

Master in psicologia scolastica

Tesina finale

Progetto di prevenzione contro il bullismo
“Se ti conosco non mi fai paura”
Centro di Psicologia Ulisse

Dott.ssa Silvia Fenocchio

anno 2016/2017

E' il tempo dedicato alla tua rosa che ha fatto la tua rosa così preziosa.

Il Piccolo Principe - Antoine de Saint-Exupery

Indice generale

Introduzione.....	4
1. Il contesto italiano.....	5
2. Che cos'è il bullismo.....	7
2.1 Bullismo: il livello intra-psichico.....	10
2.2 Bullismo: il livello inter-soggettivo e familiare.....	11
2.3 Bullismo: il livello gruppale e scolastico-organizzativo.....	14
3. Il progetto: “Se ti conosco non mi fai paura”.....	17
3.1 Attività con le scuole secondarie di primo grado.....	19
3.2 L'Unconventional: una metodologia possibile.....	19
3.3 Azioni e strumenti proposti e risultati attesi.....	20
3.4 Discussione dell'intervento.....	22
3.5 Conclusioni.....	26
<i>Livello intra-psichico</i>	27
Livello inter-soggettivo e familiare.....	27
Il livello gruppale e scolastico-organizzativo.....	28
3.6 Criticità emerse e aspetti da migliorare.....	29
Bibliografia.....	31
Appunti e Protocollo Intervento.....	33

Introduzione

Il Centro di Psicologia Ulisse, che ha fatto della prevenzione tra gli adolescenti e nelle scuole il suo oggetto di specializzazione, ha deciso di intraprendere per l'anno 2017/2018 un progetto di sensibilizzazione contro il fenomeno del bullismo, particolarmente sentito nell'attuale contesto storico.

Il progetto, piuttosto ampio, si rivolge ad una rete di scuole secondarie di primo e secondo grado del Comune di Torino e della prima cintura ed ha preso l'avvio con il Convegno "Ma che cos'è il bullismo?" tenutosi presso l'Istituto Avogadro il 14 Ottobre 2017.

L'iniziativa prevede due linee di azione: la prima è rivolta alle scuole secondarie di secondo grado e porta il titolo "Una finestra sul bullismo", mentre la seconda riguarda le classi seconde di nove scuole secondarie di primo grado con il titolo "Se ti conosco non mi fai paura".

L'intervento prevede anche la creazione ed il montaggio di un video-intervista ad alcuni ragazzi delle scuole coinvolte che verrà proposto il 15 Marzo 2018 in occasione del Sottodiciotto Film Festival presso il Cinema Massimo.

Il presente elaborato, che costituisce la tesi finale di un percorso di Master in psicologia scolastica iniziato un anno fa presso il Centro Ulisse, ha l'obiettivo di presentare e prendere in analisi il progetto rivolto alle scuole secondarie di primo grado "Se ti conosco non mi fai paura".

Dopo aver illustrato il fenomeno nel contesto italiano e la letteratura psicologica in merito, la presente tesi descrive il progetto e la sua implementazione in una una classe seconda dell'Istituto Comprensivo Nichelino 1 per poi analizzare gli effetti emersi in corso d'opera sul gruppo classe evidenziandone punti di forza e criticità.

1. Il contesto italiano

Sulla base dei dati ISTAT pubblicati il 15/12/2015 relativi all'anno 2014, in Italia poco più del 50% degli 11-17enni ha subito qualche episodio offensivo, non rispettoso e/o violento da parte di altri ragazzi o ragazze nei 12 mesi precedenti. Il 19,8% è vittima assidua di azioni di bullismo, cioè le subisce più volte al mese. Per il 9,1% gli atti di prepotenza si ripetono con cadenza settimanale.

Hanno subito ripetutamente comportamenti offensivi, non rispettosi e/o violenti più i ragazzi 11-13enni (22,5%) che gli adolescenti 14-17enni (17,9%); più le femmine (20,9%) che i maschi (18,8%). Tra gli studenti delle superiori, i liceali sono in testa (19,4%); seguono gli studenti degli istituti professionali (18,1%) e quelli degli istituti tecnici (16%).

Le vittime assidue di soprusi raggiungono il 23% degli 11-17enni nel Nord del paese. Considerando anche le azioni avvenute sporadicamente (qualche volta nell'anno), sono oltre il 57% i giovanissimi oggetto di prepotenze residenti al Nord.

Le prepotenze più comuni consistono in offese con brutti soprannomi, parolacce o insulti (12,1%), derisione per l'aspetto fisico e/o il modo di parlare (6,3%), diffamazione (5,1%), esclusione per le proprie opinioni (4,7%), aggressioni con spintoni, botte, calci e pugni (3,8%).

Il 16,9% degli 11-17enni è rimasto vittima di atti di bullismo diretto, caratterizzato da una relazione vis a vis tra la vittima e bullo e il 10,8% di azioni indirette, prive di contatti fisici. Tra le ragazze è minima la differenza tra prepotenze di tipo "diretto" e "indiretto" (rispettivamente 16,7% e 14%). Al contrario, tra i maschi le forme dirette (17%) sono più del doppio di quelle indirette (7,7%).

Questi episodi di violenza sono una novità o ci sono sempre stati? Sono fonte di preoccupazione o si deve sdrammatizzare?

Secondo Oliverio Ferraris (2017) la violenza è sempre stata presente nella vita quotidiana, tuttavia oggi c'è più attenzione e interesse riguardo ad essa e al tema del bullismo perché certe forme di controllo collettivo tipiche delle comunità integrate sono venute meno; inoltre nuove tecniche di comunicazione on-line hanno sdoganato forme di violenza con raggi d'azione un tempo inimmaginabili.

L'antica civiltà del villaggio tollerava forme di violenza anche piuttosto pesanti che però venivano compensate da un maggiore controllo sociale. Il controllo sociale si basava su una comunità coesa che intratteneva rapporti vis a vis: oggi il vicino di casa può essere un perfetto sconosciuto mentre la comunicazione smaterializzata on line permette addirittura di celare la propria identità.

In tale contesto emerge quindi la necessità di sviluppare nuove abilità sociali, relazionali ed emotive che un tempo sembravano meno rilevanti.

2. Che cos'è il bullismo

Media e testate giornalistiche riportano ormai quotidianamente fatti di cronaca relativi ad episodi di bullismo:

“Per quasi due anni ha subito le vessazioni di due compagni di scuola più grandi, in un istituto professionale della provincia di Torino, che lo avevano preso di mira e lo costringevano ad umiliazioni e violenze” (Repubblica 06.09.17)

“Rapina, minacce ed estorsioni a Traversetolo: arrestato un bullo di 19 anni “ (Repubblica 20.06.17)

“Bullismo: presi due 16enni; perseguitavano una ragazza a Taranto, nel mirino anche i genitori” (Repubblica 06.06.17)

Ma che cos'è il bullismo?

Una recente ricerca del Centro Ulisse si è posta come obiettivo quello di indagare quella che è la percezione sociale del fenomeno: dall'analisi degli articoli giornalistici delle più famose testate giornalistiche nazionali e locali e da fonti sul web è emerso come il termine bullo o bullismo venisse applicato propriamente solamente nel 32% dei casi, mentre nel restante 68% i casi riguardavano altre tipologie di violenza quali furti, pestaggi, vandalismi, ecc.

La sensazione quindi è che i media da un lato amplifichino il fenomeno e dall'altro contribuiscano a creare confusione distorcendone la percezione sociale; può accadere quindi nella quotidianità che ogni genere di violenza venga definita come bullismo, ma anche che molti conflitti nell'ambito scolastico tra ragazzi o adolescenti (assolutamente normali e funzionali nelle relazioni sane) vengano inclusi nella categoria,

Per comprendere un fenomeno è invece importante definirne gli aspetti, individuandone i meccanismi sociali, comportamentali e psicologici che consentano di riconoscerlo ed, eventualmente, di intervenire.

Il termine bullismo deriva dalla traduzione letterale del termine inglese “bullying” usato per connotare l'insieme delle prepotenze tra pari in un contesto di gruppo (Olweus,1996).

