

S

Margherita Chiarugi,
Sergio Anichini

Sono un bullo, quindi esisto

**I volti della violenza
nella ricerca della felicità**

F

S C I E N Z E
D E L L A
FORMAZIONE

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

**Margherita Chiarugi,
Sergio Anichini**

Sono un bullo, quindi esisto

**I volti della violenza
nella ricerca della felicità**

FrancoAngeli

Copyright © 2012 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag.	11
1. Una meta-politica per il superamento delle regole in ambito scolastico	»	13
1.1. Aggressività e violenza nel contesto scolastico	»	13
1.2. Il rapporto insegnamento-apprendimento come prevenzione	»	14
1.3. Come favorire una sempre più efficace comunicazione interpersonale	»	15
1.4. Una proposta di alternativa	»	16
2. Educazione alla violenza. La costruzione delle emozioni disfunzionali in classe	»	17
2.1. Critica distruttiva o squalifica relazionale	»	17
2.2. Competitività	»	20
2.3. Docilità o accettazione passiva	»	21
3. La violenza in classe. Il bullismo: gli studenti come protagonisti designati e la costruzione della loro realtà	»	23
3.1. Intenzionalità, regole, contesto	»	23
3.2. La violenza nei suoi significati pragmatici	»	24
3.3. La violenza come linguaggio nei contesti educativi: la squalifica	»	25
3.4. Il circolo vizioso della violenza in classe	»	27
3.5. Bullismo come modello di comportamento “corretto”	»	32
3.6. Considerazioni finali	»	34

4. Il processo diagnostico secondo l'ottica pedagogico-relazionale e i modelli di comportamento	pag.	36
4.1. La diagnosi e i suoi significati pragmatici	»	38
4.2. I modelli di comportamento interattivi	»	39
4.3. Ristrutturazione dei modelli di comportamento disfunzionali	»	40
5. Il "bullismo" visto attraverso l'ottica pedagogico-relazionale	»	43
5.1. L'educazione reciproca all'empatia	»	43
5.2. Paolo: un caso di "bullismo" rivisitato attraverso l'ottica pedagogico-relazionale	»	44
5.3. Modalità di intervento e fasi del cambiamento	»	45
5.4. Ristrutturazione del comportamento di "bullismo": alcune considerazioni	»	47
6. Il conflitto "irrisolvibile" fra i diversi contesti di apprendimento	»	49
6.1. L'illusione di alternative in ambito sociale	»	49
6.2. L'illusione di alternative in ambito familiare e scolastico	»	50
6.3. La costruzione di una coscienza sociale nel contesto scolastico	»	52
7. La negoziazione secondo la prospettiva pedagogico-relazionale	»	54
7.1. Costruzione delle motivazioni e relazione funzionale al contesto	»	55
7.2. L'interazione "diretta" allo scopo	»	57
7.3. Dalla didattica carceraria alla didattica "normale"	»	58
7.4. L'autobiografia	»	59
7.5. Dissociazione e ristrutturazione funzionale	»	62
7.6. La costruzione metaforica del futuro	»	66
7.7. Dissociazione e "ritorno" al passato	»	71
8. Gli studenti come protagonisti nella comunicazione efficace	»	75
8.1. L'operatore amico	»	75
8.2. Acquisizione di competenze pedagogico-relazionali fra "pari"	»	76
8.3. La verbalizzazione di rilassamento attivo	»	77

8.4. La verbalizzazione di rilassamento attivo: uno schema di riferimento utilizzabile dagli insegnanti	pag.	79
9. Come fare pedagogia relazionale con i bambini	»	85
9.1. Caratteristiche e finalità dei laboratori di esperienza comunicativa (LEC)	»	86
9.2. Pedagogia relazionale per bambini: spunti di riflessione, discussione, metacomunicazione	»	91
10. Spunti di riflessione, analisi e discussione per la costruzione delle emozioni nel rapporto insegnamento-apprendimento	»	95
10.1. Imparare il linguaggio dell'interlocutore	»	97
10.2. Responsabilità e cooperazione	»	99
10.3. L'altro e il diverso	»	104
10.4. Flessibilità e cambiamento	»	109
10.5. Disinformazione	»	111
10.6. Assunzione "come se" e metafora pedagogico-relazionale	»	112
10.7. Mistificazione	»	115
10.8. Squalifica e controsqualifica	»	116
10.9. Ristrutturazione	»	122
10.10. Conferma	»	124
10.11. Flessibilità e verità	»	126
10.12. Contenuto e relazione	»	127
10.13. Comunicazione invisibile	»	127
11. Educazione e/o costruzione di emozioni funzionali	»	131
11.1. Le "regole emozionali"	»	131
11.2. Prescrizioni emotive e pedagogia relazionale	»	132
11.3. "Devianza emozionale", ristrutturazione emotiva, bullismo	»	133
11.4. Il contesto sociale come fattore di sostegno per le emozioni	»	135
11.5. Uno strumento di lavoro: la ristrutturazione emotiva	»	136
11.6. L'educazione delle emozioni in ambito scolastico	»	138
11.7. Metodiche di ristrutturazione emotiva	»	138
12. Considerazioni sull'umano secondo la prospettiva pedagogico-relazionale	»	143

