

Le frontiere del disagio giovanile a scuola

traccia intervento di Stefano Versari (x)

Nei giorni scorsi su di un quotidiano è stato pubblicato l'intervento sconsolato di un insegnante¹. Il prof. racconta dell'alunno che gli si avvicina per dirgli che in un momento di distrazione gli hanno rubato in classe 60 euro dal portafoglio. Lui non se ne era accorto e pensa: "quel ragazzino di dodici anni, che ha fama di bullo, mi sta offrendo la prova di una morale che dissente da quella comune della sua classe (che invece mi ha taciuto del furto.)".

E' un momento di speranza verso quel ragazzino che si mostra portatore di una morale positiva, ... ma questi subito aggiunge "ve lo dico perché quello che vi ha rubato i soldi non mi ha voluto dare 15 euro per stare zitto". Segue la dichiarazione sconsolata di resa del prof.

Direi che non siamo qui per arrenderci ad una inevitabile sconfitta, non c'è inevitabile sconfitta nell'educazione, c'è la fatica, a volte la delusione, ma non l'inevitabile.

- 1 -

Siamo qui perché siamo convinti che ci sono due crisi, quelle di cui tratta Sir Ken Robinson nella conferenza TED ideas worth spreading del 24 maggio 2010 .

La prima crisi è quella segnalata nel 2006 da Al Gore che ha parlato della crisi del clima. E' una crisi che ci si presenta in maniera evidente in questi giorni di neve e freddo.

Sir Ken Robinson segnala una seconda crisi, una crisi non di risorse naturali, ma di risorse umane ed osserva:

"Facciamo un uso davvero pessimo dei nostri talenti. Moltissime persone trascorrono l'intera vita senza una reale consapevolezza di quali possono essere i loro talenti, o se ne hanno qualcuno.

Incontro una miriade di persone che pensano di non essere davvero brave in niente. Una miriade di persone che non sono appassionate di ciò che fanno. Semplicemente trascorrono la loro vita tirando avanti...

Ma incontro anche persone che amano quel che fanno e non riescono ad immaginare di far qualcos'altro. Se dici loro "lascia stare, fai altro" ... dicono: "Ma questo sono io. Sarebbe da matti per me abbandonarlo, perché esprime il me stesso più autentico.". Non è così per abbastanza gente. Anzi, al contrario, certamente è così per una minoranza. Penso che ci siano molte possibili spiegazioni a riguardo. E tra le principali c'è l'educazione, l'istruzione. ...

Le risorse umane sono come le risorse naturali; giacciono spesso in profondità. Devi andare a cercarle. Non si presentano in superficie. Bisogna creare le condizioni per permettere ad esse di manifestarsi."

Giusto, ma non facile: come si fa? Si fa una bella, taumaturgica, salvifica, riforma? A volte è necessario, ma basta?

Sir Ken Robinson osserva che "Il grande problema delle riforme o delle trasformazioni è la tirannia del senso comune, quando la gente pensa, "Beh, non si può fare in altro modo perché è così che si fa."

Abraham Lincoln nel 1862 disse: "I dogmi del tranquillo passato sono inadeguati al burrascoso presente. La situazione è irta di difficoltà e dobbiamo essere all'altezza con la situazione."

Cosa significa? "Significa che ci sono delle idee alle quali siamo assoggettati, che semplicemente diamo per scontate come ordine naturale delle cose. E molte delle nostre idee sono state formate

(x) Vice Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

¹ D. Morganti, *Io prof e quei ragazzi-bulli sull'orlo del burrone*, Il Mattino, 25 gennaio 2012

non per far fronte alle circostanze di questo secolo, ma per far fronte alle circostanze dei secoli precedenti.

Le nostre menti sono ancora ipnotizzate da esse. Dobbiamo liberare noi stessi da alcune di queste idee...È molto difficile rendersi conto di ciò che diamo per scontato. E la ragione è appunto che lo diamo per scontato.”

Il primo pensiero dunque è che per affrontare il disagio dei nostri giovani e specie il disagio che i nostri giovani vivono nelle nostre scuole, dobbiamo provare in tutti i modi a cambiare le nostre categorie mentali per cercare di capire qual è la situazione in cui siamo e come possiamo da adulti costruire il bene comune.

