

BULLISMO ED ALTRO..... PARTIAMO DALLE “CATTIVE PRATICHE”

Paolo Citran, 2008

L'ex - Ministro della Pubblica Istruzione Fioroni ha fornito a suo tempo *linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo*. Con la medesima istituisce *osservatori regionali permanenti sul bullismo*. La circolare attribuisce ad essi, fra l'altro, il compito di *ricercare e valorizzare tutto il patrimonio di buone pratiche, materiali e competenze (...) sviluppate localmente (...)*. Viene il dubbio a chi stende questa nota se non sarebbe utile ed interessante registrare anche la presenza nella scuola di *cattive pratiche*, non perché si voglia essere quello che vede il proverbiale bicchiere sempre mezzo vuoto, ma per una consapevolezza su quello che va e su quello che non va nella scuola, al fine di sostituire le *pratiche cattive con quelle buone*.

Non solo bullismo

Il bullismo è un fenomeno emergente, ma non nuovo, amplificato dai media, ma esistente da sempre. Si caratterizza attraverso la relazione tra soggetti o gruppi tra loro avversi, che si definisce tramite la presenza conflittuale di *carnefici/i e vittime/e*.

La realtà dei nostri studenti più o meno problematici (si fa qui riferimento soprattutto alla secondaria superiore, in base alle conoscenze ed alle esperienze di chi scrive, ma non perché il fenomeno non esista anche ad altri livelli scolastici) è più profonda e più complessa, non riducendosi ai soli fenomeni eclatanti di bullismo, quelli enfatizzati dai media, ma a fenomeni meno evidenti alla pubblica opinione, quali una diffusa demotivazione, atti relativamente modesti di vandalismo, piccoli furti, mancanza di rispetto per regole elementari di convivenza e specificamente per quelle scolastiche.

Le cause di tali fenomeni non sono certamente legate solo alla scuola, come a volte sembrerebbe da taluni articoli di giornali. Alla base vi sono molteplici variabili: mutamenti sociali, culturali, ambientali, di strutture e situazioni familiari, di convinzioni, di abitudini, di comportamenti, di valori, che coinvolgono, prima della scuola, la realtà esterna ad essa.

Ma chi è senza peccato scagli la prima pietra. Facciamoci quindi un costruttivo esame di coscienza anche noi operatori della scuola.

Sarà colpa del Millennio?

Sono portato a ritenere, sulla base della mia personale esperienza, che si sia verificata, per così dire per via incrementale, una sorta di mutazione antropologica fra i nostri studenti e soprattutto fra le nostre studentesse, le quali - liberate da condizionamenti tradizionali di genere - non solo sono diventate più brave a scuola dei loro compagni maschi, ma sono diventate spesso capaci di esercitare con particolare maestria forme di bullismo verbale e/o manipolativo tipicamente femminili.

Nel mio ruolo di insegnante, ho avuto la netta impressione di un rapido cambiamento, per quanto riguarda soprattutto le studentesse, attorno al passaggio dal secondo al terzo millennio. Presumo che gli aspetti spaziali, temporali e di genere non siano identici nelle varie situazioni, ma il *trend* sembra proprio essere quello.

Effetti perversi dell'autonomia

Un vecchio proverbio diceva che *non si può parlar male di Garibaldi*. Pare che oggi sia dai più ritenuto quanto meno *politicamente scorretto* parlar male dell'autonomia scolastica. Norberto Bottani e pochi altri in qualche modo lo hanno fatto, evidenziando una certa difficoltà nella conciliazione di autonomia ed equità. Forse occorre invero parlar male anche di Garibaldi, svolgendo senza remore un'analisi critica sugli effetti perversi dell'autonomia a cui sarebbe bene cercare di rimediare.

La scuola autonoma spesso si è venuta configurando come progettificio che propone all'utenza svariate offerte aggiuntive, a domanda individuale e spesso a pagamento, sganciate dagli insegnamenti curricolari, creando una situazione di dispersione cognitiva e di deconcentrazione rispetto al fulcro dell'attività didattica da essi rappresentata. Parrebbe invece opportuno che l'ampliamento dell'offerta formativa sia legata almeno in parte molto significativa al curriculum, determinando non dispersione ma approfondimento.

Nella scuola dell'autonomia si sono spesso create situazioni di conflittualità fra gli insegnanti in funzione dello svolgimento dei compiti e dei compensi aggiuntivi ad essa legati; ma soprattutto gli accorpamenti di più scuole hanno determinato situazioni di forte conflittualità soprattutto tra docenti provenienti da *fusioni* di scuole di indirizzo ed impostazione diversi. È facilmente intuibile come un clima interpersonale negativo possa contribuire a deteriorare la qualità della didattica e che la conflittualità sia massima nelle piccole scuole accorpate soprattutto se le iscrizioni sono poche, facilmente generando – nella concorrenza astiosa fra scuole - vere e proprie *guerre fra poveri*. Spesso in tali situazioni si crea concorrenzialità fra scuole ed anche all'interno allo stesso istituto, in relazione alla coesistenza di corsi di serie A e di corsi di serie B, situazioni di facilismo e situazioni di (spesso presunta) eccellenza, rispondenti a diversità di aspettative a livello socio-culturale.