12.1. Paura della complessità	pag.	143
12.2. Il rifugio nella formula	»	144
12.3. L'incontro-scontro con l'altro	»	145
12.4. Bulli si nasce	»	147
12.5. Sono un bullo quindi esisto	»	148
12.6. Ricerca di un ordine	»	149
12.7. Ricerca di un'identità	»	150
12.8. Il linguaggio nascosto: la disseminazione	»	151
12.9. Bulli si nasce?	»	153
12.10. La gabbia dell'identità e il bullismo come paura dell'altro	»	155
12.11. Ascolto e ricerca dell'Altro	»	156
12.12. Verità fossilizzate	»	157
12.13. Complessità e identità	»	158
12.14. Prospettiva relazionale/costruttivista	»	159
12.15. Conclusioni	»	161
12.16. Considerazioni finali	»	164
Bibliografia	»	167

Ringraziamenti

Ringraziamo tutti coloro che in qualche modo hanno contribuito alla stesura del presente lavoro: sono le persone che hanno attraversato la nostra esistenza nel bene e nel male lasciando dei *segni* che ci hanno aiutato a comprendere il fascino e la complessità delle relazioni umane. Non possiamo citare gli autori che sono stati per noi più significativi perché la lista sarebbe troppo lunga. Ci limiteremo a ringraziare Sergio Moravia, la cui filosofia dell'umano costituisce un punto di riferimento che spinge a ricercare, a vedere le "cose" con occhio critico al di là di ciò che appare.

Ringraziamo inoltre l'amico Livio Meli che ha letto il manoscritto prima della stesura definitiva, fornendo importanti e mai scontate osservazioni.

È infine doveroso ricordare i ragazzi e le ragazze del bar Coffe Land del Centro commerciale di Cavallino (LE) che, con la loro sorridente disponibilità e gentilezza, non ci hanno mai fatto pesare il fatto di occupare ogni giorno per ore e ore un paio di tavolini con libri e computer, consumando per lo più solo alcuni caffè.

Firenze, 12 ottobre 2011

Introduzione

I primi studi di una certa rilevanza sul bullismo risalgono al 1978 con la pubblicazione nei paesi scandinavi del lavoro di Olweus *L'aggressività a scuola*. Da allora la presenza e la diffusione di questo “fenomeno” nei maggiori stati del mondo (Australia, Canada, Giappone, Irlanda, Israele, Olanda, Regno Unito, Stati Uniti) ha avuto una vasta risonanza nella comunità scientifica internazionale, testimoniata in questi ultimi tre decenni dai numerosi lavori sull'argomento.

