*, Progetto Universi Donna, Politecnico di Milano, pp. 24-28. Scaricabile al link: http://www.cpo.polimi.it/uploads/media/Manuale_Sportello.pdf.
- McKenna I. (1974). "Stroking profile". *Transactional Analysis Journal*, 4, 4, 20-24.
- Mellor K. Sigmund E. (1975). "Discounting". *Transactional Analysis Journal*, 5, 3, 295-302.

- Mellor K., Sigmund E. (1975). "Redefining". *Transactional Analysis Journal*, 5, 3, 303-311.
- Menesini E. (2000). *Bullismo: che fare? Prevenzione ed interventi nella scuola*. Giunti, Firenze.
- Menesini E. (a cura di), (2003). *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*. Erickson, Trento.
- Menesini E. (2007a). "Strategie antibullismo". *Psicologia Contemporanea*, 200, 3-11.
- Menesini E. (2007b). *Vecchie e nuove forme di bullismo. Dall'evoluzione del fenomeno ai modelli di intervento a scuola*. In: *Cittadini in crescita*, 1, 29-47, Istituto degli Innocenti, Firenze. Scaricabile dal sito www.minori.it.
- Milan G. (1987). "La sociologia umanistica di P.A. Sorokin (1889-1968)". *Pedagogia e Vita*, 5-6, 599-617.
- Milan G. (1987-88). "La ricostruzione dell'umanità". *Pedagogia e Vita*, 2, 177-195.
- Milan G. (2002a). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Città Nuova, Roma.
- Milan G. (2002b). *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità*. Cleup, Padova.
- Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'interculturalità*. Pensa Multimedia, Lecce.
- Miller G.A. (1971). *I problemi della psicologia: la scienza della vita mentale*. Mondadori, Milano.
- Miola G. (a cura di), (2009). *La Scuola ricerca. Settimo Rapporto Regionale USR per il Veneto*. Edizioni CLEUP, Padova.
- Morcellini M. (2000). *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*. Franco Angeli, Milano.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori, Milano.
- Mounier E. (1941). "Unité française et pluralisme". *Esprit*, 96, 132-137.
- Mounier E. (1982). *Il personalismo*. Ave, Roma.
- Nicoli D. (2009). *Il capolavoro professionale*. Allegato a: *Rassegna CNOS*, n. 3.
- Nietzsche F. (1974). *Così parlò Zarathustra*. Mursia, Milano.
- Novara D., Regoliosi L. (2007). *I bulli non sanno litigare! L'intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità*. Carocci, Roma.
- Novellino M. (1988). *Analisi transazionale del transfert*. Edizioni Riza, Milano.
- Olweus D. (1973). *Hackkycklingar och översittare Forskning om skolmobbnin*. Almqvist & Wicksell, Stockholm. (Trad. it. *L'aggressività nella scuola*, Bulzoni Editore, Roma, 1983).
- Olweus D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Blackwell Publisher, Oxford, U.K. (Trad. it. *Il bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze, 1996).