Una scuola così deconcentrata dal proprio ruolo primario, quello dell'insegnamento/apprendimento per tutti con difficoltà può pretendere la concentrazione su questo da parte degli studenti.

Ciò detto, non possiamo certo indirizzare la colpa solo sull'autonomia scolastica.

Scarso prestigio e cattive abitudini

Vi sono vari fatti da considerare. Innanzitutto, purtroppo il prestigio di cui gode la scuola è in calo vertiginoso, le famiglie spesso non la considerano importante e la stima per la professionalità docente è in certi contesti veramente ridotta ai minimi termini. L'evoluzione sociale e familiare porta spesso a far sì che le regole di convivenza più banali siano svalutate se non contestate non solo dagli studenti, ma dagli stessi genitori (che spesso si adombrano se ricevono telefonate dalla scuola; qualcuno - per fortuna - ringrazia per l'attenzione). Si registrano quotidianamente ritardi degli studenti giustificati con cause poco plausibili o futili, a volte coperti dalle famiglie (ma come mai queste sveglie fanno così spesso cilecca?), uscite anticipate altrettanto futilmente motivate, magari con tanti di genitori che vengono a prendersi i figli a scuola. Per non parlare delle assenze con giustificazioni fasulle non esibite per innumerevoli volte, ormai da molti tollerate negligenzemente *pro bono pacis* (per cui chi insiste in certe consuetudini ritenute desuete rischia di passare per fanatico). A tutto ciò si tenta a volte di rimediare ricorrendo al telefono, con assai variabili riscontri dalle famiglie, che a volte ti ringraziano per l'attenzione, ma a volte anche si scocciano e ti invitano più o meno esplicitamente a farti i fatti tuoi. Siamo arrivati ad un punto tale che girano per le scuole rappresentanti che propongono alle scuole a caro prezzo strumentazione informatica per registri elettronici, per e-mail e

messaggini telefonici automatizzati e per le più svariate forme di controllo, registrazione e comunicazione di assenze, ritardi ed uscite degli studenti dalla scuola.

Senza far riferimento ai casi eclatanti amplificati mediaticamente, vandalismo, piccoli furti, cascami di goliardia, mancanza di rispetto della proprietà pubblica ed altrui sono piuttosto frequenti. Aggressioni verbali nei confronti di insegnanti e di capi d'Istituto non sono affatto rare. Spesso ogni desiderio espresso da studenti e famiglie è concepito come un debito per la scuola.

Cattive pratiche

Ma perché gli studenti vanno a scuola così malvolentieri? Qualcuno potrebbe sostenere che è sempre stato così. In questo può esserci del vero, e che la cosa si accentua anche per il fatto che oggi – nella scuola di massa - la selezione su base sociale è attenuata ed alla scuola – anche superiore - approdano i ragazzi di tutti i ceti.

Anche i mutamenti del costume di certo incidono pesantemente, come si evince da quanto si è scritto precedentemente. Tuttavia non si può fare a meno di notare che, prima di propagandare la diffusione del tutto doverosa delle *buone pratiche delle nostre scuole*, andrebbero riconosciute e combattute le *cattive pratiche* didattico - educative, purtroppo non meno frequenti.

Difficile, temo, sia stilare un elenco esauriente delle *cattive pratiche*. Tenterò di individuarne qualcuna direttamente verificata da chi scrive.

- La maggior parte degli insegnanti svolgono un insegnamento di routine con lezione frontale. Non sono un didatta manicheo tale da condannare acriticamente ed *in toto* tale pratica. Sosterrei però che la scuola non può essere di puro ascolto trasmissivo. Il fatto è che oggi nelle scuole c'è pochissima discussione e scarso scambio di idee sulle metodologie didattiche. E per di più, è tutt'altro che raro che quasi tutto l'insegnamento si realizzi con rigidi e banalmente lineari moduli standardizzati, suppongo scarsamente coinvolgenti nei confronti degli studenti., sempre svolti con lo spauracchio del programma da finire (quasi non si potessero effettuare opportuni tagli e sagge essenzializzazioni non bignamizzanti dei contenuti).
- Spesso manca nei confronti degli studenti un atteggiamento comunicativo di comprensione empatica, accompagnata dal render percepibile ad essi con i propri comportamenti l'importanza e la serietà del lavoro che si fa e che si richiede loro. Spesso tutto si riduce allo svolgimento o al non – svolgimento di una metafisica ipostasi detta *programma*, al raggiungimento o al non – raggiungimento della fatidica sufficienza, all'aver saldato o al non aver saldato uno o più debiti scolastici.
- Questi ultimi si sono rivelati negli anni autentiche *mine vaganti* nel mare della didattica, vera e propria *licenza di non studiare* alcune discipline per un intero corso (se n'è accorto anche il Ministro Fioroni in relazione agli Esami Conclusivi di Stato; ma c'è qualche perplessità sull'effettiva efficacia del provvedimento, se non si accompagna a seri percorsi di studio compensativi che si concludano con serie verifiche).
- Purtroppo non è difficile individuare altri comportamenti discutibili da parte di taluni insegnanti: si tratta a volte di comportamenti prevaricatori e illegittimi, a volte stigmatizzanti, a volte punitivi di comportamenti inadeguati puniti con bassi voti nel profitto ("Ti tolgo tre punti dal voto della verifica!"). Altri non hanno capito che l'eccesso di *note sul registro* è del tutto controproducente,