Il “fenomeno del bullismo” viene generalmente inquadrato e descritto come l'attuazione, da parte di bambini e/o adolescenti di comportamenti violenti e insensati, esercitati soprattutto nell'ambito del contesto scolastico fra i cosiddetti pari. Una riflessione attenta e approfondita deve tuttavia includere modalità diversificate di osservare il “fenomeno”, prendendo le distanze da certe spiegazioni del senso comune che lo riferiscono di volta in volta, ad azioni di violenza gratuita e priva di significato, oppure, in base ad un modello patologizzante, agli effetti di disfunzioni cerebrali. Secondo una ricerca dell'Università di Cambridge, pubblicata sul periodico scientifico *Biological Psychiatry*, i ragazzi responsabili degli atti di bullismo potrebbero essere considerati malati, in quanto vittime di una forma di disturbo mentale dovuta a valori ematici molto bassi di cortisolo (ormone dello stress). Secondo altre spiegazioni-interpretazioni indirette del fenomeno: i figli, per tutta l'adolescenza e la prima giovinezza «si trovano ad avere un'emotività carica e sovraeccitata che li sposta dove vuole, a loro stessa insaputa, senza che un briciolo di riflessione, a cui non sono stati educati, sia in grado di raffreddare l'emozione, o consenta di non confondere il desiderio con la pratica anche violenta per soddisfarlo» (Galimberti, 2008, p. 41-42). In accordo a tali considerazioni, una sorta di “ospite inquietante”, il nichilismo, risulterebbe capace, alla stregua di un virus, di infettare i giovani, penetrare fra i loro sentimenti, confondere i loro pensieri, cancellare prospettive ed orizzonti.

Al di là di queste “verità”, a nostro avviso, occorre in primo luogo concentrare l’attenzione sulle relazioni interpersonali per individuare le ragioni che contribuiscono a generare e mantenere in vita fenomeni di questo tipo. Se in ambito scolastico ad esempio, non viene preso in considerazione l’aspetto di relazione della comunicazione, non potrà essere efficacemente affrontata l’emergenza di fenomeni come quello del cosiddetto bullismo, che traggono la loro origine da certe disfunzionalità interattive nell’ambito del linguaggio ordinario.

Nell’illusione di riuscire a colmare il vuoto creato dall’assenza dei valori e dell’educazione, vari espedienti punitivi diretti e indiretti, vengono escogitati allo scopo di arginare i comportamenti indesiderabili. In realtà la punizione in sé non possiede valenze educative, piuttosto “rende più duri e freddi, acuisce il sentimento di estraneità, aumenta la capacità di resistenza” (Nietzsche, 1997, p. 96). Inoltre, il “colpevole” difficilmente riesce a vedere come riprovevoli le proprie azioni quando troppo spesso “proprio la stessa specie di azioni è compiuta con buona coscienza al servizio della giustizia, ed è approvata” (ibidem, p. 96). In effetti le pratiche punitive, nelle diverse modalità con le quali vengono esercitate, operano in base al principio “che ogni danno deve essere risarcito con una proporzionale misura di sofferenza” (Moravia, 1997, p. 17). Qualora gli “strumenti formativi punitivi” non risultino sufficienti ad affrontare certe situazioni indesiderabili, attraverso l’inclusione di certi alunni nella categoria dei “cattivi”, si potrà sempre ricorrere all’alternativa patologizzante con la mobilitazione di psicologi e psichiatri per individuare soluzioni o ricette.

Secondo la nostra versione interpretativa, certi comportamenti disfunzionali dovrebbero essere inquadrati nell’ambito di un contesto che include i diversi componenti della relazione (insegnanti, genitori, bulli, vittime, fiancheggiatori, coloro che non vedono o che fingono di non vedere...) mettendo in luce intenzionalità, scopi diretti e indiretti, anziché assemblati all’interno di termini apparentemente oggettivi come quello di bullismo.

Il cosiddetto bullismo potrà vedere indirizzate le proprie energie in direzioni diverse e più costruttive, anche attraverso l’attuazione di una “politica condivisibile e condivisa”, attuata allo scopo di eliminare le condizioni che lo hanno creato e lo mantengono in vita, in un contesto scolastico che risulti in grado di favorire, anziché ostacolare, il cambiamento in senso funzionale.

Le metodiche “antibullismo” riveleranno la loro efficacia se saranno precedute da un costante lavoro di creazione o costruzione di significati condivisi con obiettivi funzionali, soprattutto attraverso una educazione alla meta comunicazione e al senso critico.