- 2 -

Un secondo rapidissimo pensiero. Essendo il secondo pensiero accenno al secondo Principio della termodinamica. Questo Principio afferma che l'entropia tende ad aumentare perché l'universo è un sistema termodinamico isolato che non scambia né materia, né energia con l'esterno.

E cosa succede se l'entropia cresce? Succede che si va dal meglio al peggio, dal perfetto all'imperfetto, dall'ordine al caos.

Cosa significa? Significa che se facciamo della scuola un sistema termodinamico isolato e se viviamo la professionalità docente come un mondo chiuso, l'entropia cresce per forza, la confusione aumenta, l'imperfetto pure.

Non è un richiamo retorico all'apertura, è una questione sostanziale. Non a caso – per passare dalla fisica alla sociologia – i sociologi ci insegnano² che il capitale sociale (un capitale è una ricchezza, anche se in questo caso immateriale) cresce se crescono i beni relazionali cioè se gli attori (anche, soprattutto nella scuola) imparano a relazionarsi fra loro condividendo fiducia, reciprocità e collaborazione.

Cioè se ci si apre, ci si relaziona e si condivide, allora ci si arricchisce (cresce il capitale sociale) e cala l'entropia (la confusione).

Questo è un buon modo per cercare di capire la situazione in cui siamo.

Riassumendo in questi primi due punti vi ho detto:

1 - della necessità di cambiare le nostre categorie mentali per affrontare l'oggi che è tanto, ma tanto diverso dal nostro ieri;

2 - della modalità più intelligente per cambiare, che è quella di arricchirci reciprocamente di beni relazionali.

- 3 -

Nulla ho ancora detto nello specifico del disagio a scuola.

Lo faccio partendo da una trasmissione televisiva (tipo docu-reality) prodotta negli Stati Uniti e trasmessa da MTV anche in Italia. La trasmissione si intitola “*If you really knew me*” – “*se tu realmente mi conoscessi*” - e si basa sui “*Challenge day*”, un programma che potremmo chiamare “di alfabetizzazione ai sentimenti” che si svolge nelle scuole superiori statunitensi (e probabilmente si finanzia con la trasmissione televisiva).

In ciascuna puntata viene presentata una scuola superiore.

La trasmissione inizia con brani di interviste a studenti, insegnanti, personale scolastico, nel corso delle quali viene descritto il clima relazionale della scuola, vengono illustrati i gruppi in cui si suddividono gli studenti, cioè la stratificazione sociale della popolazione scolastica (gli sportivi, i seccioni, le cheerleader, gli strambi o gli svitati, gli ispanici, i neri, ecc.); in ogni puntata vengono descritti atti di bullismo, comportamenti aggressivi, anche fisicamente, così come tentativi

² I. Colozzi (a cura di), *Scuola e capitale sociale*, Erickson, Trento 2011

(infruttuosi) delle scuole di “rompere” queste strutture identitarie, sia individuali sia gruppal. Moltissimi adolescenti raccontano in modo disarmante atti aggressivi anche verso se stessi (mi taglio, mi faccio, penso costantemente di uccidermi ...).

Poi, per un giorno, un gruppo di un centinaio di persone di quella scuola (studenti ma anche insegnanti e personale vario) si incontrano sotto la supervisione di personale “specializzato”. I partecipanti vengono invitati a descrivere la propria esperienza su se stessi e sugli altri, uscendo dalle maschere sociali che ciascuno indossa quotidianamente. Da qui parte il giro di parole che inizia con la frase “se tu realmente mi conoscessi”. I racconti che i ragazzi fanno del proprio “sé interiore” di ciò che sta nascosto dietro quelle maschere, è sconvolgente e disarmante.

Il tentativo di ripetere questa struttura nel nostro Paese non ha avuto buon esito, e la ragione è evidente: le dinamiche attivate dai *challenge day* non corrispondono a modalità di elaborazione *accettabili* in Italia; nel nostro continente in genere non sono presenti ed accettate le dinamiche del “pentimento pubblico”, non fanno parte del sentire comune.

