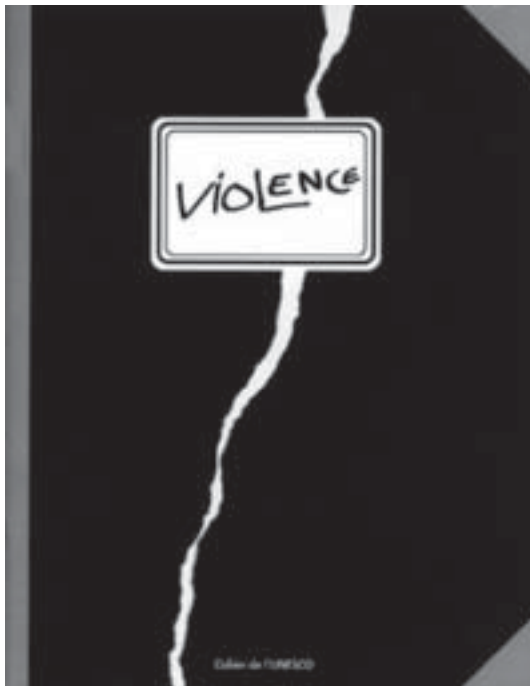


A CURA DI STEFANO VITALE



Il lato oscuro dell'uomo

STEFANO VITALE

La violenza ci appartiene e ci attraversa. Molti la praticano attivamente, altri la rifiutano. Ma ci riguarda tutti. A noi non interessano i discorsi moralisti e non ci piacciono le fughe in una "non realtà" che nega questo nostro lato oscuro. Per controllare la violenza non dobbiamo rimuoverla. Ognuno di noi ha procurato sofferenza e subito violenze: questo paradigma non ci autorizza a sentirci in colpa. Strana davvero la dialettica

Il tema è sempre attuale, dunque. Oggi il rapporto tra violenza e potere e di conseguenza violenza nella guerra, specie ora che diventa "preventiva" o "umanitaria" non è certo casuale. La denuncia della violenza è ancora uno degli argomenti per esorcizzare la presenza della attività "politica" delle minoranze. E diverse sono le "violenze" che si sperimentano nelle istituzioni, scuola inclusa. Ma la violenza non è solo un fatto politico o personale. Essa è anche un'esperienza strutturale che connette comportamenti sociali ed abitudini quotidiane che possono anche sfuggirci. Insomma, riguarda la dimensione globale del "con-vivere". Non ci interessa la punta dell'iceberg, vogliamo scandagliare quel che c'è sotto. Senza psicologismi, badate bene, ma con la cura di cogliere le variazioni sottili di un sentimento così scuro che è anche un nodo epistemologico. La violenza non è un concetto, ma un oggetto culturale, forse addirittura un oggetto ideologico. Ed allora per capire occorre scendere nel concreto, laicamente, senza pregiudizi. Anche questa è pratica educativa nonviolenta. ●

Ripensare la città

ELISABETTA FORNI *

Violenza diretta, violenza strutturale e violenza culturale: c'è un legame molto stretto ed inquietante, specie per le bambine e i bambini. Lo spazio pubblico deve essere quanto più possibile libero, eterogeneo, sano e sicuro, adatto cioè a fornire alle bambine e ai bambini tutti gli elementi di cui hanno bisogno per stare bene. Qui e ora

criminali" costruite sull'etichettamento sociale di tali condizioni. Questa violenza "strutturale" apre la strada a violenze "dirette" praticate sui bambini da chi dovrebbe semmai difenderli: poliziotti che picchiano, violentano e giudici che li segregano in istituti correzionali o in carceri minorili, se non addirittura per adulti. Non a caso un sociologo filippino, riferendosi ai 20.000 bambini detenuti in carceri per adulti del suo Paese, ha detto: «le nostre prigioni sono il luogo dove questo paese dà alloggio ai poveri»⁵.

Far crescere la paura

Anche nel nostro Paese l'enfasi crescente dei media sulla figura dei *baby-crime* e delle *baby-gangs* sta al passo con l'attuale "costruzione sociale" dell'infanzia, tanto dicotomica quanto inappropriata, secondo la quale i bambini o sono "angeli" o sono "diavoli". Credo ci siano buone ragioni per ritenere che ciò vada messo in relazione con un'altra grave forma di esclusione subita dai bambini urbani nel corso del XX secolo: mano a mano che si è andato diffondendo il trasporto automobilistico privato di massa, in nome o con il pretesto dell'insicurezza è stato progressivamente negato loro lo spazio pubblico (strade, piazze, slarghi, ecc.) come spazio di vita, di gioco, di interazione sociale⁶. L'esclusione dagli spazi pubblici, nella misura in cui rappresenta la negazione di un vitale bisogno dei bambini, non può forse essere considerata una violenza strutturale? E parlare di "protezione", anziché di "segregazione" in casa o in spazi controllati dagli adulti, in riferimento a molte forme di esclusione dei bambini dagli spazi pubblici non è una forma di violenza culturale? È ben noto infatti l'effetto negativo che i bambini subiscono se vengono sistematicamente privati di questa dimensione di vita. Essenza stessa della città, lo spazio pubblico deve essere quanto più possibile libero, eterogeneo, sano e sicuro, adatto cioè a fornire ai bambini tutti gli elementi di cui hanno bisogno per stare bene qui e ora. Perché sono, non dimentichiamolo, *human beings* e non *human beings*. Il risultato è che ci troviamo oggi di fronte a generazioni la cui infanzia è stata segnata da gravi deficit di autonomia e di competenze adattive, espressive, esplorative, comunicative e comparative. Solo il gioco praticato liberamente, senza la costante supervisione adulta, in continua e adeguata interazione con l'ambiente è infatti in grado di operare questo "miracolo".

disoccupati una qualche *chance* in più di uscire dall'emarginazione cronica. Non si tratta, anche in questo caso, di "violenza strutturale", così come quella che descrive e analizza Jonathan Kozol⁴ nel South Bronx di New York? Kozol definisce "omicidio sociale" i tagli alla spesa pubblica decisi dal Comune di New York che hanno ridotto drasticamente il numero degli ispettori alla sicurezza e igiene degli edifici di edilizia popolare. Risultato: aumento di incendi, invasione di ratti, incidenti ad ascensori e scale, con conseguenze anche mortali per i bambini che vi abitano. E chiamare tutto questo "prudenza fiscale", come usano definirla i politici locali, non è forse una ulteriore forma di violenza, quella che, secondo Galtung serve «a giustificare e legittimare la violenza diretta e la violenza strutturale» e che pertanto può essere definita "violenza culturale"?

Di esempi di "prudenza fiscale" analoga a quella appena menzionata se ne potrebbero fare innumerevoli in relazione a molti altri Paesi occidentali, compreso il nostro. Ma è bene essere consapevoli che non si tratta di una inevitabile, per quanto nefasta, conseguenza delle crisi prodotte dall'assetamento dell'economia cosiddetta post-industriale, tipica della nuova società dell'informazione. Lo dimostrano, almeno per ora, Paesi come il Belgio, la Norvegia e la Svezia, che il sopra citato Rapporto Unicef richiama come esempio di politiche sociali in grado di contenere la povertà infantile entro la soglia del 5%. Perché è chiaro il nesso, sottolineato dal Rapporto, tra assenza di pratiche di "buon governo" nazionale e locale, e crescita di povertà ed esclusione sociale, così come di devianza e criminalità minorile. In molte società il fatto stesso di essere poveri, di non avere una casa o essere classificati come "bambini di strada" finisce per essere considerato un crimine o per aprire la strada a "carriere

«La città uccide i più piccoli»¹ conclude il rapporto dell'Agenzia delle Nazioni Unite sull'infanzia (Unicef), presentato a Firenze il 7 febbraio 2003. Se i dati più sconvolgenti si riferiscono agli spaventosi agglomerati urbani del Sud del mondo, non dimentichiamo però che anche nell'Occidente ricco i bambini soffrono privazioni incomprensibili e inaccettabili. In Inghilterra, ad esempio, si calcola che un bambino su tre sia povero; negli Stati Uniti oltre il 30% dei bambini urbani vive sotto la soglia di povertà, nonostante l'aumento del reddito pro-capite. Tutti questi bambini (intendendo con essi tutti i minori di 18 anni, secondo la Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia) sono soggetti ad una forma di violenza meno visibile di quella "diretta", che comunque colpisce certamente di più chi vive in aree ghettizzate e degradate della città, ma altrettanto grave: le loro opportunità di vita non sono uguali a quelle di altre categorie sociali, e ciò avviene in quanto la struttura consente una diseguale distribuzione del potere. Johan Galtung, scienziato sociale norvegese e stimatissimo studioso di risoluzione non violenta dei conflitti, ha definito "strutturale" questa forma di violenza².

