

La violenza a scuola e i suoi “produttori”.
“riconciliarsi con la scuola” è possibile
di Antonio Marsella

Preambolo

Obiettivo primario dell’attività progettuale è la prevenzione, il recupero della dispersione scolastica e la riduzione della marginalità sociale, differenziata secondo le caratteristiche dei soggetti e le condizioni di disagio sociale e culturale dei contesti familiari e territoriali di riferimento.

Insuccesso e demotivazione non sono soltanto la conseguenza di inadeguatezze socio-culturali e cognitive, bensì gli esiti di un ménage didattico scarsamente aderente ai bisogni di apprendimento degli alunni. Il recupero e la riduzione della dispersione scolastica è insieme una finalità didattica e sociale. La scuola, incapace di adottare forme di comunicazione comprensibili per tutti e di affrontare il disagio, si mostra come un ospedale che “cura i sani e respinge i malati” (Scuola di Barbiana, 1967).

Il mio punto di vista – da cui tenterò di far emergere una proposta – intende affermare dei vincoli operativi e procedurali, non prima però di aver dato una risposta alla domanda se la stessa scuola non sia il bacino di cultura dei fenomeni del bullismo.

Nel duplice senso, chiarisco – (a) *di luogo* istituzionale in cui si ritiene che *a scuola “arrivano”* soggetti con comportamenti già disturbati che si conformano nella tipologia scolastica del bullismo e (b) *di luogo* che fa da impluvio di tutte le forme di disturbo deviante di cui si ritiene che possano essere “portatori sani” i ragazzi. Qualcuno sostiene addirittura che è proprio *nella scuola che si strutturano risposte aggressive* che prendono la forma del bullismo. In ogni caso resta confermato che gli attori del bullismo scolastico quando rientrano nella società vi introducono o il loro fallimento curricolare o la violenza di cui hanno fatto il rodaggio tra i banchi di una scuola che comunque ha fatto poco o niente per rimuovere tali atteggiamenti che si consolidano in autentici comportamenti anti-sociali.

È da qui, allora, che muove il mio punto di vista che potrebbe essere assunto come la base di un progetto di *ricerca-azione* capace di *agire nella scuola e per la*

scuola, implicando tutte le energie in essa presenti – da quelle degli insegnanti a quelle degli alunni, comprese le risorse istituzionali sia interne che esterne (in particolare quelle che in qualche modo rinviano a problematiche inerenti al fenomeno del bullismo). Alludo alle *istituzioni sanitarie* per le questioni connesse ad eventuali cause psichiatriche, oppure alle *istituzioni socio-assistenziali* per le questioni connesse ad eventuali cause di degrado culturale e/o di disagio economico, con tutti gli effetti negativi che si ripercuotono nella sfera morale e dunque dei comportamenti di cui qui si sta discutendo. Allusioni a cui il mio punto di vista non intende neanche lontanamente far riferimento, considerato che per me la natura della patologia che si ritiene di poter assumere alla base del bullismo, non può essere di origine soggettiva. Una posizione – questa di ritenere che la causa di una patologia sociale sia da attribuire alla “persona malata” – che giustificherebbe un illegittimo ritorno alle teorie di Lombroso, il quale appunto assegnava la responsabilità dei guasti sociali a supposte quanto indimostrate e indimostrabili malattie del soggetto – che così diventerebbe semplicemente il “capro espiatorio” da sacrificare per l’interesse di una *ragion di Stato* fondata sulla incapacità e indisponibilità a considerare le contraddizioni sociali come effetti di ingiustizie economiche e di ineguaglianze culturali. Questi ultimi effetti – e le loro cause – avrebbero dunque ben altra origine che non quella “microscopica” di taluni soggetti su cui scaricare le responsabilità di ben più corpose colpe che lungi da poter dimostrare come psichiatriche sono invece sociali ed economiche, ovvero delle contraddizioni che contrappongono gruppi sociali ad altri gruppi. E non bisogna scomodare la rappresentazione che ne faceva Karl Marx, opponendo la classe proletaria a quella borghese – dal momento che stiamo vivendo in questi giorni drammatici di recessione economica e di diffusa disoccupazione la contrapposizione di interessi di alcune lobby finanziarie e bancarie alle condizioni di sempre più estrema indigenza di alcune categorie sociali che fino a qualche anno fa non erano così ridotte ai minimi termini di indigenza e povertà.