rappresentando spesso un rinforzo anziché un disincentivo rispetto ai comportamenti che si vogliono scoraggiare. Gli interventi di questo tipo dovrebbero essere pochi ed efficaci. Così a volte l'*ignorare* può essere assai più produttivo del *richiamare continuamente*.

- A volte si registrano presso i docenti atteggiamenti che potremmo definire – con espressione un po' desueta – *lassisti*.

Ricordo che quando facevo lo studente le interrogazioni per lo più si effettuavano con l'insegnante seduto su di una cattedra sopraelevata e gli studenti in piedi come soldatini di piombo ai lati a raccontare

Personalmente ho sempre rifiutato tale pratica, apprezzando piuttosto le situazioni in cui lo studente parlava seduto al proprio posto e gli altri erano tenuti a seguire, a partecipare, a discutere, ecc. ecc. Un recente uso vigente da me scoperto solo pochi anni fa consiste nella situazione in cui il docente fa avvicinare gli interrogandi alla cattedra, con tanto di sedia e banco, mentre il resto della classe ha discrezionalità nel fare più o meno rumorosamente i fatti propri (così ho capito perché c'era chi si meravigliava quando chiedevo un po' di silenzio durante le verifiche orali, quasi fosse una mia stramberia).

Altrettanto diseducativa mi è parsa la somministrazione di prove di profitto cosiddette "oggettive" con dieci domande del tipo vero/falso. se ne sbagliavi quattro ti beccavi un utile pur se non molto dignitoso "sei".

Oggi a volte si aspetta che l'allievo si degni di venire a scuola per farsi interrogare, cumulando ritardi in entrata ed anticipi in uscita con assenze giornaliere più o meno giustificate.

- Così, tra un progetto e l'altro, la crescita culturale ed umana dei ragazzi sembra a volte una variabile di secondaria importanza. Ne è complice anche la normativa contrattuale che, prescrivendo ai docenti con orario di cattedra un totale di ottanta ore all'anno funzionali all'insegnamento, permette a coloro che hanno superato il monte ore per consigli, collegi e quant'altro di non parteciparvi e quindi di non discutere mai o quasi mai dei ragazzi, delle problematiche didattiche, dell'individuazione di interventi specifici, di criteri di valutazione, ecc. ecc.
- Non infrequente è ancora l'assenteismo degli insegnanti, specialmente nelle sedi considerate disagiate (e fino a ieri spesso favorite dal doppio punteggio e pertanto scelte da autentici professionisti degli spezzoni su più sedi). C'è chi riesce a venire a scuola una decina di giorni all'anno. Se va bene.
- Se, come qualcuno sostiene, il vecchio aggiornamento è morto nel segno di una *nuova* formazione in servizio, non sembra si possa essere soddisfatti di una quantità di seminari, convegni, tavoli di lavoro a prevalente valenza di *vetrina istituzionale*, funzionali più a problemi di immagine che di acquisizione di competenze culturali e professionali.

Buone pratiche

Non s'intende qui sviluppare estesamente un discorso sulle buone pratiche. È stato già fatto moltissime volte nelle pagine di questa rivista. In questa sede potrebbe bastare qualche cenno problematico e possibilista: è chiaro che a *pratiche cattive* ed *insane* dovrebbero sostituirsi *pratiche sane e virtuose*. Certo, non è facile dare suggerimenti, e men che meno ricette precostituite, sicure, considerate quasi infallibili.

Cerchiamo di indicare qualche linea d'azione non troppo velleitaria.