M. C. e S. A.

1. Una meta-politica per il superamento delle regole in ambito scolastico

Guarda davanti a te. Cosa vedi?
“Vedo una strada e un uomo che si allontana. È solo.”
Com'è?
“Cerco di dargli un volto, perché lo vedo solo di spalle.”
Chi è?
“Uno straniero, senza dubbio, con, sotto il braccio un libro di piccolo formato.”
Avvicinati, dice lo straniero. A due passi da me sei ancora troppo lontano. Mi vedi per quello che tu sei e non per quello che io sono.
Edmond Jabès

1.1. Aggressività e violenza nel contesto scolastico

Permanere nel paradigma che vede il bullismo come un problema inerente esclusivamente al comportamento di determinati studenti può portare in realtà soltanto ad un irretimento in quello che è stato denominato da Watzlawick “gioco senza fine”, ossia l’individuazione di un problema all’interno del sistema interpersonale, nei confronti del quale ci si sforza inutilmente di individuare modalità utili a risolverlo. L’ostinazione nel cercare di pescare all’interno del repertorio delle regole di cui si dispone, la soluzione di quel problema, può costituire il vero problema. In realtà dietro questa pervicace ricerca della soluzione si nasconde il tentativo di dimostrare di aver fatto di tutto, evidenziando sforzi, energie e mezzi per il conseguimento dell’obbiettivo. Inoltre la semplificazione che consiste nella ricerca e nell’individuazione di un “oggetto”, ossia di un protagonista da osservare e trattare attraverso eventuali sanzioni delle sue condotte comportamentali, tradisce in realtà la volontà larvata di prendere le distanze da ciò che risulta incomprensibile o come non incasellabile nelle usuali categorie del “corretto” comportamento. Anche certi interventi spesso definiti e dichiarati, da insegnanti e/o professionisti dell’aiuto, come relazionali, lasciano trapelare l’intento mistificatorio di “relazionarsi” con individui che, a priori, sono considerati e rimarranno dei diversi. Esprimersi nei confronti di determinati individui definendoli di volta in volta come bulli o come vittime, può consentire di coltivare inconsapevolmente o segretamente «il sogno della conoscenza come controllo e governo del diverso» (Moravia, 1996, p. 140).

1.2. Il rapporto insegnamento-apprendimento come prevenzione

Come hanno osservato Sonia Sharp e Peter K. Smith, «Sarebbe auspicabile che in classe, in ogni momento in cui il programma lo consenta o ne offra l'occasione, gli insegnanti cerchino di mettere in evidenza l'importanza di una comunità nella quale alunni e adulti si sentano reciprocamente valorizzati.

Gli alunni potranno così, più agevolmente, apprendere a negoziare, lavorare in collaborazione, fidarsi, aiutarsi e condividere» (Sharp e Smith, 1995, p. 33). In un contesto nel quale si dà importanza alla reciprocità e all'osservazione del proprio comportamento e di quello dei compagni, gli alunni potranno provare minore difficoltà nel comunicare i propri desideri o bisogni ed essere nello stesso tempo più responsabili della qualità della comunicazione e degli effetti che può produrre sugli interlocutori. Potranno inoltre sentirsi liberi di esprimere i propri sentimenti attraverso modalità che non risultino aggressive o distruttive, rispettando e apprezzando le differenze e le somiglianze. Questa ulteriore capacità di osservazione darà la possibilità di comprendere meglio come nascono e come si realizzano certe forme comunicative pregiudiziali e disfunzionali.

L'osservazione partecipante e lo spirito di negoziazione che emergerà all'interno del sistema classe favoriranno l'instaurazione fra gli alunni di un più solido senso di autostima e fiducia nelle proprie possibilità. Se le premesse dell'azione educativa si basano sull'acquisizione di una consapevolezza sempre maggiore di ciò che viene comunicato e di come viene comunicato, gli alunni risulteranno più disponibili a rivelare eventuali angosce subite o sopportate da altri compagni, in una cultura di gruppo che valorizza la collaborazione reciproca. In accordo all'ottica pedagogico-relazionale, il rifiuto di eventuali comportamenti aggressivi non consisterà nell'esclusione dei compagni prepotenti: in quanto tale procedura riproporrebbe infatti atteggiamenti di non tolleranza e di non democrazia. E nemmeno potrà essere considerata accettabile l'assunzione di un atteggiamento di pietosa comprensione nei confronti di coloro che riferiscono di aver subito angosce: tale atteggiamento confermerebbe la legittima assunzione e il mantenimento del ruolo di vittima. La *forma attiva di rifiuto* potrà consistere in una attività "non giudicante", di dissociazione rispetto a certi comportamenti inadeguati e/o in una sorta di pubblicizzazione degli stessi, allo scopo di rendere noto che non sono state osservate le norme elaborate e concordate nel corso della negoziazione. In questo modo sarà possibile «promuovere una maggiore attenzione verso la comunità nel suo insieme ed educare i ragazzi ad un maggiore senso di responsabilità sociale» (ibidem, p. 87).