Se evitiamo l’errore di voler vedere nel soggetto ogni responsabilità che possa giustificare la causa di talune forme di indigenza; se cominciamo a pensare che una

migliore qualità della vita (materiale e spirituale) possa davvero indurre ad avere rapporti di reciprocità scanditi da rispetto e solidarietà, di attenzione verso il proprio prossimo – probabilmente cominceremo ad allontanare la tentazione di voler considerare “qualcuno” come la fonte di tutte le contraddizioni sociali, di tutte le patologie relazionali, di tutte le violenze che i più prepotenti possono far subire alle persone più miti.

Si sarà capito, a questo punto, che il mio punto di vista per contrastare e vincere le patologie del bullismo non passano attraverso il repertorio dei ragionamenti pedagogici, ritenendo che sul bullismo devono piuttosto agire e re-agire tutti gli attori sociali che impattano nelle sue espressioni, a scuola come anche nel quartiere. Ebbene, è di questa possibilità che voglio parlarvi: a voi adolescenti, che è bene cominciare a trattare come persone con cui dialogare alla pari, perché noi adulti dobbiamo cominciare a considerarvi in grado di avere idee e opinioni e dunque attitudine a conversare confrontandovi con le idee degli adulti; ma con altrettanta chiarezza voglio parlare agli insegnanti, cominciando col chiedermi e chiedervi se vi sia mai stato qualcuno che vi abbia **insegnato ad insegnarvi** – alla stessa maniera in cui mi rivolgerei ai genitori, chiedendo loro chi mai li abbia educati ad un ruolo oggi fortemente messo in crisi proprio perché un tale intervento forse non c'è mai stato.

Cominciamo dunque a metterci nella condizione di considerare il fatto che, di fronte al bullismo, sul quale sarebbe interessante sentire soprattutto le opinioni di quanti vi concorrano – o provocandolo da attori o dovendo intervenire da educatori per contenerlo –, il fenomeno resta sostanzialmente inesplorato, quanto meno perché non abbiamo informazioni dal suo interno (come si direbbe in termini giornalistici), registrando solo cronache di osservatori che possono appena dire le loro impressioni, senza entrare nel mondo sociale reso complesso proprio perché è avvertita la necessità di dare la parola a coloro dei quali si intende parlare.

Voglio dire, insomma, che qui non intendo parlare dei bulli, quanto piuttosto vorrei poter ricostruire le situazioni in cui si ritrovano non solo i bulli ma anche gli adulti che devono per così dire affrontarli. E a questi adulti, ovvero agli insegnanti,

non intendo domandare cosa fanno per contenere gli effetti del bullismo (che è il *fenomeno* che la pedagogia prende in considerazione) **ma come dialogano con i bulli** (che sono le persone che provocano il fenomeno) per sentirne le ragioni e per verificare se con un diverso atteggiamento nei loro confronti non si riducano le occasioni di tensione.

Né si tratta di elaborare un inutile quanto sterile *atteggiamento buonista*, che avrebbe lo stesso effetto pernicioso delle “punizioni non supportate *da giustificato motivo*”, perché il bullo non ancora educato al dialogo potrebbe considerarlo come un momento di debolezza dell’adulto che starebbe giusto tentando un compromesso per salvare il salvabile.

Produrrò adesso dei ragionamenti apparentemente separati, ma solo perché ho inteso affidarli alla vostra buona volontà di riconnetterli nella traccia del tema che sto trattando. E soprattutto mi affido alla vostra intelligenza di attori che nella scuola state certamente vivendo una esperienza di socializzazione che vi mette in grado di pervenire ad autonome elaborazioni specialmente se vi vengono offerte idee non perché le assimiliate come una “lezione” ma perché le elaborate autonomamente inserendole nella vostra particolare esperienza per poterne trarre una saggezza che risulti il frutto della vostra libertà quanto della vostra responsabilità

E allora, ecco un **1° step**

Il fenomeno del bullismo è diventato ormai una piaga sociale che dalla scuola va estendendosi ad ambiti extra-scolastici.