Dan Olweus, uno dei più autorevoli studiosi del fenomeno, docente di psicologia all'Università di Bergen (Norvegia) ha condotto una serie di ricerche sull'argomento già nel 1973, per poi continuare nel 1978, nel 1986 e nel 1993, affrontando ed analizzando tale problematica in Norvegia ed in Svezia.

Dopo aver sottoposto ad un questionario da lui costruito su 150.000 studenti norvegesi e svedesi fornì una definizione del bullismo evidenziandone i criteri, i protagonisti e le forme:

“Uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da uno o più compagni” (Olweus, 1996)

I criteri che definiscono quindi il fenomeno sono:

- l'intenzionalità del bullo: egli intende arrecare danno alla vittima
- la persistenza nel tempo delle violenze nei confronti della vittima; il che fa intuire che queste avvengano all'interno di un contesto relazionale
- l'asimmetria di potere tra il bullo e la vittima; spesso la vittima è il bambino/ragazzino più fragile, che non è in grado di proteggersi e che non denuncia le violenze per paura di ritorsioni
- la presenza di un gruppo all'interno del quale si delineano ruoli specifici:
 - i sostenitori del bullo (che partecipano direttamente all'azione),
 - gli spettatori neutrali (che per paura dei bulli, per disimpegno morale o per diffusione della responsabilità non intervengono),
 - gli eventuali difensori della vittima

E' possibile distinguere il fenomeno in bullismo diretto e bullismo indiretto (Olweus 1996).

Il bullismo diretto è caratterizzato da una relazione diretta tra vittima e bullo e a sua volta può essere catalogato come:

- bullismo fisico: il bullo colpisce la vittima con pugni, calci, spintoni, sputi o la molesta sessualmente;
- bullismo verbale: il bullo prende in giro la vittima, dicendole frequentemente cose cattive e spiacevoli o chiamandola con nomi offensivi, sgradevoli o minacciandola, dicendo il più delle volte parolacce e offese contro il ragazzo;
- bullismo psicologico: il bullo ignora o esclude la vittima completamente dal suo gruppo o mette in giro false voci sul suo conto;
- cyberbulling o bullismo elettronico: il bullo invia messaggi molesti alla vittima tramite sms o in chat o la fotografa/filma in momenti in cui non desidera essere ripreso e poi invia le sue immagini ad altri per diffamarlo, per minacciarlo o dargli fastidio.

Il bullismo indiretto è meno visibile di quello diretto, ma non meno pericoloso, e tende a danneggiare la vittima nelle sue relazioni con le altre persone, escludendola e isolandola per mezzo soprattutto del bullismo psicologico e quindi con pettegolezzi e calunnie sul suo conto. Questa forma di bullismo è maggiormente diffusa tra le ragazze, anche se ultimamente i fenomeni di ricorso alla violenza esplicita si stanno diffondendo anche nell'ambito femminile.

Ma chi sono quindi gli attori in campo? Olweus caratterizza le figure del bullo e della vittima secondo i seguenti criteri:

Il comportamento e gli atteggiamenti delle vittime pare *“segnalino agli altri insicurezza, incapacità, nonché l'impossibilità o difficoltà di reagire di fronte agli insulti ricevuti”* (...). *Ragazzi con tali caratteristiche (forse associate alla debolezza fisica) hanno probabilmente difficoltà ad affermarsi nel gruppo dei coetanei* (Olweus, 1996, p.31). Fonzi (1999) evidenzia come le vittime abbiano una scarsa capacità empatica, ancor meno dei bulli :*”Nel campione maschile, le ricerche evidenziano che le vittime presentano una competenza significativamente inferiore sia a quella del gruppo di controllo che a quella dei bulli per ciò che riguarda il riconoscimento dell'intero set di emozioni”*

I bulli invece *“Sono caratterizzati da una forte impulsività ed hanno un atteggiamento più positivo verso la violenza, hanno un forte desiderio di potere e di dominio, per cui sembrano godere nel controllare e nel sottomettere gli altri. Considerando le condizioni familiari inadeguate è naturale che abbiano sviluppato un certo grado di ostilità verso l'ambiente. Il comportamento aggressivo inoltre è in molte situazioni ricompensato con accresciuto prestigio”*. (Olweus, 1996, p.34)

Quest'ultima affermazione connota l'aspetto gruppale del fenomeno: le azioni del bullo aumentano il prestigio tra i pari, espandendone il potere. Il racconto di Ian McEwan ne "L'inventore dei sogni" descrive bene il funzionamento del gruppo rispetto al prepotente:

“Siamo noi che lo abbiamo sognato come il prepotente della scuola. Non è più forte di nessuno di noi (..) Noi abbiamo fatto di lui quello che è”

E' il gruppo che permette che la sopraffazione perduri nel tempo: nessuno reagisce, si diventa per lo più (se si escludono i difensori) spettatori impauriti e spesso questo atteggiamento si riscontra anche tra i protagonisti indiretti: i genitori, il corpo docenti e l'intera organizzazione scolastica.

Considerando quindi tutti i protagonisti, è possibile delineare diversi livelli di lettura del fenomeno: da quello intra-psichico, a quello inter-soggettivo e familiare fino a coinvolgere il contesto gruppale e scolastico-organizzativo (Bronfenbrenner 1979). Occorre poi considerare, sulla base della teoria della complessità (Morin, 1993) che tutti questi livelli si intersecano tra loro dando origine a fenomeni articolati. Per leggerli però, è necessario scomporre la complessità analizzandola nei suoi componenti essenziali

2.1 Bullismo: il livello intra-psichico

Se si considerano i protagonisti del bullismo che, come emerge dal rapporto ISTAT sopra esposto coinvolge per lo più ragazzi e adolescenti, si evince che esso ha a che fare con problematiche tipiche dell'età adolescenziale: i ragazzi ormai non più bambini, devono venire a patti con nuove abilità sociali che riguardano la gestione dell'aggressività, lo sviluppo del senso di responsabilità, delle capacità emotive ed empatiche. Tali abilità, più evolute, afferiscono per lo più alla corteccia frontale e gli studi neurobiologici hanno confermato che la maturazione di questa parte del cervello, deputata al controllo del comportamento, all'inibizione di condotte non pertinenti, alle decisioni razionali e alla previsione delle relative conseguenze (Damasio, 1994), ha una maturazione lenta che si compie intorno ai diciotto-vent'anni

Secondo Freud (1920) nella natura umana ci sono pulsioni di vita (Eros) e di morte (Thanatos) e, ne *Il disagio della civiltà* (1929) postulò quanto lo sviluppo della società civile avesse comportato una serie di divieti e limitazioni sociali indispensabili alla convivenza, che costituirono le regole morali e civili di un popolo. L'istanza psicologica che assolve a tale funzione è il Super-Io, deputata al controllo delle pulsioni aggressive e garante della moralità.

Per Melanie Klein (1955), fin dall'origine del suo sviluppo il bambino espelle una parte di della sua pulsione di morte verso gli oggetti esterni generando angoscia e meccanismi di difesa aggressivi.

Con il tempo il bambino impara a controllare tale pulsioni attraverso la funzione razionale dell'Io. Controllare non significa però reprimere: l'aggressività, quando viene asservita ad una buona causa, orientandosi verso espressioni socialmente accettabili si traduce in grinta, in impegno. Lo stesso istinto di auto-conservazione si serve dell'aggressività.

Per Lichtenberg (1992) molti atti distruttivi rivelano la necessita di esplorare l'ambiente, manifestazione del naturale bisogno di assertività del singolo.

Occorre quindi fare una distinzione tra ciò che è aggressività e ciò che è violenza; *“L'individuo aggressivo è una persona che controlla i propri impulsi e ricorre alla violenza solo in casi estremi; la violenza invece è un atto contro l'altro con l'intenzione di provocare una sofferenza e/o una ferita. L'aggressività è un impulso spontaneo, una manifestazione della forza vitale “* (Oliverio Ferraris, 2017 p. 38).

L'aggressività quindi non va demonizzata, è spinta alla sopravvivenza e importante strumento dirimente nelle relazioni sociali perché consente di segnalare agli altri il confine dei comportamenti accettabili.