- Occorre tornare a parlare di didattica, in maniera aperta, non dogmatica, in una prospettiva di flessibilità e di costante adattamento alle situazioni.
- Occorre, in questa nuova auspicabile attenzione alle pratiche (ed alle teorie) didattiche, avviare nelle scuole autonome processi di sperimentazione, ricerca e sviluppo, come esplicitato dal *Regolamento dell'autonomia*.
- Ciò significa anche riattivare le buone pratiche dell'aggiornamento culturale e didattico degli insegnanti, occasione di dibattito, confronto, crescita della professionalità docente, ma anche di acquisizione di competenze tecnico-didattiche e comunicative, sorrette da una *competenza sentimentale* pensata non come dato innato ma come effetto di un affinamento della crescita professionale ed umana di ciascun docente. Va sviluppata l'abitudine alla scelta di percorsi formativi coerenti, interessanti e professionalmente finalizzati.
- Occorre valorizzare la possibilità di una *costruzione* e di una *co-costruzione della conoscenza* in un'ottica metodologica che sia insieme cognitiva e socializzante
- Va presa sul serio l'enunciazione, più volte ripetuta nelle pagine di *Insegnare*, della necessità di impiegare un *metodo laboratoriale di stampo costruttivista*, approfondendone le possibili modalità di attuazione relazionate alle età degli studenti, alle loro motivazioni attuali o a quelle che è possibile far emergere.
- *Metodo laboratoriale* è espressione non univoca: probabilmente vuol dire molte cose, forse anche troppe. Una conversazione ben dialogata e partecipata è metodo laboratoriale. Effettuare un percorso testuale può essere metodo laboratoriale, a patto che sia effettivamente gestibile insieme da insegnanti e studenti. Un difficile "laboratorio" su fonti storiche o su testi letterari può aver poco di veramente "laboratoriale", *se non si prendono bene le misure* proporzionate tra impegnatività dei testi e realtà mentale concreta dello studente, a cui deve rispondere la realtà dello sviluppo dei curricula.
- Mi pare un piccolo esempio interessante in questo senso un caso che ho recentemente riscontrato. Trovandomi per avventura a dirigere una piccola sezione di Istituto Professionale per operatori meccanici (un tipo di scuola con cui non avevo avuto mai precedentemente a che fare) mi sono reso conto dell'aspirazione dei ragazzi ad avere a che fare con dei motori, piuttosto che con dei vecchi torni in condizioni non ottimali. Ebbi modo di rifletterci sopra la prima volta quando un gruppetto di aspiranti meccanici mi chiese se potevano costruire un go-kart. Io ovviamente non avevo nulla in contrario, dipendeva dai loro insegnanti. E così risposi. In sede di consiglio di classe e di altre riunioni posi e riposi il problema di dar modo ai ragazzi di avere a che fare con dei *veri motori*. Emersero difficoltà legate alle dimensioni veramente minime del corso ed al feroce *turn over* degli insegnanti. Si è arrivati quest'anno a definire, con l'utilizzo di una modesta parte del curriculum riservato alla scuola, a far *manipolare* ai ragazzi veri motori, sotto la guida un meccanico che ha collaborato al "Progetto Professioni della montagna" come esperto esterno, nella riparazione di macchine legate alle attività tipiche di una località sciistica. Chiacchierando con questi mini-meccanici non sempre di facile gestione, ho trovato un entusiasmo raramente registrato in questa generazione di ragazzi dalle *passioni tristi*.
- Va evitata l'assunzione di approcci esageratamente strutturati. Da un lato non ci sentiamo infatti di dover fare le mosche cocchiere: credo che a volte un *tot* od un *quid* di *didattica trasmissiva* sia

ineliminabile. Conosciamo la vecchia critica alle pedagogie attivistiche e/o spontaneistiche ed allo stesso John Dewey, che pretenderebbero la possibilità di far sì che il singolo educando percorra in un tempo *zippato* il percorso delle conoscenze acquisite dall'umanità nel corso dell'intera sua storia, magari giustificando quest'idea col principio di derivazione evoluzionistica che *l'ontogenesi ripercorre la filogenesi*.

- Ritengo, poi, che nella diffusa *anomia* di questi tempi della scuola, in cui non è pensabile imporre verità autoritative tradizionalmente fondate, sia consigliabile – favorendo anche la consapevolezza da un lato che bisogna condividere un minimo regole per potrei co-esistere, dall'altro che queste regole sono convenzionali - attivare tra insegnanti e studenti *contratti formativi* seguiti coerentemente e con professionalità tecnica consapevole, che prevedano alcuni comportamenti coerenti di tutto il personale della scuola..

Anche se infatti in una comunità democratica c'è posto per un pluralismo di idee, comportamenti, atteggiamenti, stili di vita, ciò non esclude che docenti ed altro personale della scuola si attengano coerentemente a linee d'azione concordate e condivise sia tra loro che con gli studenti.

- Si tratta in fondo di garantire buoni livelli di prestazioni che la scuola offra allo scopo di ottenere validi risultati nella formazione sia sul piano dell'apprendimento cognitivo che su quello della capacità di convivenza democratica.