I dati anagrafici che lo caratterizzano impongono di analizzarlo negli specifici ambiti scolastici, considerato che *alla scuola* accedono *soggetti a rischio*, ovvero che *dalla scuola* escano soggetti strutturati per compiere comportamenti a rischio. Come a dire che alla scuola compete il compito di affrontarlo per tentare se non di risolverlo, almeno di ridurne la portata e gli effetti che allarmano non poco le istituzioni. E può e deve farlo sia agendo su ragazzi provenienti da ambiti sociali che hanno provocato la loro marginalizzazione sociale e culturale, e sia evitando che nella scuola tali

predisposizioni sociali possano ulteriormente aggravarsi con comportamenti più raffinati sul piano delle strategie adottate per ottenere effetti sicuri col minimo rischio possibile.

In tal modo la scuola rischierebbe davvero di apparire una palestra di perfezionamento dei comportamenti bullistici, specialmente se le analisi fatte da esperti di **cose scolastiche** non riescono a dar conto della complessità del fenomeno.

Infatti, si è spesso indotti, tra i pedagogisti e dunque tra gli insegnanti, a considerare “bullismo” taluni comportamenti violenti così tanto de-contestualizzati rispetto all’ambito scolastico da avere la sensazione che si voglia ridurre la gravità di situazioni ai limiti della delinquenza giovanile. Ciò è dovuto all’idea che considera la gioventù come una prosecuzione dell’adolescenza (effetto *Peter Pan*), impedendo in ogni caso che si pervenga ad una sicura maturità.

La comprensione del fenomeno passa attraverso una ricognizione dei casi e dunque da una descrizione dettagliata che orienti verso una interpretazione fondata su elementi censiti.

E allora: il bullismo andrebbe classificato come fenomeno rigorosamente scolastico che riguarderebbe ragazzi tra gli 11-14 anni, con possibilità (da osservare dettagliatamente) di una eventuale *anticipazione* anagrafica (talvolta fatta risalire agli 8-9 anni) o anche di una sua *posticipazione* (fino ai 16-17 anni). Lo sbarramento ai 17 anni è d’obbligo se si considera che a 18 anni si entra nella zona della punibilità penale, posto comunque che, nei casi di *bullismo estremo*, in alcuni Paesi si è comunque proceduto all’azione penale anche per minori al di sotto dei 18 anni).

Un tale quadro induce a considerare che i fenomeni di bullismo possano essere il risultato di “infezioni” comportamentali e dunque un effetto di azioni culturali (o *anti-culturali*) che agiscono in contesti che agevolano l’assimilazione di comportamenti aggressivi.

Nella letteratura specialistica sul bullismo (psicologica e pedagogica, soprattutto!) l’analisi non si limita alla semplice descrizione dei casi osservati, ma

tenta una ricognizione “medico-psichiatrica” di sintomi ritenuti di natura rigorosamente “individuale”, così spostando l’attenzione dalle *relazioni interpersonali* a supposte ed indimostrate condizioni di salute mentale del soggetto/attore che, di fatto, *eseguirebbe* atti violenti ed aggressivi non *sua sponte* (cioè non intenzionali, propri di un soggetto con capacità di intendere e di volere) ma per come indotti e condizionati dal gruppo in cui esprimere semmai tutta la sua debolezza e sottomissione che dunque non ha niente di criminogeno.

Nella fattispecie del bullo, ci si trova invece di fronte ad un soggetto fragile, certamente, ma non debole mentale e dunque potenziale portatore di comportamenti che andrebbero diversamente interpretati, lasciando da parte il pregiudizio che tenderebbe a vedere in ogni suo gesto tanto il prodotto di una intenzionale aggressività quanto l’effetto pernicioso di eventi sociali che turbano l’equilibrio sociale.