E' stato precedentemente evidenziato come sia la vittima che il bullo manifestino difficoltà nel gestire la propria aggressività: il bullo la agisce senza mentalizzarla, è impulsivo, mentre la vittima non riesce a trovare in sé la forza di utilizzarla per limitare le sopraffazioni.

E' bene consentire ai bambini e ai ragazzi di esprimere il dissenso, di parlare di rabbia e di odio: sono sentimenti reali e vanno riconosciuti. Il mettere in parola le proprie emozioni riduce la probabilità di agiti violenti ed aumenta la conoscenza emotiva di sé e degli altri nella relazione. Questa abilità, che viene definita empatia, è l'esito finale di un processo che inizia da molto lontano, nelle prime relazioni tra madre e bambino.

2.2 Bullismo: il livello inter-soggettivo e familiare

La psicologia e la psicoanalisi da sempre hanno fatto dell'interazione madre bambino l'oggetto privilegiato dei loro studi e questi hanno evidenziato che, se la relazione diadica è soddisfacente, si pongono le basi per lo sviluppo emotivo ed empatico del bambino.

Bion (1962) fa riferimento al contenimento materno, che consiste nella capacità empatica della madre di entrare in contatto con gli aspetti emozionali, profondi del bambino attraverso la *reverie* (o funzione alfa) e cioè il tentativo di bonificare le angosce di morte del bambino, dando un senso e

un nome ad esperienze che sono per lui terrificanti. Se il bambino si sente compreso, introietta una mente in grado di pensare pensieri ed emozioni propri e altrui. Per cui *“la salute mentale nasce quando ci sentiamo compresi”* (Blandino, 2009).

La prospettiva dell’Infant Research afferma che i due soggetti (madre e bambino) entrano in un “campo” in cui coabitano modificandosi vicendevolmente: il bambino manifesta una predisposizione ad interagire con il caregiver fin dai primi momenti di vita, regolando i propri stati emotivi rispetto all’interazione con l’adulto di riferimento; se l’adulto è in grado di ascoltare ed accogliere i messaggi comunicativi del bambino, l’intera sequenza genera uno stato di benessere tale da abbassare il livello di attivazione. Tale processo è stato chiamato da Sander (1977) *processo di riconoscimento*.

Fonagy (1997) postula la *funzione riflessiva* che altro non è che il tentativo della madre di comprendere i bisogni del bambino; il processo è alla base dell’empatia, perché coglie lo stato mentale dietro ad un comportamento, favorendo la simbolizzazione degli stati mentali, processo fondamentale per la regolazione affettiva, il controllo degli impulsi, l’auto-monitoraggio, la self-agency (riconoscersi come protagonista proprie azioni).

L’empatia quindi si acquisisce nella relazione materna: le sensazioni passano dal corpo alla mente e diventano emozioni, sentimenti. Se questo non avviene si assiste ad un deficit narcisistico: il bambino usa l’aggressività per avere potere prima sulla madre e poi sugli altri, anestetizzando la funzione supe-regoica; per cui non prova più alcun senso di colpa e non è in grado di valutare le conseguenze delle proprie azioni.

Restare fuori dalla relazione empatica con la madre vuol dire *non essere visto*, diventando nel tempo *non vedere l’altro*.

Il bullo è tale per farsi vedere, la vittima è tale perché è disposta a rinnegare se stessa per essere vista (Crocetti e Galassi, 2005).

Il bullismo quindi può essere interpretato come una reazione del minore rispetto ad un fallimento delle funzioni genitoriali; funzioni purtroppo alle quali il contesto odierno non riconosce più dignità.

Da un lato infatti le necessità lavorative ed economiche familiari richiedono sempre più tempo e risorse ai genitori, impoverendo le reti relazionali, parentali ed amicali. Dopo il parto il papà torna al lavoro e le mamme rimangono da sole, sfinite, depresse. Quando poi riprendono a lavorare sono perennemente di fretta, rabbiose, con sensi di colpa, impotenza e solitudine per un contesto che non le considera; le mamme di oggi non hanno tempo per pensare ai figli e questo si ripercuote sulle capacità empatiche del bambino (Crocetti e Galassi, 2005).

Dall'altro lato si assiste ad una profonda crisi etica in cui i genitori, ripiegati su loro stessi, non vogliono smettere di esser giovani, mentre i figli annaspiano in un tempo senza orizzonte, soli, privi di adulti credibili (Recalcati, 2013). C'è un disperato bisogno di una testimonianza paterna che mostri come si possa vivere con slancio e vitalità su questa terra,

Il Centro Ulisse quotidianamente riscontra nelle sue esperienze scolastiche con gli adolescenti questa carenza: il bambino dovrebbe crescere nelle attese dell'adulto che, con la sua presenza ed il suo incoraggiamento, conduca per mano verso un obiettivo il figlio, restituendogli un senso di fiducia e di auto-efficacia, indispensabili per la costruzione dell'identità; se questo viene a mancare rimane il vuoto e l'angoscia del vivere una vita priva di senso.

Le ricerche affermano che nelle famiglie dei bulli ci sono spesso padri biologici assenti dal nucleo familiare (Danesi in Crocetti e Galassi, 2005) mentre le vittime quasi sempre sono bambini sensibili, che hanno un forte legame affettivo con i genitori, in particolare con la madre che, oltre a colmare il bambino di attenzioni, è spesso in apprensione. L'eccessiva protezione finisce di convincere il figlio di essere incapace di badare a se stesso e di rendersi autonomo agendo negativamente sull'autostima e sul senso di colpa.

In termini evolutivi è possibile collegare il bullismo nella carenza di accudimento della coppia ed in particolare nella protezione da pericoli interni (fame, rabbia, freddo) e da pericoli esterni, funzione quest'ultima che si collega all'autocontrollo e alla disciplina e che afferisce alla necessità di dare regole e norme comportamentali, tipicamente paterna. (Crocetti e Galassi, 2005)

Zarri (in Crocetti e Galassi, 2005) riassume le dinamiche familiari che possono favorire atteggiamenti da bulli o da vittime:

- violenza e sopraffazione
- permissivismo normativo
- non contenimento degli aspetti pulsionali
- eccessiva gratificazione o adultizzazione precoce

Tutte le problematiche illustrate si intrecciano ulteriormente nei molteplici spazi di vita in cui il bambino/ragazzo si interfacerà, andando ad impattare sul livello grupppale e sociale del sistema.

2.3 Bullismo: il livello gruppale e scolastico-organizzativo

Il gruppo media tra società e individuo, tra realtà esterna e dimensione simbolica, in cui l'inconscio e l'affettività sono determinanti rispetto al modo di percepire, di vivere e di pensare il gruppo stesso.

Il gruppo non è definito dalla somma delle caratteristiche dei singoli ma diviene un'entità a se stante che dipende dalle relazioni che si instaurano al suo interno (De Grada, 1969): è quindi possibile analizzare la tipologia di queste relazioni nell'ambito del bullismo: nel gruppo il bullo è potente perché incontra un altro che esprime un non potenza, è attivo in quanto l'altro è passivo, è dominante in quanto l'altro si fa dominare (Vianello in Crocetti e Galassi, 2005), c'è quindi una complementarietà nei ruoli che però sono rigidamente fissi.

Bullo e vittima appaiono imprigionati in un gioco crudele senza elasticità e mutamento (Olweus, 1993). In una relazione sana i ruoli si alternano: chi oggi viene escluso dalla vita del gruppo domani sarà al centro, isolando a sua volta qualcun altro e l'alternanza favorirà il ristabilirsi di equità tra pari promuovendo la gestione dei conflitti.

Nel bullismo invece il gioco è a senso unico: chi è dentro è dentro e chi è fuori è fuori per sempre (Danesi in Crocetti e Galassi, 2005).

L'essere fuori implica l'essere escluso del gruppo, e spesso l'esclusione avviene in un clima "omertoso":

“La classe subiva il comportamento del ragazzo: nessuno si esponeva, nessuno protestava per le sue invadenze(..) si potrebbe definire quel clima “omertoso””(Agosta, in Crocetti e Galassi, 2005 pag. 190).