1.3. Come favorire una sempre più efficace comunicazione interpersonale

Una meta-politica integrata di istituto potrebbe costituire lo strumento di base per instaurare una situazione di bene-essere in ambito scolastico, ed affrontare certe difficoltà di comunicazione interpersonale che sono originate, in larga misura, da una utilizzazione impropria e disfunzionale del linguaggio.

Per meta-politica si intende una dichiarazione di intenti in grado di guidare l'azione educativa e l'organizzazione all'interno della scuola attraverso la negoziazione fra alunni, insegnanti, personale e genitori. Gli obiettivi saranno volti non tanto a contrastare certi comportamenti disfunzionali, quanto a creare le basi affinché gli stessi trovino maggiori difficoltà nel manifestarsi.

Lo sforzo coordinato sarà orientato al raggiungimento degli obiettivi concordati a livello di tutte le componenti del sistema scolastico (preside, collegio docenti, amministrazione, famiglie, insegnanti, bidelli, assistenti e altro personale ausiliario, alunni considerati singolarmente e in gruppo).

Un patto di "corresponsabilità educativa" può qualificarsi come tale, quando viene elaborato e discusso criticamente all'inizio dell'anno scolastico da tutti i componenti della classe, allievi inclusi, i quali risulteranno responsabilizzati e maggiormente motivati al rispetto delle regole che si configureranno come le *loro* regole, in quanto elaborate in un processo comune di negoziazione basato sull'assunzione di un atteggiamento critico e costruttivo. In questo senso le regole non si configurano come «un mezzo per reprimere comportamenti scorretti, ma come valenze positive per l'individuo, sia perché promuovono atteggiamenti socialmente corretti sia perché danno accesso a gratificazioni personali nella consapevolezza del nesso esistente fra convivenza nel gruppo e benessere personale» (Bizzozzero e Danelutto, 2008, pp. 60-61).

In un contesto scolastico che prevede la possibilità e la necessità di una partecipazione attiva di tutti i componenti, dovranno essere investite molte energie per educare alla comprensione e al rispetto reciproco. Questo significa impiegare tempo e risorse per prevenire in maniera sinergica l'eventuale problema del manifestarsi della violenza (diretta o indiretta, verbale o non verbale) attraverso una corretta educazione all'uso del linguaggio. Particolarmente enfatizzato sarà lo sforzo di evitare consapevolmente quelle modalità comunicative disfunzionali (squalifiche, mistificazioni, illusioni di alternativa, profezie negative e così via) che possono essere considerate, secondo l'ottica pedagogico-relazionale, il substrato "naturale" per lo sviluppo delle diverse forme di disfunzionalità interagita attraverso parole o azioni violente.

1.4. Una proposta di alternativa

Una proposta di alternativa, una via d'uscita nei confronti delle diverse forme di disfunzionalità relazionali potrebbe consistere nella possibilità e libertà, da parte dei diversi componenti del sistema, di potersi esprimere, anche attraverso l'esercizio della *metacomunicazione*. Potrebbe risultare importante, all'interno del sistema scuola, operare una educazione nei confronti di una attività di commento nei confronti di ciò che accade nelle relazioni interpersonali. Ad una attenta riflessione, l'esercizio della metacomunicazione consiste nell'effettuare proprio ciò che in molti casi è considerato "proibito", in quanto distribuisce il potere in modo democratico, collocando ad un livello paritario i diversi interlocutori. La possibilità di metacomunicare si fonda sull'ipotesi che la reale libertà di espressione, acquisita e maturata nell'interazione dialettico-conflittuale tra l'individuo e il contesto, si origina coerentemente ad una equa distribuzione del potere fra i componenti del sistema.