Studiare in tal modo l’*aggressività* significa solo voler scorporare, all’interno di un fenomeno che è tipicamente *gruppale*, la responsabilità individuale (che è più facilmente punibile – e la punizione, in tal caso, risolve il bisogno sociale di attutire e controllare le forme aggressive che minano le sicurezze che la comunità tende invece a garantire). Siamo così di fronte a forme di *punizioni esemplari*, nel senso che l’*effetto punitivo* non intende agire direttamente sul soggetto ma indirettamente sul gruppo che viene indotto a cambiare comportamento. In effetti, si è registrato che i comportamenti di bullismo vengono solo occultati allo sguardo dei **guardiani adulti**.

E tuttavia, non si può negare che nei gruppi in cui si manifesta il fenomeno non sussista un ruolo determinante dell’azione individuale del *bullo-leader* che pertanto assume il ruolo di *una variabile attiva* dentro alla omogeneità del gruppo, finendo addirittura col catalizzare le sue forme patologiche. Ciò non toglie che individuare il leader del gruppo può solo soddisfare un primitivo bisogno barbarico di scaricare le responsabilità collettive su un *capro espiatorio*, colpendo il quale si finisce col

rinviate le ulteriori manifestazioni di bullismo senza mai poterle veramente interrompere. Morto un leader, insomma, si fa presto a produrne un altro, come avviene nel libero gioco delle culture gruppali – considerato che a governarle è sempre la violenza e la prepotenza di alcuni, a cui fa da riflesso speculare la debolezza di alcuni individui che si aggregano giusto per sentire la propria forza assente nella prepotenza del gruppo che il leader manovra a suo piacimento.

E siccome questa catena ininterrotta è già storia, come dimostrano gli studi sul bullismo sviluppatasi negli ultimi decenni, la ricerca più attendibile dimostra la necessità e l'urgenza di elaborare dei “descrittori” capaci di produrre opportune distinzioni o di rilevare talune uniformità comportamentali – al fine di conseguire una attendibile descrizione del fenomeno che consenta efficaci azioni di contrasto.

Gli studi più recenti non si preoccupano più di realizzare una conoscenza del bullismo come fosse un fenomeno “da laboratorio”, preferendo rilevarne le caratteristiche *dal campo* – ovvero dai contesti in cui si manifesta, dove diventa possibile osservare le sue dinamiche evolutive nel momento stesso in cui si concretizza e dando così all'osservatore la possibilità di interagire dialogicamente con i protagonisti.

Si parla in tal caso di *ricerca-azione*, nel senso che non si tratta di realizzare una ricerca gestita da un punto di vista dell'adulto e perciò stesso fatto subire dai *ragazzi-bulli* (ivi compresi tutti quelli che una errata percezione dell'insegnante può includere nel gruppo patologico), ma di realizzare, contestualmente al processo di conoscenza del fenomeno, delle azioni che in qualche modo possano indurre a dei cambiamenti di atteggiamenti e di mentalità nei ragazzi che praticano comportamenti aggressivi e violenti contro le norme della convivenza. Ed è proprio assistendo a tali cambiamenti che gli adulti-insegnanti possono essere indotti a cambiare il loro modo di vedere e giudicare il bullismo.

Nelle scienze umane e sociali, insomma, quel che conta non è la conoscenza di un ragazzo come fosse un minerale, per cui una volta acquisita se ne debbano

trarre delle soluzioni meccaniche. Nelle scienze umane e sociali le conoscenze sono costruite giorno dopo giorno con le informazioni che ognuno è in grado di recepire dalle proprie esperienze, e il risultato – che è sempre provvisorio – vale giusto per quegli uomini che lo hanno prodotto.

Vorrei ora proporre un **2° step**

Torno allora all'immagine del *capro espiatorio* che individua il peggior modo con cui molti insegnanti continuano ad affrontare il fenomeno del bullismo, senza concorrere né ad una sua conoscenza né ad una sua soluzione.

L'incultura del *capro espiatorio* impedisce infatti ogni azione “scolastica” che intendesse procedere nella direzione del recupero consapevole e critico di un fenomeno che va comunque interpretato con la psicologia sociale piuttosto che con la psico-patologia comportamentale a base psichiatrica.