Gli individui nel gruppo subiscono una regressione: perdono parte della loro identità, si assiste ad una riduzione dei sensi di colpa, si rimettono in discussione i sistemi difensivi con conseguente innalzamento dei livelli di ansia (Bion, 1961). La diffusione della responsabilità immobilizza l'azione favorendo il disimpegno morale e inibendo il senso critico ed il pensiero.

Se si considerano le angosce di un gruppo di adolescenti, alla ricerca di accettazione fra i pari e con la paura di essere rifiutati, è facile ipotizzare regressioni ad assunti di base attraverso agiti, somatizzazioni, massicce proiezioni dei sentimenti di impotenza, di disperazione e di odio (Bion, 1961).

In tale ottica il bullo potrebbe agire le emozioni del gruppo attraverso le provocazioni e le sfide, mentre la vittima potrebbe rappresentare la possibilità di evacuare dal gruppo gli aspetti di frustrazione ed impotenza.

E gli insegnanti? E la scuola? Dove si collocano in questa dinamica?

Da un'indagine in un quartiere di Bologna su 1124 alunni tra la quinta elementare e medie (Galassi e Rizzardi in Crocetti e Galassi, 2005) è emerso che le prepotenze avvengono prevalentemente nell'aula di lezione, sotto gli occhi degli insegnanti e non in luoghi appartati.

Questo ci dice quando spesso i contesti educativi possano essere fonti più o meno consapevoli di modelli di bullismo.

Ciò accade per svariati fattori:

- gli adolescenti hanno molto meno tempo libero al di fuori della scuola, sono molto più impegnati in attività sportive, ludiche, scolastiche pomeridiane, ecc. e ciò riduce i contesti di incontro spontaneo. Non si usa più passare ore di tempo libero a spasso con gli amici dopo la scuola.
- Oltre a ciò gli adulti vengono a conoscenza del problema quando questo è ormai eclatante: di solito le vittime hanno già subito danni fisici o psicologici mentre gli insegnanti non riescono più a gestire la classe abdicando al loro ruolo educativo.
- esiste quindi una inadeguatezza degli adulti a leggere le dinamiche relazionali dei ragazzi che spesso si traduce in una sottovalutazione del fenomeno;
- i genitori spesso non riescono a dare un nome alle rabbie dei ragazzi o alle loro sottomissioni e scaricano le responsabilità agli insegnanti fomentando nel contesto scolastico meccanismi di difesa di evitamento dal problema
- può accadere inoltre che alcune situazioni di clima "omertoso" che vengono a crearsi in aula coinvolgano inconsapevolmente anche gli insegnanti: Agosta (in Crocetti e Galassi, 2005) evidenzia come in alcune classi il senso di impotenza e rassegnazione si possa diffondere anche sui docenti, inibendo la reazione alle sopraffazioni.

Tutti questi meccanismi non fanno altro che aumentare l'isolamento dal gruppo delle vittime con la complicità di adulti e coetanei.

Per arginare queste problematiche occorre che il contenitore (insegnante/scuola), in quanto capace di svolgere funzione contenitrice, permetta al gruppo di introiettarlo come “oggetto buono”, come luogo abitato dal piacere di ritrovarsi e di condividere, di cooperare invece che competere in modo che il legame di appartenenza al gruppo diventi un “appoggio narcisistico” funzionale allo sviluppo identitario dell’adolescente.

In adolescenza si attraversa una fase di indebolimento dell’Io: non si è più bambini e non si è ancora ragazzi: fenomeni di frammentazione e scissione del Sè provocano confusione, si attivano angosce di depersonalizzazione, destrutturazione e de-realizzazione (angosce di morte) che raggiungono il loro culmine proprio nel corso della scuola media (Zannetti in Crocetti e Galassi, 2005). Questa fragilità va compresa dall’adulto e richiede la presenza di un’autorità esterna che tiene, contro cui portare la rabbia, la trasgressione, la lotta. Se questa non esiste o abdica, le quote di odio non possono essere mentalizzate e vengono evacuate all’esterno attraverso l’azione (Crocetti, 1996).

Il leader di un gruppo deve assumere la funzione paterna, la funzione normativa, perché le norme tracciano i confini del contenitore e danno consistenza e coesione al Sè gruppale.

Il bullismo infatti si sviluppa in contesti in cui l’adulto non è autorevole e non ha posto le basi per la crescita del codice gruppale. Il gruppo diventa così un luogo confuso e confusivo che restituisce scissione e frammentazione del Sè e non è in grado di aiutare l’adolescente a traghettarsi dal mondo privato a quello pubblico, dall’investimento narcisistico all’investimento oggettuale.

La costruzione di un senso di appartenenza ed una distinzione tra dentro e fuori permette una funzione contenitrice che fa sì che le angosce possano essere pensate e non evacuate attraverso l’agito.

3. Il progetto: “Se ti conosco non mi fai paura”

Il contesto sociale è complesso e, come precedentemente evidenziato, le dinamiche interne del fenomeno bullismo si intrecciano a fattori esterni di natura inter-soggettiva, gruppale e sociale rendendo necessario, per gli operatori che si muovono nel campo della prevenzione, agire su più livelli del sistema;

La scuola rappresenta in tal senso una grande opportunità ed una nuova sensibilità sembra essere stata recepita anche dalla recente legislazione. La Riforma della Buona Scuola (13 Luglio 2015 n. 107 art. 1 comma 7) individua prioritari nuovi obiettivi formativi tra i quali il contrasto ad ogni forma di discriminazione e di bullismo, anche informatico per favorire l’inclusione scolastica ed il diritto allo studio degli alunni, con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio.

In tale cornice il progetto del Centro Ulisse “Se ti conosco non mi fai paura” si colloca nel contesto scolastico con l’obiettivo di implementare azioni di prevenzione a tutti i livelli del sistema precedentemente illustrati: ai ragazzi (attraverso il gruppo classe) ma anche agli adulti di riferimento: genitori e docenti che, come evidenziato, spesso si trovano in difficoltà ad abitare il loro ruolo educativo.

Per quanto riguarda il gruppo classe il progetto si pone come finalità quella di accrescere in ragazze e ragazzi la disponibilità empatica attraverso una serie di obiettivi specifici articolati in:

diretti :

- riconoscere l’impatto emotivo suscitato dalla diversità;
- sviluppare la disponibilità emotiva ad empatizzare;
- migliorare consapevolezza di se e del proprio approccio verso le diversità
- riconoscere il ruolo passivo dei singoli in caso di bullismo.

indiretti:

- sviluppare il senso di responsabilità di ragazze e ragazzi
- migliorare la coesione del gruppo

Le azioni rivolte agli adulti, genitori e insegnanti hanno invece l’obiettivo di far conoscere la complessità del bullismo come meccanismo e favorire consapevolezza e responsabilità della funzione dell’adulto nella prevenzione e nel contenimento di casi di bullismo.

Destinatari

L'intervento di sensibilizzazione è rivolto, in modo particolare, a ragazzi e ragazze della scuola secondaria di primo grado, coinvolgendo anche gli adulti che ne gestiscono la loro educazione, genitori e insegnanti.

Nello specifico, l'azione è destinata alle classi seconde, le quali, non impegnate nell'affrontare momenti delicati di passaggio, costituiscono una terra di mezzo, particolarmente esposta a instabilità emotive.

Intervento

L'intervento si articola in:

- incontri in classe, della durata di due ore, con ragazze e ragazzi;
- un incontro conferenza di sensibilizzazione per i genitori;
- un incontro di informazione e formazione per docenti.

Il presente elaborato si concentrerà sulle azioni rivolte al gruppo classe, individuato come target del tirocinio del Master presso il Centro di Psicologia Ulisse ed in particolare su una classe seconda presso l'Istituto Secondario di Primo grado Comprensivo Nichelino 1 a Torino.

3.1 Attività con le scuole secondarie di primo grado

L'obiettivo del progetto all'interno del gruppo classe si è mostrato subito sfidante: sollecitare un impatto emotivo in prima battuta su di sé, per poi approdare a *far sentire l'empatia*, intesa come capacità emotiva di dislocarsi da sé per mettersi nei panni dell'altro e favorirne la conoscenza accettandone le differenze.