Mistificazioni sociali

La disoccupazione giovanile è un fenomeno grave anche negli Usa, nonostante gli sbandierati recenti cali della disoccupazione. Un rapporto significativamente intitolato *Left Behind in the Labour Market* elaborato dalla Northeastern University di Boston riferisce che sono ormai 5 milioni e mezzo i giovani tra i 16 e i 24 anni che non riescono a trovare una collocazione neppure marginale nel mercato del lavoro, indipendentemente dall'aver completato il ciclo scolastico obbligatorio o dall'essere stati espulsi³. E mentre l'amministrazione Bush ha previsto l'elargizione di 670 miliardi di dollari in sgravi fiscali per gli strati sociali già più abbienti, sono in fase di eliminazione i finanziamenti a programmi di formazione professionale che darebbero a quei giovani



Foto di famiglia

MARINA DEL BUONO *

L'ambiente urbano

L'ambiente urbano può svolgere questa funzione altrettanto bene se non meglio ancora di quello rurale, e il fatto che ormai da decenni esso risulti gravemente carente nei confronti dell'infanzia non significa affatto che non possa ritornare ad essere "amico delle bambine e dei bambini". Se insomma è vero che si è andato determinando un grave e preoccupante circolo vizioso, che produce separazione e incomunicabilità tra adulti e bambini, nonché città non più degne di essere chiamate tali, sempre più "militarizzate", fortificate e ghettizzate, è altresì vero che pratiche di 'buon governo urbano', quali veri interventi sulla mobilità privata e pubblica, e di difesa dei diritti dell'infanzia possono innescare importanti "spirali virtuose". Ce lo ricorda lo stesso Rapporto Unicef, quando sottolinea il chiaro nesso, ad esempio, tra investimenti sociali ed economici in strutture ricreative, offerta di formazione professionale, occasioni di partecipazione costruttiva (per il miglioramento degli spazi urbani di vicinato e comunitari) e «vistose riduzioni della criminalità minorile e della violenza delle bande». Ma non c'è più tempo da perdere e bisogna che ogni cittadino si assuma le proprie responsabilità; a partire dai Primi Cittadini, i Sindaci, che dovrebbero decidersi a prendere sul serio il compito di difensori dei diritti dell'infanzia assegnato loro dalle Nazioni Unite e ad essere meno miopi rispetto al futuro stesso delle città. Perché è sempre più chiaro che una città dove i bambini stanno bene è una città dove stanno meglio tutti. ●

* Docente di Architettura ambientale, Politecnico di Torino.

NOTE

1. *L'infanzia urbana tra povertà ed esclusione sociale*, Innocenti Digest, n. 10, novembre 2002, Centro di Ricerca Innocenti, Firenze; "La città uccide i più piccoli. Allarme ONU sul Sud del mondo", in *La Repubblica*, 8 febbraio 2003.
2. Johan Galtung, "Violence, Peace and Peace Research", in *Journal of Peace Research*, 6 (3), 1969; Cultural Violence, in *Journal of Peace Research*, 27 (3), 1990; *Pace con mezzi pacifici*, Esperia, Milano, 2000.
3. Angela Pascucci, *Due al prezzo di uno*, Il Manifesto, 8 febbraio 2003.
4. Jonathan Kozol, *Amazing Grace. The Lives of Children in the Conscience of a Nation*, Crown, New York, 1995.
5. Mahlon Meyer, *Philippines. Criminal Justice System. Thousand of Filipino Boys Are Thrown into Adult prisons — even into Death Row — by Indifferent Courts*, in "Newsweek", 20 agosto 2001.
6. Elisabetta Forni, *La città di Batman. Bambini, conflitti, sicurezza urbana*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002.

La violenza da sempre ci pone di fronte allo sgomento. Che cosa produce quella trasformazione, nei legami tra persone, che volge l'amore ed il rispetto in odio e violenza? Cosa fa sì che l'altro, di fronte a noi, assuma connotazioni tali da renderci possibile l'agire violento? Queste domande, già di per sé difficili, prendono una sfumatura di maggior angoscia quando la violenza si consuma all'interno delle mura domestiche, all'interno di quei legami che per natura sono, o meglio dovrebbero essere, deputati alla protezione ed alla cura

Le risposte che si possono trovare sono molteplici, tante quante sono le prospettive da cui il fenomeno può essere studiato. Tra i contributi più recenti alla comprensione della violenza, particolarmente stimolante quello proveniente dagli studi che, nell'ambito della psicologia, si occupano degli effetti del trauma sulle relazioni d'attaccamento e sullo sviluppo della personalità; del nesso, che sembra esistere, tra l'esposizione al trauma durante l'infanzia e le difficoltà dell'adulto a vivere situazioni di intimità, a riconoscere e modulare le proprie emozioni, a controllare gli impulsi.

Aggressività e violenza

Aggressività e violenza sono spesso confuse, mentre, in realtà, all'aggressività va riconosciuta anche una funzione adattiva in quanto costituisce uno degli elementi che concorrono a determinare la spinta all'autoaffermazione e, quindi, in ultima analisi, al raggiungimento di nuove conquiste, all'atto creativo. Pensiamo al bambino piccolo che impara a camminare, senza spinte autoaffermative, quindi senza aggressività, non ce la farebbe, non più di ognuno di noi di fronte ad un qualunque ostacolo da superare. La violenza, quindi, è sì aggressività, ma con qualcosa in più (o in meno), costituito da quei sentimenti che ci in-



TEMA

vadono e ci portano a desiderare di sovrapporre l'altro, considerato responsabile del nostro dolore, dei nostri vissuti di impotenza ed umiliazione.

Questa descrizione, se siamo abbastanza introspettivi, corrisponde a qualcosa che ognuno di noi ha potuto sperimentare, da bambino e/o da adulto: la rabbia. Non tutti noi, però, diventiamo violenti quando la rabbia ci invade; qualcosa ci mette al riparo dal rischio di passare dal pensiero all'azione e quindi di trasformarci realmente in sadici torturatori. Questo qualcosa è il riconoscimento dell'umanità dell'altro. L'empatia, la capacità di "mettersi nei panni dell'altro" e di riconoscere che è un nostro simile, che sente come noi sentiamo, è un potente inibitore del comportamento violento.

La capacità di essere empatici deriva dalle nostre prime esperienze, dalle relazioni di cui abbiamo potuto godere. Dei genitori caldi ed affettuosi fanno sperimentare al bambino la sensazione di non essere solo, pur essendo separato e distinto dall'adulto, la inebriante sensazione che l'altro, padre o madre che sia, può accorgersi di ciò che lui sente e prova. Quel che il bambino interiorizza è allora un genitore amorevole, ma anche un senso di se stesso degno di amore e pertanto pieno di valore.

Autostima ed empatia sono quindi collegate; il senso del valore del proprio sé, quando si è formato, può essere esteso alle altre persone che possono essere, di conseguenza, riconosciute come simili e degne di stima.

Famiglia e maltrattamento

Cosa succede se le prime esperienze del bambino sono improntate invece alla deprivazione? Se perde le figure di riferimento, o se queste sono incapaci di entrare in sintonia, o, peggio ancora, se si trasformano da figure protettive in persecutori reali che maltrattano ed abusano? Succede che il bambino interiorizzerà una relazione di rifiuto, di non



PAGINA

11



comprensione, di sopraffazione. La violenza subita produrrà un senso di svilimento profondo, un senso di disvalore; mentre il dolore e la rabbia verso chi gli fa del male verranno espulsi dalla coscienza, dissociati, perché per il piccolo è necessario mantenere la vicinanza all'adulto da cui dipende, anche se si tratta di colui che lo minaccia e terrorizza. Un bambino esposto a queste esperienze sarà un bambino costretto, con molta probabilità, a rimettere in scena all'infinito una relazione di sopraffazione, in cui l'unica libertà che avrà sarà quella di scegliere, di volta in volta, a seconda delle circostanze, se impersonare la vittima o il carnefice.

Il maltrattamento incrina l'integrità del sé, lo impoverisce, rendendo la persona più fragile, meno capace di contenere le emozioni forti, gli stati d'animo disturbanti. Tutto ciò che sarà sentito come un'eco della propria passata sofferenza, tutto ciò che farà riaffiorare il senso di sopraffacente impotenza, sarà sentito come una nuova insopportabile minaccia all'integrità del sé e, come tale, andrà colpito.

Questo ci aiuta a capire come possa accadere che un genitore, padre o madre, arrivi a "non vedere", o ad infierire sul proprio bambino, che, in quel momento, non sarà altro che la personificazione del proprio sé piccolo, bisognoso, debole, impotente e come tale da schiacciare e annullare, pena l'invasio-

ne, nella mente, di un'angoscia intollerabile.

Una situazione traumatica infantile, quindi, condiziona la crescita e crea il terreno in cui la violenza si può perpetuare.

Si fa presto a dire "mostri"...

I genitori che maltrattano non sono mostri, altro da noi, ma sono persone intrappolate in sofferenze enormi, che, dal passato, irrompono con forza nel presente.

Abbiamo una grossa responsabilità, tutti noi, come società civile, se vogliamo contribuire a spezzare la catena della violenza, quella di porci in ascolto dei bambini, con disponibilità e sensibilità.