La tesi “individualistica” produce solo fenomeni di esclusione che rischiano di trasferire i comportamenti ritenuti “a rischio” fuori della scuola, perdendo così l'opportunità di un'azione (anche di tipo soggettivo) da esercitare in condizione di socialità (scolastica). E poiché il bullismo si manifesta giusto nelle condizioni di socialità, **la scuola finisce col rappresentare l'unica occasione artificiale e istituzionale (nel senso che essa è un autentico laboratorio sociale) in cui è facile osservare il fenomeno nel momento stesso in cui si costituisce ed eventualmente agire sulle sue potenziali manifestazioni patologiche.**

Ne consegue che oltre alla esigenza di una più adeguata classificazione del fenomeno, così da indurre a parlare di *bullismo scolastico*, si deve poter intervenire con azioni “congiunte” e dunque culturali – la qual cosa rinvia ad azioni *inter-istituzionali*.

Insistere sul versante delle responsabilità individuali per un verso realizzerebbe comportamenti (*in*)-culturali di tipo *tribale* e quel che più conta è che se ne otterrebbe un *effetto perverso* in quanto moltiplicatore di soggettività disturbate (induzione di stati modificati di coscienza all'interno di una situazione micro-sociale in cui le

appartenenze gruppali rappresentano punti di appoggio per soggettività disorientate in un mondo che appare sempre più inquietante e caotico).

Se ne conclude che l'azione che la scuola può utilmente adottare deve basarsi sul *metodo ipotetico* – nel senso che deve agire “*come se*” i casi su cui intervenire siano imputabili ora a cause organico-psichiatriche ed ora ad un *vulnus* specifico di una organizzazione in cui si determinano comportamenti piuttosto *reattivi*. Come a dire che, quali che possano essere le cause remote delle forme di aggressività che si riconoscono nella tipologia del bullismo (disturbi della personalità oppure alterazioni nel congegno sociale), le strategie attivabili per interpretarle non necessariamente devono essere *ad escludendum* l'una dell'altra – semmai accogliendo pratiche fondate su un **meticcio** epistemologico e metodologico così da consentire approcci pluralistici e multidisciplinari.

I risultati comunque conseguiti da azioni che hanno assunto ora il punto di vista psichiatrico ed ora il punto di vista socio-antropologico, tendono a dimostrare che non è mai “*a partire da*” una ipotesi che si risolvono le questioni del bullismo. Sembra più ragionevole supporre che più attendibili soluzioni – culturalmente condivise in quanto capaci di produrre risultati osservabili e registrabili – possano conseguire il tipico effetto di una *rete di protezione* con cui si siano preventivamente circoscritte le diverse forme di bullismo. Si tratta allora di affidarne la gestione ad un corpo professionale che possa agire a supporto di una scuola che manifesta sempre più la propria inadeguatezza ad affrontare il problema, anche perché incalzata da compiti indifferibili quali sono quelli relativi ad una sicura alfabetizzazione che consenta ai nostri ragazzi di diventare la **generazione Erasmus su cui fondare la nuova cittadinanza europea**.

A questo punto non voglio rinunciare ad un **3° step**

Nel senso di far conseguire, da quanto fin qui ho sostenuto, una considerazione che non è semplicemente a ridosso della questione del bullismo, implicando piuttosto

un'intima correlazione tra la cultura anti-scolastica dei bulli con gli abbandoni e l'evasione scolastica, la cui consistenza statistica fa abbassare la qualità della scuola italiana nelle graduatorie internazionali che valutano le eccellenze istituzionali o il loro degrado o la loro inefficienza rispetto agli scopi.

Si è così resa urgente una più adeguata conoscenza del fenomeno che consenta *interventi terapeutici e di recupero* se non addirittura *preventivi*, dal momento che quando il fenomeno risulti conclamato mostra una quasi totale indisponibilità a qualsivoglia azione che tenti un ridimensionamento delle sue forme più gravi.