La scelta di tale obiettivo ha portato l'equipe ad allontanarsi dalle modalità più "canoniche" di intervento, di stampo maggiormente educativo o di tipo elaborativo-psicologiche. Queste scelte avrebbero infatti sollecitato risposte più razionali e mentalizzate ma poco efficaci per provocare un impatto emozionale radicato e profondo.

Un altro aspetto da considerare era rappresentato dall'inflazione di informazioni e di comunicazioni educative sul tema del bullismo alla quale sicuramente i ragazzi erano stati esposti nel corso della loro carriera scolastica: il ripercorrere modalità di aggancio classiche avrebbe sicuramente contribuito a generare noia e distanza dalla tematica.

Per ovviare a questi aspetti si è deciso di utilizzare una metodologia che si ispirasse all'*Unconventional*.

3.2 L'Unconventional: una metodologia possibile

L'Unconventional è una modalità di Marketing non-convenzionale utilizzata nella Comunicazione sociale, ed in particolare nella Pubblicità sociale che comprende "quel vasto insieme di pratiche testuali che si inseriscono nella tendenza generale del discorso promozionale a rinegoziare radicalmente le forme di contatto con il consumatore" (Cova, Giordano e Pallera (2007, p.53).

L'Unconventional (Peverini, Spalletta 2009) è quindi una forma di comunicazione sociale non regolamentata dai codici di condotta delle convenzioni internazionali e che risponde ai seguenti criteri:

- si rivolge ad un destinatario assuefatto alle forme promozionali canoniche
- studia e tenta di riprodurre i linguaggi in cui il target si identifica, imita forme di comunicazione dal basso e orizzontali
- non interrompe lo spettatore impegnato nell'intrattenimento ma si presenta come una forma ludica o come originale spunto di riflessione
- definisce la propria efficacia valorizzando la qualità sociale dei messaggi

Ha la capacità di infrangere una serie di stereotipi che riguardano la rappresentazione di alcuni temi su cui ruota una campagna e mira a persuadere piuttosto che ad argomentare, radicandosi ad un livello profondo, con l'utilizzo di diverse tecniche:

- la ricerca del massimo grado di realismo
- lo stile ironico e paradossale
- le soluzioni ludiche e creative
- il coinvolgimento attraverso le storie ed i sensi: l'uso di narrative forti che catturano lo spettatore, favorendo l'identificazione con il tema su cui ruota la campagna

3.3 Azioni e strumenti proposti e risultati attesi

Seguendo il metodo sopra illustrato, si è deciso di proporre al gruppo classe un percorso esperienziale che utilizzasse stimoli visivi e ludici limitando al minimo i commenti degli operatori, per conferire maggiore incisività al materiale proposto e porre l'accento sul "fare esperienza". Di seguito si illustrerà la sequenza delle azioni proposte ed i risultati attesi.

Premessa

L'intervento inizia con una breve premessa degli operatori sul senso dell'intervento, esplicitando che si tratta di un approccio diverso al tema del bullismo, attraverso il concetto di empatia. Segue una breve spiegazione del fenomeno del bullismo e del concetto di empatia interrogando in prima battuta ragazzi

1° Step

Somministrazione di n. 8 spezzoni video sottotitolati aventi come tema le varie forme dell'aggressività: spinta vitale, lotta per la sopravvivenza, grinta sportiva, conflitto, rabbia, violenza. Ad ogni spezzone video segue una pausa di silenzio di 10 sec. ed un veloce brain-storming.

Risultato atteso: fare sperimentare le diverse forme dell'aggressività, dalle più adattive a quelle più distruttive; elicitare sensazioni/parole (anche eventualmente banali) verbalizzandole nel brain-storming

2° Step

Segnalazione del cambio di registro emozionale attraverso la slide: violenza = distruzione dell'altro; empatia=incontro con l'altro. Un breve cenno dell'operatore: "C'è un altro modo di relazionarsi agli altri" introduce la somministrazione di n. 2 spezzoni video sul tema dell'empatia.

Risultato atteso: proporre modalità più empatiche e mature di relazione con l'altro facendo sperimentare il **mettersi nei panni dell'altro** e il **sentire i bisogni dell'altro**.

3° Step

Segnalazione del cambio di registro ad una forma più ludica dell'intervento: l'operatore guarda verso l'alto per alcuni secondi in silenzio per provocare lo stesso comportamento nella classe; poi, guardando la classe, sbadiglia platealmente. Successivamente invita i ragazzi (a due a due) ad imitare lo sbadiglio del compagno.

Risultato atteso: preparare la classe ad un momento più giocoso ponendo l'attenzione sul **riconoscere le espressioni altrui e l'imitazione**.

4° Step

Gioco di gruppo. I ragazzi vengono divisi in due gruppi posti frontalmente: uno riproduce un'emozione mentre l'altro viene invitato ad imitarla.

Risultato atteso: saper riconoscere e sentire le emozioni altrui

5° Step.

Gioco di gruppo. Ciascun componente dei due gruppi (posti frontalmente) deve riprodurre un'emozione a scelta tra le sei di base. I componenti dei due gruppi, a due a due, si avvicinano riproducendo l'emozione scelta; quando si incontrano, si scambiano le emozioni.

Lo stesso gioco viene riproposto imitando gli animali anziché le emozioni.

Risultato atteso: leggere le emozioni altrui, dislocarsi da sé e sentirle dentro di sé

6° Step

Gioco in acquario. Tre coppie di ragazzi si posizionano al centro del gruppo classe ed imitano scene di bullismo. Le coppie si "congelano" nelle loro imitazioni su ordine dell'operatore una per volta. Dopo la scena dell'ultima coppia, si proiettano n. 9 foto di episodi di bullismo raffiguranti il bullo, la vittima ed il gruppo.

Risultato atteso: favorire la riflessione attraverso l'identificazione con il gruppo ed il suo ruolo nei fenomeni di bullismo

7° Step

Somministrazione n. 1 video realizzato dai ragazzi per il “Sotto 18 film festival” riprodotto una scena di cyber-bullismo in classe.

Risultati attesi: focalizzare l’attenzione sulla complicità del gruppo

8° Step

Somministrazione n. 1 video di Bruno Bozzetto sull’empatia e chiusura.

Risultato atteso: rendere consapevoli della necessità di essere in contatto emotivo con se stessi per sentire le emozioni altrui

3.4 Discussione dell’intervento

Come accennato precedentemente, il presente elaborato prende in analisi l’intervento su un gruppo classe di seconda in una scuola secondaria di primo grado dell’Istituto Comprensivo Nichelino 1.

L’analisi ha come punto di partenza gli appunti del conduttore ed il protocollo di osservazione di un osservatore esterno, indispensabile per evitare di perdere dati utili e per garantire una maggiore oggettività. L’osservazione, partendo da un approccio psico-analitico, si focalizza sugli effetti che gli stimoli hanno generato sulla classe, con particolare attenzione agli aspetti emotivi e contro-transferali senza trascurare la cognizione.

Poiché il gruppo non è definito dalla somma delle caratteristiche dei singoli ma diviene un’entità a se stante che dipende dalle relazioni che si instaurano al suo interno (De Grada, 1969), l’analisi dell’intervento ha come oggetto gli effetti prodotti su di esso visto nel suo interesse e nelle sue dinamiche relazionali con particolare attenzione alle modalità di percepire, vivere e pensare le tematiche proposte.

La classe in oggetto era piuttosto numerosa - 23 ragazzi - con una maggioranza maschile e si è mostrata da subito piuttosto vivace.

Di seguito verrà discussa la reazione della classe relativamente ai diversi stimoli illustrati precedentemente.

Premessa

La premessa prevedeva una breve spiegazione sul tema del bullismo e dell'empatia con l'aiuto delle conoscenze dei ragazzi.

I ragazzi hanno mostrato di non conoscere in modo approfondito la definizione di bullismo: per alcuni si tratta di scherzi: *"E' quando un ragazzo scherza con un altro"* mentre altri hanno affermato che può trattarsi di violenze fisiche o verbali.