Un bambino maltrattato è un bambino che, spesso senza parole, ci parla del suo dolore. Userà un linguaggio fatto di segni, non espliciti, che richiederanno una disposizione attiva, da parte nostra, per essere riconosciuti e decifrati.

Non è un compito semplice dal punto di vista emotivo, perché va contro qualcosa di profondamente radicato: il bisogno di pensare che i nostri genitori, i nostri adulti di riferimento, siano buoni.

Riflettiamo però sul fatto che vivere l'esperienza di essere ascoltati e capiti, sentire che qualcuno può mettersi nei nostri panni, può aiutarci a dare un senso alla nostra esperienza, può aiutare il bambino a sostenere quella parte di lui che intuisce che altre relazioni sono possibili.

L'esperienza dell'empatia, quindi, ed il riconoscimento delle emozioni che abitano il nostro mondo interno, sembrano essere l'antidoto più efficace alla violenza.

Se nei momenti in cui la vita ci mette in difficoltà possiamo far ricorso a qualcosa dentro di noi, che è l'esperienza dell'essere stato amato e compreso, questa ci proteggerà, metterà al riparo noi stessi e gli altri dagli agiti esplosivi. ●

* Psicologa, Asl 8, Chieri (Torino). L'articolo è una rielaborazione di una comunicazione tenuta nel corso del progetto formativo *Il terzo spazio*, a cura dei Cemea Piemonte e della Città di Alpignano.

Faccia a faccia con la violenza. Quella della fiction

MAURO DOGLIO *

Il rapporto tra violenza "reale" e violenza rappresentata. La visione collettiva di film dell'orrore e la circolarità delle emozioni. Serate video come cerimonie di iniziazione per ragazzi e ragazze, una sorta di sfida e un modo per testare la propria emotività e i propri limiti

In Danimarca è stata condotta una ricerca¹ su le "notti video", una consuetudine molto diffusa tra ragazzi e ragazze tra i quattordici e i sedici anni. Ragazzi e ragazze (ho scoperto che è frequente anche tra i miei alunni) si trovano per vedere insieme film horror: tra i più gettonati *Assassini nati*, di Oliver Stone, e *Pulp fiction*.

Particolarmente interessanti le considerazioni sul contesto di ricezione del film («Con chi lo guardi?», «Dove lo guardi? Al cinema, in camera?», «Perché lo guardi?», «È un rituale di ogni sera per cui non conta tanto quel vedi oppure è un rituale scelto consapevolmente?», ma anche sul *perché* li guardano.

Due adolescenti intervistati, parlano di *Pulp fiction*: la loro scena preferita è quella in cui il protagonista spara accidentalmente al proprio vicino e il cervello e il sangue invadono l'abitacolo — «È forte», «È la parte più ganza di tutto il film». L'intervistatore domanda: «Cosa intendi per la parte più ganza?». «Beh, è così selvaggia, c'è sangue dappertutto... è proprio la parte migliore. Voglio dire: noi sappiamo benissimo che non è vero sangue, ma il cranio sparso dappertutto e cose del genere, sono davvero un effetto speciale incredibile». E un altro ragazzo dice: «Un tizio spara a quest'altro seduto sul sedile accanto, accidentalmente, e non lo fa apposta, gli è scappato: questa è una bella ironia, no?».

Due cose sembrano evidenti: la prima è che i ragazzi sanno che è tutta finzione; la seconda è che si divertono.

E, parlando di *Assassini nati*: «Ti ricordi come ti sentivi mentre guardavi *Assassini nati*?». «La prima volta mi era sembrato molto violento — risponde una ragazza





— in seguito l'ho visto con altri ad un festival e lì mi sono resa conto che la gente ne andava pazza». «In che modo?». «Applaudivano, gridavano...». «Perché?». «Perché ogni volta che il protagonista colpiva qualcuno con la mazza o con qualcos'altro, la gente impazziva... non sai mai cosa piace realmente alla gente». «Ma pensi realmente che la gente accanto a te fosse assetata di sangue? Perché la gente applaude alle scene di violenza?». «Penso che sia perché la gente è contenta, vede il film in un generale clima di euforia e non è che voglia essere violenta: il film è davvero eccessivo, è irrealista, ma nonostante questo è forte». L'intervistatrice domanda: «Non è disgustoso?». «No».

«Mille anni e non siamo cambiati molto: a me viene in mente quando durante le esecuzioni pubbliche, la gente, una gran folla di gente, come di fronte ad un film, andava a vedere chi veniva squartato, impiccato, e applaudiva il boia se faceva bene il suo lavoro mentre tutto intorno c'era gente che vendeva da mangiare, la fiera, e tutti andavano a vedere le esecuzioni pubbliche. Ecco mi sembra una cosa del genere. La violenza comunque non tocca noi, tocca qualcun altro noi siamo solo spettatori, e dobbiamo solo sopportarla e, al limite estremo, trovarla divertente.», è stato il commento di un educatore² alle posizioni espresse dalle ragazze e dai ragazzi coinvolti nella ricerca.

La violenza unisce

C'è una *violenza rappresentata*, che è dichiaratamente finta, è un film: non so come reagirebbero questi ragazzi di fronte ad una scena reale di violenza in cui

fossero coinvolti personalmente, sarebbe interessante vedere questa differenza, sarebbe opportuno confrontarsi sul rapporto tra finzione e realtà di cui sappiamo ancora troppo poco.

Un altro aspetto interessante è la *visione collettiva* («La prima volta che l'ho visto, non mi è piaciuto... Ma quando l'ho visto con gli altri che ne erano entusiasti, ho capito che piaceva anche a me.»), un fenomeno di *circolarità delle emozioni*, di passaggio delle emozioni. I casi di linciaggio, ad esempio, sono situazioni in cui le emozioni della folla si comunicano attraverso la vicinanza fisica; ci sono modalità di passaggio delle emozioni quasi a pelle nei gruppi, si formano delle emozioni che non stanno più in una persona, ma in un insieme di persone e si vede bene nei grandi momenti che legano un paese, una collettività, una nazione. Questi fenomeni si caratterizzano di solito perché aggregano un gruppo (non importa quanto grande) contro un altro, ritenuto responsabile di ogni male³.

I media hanno la funzione di *creare collettività*, in proposito si parla proprio di *grandi cerimonie dei media*⁴: da un certo punto di vista i media diventano officianti di riti che coinvolgono tutto il mondo, comunicano emozioni collettive. Non dobbiamo dimenticare poi che la violenza garantisce *audience*, e questo è evidente soprattutto nei telegiornali dove si presentano scene raccapriccianti scusandosi e richiamandosi al diritto di cronaca.

«Nel film *Assassini nati*, la televisione aveva proprio questo ruolo: alla fine, i due ragazzi, che erano una coppia di assassini, cercavano il pubblico, mentre la televisione invece di evidenziare gli aspetti negativi faceva sì che i due risaltassero degli eroi», ha detto commentando la ricerca un insegnante.

Lezione di paura

Queste serate video servono per dimostrarsi reciprocamente di essere in grado di confrontarsi con l'orrore e la paura: una sfida e un modo per testare la propria emotività e i propri limiti. Una specie di iniziazione, in una società in cui le iniziazioni sono sparite (in qualche modo anche l'esame di maturità lo era), ma di cui i ragazzi e le ragazze sentono ancora il bisogno. («Molti ragazzi delle elementari e delle medie usano il film horror come una sorta di blasone per dimostrarsi grandi, per dimostrare di non aver paura». «Fino a qualche tempo fa non si guardavano i film horror ma i film erotici: alle medie erano questi ultimi i film visti, adesso sono stati sostituiti dagli horror»). E le ragazze? La ricerca danese ha indagato su un'altra consuetudine (che però non ho riscontrato tra le mie alunne): si tratta di ragazze che si trovano insieme a guardare film horror o del genere mortiviventi o film sull'occulto. «Se il film sullo schermo non è sufficiente a fornire il clima di paura desiderato, iniziano ad organizzare giochi di paura che intensificano questo clima... Nello stesso tempo si sforzano di controllare il loro stato emotivo e dimostrano l'una all'altra che, dopo tutto, hanno autocontrollo e sanno affrontare la situazione». Una dice: «È impossibile trovarsi di giorno, finché c'è luce. Si accendono un sacco di candele, si appendono teste d'aglio ed altre cose che si pensano divertenti. Poi ci si stuzica reciprocamente, si prendono i cuscini e ci si nasconde dietro. È divertente e pauroso nello stesso tempo». Il curatore della ricerca osserva: «Mi sembra che in queste serate si crei una doppia strategia con cui l'horror viene cercato e nello stesso tempo tenuto a distanza di sicurezza. In un certo senso, questo lavoro è pedagogico, come dire "lezione di paura"»⁵. ●

* Insegnante, responsabile del dipartimento Comunicazione Counselling Educazione dell'Istituto *Change per il Counselling Sistemico* di Torino.