Al di là della nostra lontananza da questa modalità di elaborazione pubblica dei sentimenti, è interessantissima la documentazione di come sia effettivamente strutturata la vita comunitaria di moltissime scuole superiori degli Stati Uniti; di quanto le dinamiche relazionali e sociali (e non gli apprendimenti) siano vissute dagli studenti come elementi prioritari della vita scolastica; di come esse rendano difficilissima la vita di un numero vertiginoso di alunni, non soltanto di coloro che sono “vittime” di atti di bullismo ma anche degli altri, di quelli che apparentemente sembrano stare “ai vertici” della stratificazione sociale e si rivelano invece prigionieri di maschere che generano, e insieme occultano, sofferenze profonde.

Le testimonianze dei docenti, dei presidi e del personale scolastico sono venute non soltanto da un senso generale di impotenza di fronte al manifestarsi di tali dinamiche, ma spesso anche dalla affiorante consapevolezza che tante attività scolastiche, teoricamente volte alla costruzione di identità positive e di buone strutture di gruppo, in realtà finiscono per creare gruppi potenzialmente patologici, chiusi in se stessi (... qui cresce l'entropia, il caos) e la cui identità si costruisce per contrapposizione (cioè *noi* contro *gli altri*).

Nelle diverse puntate del reality alcune di queste situazioni sono emerse in modo lampante; cito due esempi trasversali a molte realtà scolastiche americane:

- le squadre sportive (che vanno a formare l'élite sociale maschile scolastica) in cui lo spirito di squadra si trasforma e degenera in gruppi chiusi che possono permettersi di fare qualsiasi cosa e che si potenziano con meccanismi razzisti, di “nonnismo” ecc.
- le *cheerleader* (che rappresentano l'élite sociale femminile) che a loro volta sentono di occupare un vertice sociale che consente di “sanzionare” le ragazze che non rispondono alle loro stesse caratteristiche, generando fenomeni anche violenti di esclusione e di emarginazione. Il bullismo tra donne è un fenomeno crescente, non soltanto nelle scuole e non soltanto negli USA.

Queste “trame sociali”, rese evidenti e trasparenti dal mezzo televisivo e dalla struttura a reality (in cui il rapporto diretto con la telecamera diventa il mezzo che consente una espressione di sé altrimenti non possibile, ovviamente nel bene e nel male) aprono ad alcune letture di estrema tensione educativa.

Una possibile riguarda l'affermazione di sé, delle diverse tipologie identitarie:

- sia quelle ritenute socialmente apprezzabili (sono il leader della squadra di football, sono il ragazzo più desiderato della scuola, sono la ragazza più bella ...),
- sia quelle socialmente negative (sono lo strafattone della scuola, mi impasticco durante gli intervalli, sono sempre sballato; sono la ragazza dark piena di catene e tatuaggi, tutti mi temono e mi evitano ...).

Queste polarizzazione delle identità e dei ruoli sociali portano ciascuno a voler eccellere lì dove si è trovato a essere collocato (quasi mai si tratta di una scelta consapevole e libera). Se non posso essere il giocatore più bravo, sarò il leader degli strafatti, o il *nerd*, il secchione più isolato o l'emo più gotico, tatuato e imbullonato ..

E' interessante a questo punto riprendere le riflessioni di David McClelland sui bisogni, o meglio, sulle *motivazioni* che spingono l'essere umano ad agire ³:

- 1) il bisogno di successo, che è bisogno di realizzare se stesso (che comprende anche la paura del fallimento)
- 2) il bisogno di appartenenza o di affiliazione - che è bisogno di essere generati - che unisce il desiderio di essere protetti - di essere figli - grazie all'appartenenza ad un "gruppo", alla paura del rifiuto (che spesso porta a rifiutare per primi)
- 3) il bisogno di "potere", che non significa soltanto avere realmente "potere" ma anche la sensazione di essere in qualche modo "agenti" e non "agiti" nelle situazioni e soprattutto di non essere impotenti in balia degli altri.