Anche il concetto di empatia è conosciuto a livello intuitivo: si sa che ha a che fare con le emozioni ma non si conosce il vero significato: *"Sono le emozioni"*.

Step 1 e 2

La presentazione di tutto il materiale video del progetto si è rivelata uno strumento molto efficace nel catturare l'attenzione dei ragazzi e, dalle loro espressioni, ha evidentemente elicitato un notevole impatto emotivo.

In generale la classe ha individuato –salvo alcuni isolati casi - il messaggio che i diversi video veicolavano, dimostrando prontezza e vivacità cognitiva piuttosto diffusa tra i diversi componenti.

Nel video del fiore è stato compreso il messaggio della forza vitale: *"la vita che nasce, cresce, muore"* con alcuni cenni simbolici alla condizione transitoria tra infanzia e adolescenza/adultità: *"Ci sono fiori che rimangono indietro, sotto le foglie e crescono dopo"*.

Nel video della battaglia dei leoni la classe, a maggioranza maschile, ha cominciato ad animarsi: i ragazzi parlavano concitati a due a due tra i banchi e diffuse sono state le mani alzate confermando che la tematica è stata piuttosto sentita; sono emerse tematiche edipiche: *"E' la lotta per poter poi fare dei piccoli"* ma anche che richiamavano all'importanza attribuita alla forza fisica e alle dimensioni corporee: *"Quelli che sono più grandi e grossi hanno sempre la meglio sui più piccoli"* e quanto la disparità di sviluppo corporeo possa anche incidere sul fenomeno del bullismo: *"E' un esempio di bullismo"*.

Sorprendente è stata la frase di una ragazza: *"Il leone che è stato messo a terra ha avuto la forza di rialzarsi"*.

Il video degli Hall Blacks ha sollecitato risposte relative alla sfida, all'intimorire l'avversario, ma poteva anche prestarsi a fraintendimenti, che sono emersi: *"il bullismo perciò è giusto"*. Questi hanno reso necessario spiegare successivamente il senso dei diversi video proposti in modo da chiarire i dubbi emersi.

Anche riguardo alla scena del conflitto verbale tra sportivi, c'è chi ha affermato che si trattava di *"violenza verbale"*, mentre si trattava di un sano conflitto per chiarire le posizioni di due giocatori di football. Anche in questo caso è stato necessario chiarire la differenza tra la rabbia del video di

Billy Elliot, che non riesce ad essere detta e quindi aumenta interiormente per poi esplodere nello sfogo e quella invece che riesce ad esprimersi attraverso le parole e porta a chiarire le divergenze con gli altri. I ragazzi sembravano non conoscere la differenza tra un normale conflitto verbale e la violenza verbale.

Il video di “Arancia meccanica” è risultato essere il più inquietante: gli occhi sbarrati della classe rivelavano paura e orrore ma anche disgusto e stupore. Il silenzio dopo il video ha reso necessario nominare quanto questo potesse essere inquietante. Le risposte hanno sollecitato il senso morale e lo sdegno verso gli aggressori, sottolineate anche dall’espressione non verbale: *“Sono dei vigliacchi, perché è un gruppo che se la prende con un povero vecchietto”*; *“uno contro uno ci può stare ma cinque contro uno è una vigliaccheria”*.

Si respirava la paura per la parte più incontrollata dell’aggressività: la violenza sadica e gratuita. Per contenere l’emozione il gruppo è stato invitato a ripercorrere i video proposti individuando le forme più adattive e positive di aggressività e quelle più distruttive, prospettandone la possibilità di arginarle anche attraverso l’empatia.

Il video delle scarpe ha sollevato il tono emotivo: i ragazzi sono apparsi molto interessati a vedere l’esito della narrazione ed il senso è stato compreso appieno: *“Questo vuol dire mettersi nelle scarpe dell’altro”*; *“si vede la condivisione”*; idem per il video della merenda, che ha anche sollecitato una risposta curiosa: *“si è trovato in debito verso i compagni”*, come se l’essere aiutati potesse causare una posizione di svantaggio, di inferiorità.

Step 3 – 4 – 5 – 6

Questo secondo gruppo di stimoli ha segnato il cambio di registro dalla presentazione dei video al gioco corporeo. Si è sperimentato che, nelle classi più tranquille e con membri più timorosi e pacati, questo momento può risultare utile per sciogliere il ghiaccio e creare un clima più spontaneo ed allegro; tuttavia nelle classi già vivaci e partecipanti – come nel caso della classe in oggetto – il gioco può creare un po’ di confusione, perché c’è un momento iniziale di spostamento dei banchi che genera rumore e occasioni per parlare. Ad aumentare inoltre la confusione ha contribuito il cambio continuo dei professori nelle ore di lezione che “spezzava” il clima faticosamente ricomposto e richiedeva continue negoziazioni con i docenti.

Il gioco dell’imitazione in gruppo delle emozioni si è avviato con molta fatica: il gruppo, impegnato a parlare, non comprendeva le istruzioni. Anziché osservare le emozioni sul volto dei compagni per imitarli, i ragazzi tendevano a chiedere verbalmente qual’era l’emozione da imitare; questo si è verificato probabilmente perché risulta difficile mimare un’emozione se non la si prova realmente;

tuttavia la criticità ha consentito di ragionare sul fatto che l'emozione è sempre vera e poco falsificabile.

Per ri-creare un clima più contenuto si è deciso quindi di anticipare il gioco degli animali. C'è stata una difficoltà iniziale perché i ragazzi volevano selezionare il loro compagno preferito per fare la coppia; tuttavia la classe si è mostrata molto creativa nell'interpretare il gioco rispetto alla classe precedente: i ragazzi non rimanevano solo ritti in piedi ma stavano anche a quattro zampe, alcuni strisciavano, altri collaboravano col vicino (come nel caso del serpente arrampicato sull'albero) mostrandosi molto divertiti.

La parte più complicata è risultata essere lo scambio dell'imitazione degli animali, fase che ha cominciato ad essere compresa a metà del gioco.

Il gioco degli animali è stato propedeutico per introdurre il gioco successivo: lo scambio di emozioni. Anche in questo caso la confusione è probabilmente stata causata dalla difficoltà a scambiarsi l'emozione da imitare: ciò infatti implica dislocarsi da sé e dai propri stati d'animo per concentrarsi su quelli altrui; tuttavia l'occasione è stata utile per riflettere sul fatto che è complicato mettersi nei panni dell'altro per le operazioni mentali che sottende.

Il gioco "in acquario" dei bulli e delle vittime è stato più coinvolgente dei precedenti: probabilmente perché le consegne riguardavano solo sei persone mentre il gruppo doveva solo guardare; inoltre la consegna di "congelare" gli attori nelle loro scene è risultata molto divertente. Tutte le coppie (due maschili e una femminile) hanno messo in atto scene di violenza fisica, suggerendo una omogeneità nell'espressione della violenza; le femmine inoltre, stravolgendo i ruoli, litigavano per il predominio nei confronti di un ipotetico fidanzato: *"Lascia stare il mio ragazzo!"*.

Particolarmente efficace nel gioco è stata la presa di coscienza del gruppo alla domanda. *"E voi chi siete?"*... la risposta è arrivata senza esitazioni: *"Botte! Sangue! Dagliele più forte! Noi siamo il gruppo, noi siamo quelli che filmiamo per postare poi il video su Youtube!"*. Dopodiché una ragazza ha affermato: *"Il gruppo non ha fatto nulla per fermarli"*, mentre un ragazzo diceva: *"Ma cosa devo fare, devo chiamare la polizia?"*

Step 7 e 8

La domanda che ha chiuso la fase precedente ha trovato risposta nel momento video successivo del Sotto18 Film Festival, sul cyberbullismo, che ha riportato la classe a toni più miti.

La frase *"E' strano perché i ragazzi spariscono così, come per magia, e rimangono sul banco i portapenne e i diari."* ha evocato un'assenza inquietante alla quale il gruppo darà un nome alcune battute dopo (morte e auto-lesionismo).