NOTE

1. La ricerca è stata presentata sul numero della rivista *Inchiesta* intitolato *Tecnologie, soggettività, relazioni, contesti*, Anno XXXII, n. 135, gennaio - marzo, 2002.

2. Nel corso del dibattito seguito alla comunicazione di Doglio al seminario "Il Terzo Spazio" — organizzato dai *Cemea del Piemonte* nel 2002, nell'ambito del progetto Socrates - Grundwigt 2.

3. Sul tema del capro espiatorio si consiglia: Girard R., *La violenza e il sacro*, Milano, Adelphi, 1980.

4. Dayan, Daniel - Katz, E., *Le grandi cerimonie dei media*, Bologna, Baskerville, 1992.

5. Su educazione e media Mauro Doglio, M. *Media e scuola. Insegnare nell'epoca della comunicazione*, Milano, Lupetti, 2000.



Arance meccaniche vere e virtuali

ROSALBA CONSERVA

Così come con la pubblicità abbiamo "inventato" il consumismo, con la velocità l'incidente, con le periferie urbane disagio ed emarginazione, allo stesso modo la TV sta inventando una visione catastrofica, inquietante della vita. Serve allora mettere in piedi la "macchina correttiva" dei tanti contesti di cura e d'aiuto quando basterebbe regolare (o chiudere del tutto) il rubinetto che alimenta senza interruzione il flusso della patologia?

gio, e il contesto entro cui prende forma e significato, deve ripetersi più e più volte. Ed è qui — nel ripetersi di uno stesso messaggio e nel suo combinarsi con una varietà di messaggi analoghi — che si genera il radicarsi dell'apprendimento, con la conseguente assuefazione.

Così come con la pubblicità abbiamo "inventato" il consumismo, con la velocità l'incidente, con le periferie urbane disagio ed emarginazione... ecc. allo stesso modo la TV sta inventando una *visione catastrofica, inquietante della vita*. Serve allora mettere in piedi la "macchina correttiva" dei tanti contesti di cura e d'aiuto ("arance-non-mecchaniche", potremmo dire "creaturali"), quando basterebbe regolare (o chiudere del tutto) il rubinetto che alimenta senza interruzione il flusso della patologia?

Ma certi fatti accadono! — dirà qualcuno — «Bin Laden esiste!» (esiste?). Si dovrebbe forse, per tutelare la sensibilità dei deboli, cambiare il finale delle storie? O non raccontarle del tutto?

Mappe e territori

La mappa, conviene sempre ricordarlo, non è il territorio. Ogni nostra descrizione è una *approssimazione* alla realtà (e allo stesso tempo una "distorzione" della realtà): ci è dato soltanto di costruire mappe *meno imprecise*. Quanto alle "arance meccaniche", esse non sono in sé "errate": divengono errate quando sono le *uniche* descrizioni del mondo.

Il mondo vivente è troppo variegato e molteplice perché una sola descrizione possa esaurirlo: una più corretta strategia — Bateson insegna — è la doppia, molteplice descrizione. E questo non basta. Occorre avere cura che il contesto entro cui verranno *accostate* (e non confuse) le molteplici "verità", anche le più inquietanti, sia un contesto studiato non allo scopo di manipolare le coscienze, ma per farne occasione di crescita del pensiero: senza tanto clamore, è quello che fa con i suoi allievi un bravo maestro di scuola. ●

In ogni tempo e in ogni dove, accanto all'arte che educa a percepire e riconoscere la "bellezza" del mondo vivente, c'è un'arte che ne rappresenta gli aspetti patologici: facendo emergere la patologia che è dentro e fuori di noi, risveglia un impellente bisogno di guarigione. Il film *Arancia meccanica* — per fare un solo significativo esempio — può essere considerato all'interno di una più generale strategia correttiva messa in atto dalla nostra cultura.

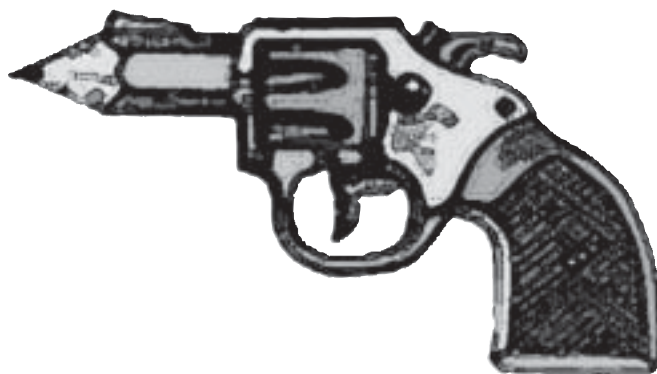
Ogni essere vivente sviluppa strategie proprie per mantenersi in vita, per mantenere, nonostante tutto, l'equilibrio, per salvaguardare la propria salute mentale: la parte "sana" (sacra) della sua personale epistemologia. Ma che succede quando una qualche "arancia meccanica" viene vista nella solitudine delle mura domestiche? dove c'è chi — e sono tanti — non ne sa cogliere il valore metaforico, allusivo, "poetico", ma fa del racconto una lettura tutta e soltanto realistica? — la storia, del resto, è costruita secondo regole canoniche (e familiari) che la fanno apparire "vera".

I programmi quotidiani della TV sono pieni di "arance meccaniche", sia poetiche sia prosaiche, vere e virtuali, tali e tante che un gran numero di persone — vecchi e giovani — vanno perdendo la capacità di stabilire differenze: la vita, chissà, è tutta un blob. Non mi riferisco soltanto ai film e alla informazione "pura e semplice" (si fa per dire); considero potenzialmente violenta anche certa pubblicità, che riempie l'immaginario con la promessa di una felicità ridotta ai soli soddisfacenti materiali (per

altro irraggiungibili dai più, se mai vallesse la pena ipotizzare la vita per ottenerli), o che esaltano un'idea di bellezza ignara di cosa vuol dire l'estetica (e l'etica) dell'essere vivi; ed è "violenza" anche quel linguaggio semplificato che descrive il mondo con metafore povere di pensiero, le quali riducono gli orizzonti culturali, chiudono il ventaglio delle alternative.

Ma sarebbe ingenuo (e sbagliato da un punto di vista epistemologico) attribuire a certi spettacoli, a certa informazione, a certa pubblicità e così via, proprietà "dormitive" (per dirla con Bateson): pensare cioè che contengano *in sé* violenza. Il passaggio dalla classe dei casi (la violenza) a comportamenti concreti e ad abitudini di pensiero non è mai (non potrebbe mai essere) né diretto né automatico. Perché si concretizzi in pensieri e azioni violente c'è bisogno di almeno due fattori: chi o cosa produce il messaggio; chi è predisposto a farlo proprio, a tradurre cioè quel messaggio in *apprendimento*.

E questo non basta ancora: il messag-



La forma della scuola e l'identità deformata

FILIPPO TRASATTI

La scuola non può che essere violenta in una società violenta e tuttavia la sua forma e la sua chiusura nello stesso tempo in cui separano e costringono, possono creare uno spazio diverso, alternativo dove contraddittoriamente può esplorarsi una logica diversa. La scuola può mostrare una logica alternativa alla violenza se fa toccare con mano i suoi limiti, le sue catene, e progetta il suo oltrepassamento, l'esodo, l'uscita dallo stato di minorità che essa stessa impone e riproduce. Se mostra come la sua forma sia una deformazione della violenza strutturale e culturale che domina nel mondo

«Compito principale della nonviolenza è di risvegliare l'aggressività delle persone» [Martin Luther King]

Nel bel film-documentario *Bowling for Columbine*¹ il regista Michael Moore parte da un caso concreto, il massacro avvenuto nel 1997 in una scuola di Colombine, Detroit nel 1997 e amplia progressivamente il raggio dell'indagine con interviste per cercare di capire cosa abbia potuto causare una violenza tanto feroce. Come al solito si tratta di due ragazzi normali, Dylan ed Erik, che gli amici descrivono come non particolarmente violenti, forse con una passione troppo spiccata per le armi, ma neppure tanto, visto che l'intera città di Detroit è cresciuta all'ombra della più grande fabbrica di armi degli Usa, la Lockheed (un nome che anche in Italia suscita ricordi poco piacevoli). Bene, questi due giovani arrivano a scuola armati di tutto punto e sterminano compagni e insegnanti prima di suicidarsi. Totale: una dozzina di morti.



Violenza e paura

Il regista non è però interessato come la maggior parte dei media a spettacolarizzare la violenza e ad amplificare il fenomeno della violenza giovanile. Sceglie invece di allargare il campo d'osservazione, cosicché mano a mano che l'inchiesta si sviluppa, si scopre che la causa di tanta violenza non è tanto nelle armi che pullulano negli Usa (vendute nei supermercati), né nei videogiochi², e neppure nei concerti di Marilyn Manson (che viene intervistato e che dimostra di avere più buonsenso dei suoi critici) quanto nella diffusione di massa di un'altra merce che è una delle migliori materie prime da cui ricavare la violenza: la paura. I media, i politici vendono paura per mantenere e rafforzare l'ordine esistente³. E i governati, sotto l'influenza della paura, sono schiacciati sul presente, perdono la memoria e il senso di una prospettiva temporale, accumulano aggressività pronta ad esplodere in forma di violenza individuale o ad essere incanalata in forma di violenza collettiva, oppure nella stragrande maggioranza si sottomettono al potere.