Nell'azione di commentare il proprio o l'altrui comportamento comunicativo, nonché l'interazione che si sviluppa, l'individuo richiede indirettamente a se stesso e al proprio interlocutore, di porsi da un punto di vista che gli consenta di distanziarsi dalla situazione. Per tale motivo potrà risultare difficile mantenere inalterato il rispettivo comportamento, in quanto è lo stesso processo metacomunicativo che riesce ad introdurre un cambiamento nel sistema interpersonale: «solo un distanziamento critico-riflessivo dal qui ed ora – a ben guardare il più paradossale dei paradossi, se è vero che l'individuo impegnato nel distanziamento dall'esistente assomiglia un po' al Barone di Münchhausen di *Minima Moralia*, fiducioso di sollevare il proprio cavallo da terra tirandolo su per la coda – solo, si diceva, una presa di distanza critico riflessiva, dal qui ed ora consente di arrivare a fissare la realtà con uno sguardo finalmente appropriato: cioè con uno sguardo deciso a disgelare gli enigmi e le insidie del mondo, contribuendo così ad avviarne la trasformazione pratica» (Moravia, 2004, p. 112).

2. Educazione alla violenza. La costruzione delle emozioni disfunzionali in classe

Miranda: Odiato schiavo,
che nessuna impronta di bontà prenderà mai,
di ogni male capace! Ho pietà di te,
presi la pena di farti parlare, ogni ora ti insegnai
l'una cosa o l'altra: quando tu, selvaggio,
neppure conoscevi il tuo stesso significato, ma farfugliavi come
la cosa più brutta, io dotai i tuoi propositi
di parole che li resero noti. Ma tu, vile marrano,
benché le imparasti, ti accompagnasti con ciò che le buone nature
mal sopportano; pertanto tu fosti
giustamente relegato su codesta roccia
ché più di una prigionie meritasti.

Calibano: Tu mi insegnasti la lingua; e il mio guadagno
è che so bestemmiare. Che la rossa piaga ti uccida
per avermi tu insegnato il tuo linguaggio!
(*William Shakespeare*)

2.1. Critica distruttiva o squalifica relazionale

Proponendosi come struttura dinamica per la formazione delle giovani generazioni, la scuola in realtà spesso organizza e mette in atto pratiche educative all'interno delle quali trovano esiguo spazio lo sviluppo di un senso di responsabilità condivisa, di collaborazione o di solidarietà, creando invece le basi per il "naturale sviluppo" di comportamenti che vanno in diverse ed opposte direzioni.

Attraverso l'osservazione delle interazioni all'interno della classe scolastica si evidenzia la capacità di certi insegnanti di suscitare negli alunni modificazioni emotivo/comportamentali in senso disfunzionale. Tali situazioni possono costituire le basi per lo sviluppo di condotte di sopraffazione da una parte e di vittimismo dall'altra, che potrebbero soddisfare in nuce i criteri descrittivi del cosiddetto bullismo. La formazione e l'incoraggiamento di determinate "inclinazioni" dei bambini, trova il suo primo impulso in ambito familiare, ma è soprattutto la scuola che contribuisce ad elicitare l'emergenza di particolari stati emotivi, fornendo un importante contributo nella loro costruzione.

Gli esempi presentati costituiscono trascrizioni di "spezzoni" di episodi di vita scolastica scelti fra i molti raccolti attraverso registrazioni effettuate all'interno delle classi di una scuola elementare (Henry, 1957). I nomi propri dei piccoli protagonisti sono stati trattati liberamente, lasciandone inalterati alcuni, italianizzandone altri, o inventando per essi nomi nuovi:

Carlo ha scritto un racconto dal titolo: “*L’ospite sconosciuto*” e lo legge in classe. “ È una notte buia e cupa... su un monte si ergeva una casa. L’ingresso era proibito a Marco e Andrea, ma essi ci stavano andando ugualmente. La porta cigolò, stridette, si chiuse con violenza.

Una voce intimò loro di tornarsene a casa... Ragnatele, mobili coperti dalla polvere...

Salirono le scale. Un gradino cedette. Entrarono in una stanza. Una voce disse loro che ormai potevano anche restare e scoprire il mistero. E comparve il loro padre che scoppiò a ridere.

Anche Marco e Andrea risero, ma non si dimenticarono più la loro avventura”.

Insegnante: “C’è qualche parola che vi dà l’atmosfera della storia?”

Lucia: “Avrebbe potuto scrivere le frasi un po’ meglio...”

Insegnante: “Vediamo l’osservazione di Lucia. Che cosa avete da dire a proposito delle frasi?”

Anna: “Erano troppo corte...”

Gianni: “A proposito della stanza: i ragazzi salivano le scale e un gradino “cedette”; poi entrarono nella stanza. Sono caduti per le scale o cosa?”.