- Pepler D., Craig W., O'Connell P., Atlas R., Charach A. (2004). *Making a difference in bullying: evaluation of a systemic school-based programme in Canada*. In: P.K. Smith, D. Pepler, K. Rigby (eds.), *Bullying in Schools: How successful can Interventions be?* Cambridge University Press, Cambridge, pp. 125-140.
- Pozzoli T., Gini G. (2010). "Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827.
- Randall P. (1996). *A community approach to bullying*. Trentham Books Limited, Oakhill.
- Rezzara A., Cerioli L. (2004). *La consulenza clinica a scuola*. Franco Angeli, Milano.
- Rigby K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Acer, Melbourne.
- Rivoltella P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*. Erickson, Trento.
- Rivoltella P.C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Vita e Pensiero, Milano.
- Roccia C. (2001), (a cura di). *Riconoscere e ascoltare il trauma*. Franco Angeli, Milano.
- Rossi P. (2008). *Speranze*. Il Mulino, Bologna.
- Salzberger-Witttemberg, G. Polacco, E. Osborne (1987). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e apprendimento*. Liguori, Napoli.
- Santovecchi P. (2011). "Dinamiche di interazione e aggressività". *Profiling. I profili dell'abuso*, *Giornale Scientifico dell'O.N.A.P.*, n. 1/11. Scaricabile dal sito www.onap-profiling.org.
- Sartori Ruggenini P., Lazzarin M.G. (a cura di), (2009). *Tempi e spazi per pensare. Gli sportelli d'ascolto a scuola*. Cleup Editore, Padova.
- Sartori Ruggenini P., Sullam D. (2005). *La collocazione dello Spazio-Ascolto all'interno della relazione educativa*. In: E. Zambianchi, P. Sartori Ruggenini, M.G. Lazzarin (a cura di), *Lo spazio-ascolto a scuola. Un'esperienza di ricerca azione*, Cleup Editore, Padova.
- Sartori Ruggenini P., Sullam D. (2009). *Collocazione dello spazio-ascolto all'interno della relazione educativa*. In: *Tempi e spazi per pensare. Gli sportelli d'ascolto a scuola*. Cleup Editore, Padova.
- Schiff A.W., Schiff J.L. (1971). "Passivity". *Transactional Analysis Journal*, 1, 1, 71-78.
- Schiff J.L. (1975). *The Cathexis reader: Transactional Analysis treatment of psychosis*. Harper & Row, New York. (Trad. it. di W. Galliano, C. Moiso e M. Novellino, *Analisi transazionale e cura delle psicosi*, Astrolabio, Roma, 1980).
- Schiff J.L. (1977). *One hundred children generate a lot of TA*. In: G. Barnes (Ed.), *Transactional Analysis After Eric Berne* (cap. 3).
- Schiff S. (1977). "Personality development and symbiosis". *Transactional Analysis Journal*, 7, 4, 310-316.

- Sclavi M. (2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Bruno Mondadori, Milano.
- Sharp S., Smith, P.K. (eds.), (1994). *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers*. Routledge, London. (Trad. it. *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Erickson, Trento, 1995).
- Sharp S., Thompson D. (2004). *How to establish a whole-school anti-bullying policy*. In: S. Sharp, P.K. Smith (eds.), *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers*, Routledge, London, pp. 23-40.
- Smith P.K. (2007). *Bulli in classe: sviluppi nel Regno Unito e a livello internazionale*. In: *Cittadini in crescita*, 1, 1-11, Istituto degli Innocenti, Firenze. Scaricabile dal sito www.minori.it.
- Smith P.K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N. (2008). "Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils". *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49, 376-385.
- Smith P.K., Sharp S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. Routledge, London.
- Sorokin P.A. (2004). *Il potere e le vie dell'amore*. Città Nuova, Roma.
- Steiner C. (1966). "Script and counterscript". *Transactional Analysis Bulletin*, 5, 18, 133-135.
- Steiner C. (1971). "The stroke economy". *Transactional Analysis Journal*, 1, 3, 9-15.
- Steiner C. (1971). *Games alcoholics play*. Grove Press, New York.
- Steiner C. (1974). *Scripts people live: Transactional Analysis of life script*. Grove Press, New York.
- Swearer S.M., Espelage D.L., Napolitano S.A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. Guilford Press, New York.
- Ttofi M.M., Farrington D. P. (2009). "What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes". *Journal of Aggression Conflict and Peace Research*, 1, 13-24.
- Ventura S. (1998). *La politica scolastica*. Il Mulino, Bologna.
- Vieno A. (2005). *Creare comunità scolastica. Teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti*. Edizioni Unicopli, Milano.
- Vieno A. (2005). *Creare comunità scolastica. Teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti*. Edizioni Unicopli, Milano.
- Vreeman R.C., Carroll A.E. (2007). "A systematic review of school-based interventions to prevent bullying". *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161, 78-88.
- Williams T., Connolly J., Pepler D., Craig W. (2005). "Peer victimization, social support, and psychosocial adjustment of sexual minority adolescents". *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 471-482.
- Woollams S., Brown M. (1978). *Transactional Analysis. A modern and comprehensive text of TA theory and practice*. Huron Valley Institute, Dexter. (Trad. it. di