L'uso della strage dell'11 settembre è da questo punto di vista esemplare: è la globalizzazione del terrore e della paura e dunque l'affermazione della necessità di un controllo globale. I dati di realtà hanno poca rilevanza qui. Non importa sapere che, come ci dicono le statistiche, negli ultimi anni, per esempio, in una città come Milano, i delitti sono complessivamente diminuiti, mentre si sono moltiplicati i reati all'interno della famiglia. La percezione collettiva, eccitata dalla campagna mediatica, è quella di vivere in una realtà esterna sempre più insicura, problematica dalla quale solo la violenza monopolizzata del potere può proteggerci.

La violenza nella scuola e della scuola

C'è dunque un'esagerazione e una spettacolarizzazione della violenza a scuola per vendere insicurezza e aumentare il controllo e la repressione. A scuola non ci sono guerre, le stragi sono delle eccezioni, la violenza dei bulli è in crescita, come pure negli Usa l'uso dei *metal detector* all'ingresso⁴, ma si tratta nel complesso ancora di eccezioni se si considera la scuola su scala mondiale. È evidente che la violenza non nasce solo dall'istituzione scuola, né tanto meno raggiunge il vertice al suo interno; tuttavia per cogliere in modo

più efficace la questione, si può analizzarla a tre diversi livelli tra loro correlati, utilizzando uno schema classico nella *Peace Research*: la violenza diretta, fisica e verbale; la violenza strutturale; la violenza simbolica e culturale. La violenza diretta è tendenzialmente diminuita dai tempi in cui Erasmo nel Cinquecento scriveva: molte scuole «sono diventate camere di tortura; non si sente che il battere del bastone, lo schioccare della frusta, urla e lamenti e gemiti, frutti di brutali violenze»⁵. Non dovunque, ma il processo di civilizzazione ha operato in direzione della riduzione della crudeltà visibile⁶. Ciò vale all'interno come all'esterno della scuola: da una parte è cresciuta l'attenzione ai bambini e alla loro protezione, dall'altra questa riguarda globalmente solo una parte della popolazione infantile nel mondo.

A un altro livello c'è la violenza della "forma-scuola" che impone spazi, tempi, gesti, rituali, soggezione nella quotidianità. È quella che si definisce "violenza strutturale", quella che ha a che fare con l'intero dispositivo pedagogico, dalle pareti delle aule ai programmi, la scuola come sistema di disciplinamento, «una unità strutturale di pratiche che architettano e gestiscono spazi, scandiscono e colonizzano tempi, producono e diffondono discorsi e relativi saperi, permettono e controllano esperienze, organizzano e celebrano rituali, addestrano e modificano corpi, manipolano e distribuiscono oggetti, costituiscono e strutturano soggettività. Non stiamo parlando qui dell'aspetto visibile delle istituzioni educative o di quello che viene definito il *setting*: quest'ultimo non è il dispositivo perché ne costituisce semmai la parte visibile e corporea; la materialità del dispositivo affonda nelle dimensioni latenti, invisibili, inconse»⁷.

Tante volte *école* si è occupata del mal di scuola che deriva direttamente da questa violenza strutturale. Già il riconoscimento di questo livello porta l'educatore a un diverso grado di consapevolezza, gli fa compiere una prima rivoluzione copernicana, il salto a un livello di osservazione più ampio.

Molto più profondo è il livello della violenza simbolica e culturale che ha a che fare essenzialmente con l'identità di ciascuno di noi, identità che attraverso la scuola viene formata e deformata. Bisogna tornare a Pasolini, a don Milani o a Ivan Illich per ascoltare una denuncia appassionata contro lo sterminio culturale operato dalla scuola in direzione della omologazione. C'è una cultura che libera e una cultura che

Bulli e bulle

WILLIAM BONAPACE

opprime, anche nella sua grandezza. La scuola è stata complice dell'assassinio della cultura contadina, della cultura orale e continua ogni giorno a sterminare differenze, differenze di genere, di cultura, di stili cognitivi, di forme della creatività che per gli occhiali con cui guarda il mondo non può vedere. Attraverso le sue griglie di controllo inquadra e normalizza i soggetti costringendoli a definirsi sulla base di proprietà prefissate⁸. È la violenza che nega il singolo nella sua singolarità, che lo costringe ad arrampicarsi bene o male sulla strada impervia che altri hanno stabilito, che riduce il senso a senso unico. La scuola non può che essere violenta in una società violenta e tuttavia la sua forma e la sua chiusura nello stesso tempo in cui separano e costringono, possono creare uno spazio diverso, alternativo dove contraddittoriamente può esplorarsi una logica diversa. La scuola può mostrare una logica alternativa alla violenza se fa toccare con mano i suoi limiti, le sue catene, e progetta il suo oltrepassamento, l'esodo, l'uscita dallo stato di minorità che essa stessa impone e riproduce. Se mostra come la sua forma sia una deformazione della violenza strutturale e culturale che domina nel mondo. Se infine non riduce al silenzio i conflitti che vivono al suo interno e se offre la possibilità concreta per la loro trasformazione. È possibile che oggi l'unica educazione per resistere alla barbarie sia un'educazione all'aggressività, alla combattività nonviolenta, proprio contro la passività e l'appiattimento che producono violenza in tutti i suoi aspetti intorno a noi. ●

NOTE

1. <http://www.bowlingforcolumbine.com/home.php>
2. Si legga in proposito la voce "Fiction" in Fernando Savater, *Dizionario filosofico*, traduzione italiana, Laterza, Roma - Bari 1996, p. 107 e seguenti.
3. Hobbes nel *Leviatano* basava a fondazione del patto sociale sulla paura: «Le leggi di natura di per se stesse senza il terrore di un potere che ne causi l'osservanza sono contrarie alle nostre passioni naturali che ci inducono alla parzialità, all'orgoglio, alla vendetta e simili».
4. Argutamente Paolo Rossi — in *Bambini, sogni, furori*, Feltrinelli, Milano 2001, p. 54 — ci ricorda che «nei Collegi dei Gesuiti gli studenti depositavano le armi all'ingresso, ne prendevano ricevuta e le ritiravano all'uscita».
5. In Paolo Rossi, opera citata, p. 62.
6. Si veda in proposito ad esempio un articolo sul Kenya (http://metro.peacelink.it/afrinews/italian/21_issue/p2.html).
7. E la sintesi di Raffaele Mantegazza delle tesi di Foucault in *Sorvegliare e punire*.
8. A proposito della violenza della normalità si veda Arno Gruen, *La follia della normalità*, traduzione italiana, Feltrinelli 1994.

I ragazzi che opprimono e quelli che subiscono sono il frutto di una società che tollera la sopraffazione, la giustifica e la utilizza. Gli adulti sembrano sottovalutare il fenomeno del bullismo. Gli insegnanti solo raramente mettono in atto strategie per contrastarlo, mentre i genitori poco ne parlano con i ragazzi. E sul fenomeno della violenza e del bullismo a scuola e tra ragazzi poco si è fatto anche a livello scientifico se si pensa che la prima, e non troppo ampia, indagine sul nostro territorio è del 1997. Mentre a seguito di alcuni episodi di violenza, a volte drammatici, con protagonisti bambini o ragazzi, a scuola come nella società, negli ultimi anni si è diffuso un clima di allarme e a volte di panico con richieste di interventi eccezionali e di punizioni esemplari. E mass media e mondo politico hanno provveduto ad amplificare (in special modo all'estero) il sentire comune svuotando di reale attenzione e riflessione interpretazioni semplificate e risposte repressive

Si pensi, solo per fare qualche esempio, alle iniziative del governo inglese che ha proposto la punibilità dei minori a partire dai 10 anni o l'arresto dei genitori per figli che marinano la scuola. Ma basta sfogliare i giornali italiani per leggere titoli quali "Arancia meccanica in classe", "Piccoli mafiosi crescono" e via dicendo. Manca l'analisi, la profondità e la necessaria serietà. Sul fenomeno della violenza e del bullismo a scuola e tra ragazzi poco si è fatto a livello scientifico se si pensa che la prima, e non troppo ampia, indagine sul nostro territorio è del 1997. Da allora più che altro si è sviluppato, tranne qualche lodevole eccezione centrata su contesti determinati, un lavoro d'intervento nelle scuole da parte di alcuni

operatori, ma scarso impegno in ambito di ricerca quantitativa e valutativa del fenomeno.

La riflessione si è concentrata su alcuni aspetti, comunque rilevanti: l'attenzione alla vittima, la fragilità e l'indifferenza emotiva, l'importanza del lavoro sulle relazioni, il ruolo delle agenzie formative.