Se utilizziamo questi tre bisogni fondamentali, sommariamente indicati, come traccia di lettura delle testimonianze dei giovani riportate nel reality, troviamo che – sia pure in modo paradossale – le stratificazioni sociali cui ho accennato risultano perfettamente rispondenti, sia pure in modo disfunzionale, al soddisfacimento dei bisogni stessi, che evidentemente non trovano risposte "funzionali" e positive.

Quindi forse affrontare il problema della costruzione di identità negative e di gruppi disfunzionali, da cui discende il fenomeno del bullismo (ma non soltanto questo), potrebbe consistere nel tentativo di comprendere quali bisogni vi sono sottesi e del perché tali bisogni non trovano, nel nostro oggi, una adeguata soddisfazione.

Perché i nostri giovani non sperimentano più forme di "successo" positivamente inteso, cioè modi per mettersi in concreto alla prova e di dimostrare di avere gli strumenti necessari per superare le prove in modo positivo? Perché abbiamo identità tanto fragili da preferire il "successo" nella carriera di strafattone dando per scontato l'insuccesso in qualunque altro ruolo?

Quanto incide sul tema che stiamo esaminando il fatto che il mondo reale è diventato impraticabile a ragazzi cui non viene più chiesto di fare nulla (neppure di sparecchiare la tavola; i trentenni che vivono con la mamma e non sanno neppure in quale cassetto sono riposte le loro mutande costituiscono una realtà diffusa) e che quindi non possono mettersi alla prova realmente, quindi avvertono di non esistere realmente?

Ad esempio, come non constatare che forme di gruppo come le squadre sportive - nel quadro del professionismo esasperato, della personalizzazione volgare, della piazza mediatica che insegue ogni binomio calciatore+velina - non riescono più a fornire ai giovani esperienze positive (spirito di squadra, lealtà, sfida dei propri limiti, rispetto dell'avversario), ma finiscono per trascolorare in forme di personalismo, di noi-contro-voi, di noi-er-mejo-de-tutti, io-posso e voi invece no, e così via? Indipendentemente dalla buona volontà del singolo insegnante, allenatore, genitore, ma proprio in quanto "il mezzo è il messaggio" e il messaggio di questo mezzo è quello che vediamo e che i ragazzi colgono mentre a noi sfugge.

Potremmo poi riflettere sul bisogno di appartenenza (quindi sui gruppi più o meno strutturati, istituzionali, a-istituzionali quando non palesemente anti-istituzionali) e sul bisogno di "potere" quindi di essere in grado di determinare qualcosa, sia rispetto a sé stessi, sia rispetto al mondo circostante.

³ http://www.midbar.net/vari/mcclelland/Teoria_Dei_Bisogni.html

Spesso vediamo ragazzi che sembrano rappresentare l'epitome dell'azione-senza-conseguenza, e diamo di questo la "colpa" al mondo virtuale, nel quale sempre ciò che è fatto può essere disfatto ed ogni cosa può incessantemente ripetersi o ricominciare.

Tuttavia, cambiando punto di vista, potremmo scoprire che l'adesione dei giovani al mondo virtuale è la trasposizione letterale e conseguente di un modo di vivere in cui ad essi non è dato accesso alla possibilità di incidere sulla realtà dura e pesante del mondo.

La mancanza di conseguenze di una qualsiasi azione porta inesorabilmente alla reiterazione e al potenziamento dell'azione stessa, fino al dramma, di cui a quel punto tutti si stupiscono.

Tornando al fenomeno del bullismo, sappiamo che i bulli sono sempre esistiti, così come sono sempre esistite le "bande giovanili", rileggiamo per favore la "guerra dei bottoni" od "i ragazzi della via Pal".

Oggi però si è rovesciata la logica. In passato il bullismo è sempre stato percepito e rappresentato come frutto di identità disfunzionali in una società funzionale.

Ora i racconti dei giovani americani della trasmissione citata segnano una inversione del fenomeno. Ora il bullismo esprime una identità funzionale ad un contesto sociale disfunzionale.