“*Che cosa fa il gruppo quando il ragazzo posta commenti offensivi sui suoi compagni?*” La classe risponde “*Ridono!*” Si è riflettuto su quanto a volte una semplice risata possa fare grandi danni se messa in atto dall’intera classe, magari tutti i giorni...; qualcuno ha affermato che ci si potrebbe anche suicidare, altri che alcuni potrebbero anche tagliarsi....

L’ultimo video di Bozzetto sull’empatia è risultato utile per contenere gli importanti temi emersi e prospettare una possibile alternativa alla violenza ed alle sue conseguenze.

Il gruppo, sollecitato, ha riconosciuto il passaggio dalle scene in bianco e nero a quelle a colori, rilevando anche i colori scuri (le emozioni più gravose) e non solo quelli chiari (la gioia e la serenità).

Molto significativa la frase di una ragazza che ha evidenziato quanto non sia così facile comprendere le emozioni altrui “*Perché spesso si indossano delle maschere e non è così semplice capire cosa prova l’altro*”, evidenziando maturità nel leggere la complessità del mondo relazionale. Si è riflettuto su quanto talvolta sia il gruppo stesso che obbliga a mettere delle maschere - un ragazzo ha esclamato: “*Io la indosso sempre quando sono nel gruppo!*” - e quanto questo porti però ad una sofferenza, perché le persone non riescono ad essere se stesse.

3.5 Conclusioni

Dall’analisi dell’intervento sul gruppo classe è possibile affermare che i risultati attesi sono stati complessivamente raggiunti, e, seppur le criticità non siano mancate, è comunque da rilevarsi che la ricchezza del pensiero di gruppo ha contribuito a raggiungere livelli inaspettati per maturità e profondità.

L’impatto emotivo che si auspicava si è verificato – in special modo con il materiale video proposto e, grazie alla risonanza del gruppo, è riuscito a promuovere consapevolezza cognitive e relazionali, sfruttando appieno le potenzialità affettive ed inconsce proprie del setting gruppale. Tuttavia alcuni video hanno richiesto un contenimento anche verbale affinché non si aprissero spazi di fraintendimento.

La premessa è stata un’utile occasione per chiarire ai ragazzi il concetto di bullismo: è emersa una certa confusione tra *scherzo* e *violenza* (che è stata chiarita) mentre mancava nella rappresentazione del fenomeno la *continuità nel tempo* delle violenze e la *presenza di un gruppo* come contesto.

Anche il concetto di empatia, era conosciuto a livello intuitivo: “*Sono le emozioni*” e la spiegazione ha consentito di delineare una modalità di interazione più attenta all’altro.

Come evidenziato nell'analisi, i giochi corporei per una classe così vivace, hanno sollecitato un po' di confusione e di disagio nel mettere in pratica le consegne: tuttavia questo processo ha permesso di comprendere le difficoltà che oggettivamente esistono nel mettersi nei panni dell'altro.

In particolare quindi, riprendendo le dimensioni intra-psichiche, inter-soggettive e scolastico/gruppali illustrate precedentemente in letteratura è possibile individuare l'impatto dell'intervento sui tre livelli.

Livello intra-psichico

Come analizzato, l'impatto emotivo è stato rilevato ampiamente dalla comunicazione non verbale dei ragazzi ed in alcuni casi ha richiesto persino di essere arginato attraverso il nominare stati d'animo emersi (come nel video di "Arancia meccanica") o attraverso proposte di strategie contenitive (video degli Hall Blaks).

Il materiale video sulle diverse forme dell'aggressività hanno introdotto un concetto che ancora i ragazzi non avevano compreso: la differenza tra *aggressività* e *violenza* (Oliverio Ferraris, 2017). Viviamo in un'epoca che considera l'aggressività un tabù da non nominare, pericoloso e negato, ma che ri-emerge - proprio perché negato, nelle sue forme più distruttive. In tal senso la domanda: "*ma il bullismo allora è giusto?*" relativa al video degli Hall Blacks e il conflitto verbale del video dei giocatori di football ha permesso di chiarire il valore positivo dell'aggressività, vista come spinta vitale o possibilità di dirimere i conflitti relazionali attraverso il confronto verbale.

E' emerso quindi che l'aggressività ha diverse sfumature, da quelle più adattive a quelle più distruttive (come il video di "Arancia meccanica") contribuendo ad arricchire le modalità di rappresentazione e di percezione.

Dal punto di vista soggettivo quindi il percorso è risultato utile perché nominando la rabbia, la paura e le emozioni più perturbanti, se ne è promosso il riconoscimento all'interno di una cornice di senso, condizione necessaria per una buona regolazione emotiva ed affettiva.

L'intero percorso inoltre ha permesso di arricchire le mappe cognitive dei singoli individui grazie ai continui confronti col gruppo, promotore di nuovi spazi di pensiero.

Livello inter-soggettivo e familiare

L'intervento ha sollecitato la classe a sintonizzarsi sugli stati mentali propri ed altrui creando spazi e spunti di riflessione su di essi. Attraverso il brainstorming il gruppo si è sforzato di comprendere le intenzioni sottese ai comportamenti proposti dagli attori "*Questo vuol dire mettersi nelle scarpe dell'altro*"; "*si vede la condivisione*".

Il gioco corporeo ha rivelato ai ragazzi quanto sia faticoso cercare di comprendere l'altro, le sue emozioni, perché richiede di andare oltre se stessi, di astrarsi da sé e di concentrarsi altrove; a complicare ulteriormente questo sforzo empatico ci sono le maschere che ognuno di noi indossa, per difendersi, per essere incluso in un gruppo, per giocare il proprio ruolo nel contesto relazionale. Il gruppo classe ha quindi svolto una importante funzione materna, quella che Fonagy (1997) indica come *funzione riflessiva* che altro non è che il tentativo della madre di comprendere i bisogni del bambino; funzione alla base dell'empatia, perché coglie lo stato mentale dietro ad un comportamento, favorendo la simbolizzazione degli stati mentali, e quindi la regolazione affettiva, il controllo degli impulsi, l'auto-monitoraggio.

Inoltre se, come affermato in letteratura, oggi più che mai il ruolo dell'adulto è in crisi (Crocetti e Galassi, 2005; Recalcati, 2013), il progetto ha permesso ai ragazzi di sperimentare una proposta avanzata da adulti che hanno pensato a loro, li hanno immaginati e li hanno condotti verso nuove esperienze, anche solo attraverso un modesto progetto sull'empatia, sperimentando un po' di quelle funzioni genitoriali - e in particolari paterne - oggi più carenti.

Il livello gruppale e scolastico-organizzativo

Il livello sul quale l'impatto emotivo dell'intervento ha avuto più successo è stato proprio quello del gruppo classe: il setting gruppale infatti, come da letteratura, trascende i singoli individui permettendo a questi di spostare il confine mentale sull'entità "gruppo" (pelle mentale, Anzieu, 1981).

La classe ha sperimentato le diverse sensazioni: eccitazione, paura, tensione vivendole come una cassa di risonanza: il processo ha creato uno spazio in cui i pensieri e le emozioni potevano circolare in modo più vasto di quanto i singoli membri avessero potuto provare singolarmente.

La presenza di un ragazzo, che incarnava il ruolo di *genius loci* del gruppo, attraverso interpretazioni chiave (l'empatia "*sono le emozioni*"; il video mostra il "*mettersi nelle scarpe dell'altro*") ha favorito una costante elaborazione tra gli aspetti affettivi e quelli razionali emergenti dagli stimoli, permettendo al gruppo di progredire a forme mature e complesse di pensiero: "*si indossano delle maschere e non è così semplice capire cosa prova l'altro*" oppure "*Il leone che è stato messo a terra ha avuto la forza di rialzarsi*" una frase di grande maturità che ha aperto al gruppo spazi di pensiero sul coraggio e la resilienza anche per le vittime.

La frase "*Quelli che sono più grandi e grossi hanno sempre la meglio sui più piccoli*", dopo il filmato della battaglia dei leoni ha evidenziato la consapevolezza della fissità dei ruoli tra bullo e

vittima, favorita anche dalle caratteristiche fisiche e psichiche dei diversi attori in gioco, confermando la letteratura presa in esame (Olweus, 1996).