A scuola

Potremmo definire sinteticamente il bullismo con la parola prepotenza, intesa in senso non solo fisico. La forma più consueta è l'aggressione verbale, ad essa si aggiunge spesso anche quella fisica. Il sociologo norvegese Dan Olweus ha definito il bullismo come una ripetuta oppressione psicologica o fisica di una persona più forte nei confronti di una più debole.

A differenza dell'Italia, il fenomeno, all'estero, era già oggetto di studio sin dagli anni '70. Il primo ricercatore fu appunto Dan Olweus, il quale riscontrò che nel suo paese il fenomeno coinvolgeva ben il 16% della popolazione studentesca (primaria e secondaria) di cui 9% di vittime e 7% di persecutori. Alla luce di queste prime ricerche ne furono condotte altre, in particolare in Inghilterra, poi in Canada, Australia e Giappone. Nel primo paese su un campione di 7.000 studenti ben il 27% dichiarò di essere stato oggetto di prepotenze. In Giappone la percentuale di ragazzi coinvolti fu calcolata intorno al 12,5%.

In Italia le prime ricerche diedero risultati sorprendenti, segno di quanto fosse stato sottovalutato il fenomeno. La questione è preoccupante se si pensa che da parte di molti studiosi si è sostenuto che vi è una certa correlazione tra episodi di bullismo in età scolare e disadattamenti in età successive sia da parte delle vittime che dei bulli.

Le due città esaminate nell'indagine italiana sono state Firenze e Cosenza. Nella prima città i minori che hanno dichiarato di essere stati vittime sono stati il 46%, nella seconda il 38%. Cifre ben superiori alla media europea come si può notare, ma che rispondevano alle tendenze presenti negli altri paesi: con l'età i casi diminuiscono, anche se non scompaiono, ma cambiano di forma. Ciò che viene meno è la violenza fisica, non quella verbale. Sarebbe interessante chiedersi se la riduzione quantitativa del fenomeno non si accompagni invece ad una maggiore intensità dello stesso. I ruoli si potrebbero radicalizzare. Ma questo è un ambito di ricerca ancora in gran parte da sviluppare.



Il bullismo in Italia

Ada Fonzi, docente presso l'Università di Firenze, ha successivamente curato una ricerca a livello nazionale (otto Regioni) negli anni '96 - '97 (pubblicati poi in *Bullismo in Italia*, Giunti, 1997, e in un'altra pubblicazione del 1999). I risultati confermano che la situazione italiana presenta una maggiore diffusione che altrove; si oscilla dal 41% al 26% tra elementari e medie. Un altro elemento d'interesse è che la distribuzione geografica del fenomeno attraversa orizzontalmente il nord e il sud. Se Napoli ha una sorta di primato, la Calabria invece sembra colpita solo marginalmente. In alcune zone di Bologna, di Palermo e Napoli, le ragazze raggiungono livelli di prepotenza doppie rispetto alla media nazionale, mettendo in discussione l'immagine tradizionale della donna meno violenta dell'uomo.

A Torino si è svolto un altro interessante lavoro di ricerca curato dal sociologo Franco Prina su 5 scuole medie nel quartiere delle Vallette e pubblicato a cura della Città di Torino. Il primo dato che emerso è che gli episodi di violenza e prepotenza sono tutt'altro che rari tra i 1.414 ragazzi esaminati: il 24% dei maschi e l'11,1% delle femmine ha dichiarato di essere stato picchiato, il 19,5% dei primi e il 14,4% delle seconde derubati, il 23,1% delle femmine e il 18,7% dei maschi toccati nelle parti intime. Gli episodi sono successi per il 40% fuori dalla scuola, il 21% nei locali della scuola, il 16% in classe. Un quadro poco sereno quindi da esaminare con attenzione.

Aggressori e vittime

Dalla ricerca di Prina si possono inoltre cogliere altri aspetti interessanti. Togliamoci di testa gli stereotipi del prepotente violento e della vittima come un poveretto portatore di caratteristiche fisiche particolarmente individuabili, ed entrambi provenienti da particolari situazioni socio-ambientali. Si è invece constatato che sia la condizione della vittima che dell'aggressore appare legata a difficoltà nel riconoscimento delle proprie emozioni. Sembrano entrambi "sgrammaticati" in una competenza fondamentale, quella di cogliere e gestire i segnali emotivi che provengono dagli altri.

Predominano i maschi: il 79,4%. Le percentuali più alte si registrano nella terza media 38% (contro il 32% dell'insieme degli studenti intervistati). Tra loro superiore è il numero di ripetenti, 23,2%, e di coloro che amano poco andare a scuola il 49,6%.

Tra le vittime la maggioranza sono maschi: il 65,4%, hanno prevalentemente 13 anni, 34,4%, sono più frequentemente nelle prime e nelle seconde. Quelli che vivono con un solo genitore sono in numero maggiore rispetto agli altri. Amano poco andare a scuola e denunciano un certo disagio. Si sentono poco soddisfatti di se stessi.

Il fenomeno del bullismo non può essere comunque ricondotto solo a queste due figure e al loro rapporto conflittuale. Tutte le ricerche sia in Italia che all'estero hanno dimostrato che il contesto è essenziale nell'analisi così come nella dinamica dell'azione e nell'inter-

Denominare la violenza

La violenza è un concetto che non si lascia afferrare, sappiamo che esiste, la vediamo attorno a noi tutti i giorni ma se dobbiamo definirla ci troviamo in difficoltà. Abbiamo provato a farlo con educatori, insegnanti e genitori. Ecco cosa è emerso.

«È una deviazione dell'aggressività».

«Libero sfogo di qualcosa che opprime: mi riferisco ad alcune esperienze personali, cioè di ragazzi con i quali mi è capitato di lavorare. In alcuni di loro c'è qualcosa dentro, forse rabbia, che quando si viene a contatto con altri esce fuori».

«La violenza è "far del male" ai propri simili».

«La violenza è anche essere fatta di parole o di gesti, senza che si arrivi a toccare il corpo dell'altro».

«A me vengono in mente due aspetti: da una parte l'istinto, dall'altra la negazione della libertà degli altri».

«Violenza e aggressività mi sembrano molto simili, non riesco a fare una distinzione tra le due, l'esplicitazione di un malessere interno, dovuto a motivi diversi».

«Una forma di attacco sia fisico che verbale alla libertà altrui di comportamento e di pensiero».

«Io mi occupo di bambini in attività di tempo libero ed in comunità alloggio: secondo me violenza, sia essa verbale o fisica, è tutto ciò che si fa senza tener conto degli altri, senza pensare di doverci confrontare».

«C'è la violenza agita e quella vista in televisione o al cinema. Per alcuni la violenza è spettacolo».

[M. D.]

vento educativo. Importante è quindi sottolineare due elementi che permettono di impostare correttamente la questione: il mondo degli adulti e la società nel suo complesso con i suoi valori e disvalori.

Gli adulti sembrano sottovalutare il fenomeno. Gli insegnanti solo raramente mettono in atto strategie per contrastarlo, mentre i genitori poco ne parlano con i ragazzi.

I ragazzi che opprimono e quelli che subiscono sono il frutto di una società che tollera la sopraffazione, la giustifica e la utilizza.

Dalla sorveglianza all'ascolto

Gli interventi non possono quindi fermarsi solo sui soggetti direttamente coinvolti, ma debbono connotarsi proprio per un approccio globale, *ecologico*. L'obiettivo è di favorire la formazione di abilità sociali nei ragazzi (*social skill training*), cercando di attivare processi di cambiamento a molteplici livelli dell'esperienza scolastica.

Prevenire è meglio che curare

STEFANO VITALE

Un progetto europeo di prevenzione, in un contesto di scarsa attenzione, a livello politico ed amministrativo, per le attività educative non-formali, quali strumenti di riduzione del disagio sociale

Evidentemente a questo punto si toccano ambiti quali la formazione degli insegnanti, l'organizzazione della scuola, il suo orario e la sua funzione educativa.

Nonostante questi problemi, per niente marginali, a partire da alcune esperienze svolte in diverse scuole vorremmo fermarci su alcuni punti fondamentali per un percorso di intervento. In primo luogo, superamento di un atteggiamento prescrittivo e repressivo al fine di lavorare sulla *relazione*. A poco servono anche i contratti con gli allievi elaborati a freddo, all'inizio dell'anno. Ciò che si deve fare è il passaggio dalla sorveglianza all'ascolto. Questo punto non può essere ovviamente strutturato, ma dovrebbe favorire l'abitudine ai ragazzi a parlare con gli adulti e tra loro di se stessi e su se stessi e dovrebbe prevedere:

- lavoro con la classe come gruppo;
- lavoro sui vissuti e le emozioni;
- coinvolgimento del Consiglio di classe;
- introduzione di strumenti nuovi al posto (o a fianco) del registro ecc., come il diario di bordo sia per gli insegnanti che per gli allievi;
- promozione di attività stimolo: storie da completare, visione di film, lettura di libri, svolgere giochi di ruolo, promozione di drammatizzazioni.