Il bullismo sembra assumere paradossalmente la connotazione di risposta funzionale e adattiva a un contesto disfunzionale e disadattivo, quali sono quelli di una scuola, di una società e di una famiglia che non sono più "generativi" cioè capaci di rispondere positivamente alle istanze di successo, di appartenenza e di rilevanza, di cui gli esseri umani non possono privarsi; una scuola, una società, una famiglia divenuti incapaci di educare ad affrontare e superare gli insuccessi, gli errori, le sconfitte, i rifiuti, e l'impotenza quando la vita ce li presenta davanti, nella consapevolezza che non c'è vita che possa evitarli.

- 4 -

In ultimo ci ritroviamo al nostro tema del bullismo esercitato tramite mezzi di comunicazione informatici, digitali, elettronici (dai cellulari ai social network).

Una ricerca effettuata dall'Università del New Brunswick (Canada) ha evidenziato, ad esempio, che più la scuola agisce per far interiorizzare agli allievi le norme e i valori che la connotano in quanto comunità, meno si presentano forme di bullismo. Quindi: dove norme e regole sostenute da potenti forze valoriali sono presenti e vengono vissute nelle specifiche pratiche quotidiane, e poi fatte rispettare quando serve (e non soltanto affisse in qualche bacheca), lo spazio per il bullismo si riduce sensibilmente.

Come sarà illustrato nel seguito di queste giornate, il cyberbullismo porta nuove accezioni e nuove dimensioni di prevaricazione sociale a potenziamento delle forme già conosciute in passato.

Indagini internazionali hanno dimostrato che non sempre i cyberbulli sono capaci di comprendere (sia in termini cognitivi, sia in termini empatici) la dimensione e la portata delle azioni compiute e le conseguenze sulla vittima.

Una delle ipotesi che si formulano in tal senso è che mentre nel bullismo "corpo a corpo" la risposta della vittima è evidente al bullo (che magari ne gode ma non può prescindere da essa), nel bullismo mediato dalla tecnologia la vittima non è presente al suo carnefice nell'atto in cui la sofferenza diventa evidente.

E' quindi facile assimilare anche queste a tutte le altre azioni-senza-conseguenze che costellano la vita di questi ragazzi.

Sicuramente anche questo contribuisce ad aumentare sempre più l'intensità dell'azione, dal momento che la risposta rimane invisibile.

Il Cyberbullying Research Center, che opera negli Stati Uniti ⁴, sostiene espressamente che "*it is often easier to be cruel using technology*" (è spesso più facile essere crudeli usando la tecnologia).

⁴ <http://www.cyberbullying.us/index.php>

Questo vale non soltanto per il bullo o per la gang dei bulli (cioè per coloro che vittimizzano) ma anche per i cosiddetti “bystander”, cioè per coloro che sono “spettatori” del fatto o dei fatti.

Essere “spettatori” di un fatto crudele che avviene direttamente sotto i nostri occhi, genera determinate risposte mentre venire a conoscenza di atti pur crudeli ma che avvengono a distanza, in cui le vittime non sono direttamente percepite nel loro dolore e nella loro umiliazione, aumenta lo spazio psicologico dell’indifferenza o addirittura del divertimento: tutti ridiamo quando un comico cade in uno stagno perché è uno spettacolo; anche il bullismo tecnologico diventa uno spettacolo avvenendo a distanza quindi sempre meno impone l’imperativo etico di far qualcosa per fermarlo.

Vi è anche un ulteriore fenomeno nel bullismo tecnologico: la sua infinita replicabilità. La dott.ssa Jill Murray - psicologa conosciuta negli USA per la sua attività pubblica e privata volta alla protezione degli adolescenti dagli abusi - ha raccontato che nel suo ufficio sono andate ragazze che in un mese avevano ricevuto novemila messaggi sul cellulare. Nessuno di quei messaggi presi in sé era minaccioso, o violento, o vergognoso. Si trattava di messaggi del tipo “Ehi, dove sei? con chi sei? cosa stai facendo?”, provenienti da cellulari non identificabili, impostati per spedire e spedire ancora e sempre lo stesso messaggio. E’ quindi l’intensità della ripetizione e dell’assillo che determina il bullismo, intensità resa possibile da una tecnologia che agisce anche in assenza di diretta azione fisica (imposto una volta e viaggia per centinaia di volte).