- S. Spinsanti, *Analisi Transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella Editrice, Assisi, 1985).
- Woollams S., Huige K. (1977). "Normal dependency and symbiosis". *Transactional Analysis Journal*, 7, 3, 217-20.
- Zalcman M. (1987). "Game analysis and racket analysis". In: *Keynote speeches*, Delivered at EATA Conference, July 1986, EATA, Geneva.
- Zambianchi E. (2005). *Un osservatorio sugli spazi di ascolto nella scuola del primo ciclo di istruzione: l'indagine IRREV*. In: E. Zambianchi, P. Sartori Ruggenini, M.G. Lazzarin (a cura di), *Lo spazio-ascolto a scuola. Un'esperienza di ricerca azione*. CLEUP Editore, Padova.
- Zambianchi E. (2009). *L'ascolto per la scuola, una via da praticare*. In: Ufficio Scolastico Provinciale di Verona e Consulte Studentesche (a cura di), *Non chiamatemi bullo ma con il mio nome*, pp. 93-95. Scaricabile al link: http://lnx.istruzioneeverona.it/uspvr/?page_id=164
- Zambianchi E., Sartori Ruggenini P., Lazzarin M.G. (a cura di), (2005). *Lo spazio-ascolto a scuola. Un'esperienza di ricerca azione*. CLEUP Editore, Padova.

Note degli autori

STEFANO ALLORINI, in possesso del titolo di Baccalaureato in Sacra Teologia, è insegnante di Religione dal 1981 al 1987 presso la Scuola Secondaria di Primo Grado, e dal 1988 al 2010 presso l'Istituto Tecnico Industriale "Pacinotti" di Mestre (Ve). Nello stesso Istituto per diversi anni ha assunto l'incarico di Funzione Strumentale al Piano dell'Offerta Formativa. Dal 2010 è distaccato presso l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto come supporto ai progetti legati alla *Partecipazione Studentesca e al Coordinamento Regionale delle Consulte degli Studenti* e alle attività legate all'*Osservatorio Regionale Permanente per la Prevenzione del Disagio e la Promozione della Cittadinanza Attiva*.

ANDREA BERGAMO, è Dirigente Scolastico, psicologo e pedagogo. Dopo alcuni anni di insegnamento nella scuola, ha svolto attività di psicopedagogo presso alcuni istituti statali e privati. È stato per anni consulente psicopedagogico per la FISM di Treviso e Padova (Federazione Italiana Scuole Materne) curando la formazione del personale e delle famiglie. Attualmente opera presso l'UST (Ufficio Scolastico Territoriale) di Padova, in qualità di tecnico a supporto dell'Autonomia scolastica, dove ha attivato il *Punto di ascolto provinciale* per il disagio scolastico, le problematiche giovanili e il bullismo. Tra le sue pubblicazioni si segnalano: *Pedagogia, infermieri e salute* (Milano 1987); *Società e salute* (Milano 1990); *Manuale per l'operatore socio-sanitario* (coautore, Milano 2011, 4ª ediz.); *Minori stranieri e disagio sociale* (Padova 2006), *Dipendenze. Insegnanti e genitori: che fare?* (Roma 2009). Dal 2009 scrive per la rivista di didattica *Gulliver news* nella rubrica *Psicologia e scuola*.

MILENA CAMMARATA, psicologa nell'ambito della Psicologia dello sviluppo e dell'intervento nella scuola, lavora come consulente presso il Punto Ascolto dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Padova. Interessata alla psicologia in ambito scolastico e dell'educazione, lavora inoltre come consulente in alcune scuole nell'ambito del sostegno e dell'empowerment dello studio.

FERNANDO CERCHIARO, proveniente da studi di filosofia e specializzato in Filosofia della Religione presso l'Università Cattolica, Dirigente Scolastico dal 1986, ha alternato l'impegno nella scuola con l'attività di ricerca educativa prima nell'IRRSAE, di cui è stato Segretario Generale dal 1981 al 1989, ritornando, alla fine degli anni '90, quale Direttore dell'IRRE. Membro di diverse Commissioni Regionali e Nazionali, ha seguito in particolare il decollo e il primo monitoraggio dell'Autonomia delle Istituzioni scolastiche, come membro della Cabina di Regia Ministeriale. Nel 2006, dopo un'intensa attività come Dirigente Scolastico del Liceo di Piazzola sul Brenta e di Cittadella (Pd), dove ha avviato diversi nuovi indirizzi, è stato nominato Dirigente Tecnico presso l'USR per il Veneto, dove ha promosso e coordinato le *Politiche Giovanili*, dalla Partecipazione Studentesca al Coordinamento Regionale delle Consulte Studenti, dall'avvio e lo sviluppo dell'*Osservatorio Regionale Permanente per la Prevenzione del Disagio e la Promozione della Cittadinanza Attiva* al sostegno del nuovo insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, seguendo i primi, numerosi progetti sperimentali della Scuola veneta.