Importante è inoltre sottolineare che in questi progetti devono essere coinvolti tutti gli attori: studenti, insegnanti, personale non docente ed infine i genitori e le famiglie.

Allo stesso modo rilevante è superare la separatezza della scuola nei confronti dell'ambiente. In questo senso i progetti di mediazione scolastica e di analisi del bullismo non possono essere gestiti indipendentemente dal contesto sociale ma devono essere parte di un disegno più ampio che coinvolga le altre realtà sul territorio. È necessario un quadro d'intervento complessivo in grado di operare nel mondo dell'aggregazione dello sport e nelle realtà sociali al fine di diffondere una cultura della gestione dei conflitti.

Occorre quindi pensare degli interventi che sappiano raggiungere i giovani insieme alle altre fasce della popolazione, adulti ed anziani compresi, in una prospettiva di formazione continua e trasversale.

C'è da chiedersi se la dominante cultura politica, educativa e sociale sia in grado di affrontare questi problemi e impegnare risorse in questa direzione o se invece non correrà dietro le sirene della "sicurezza" e dell'ordine, inseguendo ancora una volta Tony Blair, come ha già fatto con le politiche del *welfare* e delle relazioni internazionali. ●

Perché c'è più attenzione per interventi di "cura" e poco per interventi di "prevenzione"?

Tutto è mercificato e commercializzato: probabilmente vi sono interessi economici dietro queste scelte. Ma c'è anche dell'altro: l'assistenza "crea" in un senso di dipendenza, determina una forma di "ricatto". L'individuo assistito non è autonomo, non è critico: è un processo di controllo. Forse il "sistema" ha paura dell'educazione (e della critica) e preferisce l'assistenza (ed il controllo). Ciò produce un contesto caratterizzato dall'"assenza di valori". Se ne parla solo quando accadono fatti violenti eclatanti.

Si parla di società debole, di soggetti fragili eppure le politiche sociali nazionali restano lontane dal considerare i servizi educativi come un terreno sul quale investire risorse ed intelligenze. Col risultato finale di delegare la responsabilità educativa a quei "poteri" che l'hanno sempre esercitata. Riconoscere l'infanzia ed i suoi diritti deve essere un compito prioritario delle Comunità Locali per favorire l'emergere di una "comunità educante". Occorre riqualificare la dimensione della "socialità" e dello "spazio pubblico" comune. Anche l'Europa può fare la sua parte.

L'associazione "Eurojeunesse 2000" ha coordinato — nel quadro del programma europeo Socrates — Grundtwig 2 — un progetto di ricerca-azione e formazione denominato "Emarginazione sociale dei giovani, violenza e ruolo dell'educazione non-formale". Un progetto internazionale controcorrente perché ha lavorato proprio sul versante della prevenzione.

A livello internazionale hanno partecipato al progetto i Cemea del Belgio, l'associazione Animus della Romania, la città di Aubervillier e l'Università Paris

V - Dipartimento di Sociologia. A livello nazionale hanno partecipato la Federazione Italiana dei Cemea, il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna. Il percorso si è sviluppato attraverso "progetti pilota" aventi come scopo la verifica del ruolo e della pertinenza delle pratiche educative non-formali nei processi di controllo, diminuzione dei fenomeni di conflitto e violenza.

Tre gli obiettivi perseguiti:

- condurre delle sperimentazioni pedagogiche in ciascuno dei 4 paesi per poter meglio comprendere come i metodi dell'educazione attiva possano o meno apportare delle risposte utili alla riduzione dei fenomeni di violenza ed emarginazione sociale dei giovani;
- capitalizzare pratiche; elaborare esperienze trasferibili in diverse situazioni; precisare riferimenti educativi sui qua-

Ascoltare, giocare, discutere

Nella scuola media di Alpignano è stato attivato il laboratorio "Violenza? No grazie" per tentare di affrontare il tema della violenza in ambito scolastico, senza cadere nei buonismi delle considerazioni ovvie, ma analizzando le complessità degli scenari di vita dei ragazzi.

Per lavorare sulla violenza, non andrebbe detto nulla. Si rischierebbe di mettere i ragazzi in una prospettiva di apprendimento tradizionale, sotto i falsi auspici di un'educazione alla non-violenza, piena di retorica e vuota di realtà. Molto più interessante è invece ascoltare, giocare, discutere in un quadro di investigazione dei propri sentimenti, delle proprie pulsioni, delle proprie fantasie. Non ci si può astenere dal mettere in gioco la violenza, quella reale, quella che fa parte di noi, degli esseri umani, quasi come un istinto. Se la violenza entra in gioco, viene ammessa, considerata con la stessa serietà con la quale la si agisce, se non viene stigmatizzata "a priori", se non bisogna arrivare a trarre per forza delle conclusioni, se si lascia ampio il confine tra bene e male, allora avremo costruito un contesto attivo, uno spazio di ricerca e di riflessione reale.

I ragazzi delle classi delle scuole medie di Alpignano, hanno scritto più di 60 parole chiave diverse in riferimento alla parola violenza. Tra esse globalizzazione, politica, polizia, gruppo, scuola, televisione, immigrati, manifestazione. Hanno riconsiderato il ruolo dei contesti e delle regole, che spesso producono violenza ma si sopportano perché sembrano talmente rigidi da diventare invisibili, l'importanza delle ragioni dell'altro, ma anche l'irrinunciabilità delle proprie. Si finisce quindi per non parlare più di non-violenza, ma di non-giustizia, di non-rispetto. E su questi temi, i ragazzi sono disposti a fare dei passi concreti, reali.

MARILENA GIULIACCI, SIMONE GIGIARO



finestre sulla scuola

li le organizzazioni che, in ambito europeo, si occupano di infanzia e gioventù in ambito non-formale possano meglio fondare i loro interventi complementari al sistema educativo e formativo formale, in risposta ai bisogni posti dalle questioni della violenza e dell'emarginazione.

- individuare come associazioni che si riconoscono in valori umani ed educativi comuni possano rivitalizzare e restituire slancio al proprio comune impegno, per meglio orientare le proprie strategie associative all'interno del quadro europeo e poter far emergere nuove forme di collaborazione e scambio.

Le sperimentazioni realizzate

Romania: "Prevenzione della violenza dei giovani e dell'esclusione sociale nella comunità locale attraverso l'educazione non formale". La sperimentazione ha riguardato 30 giovani (14 gitani e 16 rumeni) del quartiere Tei di Bucarest, così come i loro genitori e gli educatori, attraverso degli incontri su temi diversi, dibattiti, incontri tra le donne, tavole rotonde, stage di formazione, ecc.

Belgio: "Studio dell'incidenza dell'azione formativa su attori sociali". Due formazioni del personale educativo del pre e post scuola (32 le persone coinvolte) della Comunità francofona.

Francia: "Come affrontare la violenza dei giovani rispetto alle strutture sportive ad Aubervillier". L'obiettivo era di attenuare la violenza ed i conflitti coi giovani in spazi di pratica sportiva mettendo in atto un dispositivo di accessibilità e di accompagnamento e di animazione originale.

Italia: "Percorsi per l'infanzia e l'adolescenza". Due progetti — Percorsi di responsabilizzazione sociale: sensibilizzazione ai conflitti; Famiglie ed adolescenti in gioco — sono stati realizzati in collaborazione con la Città di Alpiignano e i Cemea del Piemonte. Il progetto ha coinvolto 45 famiglie e 35 adolescenti in due percorsi diversi: l'apertura di un Punto Gioco per bambini e famiglie e un progetto di organizzazione di attività e soggiorni di tempo libero. Parallelamente si è allestito un progetto di formazione e sensibilizzazione per genitori, insegnanti, educatori sui temi della violenza (*Il terzo spazio*). Inoltre è stato aperto nella scuola media di Alpiignano uno "Sportello di ascolto" per i ragazzi e attivato, con il coinvolgimento di quattro classi, il laboratorio "Violenza? No grazie" (vedi scheda). ●

A scuola i bambini di quinta danno calci

A scuola i bambini di quinta danno calci, pugni e corrono per i corridoi come Ferrari. A me, quando ero in seconda o in terza, mi facevano timore e avevo un po' paura delle maestre più cattive, ma solo in prima!

Il primo giorno che sono andata a scuola ero calma e sorridente, ma dopo una settimana e più mi faceva paura una mia maestra (quella di matematica) che ci urlava nelle orecchie e ci stordiva.

Nella scuola di un mio amico che fa la seconda una maestra picchia i bambini. Gli dà delle pacche sulla schiena e dei *tozzoni* nella testa e i bambini tornano a casa con le mutande bagnate perché si sono fatti la pipì addosso. I genitori hanno protestato contro questa maestra ma questa maestra è ancora a insegnare in quella scuola.

Nella mia classe invece una maestra ha detto una parolaccia a un bambino. Sempre una mia maestra a lei gli danno troppo lavoro e va sotto stress e così quando io sto con la mano sul mouse durante la lezione di computer e sbaglio una cosa, lei me la tira via con violenza.