L’insegnante invita Carlo a rendere più chiaro quel punto.

Lucia: “Se è caduto sul gradino...”

Insegnante: “Non abbiamo ancora deciso a proposito delle frasi brevi. Forse esse rendono la storia più spettrale e misteriosa”.

Guia: “Avrei voluto che leggesse con più espressione invece che tutto di corsa”.

Rita: “Troppo poca espressione”.

Insegnante: “Carlo, vogliono che tu ci metta un po’ più di espressione. Penso che ti abbiamo dato un numero sufficiente di suggerimenti per questa volta”. (Carlo non solleva la testa che è china sul banco come se stesse facendo un esercizio).

“Carlo! Penso che ti abbiamo dato un numero sufficiente di suggerimenti per questa volta, Carlo, non è vero?”

(Carlo solleva appena la testa, e sembra assentire a malincuore).

In questa trascrizione è possibile rilevare l’atteggiamento dell’insegnante il quale, anziché scoraggiare od ostacolare, favorisce e sostiene la *critica cavillosa* che i bambini rivolgono al loro compagno.

Notevole anche l’aspetto di incongruenza comunicativa dell’insegnante che se da una parte sembra manifestare una opposizione alle tendenze distruttive dei compagni di Carlo, enfatizzando il possibile valore estetico delle frasi brevi, dall’altra intensifica le *critiche distruttive*, alleandosi con la classe, contro di lui. Simili comunicazioni violente, mascherate da paternalismo educativo, rendono ancora più efficaci le tendenze distruttive manifestate dai compagni nei confronti di Carlo. Tali inclinazioni non nascono dal nulla, ma sono apprese dai bambini attraverso l’imitazione degli atteggiamenti degli

adulti, in questo caso dall'insegnante che pone in essere modalità comunicative squalificanti, come accade anche nell'esempio che segue:

Gianna legge una sua poesia su Ellen Keller che si conclude col distico:
"Ellen Keller fu una donna di gran vita
Essa è proprio l'onore degli Stati Uniti".

L'insegnante (con aria divertita): "Forse che "uniti" fa rima con "vita"?"

Gianna risponde a bassa voce di sì, e l'insegnante commenta: "Allora la chiameremo una licenza poetica".

Gli attacchi più o meno consapevoli, subiti da Gianna e da Carlo, si verificano in circostanze particolari di intenso coinvolgimento emotivo, mentre i bambini espongono le proprie creazioni poetiche o narrative. In questi frammenti particolari di attenzione focalizzata, l'insegnante dovrebbe porre la massima attenzione a ciò che comunica e a come lo comunica, in quanto gli alunni, particolarmente ricettivi, quando le loro aspettative vengono negate, avvertono un senso di frustrazione profonda, difficile da dimenticare. Inoltre le squalifiche rivolte ad un alunno si estendono a tutto il contesto educativo, rivelando la loro influenza negativa, non solo nel momento attuale, ma anche nel futuro.

Gli insegnanti anziché giocare un ruolo di "sostegno", per costruire e far emergere le risorse di ogni allievo, spesso amplificano la vulnerabilità degli alunni, aggredendoli e contribuendo a provocare ed incoraggiare eventuali impulsi distruttivi. L'educazione e l'incoraggiamento alla squalifica o alla denuncia dei compagni, spinge gli allievi a mettersi gli uni contro gli altri, in un clima di ansia generalizzata che può costituire, soprattutto per gli alunni bersagliati, una gravissima minaccia all'autonomia personale.

Le conseguenze negative a livello di apprendimento e di benessere della classe sono notevoli quando l'insegnante si coalizza con l'alunno che squalifica e denuncia il lavoro di un suo compagno:

Giuseppe passa vicino a Raffaele che sta lavorando. Rivolgendosi all'insegnante si sente autorizzato a denigrare il lavoro del compagno, osservando: "Raffaele sta scrivendo troppo sugli uccelli". L'insegnante, sostenendo la critica distruttiva, replica: "Raffaele, dovresti scrivere solo poche cose".

In questo caso Giuseppe si sente libero ed autorizzato ad espletare il comportamento verbalmente violento. La critica distruttiva nei confronti di Raffaele da parte dell'insegnante contribuisce ad amplificare in lui il senso di vulnerabilità e di impotenza nei confronti di chi mette in atto le minacce a suo danno.