Si consideri, peraltro, che talune forme di bullismo sono tipiche di contesti scolastico-ambientali in cui risultano indebolite le forme culturali della solidarietà: si pensi, solo per fare qualche veloce esemplificazione, a quartieri senza parrocchie, per non dire dell'assenza di istituzioni pubbliche e dell'Ente Locale, oppure di mancanza di ogni forma di volontariato sociale capace di aggregare soggettività con scarso livello di istruzione, e così via – il cui effetto si riverbera in istituzioni scolastiche incapaci di organizzare sportelli mirati all'azione di orientamento, di integrazione e di sostegno. Appare così evidente che ogni azione che non voglia risultare repressiva deve far riferimento ad una *strategia compensativa* proponendo una *cultura dell'inclusione* – ovvero dell'integrazione e dell'accoglienza, alle quali articolazioni concettuali risulta funzionale far aderire le proposte istituzionali dell'orientamento come del sostegno (che sono, appunto, i servizi resi all'utenza scolastica, dal momento che se ne sia ravvisata la condizione problematica – ovvero che se ne sia percepita la richiesta di aiuto e per la quale si è definita la risposta istituzionale). È dunque all'interno di un tale dialogo (più o meno sintonizzato tra le parti, ma che – nella fattispecie del bullismo – risulta del tutto disturbato) che bisogna intervenire con l'intenzione di ripristinarne la funzionalità educativa. E allora, poiché il bullismo può essere considerato come l'effetto di un **dialogo inter-generazionale “interrotto”**, è lecito ritenere che debba essere la scuola (ovvero la cultura scolastica agita dagli insegnanti) ad attivare la *ri-funzionalizzazione* del dialogo interrotto tra gli adulti/insegnanti ed i minori/allievi.

Un obiettivo perseguibile a condizione che se ne definisca il metodo a cui possano far riferimento coloro che saranno chiamati ad investire risorse e professionalità.

È dunque per la definizione di un tale percorso di lavoro scolastico – che implica il punto di vista da cui avviare l’osservazione del fenomeno (*se debba essere privilegiata la prospettiva medicalistico-psichiatrica o sociologico-antropologica*) ed il metodo da utilizzare per intervenire nell’azione volta ad un suo contenimento o addirittura alla sua prevenzione (*se debba essere privilegiata l’azione repressiva o ri-orientatrice*) – che qui di seguito si elabora uno scalettone in cui si evidenziano i punti fondamentali per una *concertazione scolastica* che intenda agire radicalmente su un fenomeno che si è lasciato troppo incancrenire e che ormai richiede interventi radicali (magari facendo ricorso a collaborazioni inter-istituzionali, chiamando in causa giusto quelle agenzie che in qualche modo gestiscono “*i punti di vista*” con cui vengono affrontati i temi del bullismo e dell’aggressività minorile).

E allora, *se il bullismo è l’anticamera del fallimento scolastico* diventa del tutto evidente che la cultura dell’integrazione e dell’accoglienza debbano consentire di uscire da ogni forma di riduzionismo (sia teorico che operativo) che ancora tendesse ad interpretare i fallimenti scolastici come prodotti originati esclusivamente da particolari condizioni patologiche presenti nella persona

E ancora, *se l’aggressività minorile corrisponde a difficoltà di tipo cognitivo* diventa del tutto evidente che occorre chiedersi se sia lecito percepire le difficoltà (cognitive, relazionali, psico-fisiche, ecc.) come condizioni determinate da talune disfunzionalità attribuibili esclusivamente a deficit della persona; in tal caso occorre essere certi che taluni disturbi relazionali – che quasi sempre sono alla base dei disturbi non gravi dell’apprendimento – non abbiano una causa remota in disfunzioni psichiche e/o organiche della persona

Se poi l'aggressività minorile fosse causata da disfunzionalità scolastica, si deve convenire che i lavori compiuti su (e con) persone disturbate nel carattere hanno dimostrato che diventa più proficuo agire contestualmente sia sulle forme specifiche della disfunzionalità della persona che su quelle imputabili al sistema

E se si conviene che *l'operatore scolastico abbia bisogno dei punti di vista di specialisti*, ne consegue che di tale necessità sono più consapevoli gli operatori della formazione di quanto non lo possano essere taluni specialisti (dai neurologi e psichiatri fino ai pedagogisti e psicologi) a cui risulti “oscurato” lo sguardo sulle intersezioni che (*dis*)-connettono i compiti specificamente richiesti alla persona e le finalità che vincolano le istituzioni a declinare comunque azioni di solidarietà verso i propri utenti.