Un mio compagno ha difficoltà a studiare ed ad ascoltare e per questo motivo le maestre lo sforzano a parlare. Loro gli dicono: "dai, forza, dillo" e lo ripetono tante volte e lui vede gli altri bambini con le mani alzate che vogliono rispondere e lui va in crisi ancora di più. A me questo non mi pare giusto perché lui mi sembra un topolino in mezzo a una marea di gatti! ●

ISABELLA ANTONUCCI, 9 anni

Così vicina da essere invisibile

La violenza si può annidare anche in un'aula e può nascondersi anche nella volontà di "fare del bene", di educare. Il racconto della violenza subita a scuola di una ragazza di quindici anni raccolto da Mauro Doglio

«La violenza crea caos, il caos richiede l'ordine, l'ordine crea violenza», dice Sofsky. E la frase è terribile perché significa che non c'è via di scampo, che la violenza è parte del nostro vivere sociale come l'aria che respiriamo.

C'è però una grande differenza tra rendersene conto o no. Un insegnante consapevole di questi fenomeni sarà molto attento al fatto che detiene un potere e che questo potere può facilmente sfuggire al controllo; sarà anche consapevole che le regole sono necessarie, ma che ogni regola richiede un certo grado di adesione, altrimenti diventa un'imposizione e la spirale della violenza comincia ad innescarsi.

Chi subisce violenza si sente sconnesso dal mondo sociale, si chiude in se stesso, non vede più alcun futuro (con le ovvie differenze di intensità, per il torturato in prigione e per l'alunno di una scuola). Per chi subisce violenza lo spazio del possibile si riduce e si restringe quello della parola. La vittima alla fine diventa muta, siede in un angolo immobile con gli occhi che non vedono più nessun 'oltre'. In *Saggio sulla violenza*, (Einaudi, Torino 1998) Sofsky presenta così questa situazione estrema eppure troppo con-

sueta: «Il disperato deve dare se stesso per perso. Non può più uscire, non riesce più ad uscire da se stesso, è come strozzato. Relegato in questo modo nella pura interiorità, non è più in grado di proferire parola, da lui non può più provenire un'espressione, né una voce che comunichi qualcosa, né un progetto che possa superare il presente. La vittima ammutolisce. Non c'è più nulla da dire. La disperazione gli distrugge il linguaggio, e annienta ogni non-ancora».

Una ragazza di quindici anni

I miei problemi non erano legati ai miei compagni, ma ad una professoressa che avevo tutti i giorni e che insegnava tutte le materie. Lei mi aveva presa di mira fin dall'inizio, e mi ha fatto passare un "anno d'inferno". Appena entrava ero la prima ad essere squadrata, sempre interrogata e tenuta sotto pressione come se fossi una carcerata che doveva sempre essere sorvegliata. Mi ricordo un episodio: ero entrata in classe ed ero andata a sedermi al mio posto (che prima era situato davanti alla cartina dell'Irlanda, quindi io mi ritrovavo sempre con la faccia al muro, sola a parlare con la cartina), poi è entrata la professoressa. Dopo avermi più volte guardato, si è alzata in piedi e ha detto alla classe: «Ma ti sei messa i pantaloni del pigiama?!» Mentre io avevo dei normalissimi pantaloni. [...] Oltre a quest'avventura me ne sono capitate tante altre. Sono anche stata presa in giro con il nome di «Figlia di Porta Palazzo, Zama, ecc.» sempre dalla solita professoressa... e io non sapevo neanche cosa avevo fatto per meritarmi tutto questo! Anche i compagni avevano preso gusto a darmi strani nomignoli. Mi avevano uccisa, massacrata moralmente, ero senza via d'uscita. [...] Ancora oggi se penso a quello che ho passato mi viene mal di stomaco, e mi sembra normale che mentre scrivo questi ricordi mi venga voglia di piangere per la rabbia». ●

Violenza istituzionale quotidiana

Qualche insegnante, soprattutto del Sud, mi ha raccontato a volte di averle prese da alcuni allievi, anche di scuola elementare. A me per fortuna non è mai successo. Ma a scuola subisco violenza da più di vent'anni. Non fisica, ma umana, professionale e psicologica. In pri-

mo luogo, evidentemente, dall'istituzione, e poi a ricaduta dai presidi, colleghi, alunni, genitori. Una violenza istituzionale.

La violenza istituzionale è quella che ti costringe a lavorare male, con pochi e inadeguati strumenti, in classi sovraffollate e piene di handicappati non seguiti (ma si è mai visto che si dia il sostegno nell'ora di musica?), essendo considerato comunque "un pistola" da alunni e genitori perché insegna una materia "inutile" e pretendo in più che sia presa seriamente.

Cosa si deve fare allora? Subire la violenza alla tua persona, alla tua professionalità, alla tua cultura generale e pedagogica di chi scoreggia in classe, di chi fa pernacchie nel registratore, di chi simula gesti masturbatori con il flauto (unico strumento ahimè disponibile) preferibilmente all'indirizzo della compagna di banco Luana Trifigghetti, di chi esce sui cornicioni della scuola a rischio della vita cantando le peggiori canzoni razziste di Eminem? Allora che fai, quali strumenti hai veramente per continuare a fare l'insegnante "non violento"?

Si finisce con le note sul registro, le sospensioni, la repressione brutale quanto inutile e controproducente. E poi infine lo so che in quelle condizioni i ragazzi fanno casino perché si annoiano, ma che fare all'interno di un'istituzione che pensa solo alla custodia e al contenimento? e una batteria... non ci saranno mai i soldi per comprarla?

Ma la violenza più grave è quella, infine, di dover essere diversi da se stessi: cittadini pacati, magari insegnanti pedagogicamente democratici e selvaggi repressori in classe, tanto per salvarsi personalmente e per salvare il posto di lavoro. Già, perché il temutissimo e "bravissimo" prof. Tuccolo, di lettere, sa "tenere" la classe per tre ore di seguito, tutti zitti e buoni, usando i metodi più stronzi e subdoli, anche se poi vota Rifondazione, e quando lui esce ed entri tu i ragazzi sono tanto repressi e stressati che hanno solo voglia di esplodere e gridare che non ce la fanno più. E allora tu che fai? Il democratico, che sarà invariabilmente crocefisso da preside e genitori perché non sa "tenere la disciplina"? Via, reprimi anche tu... tanto poi comunque la tua repressione è meno efficace perché sei "il pistola" di musica. Così cerchi di salvarti e ti senti sempre più un alieno rispetto a te stesso, usando quei metodi. Infatti se tu andrai fino in fondo e chiederai una sospensione di un allievo che ti ha detto che vorrebbe sputarti in faccia e non lo fa solo perché sei ancora abbastanza in gamba da mollargli una sventola, la pre-

Alcuni libri

La bibliografia sul tema della violenza è sterminata. Letteratura e cinema hanno dato, tra l'altro, un grandissimo contributo per la conoscenza e la discussione del tema, specie se allargato al rapporto tra violenze e società.

Qui la nostra scelta è di fornire alcune indicazioni utili per l'insegnante, l'educatore a completamento delle diverse proposte bibliografiche presentate nei contributi del tema stesso. [S.V.]

- G. Bateson, *Questo è un gioco*, Cortina, Milano 1996.
- G.V. Caprara, A. Fonzi, *L'età sospesa*, Giunti, Firenze 2000.
- M. Cavallo, *Ragazzi senza*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- P. Crepet, *Non siamo capaci di ascoltarli*, Einaudi, Torino 2000.
- P. Di Blasio, *Psicologia del bambino maltrattato*, Il Mulino, Bologna 2000.
- M. Fantoni, *Bad Boys*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
- A. Fonzi, *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze 1997.
- M. Mizzau, *E tu allora? Il conflitto nella comunicazione quotidiana*, Il Mulino, Bologna 2002.
- F. Mori, *Nessun bambino nasce cattivo*, Bollati e Boringhieri, Torino 2001.
- G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano 2000.
- A. Phillips, *I no che aiutano a crescere*, Feltrinelli, Milano 2000.
- P. Rossi, *Bambini, sogni, furori*, Feltrinelli, Milano 2001.
- F. Scaparro, *Il coraggio di mediare*, Guerini, Milano 2001.
- W. Sofsky, *Il paradiso della crudeltà*, Einaudi, Torino 2001.

side (lo dico per esperienza), penserà che tutto ciò succede perché tu non hai autorità sugli allievi, mentre il collega Tuccolo, quello sì, "tiene le classi" e quando chiede una punizione sa perché lo fa. Poi che i suoi metodi siano diseducativi va bene, in fondo, anche ai genitori che chiedono agli insegnanti di comminare a piene mani le punizioni che loro non sanno più dare.

Del resto è vero, gli studenti repressi nei loro interessi, aspirazioni e fisicità scaricano, come da manuale, la loro violenza su chi è o loro ritengono essere, più debole: l'insegnante di una materia del cazzo: musica, tecnica, "ginnastica". Ogni violenza subita non può che generare altre violenze. E io sono un po' stufo. ●

ANTEO CROCIONI