Questo diminuisce ancora il già labile collegamento tra il bullo, la sua azione, le conseguenze (a lui invisibili) di quell’azione, e concede spazio all’autoassoluzione “Ma non c’è niente di male in quello che scrivo!”.

Le stesse caratteristiche che diminuiscono la percezione che il bullo ha della propria azione (e che hanno gli spettatori), aumentano in modo esponenziale la percezione di abuso e il terrore delle vittime, che non possono vedere il proprio aggressore avvicinarsi, che spesso non possono dargli né un nome né un volto, che vengono raggiunte nelle proprie case, per strada, nei luoghi pubblici, e quindi sentono di “non avere un luogo dove fuggire né in cui nascondersi”.

Il fatto che il cyberbullismo agisca in modo mediato, e quindi “non lasci segni evidenti” sul corpo delle vittime, favorisce anche la sottovalutazione sociale e familiare del fenomeno (non sei stato picchiato/picchiata; non sei stato violentato/violentata), cui contribuisce il fatto che il mondo adulto – familiare e scolastico – spesso non pratica i contesti tecnologici dei ragazzi e non li conosce.

Il rispetto della privacy dei figli adolescenti spesso diventa un alibi per non vedere e non sapere ciò che si preferisce ignorare o che non si sa come affrontare. Allo stesso modo la scuola spesso ritiene che ciò che accade fuori dalle sue mura (e il cyberbullismo non ha mura) non la riguardi.

- 5 -

Tutto ciò posto a grandi linee (e per approssimazioni molto generali ma spero non generiche), la domanda che ne consegue è: “Quali ipotesi di azioni pedagogiche potremmo trarne?”

Il primo riflesso che sorge è quello della riposta che potremmo chiamare “sanzionatoria”, individuare e punire. Ho riportato più sopra la ricerca che precisa come definire regole chiare e pretenderne il rispetto è uno degli elementi che contribuiscono a diminuire il bullismo.

D’altra parte, la sanzione costituisce certamente uno di quegli “effetti” di ritorno di cui sopra si indicava l’assenza (azione-senza-conseguenze).

Tuttavia non è per niente chiaro né come punire, né se le punizioni di cui effettivamente disponiamo siano efficaci, mentre siamo anche certi che non sono sufficienti.

Partiamo dalle “punizioni” o sanzioni che dir si voglia e prendiamo come esempio le bocciature.

Un breve rapporto OCSE-PISA pubblicato lo scorso mese di luglio ⁵, esaminando i dati PISA, ha tentato di individuare quali correlazioni possono essere individuate nei sistemi scolastici tra gli indici di successo degli studenti (tutti) e il fatto che, in quegli stessi sistemi scolastici, sia prevista o meno la possibilità della bocciatura di quella fascia di studenti che non raggiungono livelli di apprendimento ritenuti sufficienti oppure se vi sia invalsa la consuetudine di “suggerire” loro il trasferimento ad altre scuole, ritenute, eufemisticamente, “più alla portata”.

L'articolo riporta la seguente frase: “*PISA 2009 shows that countries with high rates of grade repetition are also those that show poorer student performance*” (PISA 2009 mostra che i paesi che hanno alte percentuali di ripetizioni sono anche quelli che registrano le più scendenti performance degli studenti). Quindi, stando ai dati PISA, a livello di sistemi scolastici, il costo della bocciatura non comporta un aumento nel livello di qualità delle prestazioni degli allievi considerate a livello statistico aggregato (e non a livello del singolo studente).

Dunque la bocciatura come punizione, considerata a livello statistico (e non delle singole vite individuali) non funziona neppure nella stretta relazione con il rendimento scolastico.

Un altro esempio possiamo trarlo dal Journal of Adolescent Health (41 – 2007), che - trattando proprio di cyberbullismo, dichiara esplicitamente che bloccare l'accesso degli adolescenti ai media non è la risposta al problema.