E se infine si riconosce che ogni azione sul sistema implica necessariamente delle reazioni da parte degli attori, si deve anche convenire che proprio l'azione degli operatori della formazione e dell'integrazione deve agire preliminarmente sul *vulnus* con cui si inceppa il circolo virtuoso che consentirebbe alle istituzioni di declinare correttamente e positivamente il diritto della persona a vedere affermata la partecipazione consapevole alla realizzazione del proprio progetto di vita in una scuola di qualità.

E per concludere, si deve riconoscere che proprio una tale azione deve poter concorrere alla effettiva emancipazione professionale degli operatori dell'integrazione ai quali una *ri*-equilibrata, una *ri*-scoperta, una *ri*-formulazione dei concetti e dei dispositivi della cultura scolastica riconsegnerebbe l'orgoglio di un'azione formativa decisa nell'*hic et nunc* della relazione educativa – ovvero delle loro esperienze didattiche e professionali.

Da quanto fin qui considerato, consegue la necessità di un'azione formativa che per un verso deve tendere a privilegiare lo scambio di esperienze ed occasioni per la loro formalizzazione (piuttosto che continuare a veicolare *contenuti inattuali*) – e per altro verso tendere ad utilizzare le risorse (funzionali alla formazione) dislocate in un

territorio differenziato da una pluralità di profili socio-economici ed antropologico-culturali.

Ebbene, una tale condizione di *ricerca-azione* (ovvero di *form-azione* – e meglio ancora di *in/form-azione*) non solo include momenti di didattica affidata a specialisti esterni ma soprattutto mira a sostenere lo sforzo di elaborazione di schemi teorico-concettuali deducibili dalle esperienze garantite da contesti scolastici *ri-pensati* in funzione dell'innovazione.

Infatti, su un tale impianto deontologicamente *ri-definito*, diventa possibile considerare quali debbano essere le *conoscenze* e le *competenze* (di tipo *pro-sociale*) da far conseguire per contrastare le “distrazioni” al cui interno veicolano le risposte *dis-funzionali* che sono alla base dei comportamenti violenti e aggressivi che configurano gli esiti del bullismo.

I nuovi compiti da affrontare non consistono in un modo più pedagogico a cui delegare gli insegnanti, né in un modo più moderno di organizzare la didattica a cui predisporre gli allievi perché ne accettino il modello. Nell'un caso come nell'altro, si tratterebbe di adottare da parte di qualcuno un dispositivo da imporre a qualcun altro.

Non servono, insomma, insegnanti “più bravi” (rispetto a cosa, poi, non si capisce), né si tratta di augurarsi allievi più accomodanti (rispetto a quali norme, poi, davvero non si capirebbe) – ma si tratta di creare le condizioni scolastiche che realizzino il reciproco riconoscimento di queste due figure che agiscono nel contesto educativo e formativo. Ogni risultato che si potrà così raggiungere non sarà mai l'effetto di un Programma burocraticamente imposto, né di un'Offerta formativa che gli insegnanti impongono agli allievi. Il risultato di una tale colloquiale collaborazione, di un tale dialogo educativo conseguirà da azioni negoziali dai quali nessuno potrà più avvertire il bisogno della contrapposizione. **Il bullismo risulterà un cattivo ricordo archiviato da autentiche buone pratiche. E le buone pratiche non sono quelle che addolciscono talune pillole amare di pezzi indigeribili di programmi ministeriali.** Intanto, così facendo, avremo sicuramente ridotto le cifre della vergogna di una

scuola che strada facendo perde pezzi. L'augurio è che non ci siano più *scarti* in una scuola democratica "sponsorizzata" dalla Costituzione della Repubblica che riconosce agli adolescenti il diritto alla riuscita scolastica. A questi diritti devono esser fatti corrispondere dei doveri che gli insegnanti devono esercitare riconoscendo la personalità degli allievi nell'esercizio delle loro vocazioni, sensibilità, conoscenze nelle pratiche scolastiche. Confrontandosi con i coetanei e con gli adulti, comprendendo le regole morali della comunicazione e i dispositivi normativi che regolamentano la convivenza civile.