PAOLO DE STEFANI, Ricercatore e Professore aggregato di Diritto Internazionale presso l'Università di Padova, è membro del Centro interdipartimentale sui diritti umani della stessa Università e, in tale veste, tra il 2002 e il 2010, ha collaborato con l'Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori del Veneto in attività di analisi, ricerca e formazione. Dal 2008 è direttore per l'Italia del Master europeo in diritti umani e democratizzazione. È membro di associazioni e fondazioni di ricerca in campo giuridico e sociale.

ERNESTO GIANOLI, psicologo e psicoterapeuta, è Direttore del Corso di Laurea Magistrale in Psicologia della Scuola Superiore Internazionale di Scienze della Formazione (SISF) di Venezia, istituzione universitaria aggregata alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma, nonché docente di Psicologia dell'educazione e di Psicologia cli-

nica. È altresì formatore ed autore di numerose pubblicazioni in ambito psicologico, educativo, scolastico, sociale e sanitario.

GIANLUCA GINI, Ricercatore di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso la Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova, è delegato del Rettore alle attività sportive dello stesso Ateneo. Oltre ad attività di ricerca sul fenomeno del bullismo, con particolare attenzione ai suoi correlati individuali (socio-cognitivi e morali) e di gruppo e alle conseguenze per la salute delle vittime, su questo argomento svolge anche consulenze per le scuole ed attività di formazione per insegnanti. Sul tema ha recentemente pubblicato con Simona Caravita *L'(im)moralità del bullismo* (Milano) e con Tiziana Pozzoli *Gli interventi anti-bullismo* (Roma). È membro del Comitato tecnico-scientifico dell'Osservatorio Regionale Permanente per il Veneto.

MARCO VINICIO MASONI, architetto, psicologo e psicoterapeuta, ha operato nel campo dell'insegnamento e della devianza minorile e, da anni, svolge attività di formazione e docenza per i Ministeri della Giustizia e dell'Istruzione, associazioni, aziende, singole scuole ed EELL, occupandosi anche di contrasto al disagio e di promozione del benessere scolastico. Docente di psicoterapia e di psicologia scolastica presso l'Istituto di Psicologia e Psicoterapia di Padova e Mestre, coordina il Centro Formazione e Studio di Milano ed è autore di numerose pubblicazioni tra cui *Insegnamento e devianza minorile* (Milano 1994), *Studiare bene senza averne voglia. Come superare l'alibi della mancanza di volontà* (Trento 2001), *La mediazione creativa a scuola. L'arte di risolvere i problemi tra insegnante e alunno* (Trento 2002), *La relazione educativa*, curato con Bruno Vezzani (Milano 2004), *Lo psicologo fra i banchi. Nuove alleanze per una scuola di qualità* (a cura di, Trento 2004).

GIUSEPPE MILAN, Professore ordinario di Pedagogia interculturale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova, è direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e del Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia della stessa Università. È Direttore del CIPI - Centro interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia (Università di Padova) e Direttore del Master interateneo in Pedagogia sociale e lotta contro la violenza giovanile (Università di Padova e Università di Venezia). È membro dell'International Association

for Intercultural Education (IAIE) e dell'Osservatorio Regionale Nuove Generazioni e Famiglia (Regione Veneto). Capo-Redattore della Rivista pedagogica *Studium Educationis* (Trento) e Co-Direttore della collana *Percorsi dell'Educare* (Roma). È autore di molte pubblicazioni, tra le quali i seguenti volumi: *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber* (Roma 2002, 5ª ediz.), *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità* (Padova 2002), *Disagio giovanile e strategie educative* (Roma 2004, 2ª ed.), *Comprendere e costruire l'interculturalità* (Lecce 2007), *L'epoca delle speranze possibili. Adolescenti oggi* (con Ezio Aceti, Roma 2010).

CIRO PELLONE, è Primo Dirigente della Polizia di Stato e Dirigente della Polizia Postale e delle Comunicazioni del Veneto.

ILARIA PETER, psicologa e psicoterapeuta, collabora in qualità di docente e didatta con l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia.