Nel contempo vengono riportate ricerche che dimostrano come il fenomeno sia più forte nelle scuole disorganizzate, con alti tassi di conflittualità e con bassi livelli di supervisione – cioè di controllo – sull'andamento del clima scolastico e sui fatti che vi accadono.

Per rendere chiaro quello che è il mio pensiero, e la proposta di riflessione che presento in questa occasione, mi servo di una vicenda il cui racconto mi pare tanto utile proprio in quanto apparentemente semplice e comune.

Un insegnante che sta formando i ragazzi con DSA all'uso degli strumenti informatici compensativi che abbiamo dato in comodato d'uso, ha raccolto la seguente testimonianza, riportata da un allievo e dal suo insegnante.

Il ragazzo era il tipico adolescente *rompiscatole*, quello che disturba il classe, che non studia, che non sta attento, che distrae gli altri, che sfida i docenti, e così via.

Noi sappiamo che nei ragazzi con DSA, a fronte delle difficoltà collegate al disturbo ed in presenza di contesti non adeguati, si possono sviluppare due caratteristici tipi di reazioni. La più comune è quella depressiva e autocolpevolizzante (sono un incapace, non riesco in niente, sono stupido, ...).

Sono però ben note anche reazioni contrarie, nelle quali l'atteggiamento strafottente serve a coprire agli occhi degli altri (e dei propri) il fallimento. “Non è che non leggo perché non sono capace, non leggo perché non voglio e vediamo cosa mi fai”.

Dunque a questo ragazzo sono stati dati strumenti compensativi (computer, sintesi vocale, lettore di testi, accesso a Internet).

Avuto accesso al mondo delle informazioni, ovviamente il ragazzo si è buttato a capofitto sui suoi interessi di adolescente (non sessuali, va detto per comprendere il seguito).

L'insegnante, che ha occhi per vedere - e quindi guarda - si rende conto della nuova capacità del ragazzo e gli fornisce la possibilità di dimostrarla in classe; gli fa spiegare le ricerche che ha eseguito, come le ha eseguite e quali risultati hanno dato. E poi ha concluso ridendo “spero che adesso comincerai a fare ricerche anche sulle cose di scuola”.

Avuta la possibilità di “contare” nella sua classe come esperto di qualcosa, il ragazzo ha cambiato completamente il proprio comportamento. L'ostilità e la rabbia sono scomparse.

⁵ <http://www.west-info.eu/files/OECD483634401.pdf> PISA in Focus 2011/6 (July), *When Students repeat grades or are transferred out of school: what does it mean for education systems?*

L'occasione pedagogica, sapientemente sfruttata dall'insegnante, ha dato soddisfazione ai bisogni cui sopra accennavamo, quindi le risposte funzionali a contesti disfunzionali sono diventate inutili. Senza che fossero necessarie chissà quali alchimie o interventi.

Questo piccolo esempio illustra una linea di azione tanto chiara quanto poco considerata.

E' necessario che famiglia e scuola re-imparino a rispondere ai bisogni sostanziali (che non sono primariamente materiali) dei ragazzi di oggi, sapendo che le vecchie modalità di risposta sono depotenziate e non risultano incisive per la strutturazione di personalità forti e coerenti.

Dovremmo sapere ormai che modificando i contesti si modificano immediatamente le risposte delle persone presenti in quei contesti, assai prima e assai meglio che tentando di modificare le persone per sperare di generare contesti diversi.

Se il contesto non cambia, la persona non ha motivi per cambiare.

Quindi le punizioni comminate senza che contemporaneamente avvengano cambiamenti nei contesti che le hanno generate, le sanzioni che non "*significano*" nulla (cioè che non portano significati comunicativi) né in chi le commina, né in chi le subisce, servono soltanto a polarizzare ulteriormente i comportamenti negativi.

Un sentito e caloroso grazie alla Professoressa Genta della Facoltà di Psicologia ed alle sue collaboratrici, per la grande disponibilità e competenza con cui è stata sviluppata la ricerca svolta nelle scuole dell'Emilia-Romagna che viene oggi presentata.

Buon lavoro.