MICHELA POSSAMAI, proveniente da una formazione umanistica con una laurea in Filosofia ed una successiva in Psicologia Educativa e Clinica, è Dirigente Scolastico, attualmente assegnato alla Direzione Generale dell'USR per il Veneto per compiti connessi all'Autonomia scolastica e alla funzione ispettiva. Si occupa degli ambiti connessi agli Ordinamenti scolastici, alla Formazione e al Diritto allo studio, con particolare attenzione all'integrazione e alla promozione della salute. Presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Pontificia Salesiana, sede SISF di Ve-Mestre, è docente del corso di Metodologia del Lavoro Scientifico e del corso di Psicopedagogia dell'abuso e del maltrattamento. È membro dell'Osservatorio Regionale Permanente e tutore legale di minori. Nel corrente anno ha curato e pubblicato, fra altri interventi a stampa, la rubrica *Parole di ascolto e parole di cura*, per la rivista *Gulliver*, dedicata alla formazione e alla didattica per Dirigenti e per Docenti.

PIER CESARE RIVOLTELLA, Professore ordinario di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, presso la stessa Università ha fondato e dirige il CREMIT (Centro di Ricerca per l'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia). È Presidente della SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale) e della SIRD (società Italiana di Ricerca Didattica) e membro del Consiglio Direttivo dell'associazione WeCa (Web Cattolici). Dirige la rivista REM - Research on Education and Media ed è membro del comitato scientifico

delle riviste *JELKS*, *Comunicazioni sociali*, *Docete*, *Form@re*, *Comunicare*, *Nuova Secondaria*. Autore di numerosi lavori nell'ambito della Media Education e della Education Technology, si segnalano, tra i più recenti: *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca* (Brescia 2005), *Screen Generation* (Milano 2006), *Media e tecnologie per la didattica* (con P. Ardizzone, Milano 2008), *Digital Literacy. Tools and Methodologies for the Information Society* (Hershey 2008), *Guinzaglio elettronico. Il cellulare tra genitori e figli* (con D. Brancati e A. Ajello, Roma 2009), *A scuola con i media digitali* (con Simona Ferrari, Milano 2011).

PATRIZIA SANTOVECCHI, criminologo, professional counselor forense, è socio Fondatore e Presidente O.N.A.P. (Osservatorio Nazionale Abusi Psicologici), e Direttore scientifico della rivista online *Profiling - I Profili dell'Abuso*, Formatore Microsoft sui temi della criminalità nell'Internet Safety-SicuramenteWeb, è docente nel Master in Criminologia e Criministica presso l'Università di Castel Sant'Angelo, Roma e Docente nel Progetto Nazionale di Formazione "Web in Cattedra. Formare i docenti per proteggere gli studenti" della Polizia delle Comunicazioni, Microsoft e O.N.A.P.

ELENA ZAMBIANCHI, psicologa e psicoterapeuta, docente di scuola secondaria superiore, è stata esercitatrice alle attività didattiche presso l'Università di Padova e in seguito tecnico-ricercatore presso l'Ex Irre Veneto. Recentemente è stata distaccata presso l'UST di Venezia e l'USR per il Veneto, dove si è occupata di politiche giovanili e di prevenzione del disagio scolastico. Professore a contratto presso l'Università di Padova, ha all'attivo numerose pubblicazioni nell'ambito della psicologia sperimentale e della metodologia della ricerca, tra cui *Elementi di psicofisica* (Roma, 1995) e *La percezione di eventi. Ricerche di psicologia sperimentale* (con G.B. Vicario, Milano 1998). Nell'ambito della ricerca educativa ha curato *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola* (con M.G. Lazzarin, Milano 2004) e *Lo spazio-ascolto a scuola. Un'esperienza di ricerca azione* (con P. Sartori Ruggenini e M.G. Lazzarin, Padova 2005). Membro del Comitato tecnico-scientifico dell'Osservatorio Regionale Permanente Veneto, per il quale ha inizialmente gestito il punto di ascolto e di cui è Segretaria, attualmente è interessata alle problematiche della relazione educativa, al tema del benessere scolastico e alla formazione docenti in tali ambiti.

Stampato nel mese di novembre 2011
presso la C.L.E.U.P. "Coop. Libreria Editrice Università di Padova"
Via G. Belzoni, 118/3 - Padova (Tel. 049 8753496)
www.cleup.it