Il video di “Arancia meccanica” ha provocato un forte pathos, si respirava la paura per la parte più incontrollata dell’aggressività: la violenza sadica e gratuita ed il gruppo è riuscito ad uscire dall’impasse (aiutato dal conduttore che ha nominato le emozioni) mostrando un elevato senso morale: “*Sono dei vigliacchi, perché è un gruppo che se la prende con un povero vecchietto*”; “*uno contro uno ci può stare ma cinque contro uno è una vigliaccheria*”.

Il punto di maggior consapevolezza raggiunto riguardo al ruolo del gruppo sul fenomeno è avvenuto quando la classe ha assistito alla messa in scena di episodi di bullismo da parte dei loro compagni (6° Step); alla domanda “*E voi chi siete?*” la risposta è stata immediata e unanime: “*Botte! Sangue! Dagliele più forte! Noi siamo il gruppo, noi siamo quelli che filmiamo per postare poi il video su Youtube!*”

In questo caso la presa di coscienza è avvenuta unicamente per esperienza diretta, aprendo alla frase successiva: “*Il gruppo non ha fatto nulla per fermarli*”.

Da quel momento in poi il clima del gruppo è cambiato, il tono dell’umore è divenuto più serio e preoccupato ed in silenzio ha assistito alle foto sugli episodi di bullismo e al video del cyberbullismo che riproduceva proprio le dinamiche di una classe come la loro. Sono poi emersi commenti più depressivi: qualcuno ha affermato che le vittime del bullismo potrebbero rischiare anche il suicidio, altri hanno citato l’autolesionismo, commenti emersi dopo la frase: “*E’ strano perché i ragazzi spariscono così, come per magia, e rimangono sul banco i portapenne e i diari.*”.

E’ possibile affermare che l’impatto emotivo di questa fase dell’intervento è risultato molto efficace ed è valso più di ogni spiegazione o discorso.

Concludendo, il progetto sembra aver dimostrato di portare una importante funzione di pensiero ai ragazzi, sostenuta da quella spinta desiderante che proviene dal mondo degli adulti, che può aprire uno spiraglio, sollecitare un dubbio, destare parti vitali soffocate, confermando che il tempo dedicato a loro non è mai tempo perso.

3.6 Criticità emerse e aspetti da migliorare

L’intento iniziale del progetto, ispirato all’*Unconventional*, era quello di limitare al massimo i commenti del conduttore, tuttavia – come già precedentemente illustrato -alcuni stimoli (il video degli Hall Blacks e quello dei giocatori di football) si sono prestati ad interpretazioni errate: “*Il*

bullismo perciò è giusto” e *“Si tratta di violenze verbali”*, che hanno richiesto una spiegazione doverosa; occorre quindi monitorare costantemente le reazioni del gruppo e saper cogliere i fraintendimenti come opportunità per promuovere riflessioni.

L'intento del progetto era inoltre quello di far vibrare le emozioni del gruppo, tuttavia per il video di *“Arancia meccanica”* è stato necessario contenere il livello emozionale per evitare che sensazioni troppo intense e non elaborate divenissero eccessivamente perturbanti.

Un altro aspetto da considerare è che, per gli interventi a venire, sarebbe opportuno spiegare prima dell'intervento – in sede di riunione con i rappresentanti dei professori - le condizioni del setting all'intero corpo docenti. Il cambio continuo dei professori infatti, per l'alternarsi delle lezioni e la compresenza di più professori nella stessa ora (dovute a docenze di sostegno o alla concentrazione di più discipline nella stessa ora: es lo sdoppiamento della classe per svolgere la lezione di lingue) può rappresentare un problema perché obbliga a continue negoziazioni con i nuovi arrivati spezzando il clima faticosamente costruito, specie nelle classi vivaci.

Bibliografia

- Anzieu, D. (1981), *Le groupe et l'incoscient. L'imaginaire groupal (2s éd.)*, Paris, Dounod
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development*. Harvard Univeristy Press, Chicago.
- Bion W.R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1971.
- Bion W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972
- Blandino G. (2009), *Psicologia come funzione della mente*. De Agostini Scuola S.p.A, Novara
- Charmet Pietropolli G. (2010), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Ed. La Terza, Roma.
- Cova B., Giordano A., Pallera M. (2007), *Marketing non convenzionale. Viral, Guerrilla, Tribal e i 10 principi fondamentali del marketing postmoderno*. Milano, Il sole 24 Ore.
- Crocetti G. (a cura di) (1996). *La noia in adolescenza*. Borla, Roma
- Crocetti G., Galassi D. (a cura di) (2005). *Bulli marionette. Bullismo nella cultura del disagio impossibile*, Pendragon, Bologna.
- Damasio A. (1994), *L'Errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Tr. it. Milano: Adelphi, 1995.
- De Grada, D. (1969), *Elementi di psicologia di gruppo*, Bulzoni, Roma.
- Fonagy P., Target M. (1997) *Attaccamento e funzione riflessiva: il loro ruolo nell'organizzazione del Sè*, in *Attaccamento e funzione riflessiva*. Tr. it Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Freud S. (1920), *Al di là del principio di piacere*, in *Opere di Sigmund Freud*, Boringhieri, Torino 1977, vol. 9.
- Freud S. (1929). *Il disagio della civiltà*. In *Opere di Sigmund Freud*, Boringhieri, Torino 1980, vol. 10.
- Klein M. (1955), *Sull'identificazione*, in *Il nostro mondo adulto e altri saggi*, Martinelli, Firenze, 1972.
- Lichtenberg J. D., Lachmann F.M., Fosshage J.L. (1992), *Il Sè e i sistemi motivazionali*, Tr.it. Roma: Astrolabio, 2000.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Sperling & Kupfer, Milano

Oliverio Ferraris A. (2017). *Piccoli bulli e cyberbulli crescono*. Rizzoli Libri S.p.A., Bologna.

Olweus, D. (1993), *Bullismo a scuola*, Giunti, Firenze 2004.

Olweus D. (1996), *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Giunti, Firenze

Peverini P., Spalletta M., (2009) *Unconventional valori testi pratiche della pubblicità sociale* Meltemi editore Srl, Roma.

Recalcati M. (2013), *Il complesso di Telemaco*. Ed. Feltrinelli, Milano.

Sander (1977), *The regulation of Exchange in the Infant-Caretaker System and Some Aspects of the Context-Content Relationship, in Interaction, Conversation, and the Development of Language*, (a cura di) Lewis, M.L. Rosenblum, Wiley, New York

Appunti e Protocollo Intervento

CLASSE 2 L

Arriva una classe decisamente più numerosa della precedente: sono in 23 per lo più maschi. Si accomodano rumorosamente nei banchi.

Introduco il tema del bullismo e chiedo se sanno cos'è: il gruppo tace, un ragazzo alza la mano dicendo che è quando un ragazzo scherza con un altro; un altro dice che potrebbero essere o violenze fisiche o violenze verbali; annuisco e aggiungo che si tratta di scherzi violenti e ripetuti nel tempo sempre verso la stessa persona all'interno di un gruppo (ad es. una classe).

Nomino l'empatia e chiedo se sanno cos'è: il gruppo tace; un ragazzo con fare socievole e sorridente dice che sono le emozioni... "Esatto- dico io- è la capacità di comprendere e sentire le emozioni degli altri".

Spiego cosa faremo nei prox 40 minuti e li invito a fare il brainstorming alla fine di ogni video; chiedo se sanno cos'è il brainstorming e sento una voce: tempesta di idee!

Perfetto, non c'è risposta giusta o sbagliata ma solo le sensazioni/impressioni/parole che vi vengono in mente.

Video fiore: il gruppo è abbastanza quieto, salvo alcuni che parlano tra loro. Frasi emerse: "E la forza che ti spinge a vivere e a crescere, come un fiore"; "Ci sono fiori che rimangono indietro, sotto le foglie e crescono dopo". Dico: "Certo, ogni fiore ha i suoi tempi per crescere e trasformarsi".

Video leoni: i ragazzi dopo alcune riprese cominciano a parlare tra loro del video, a due a due nei banchi. Dico che mi piacerebbe perdere i loro commenti e li invito a restituirli a fine video. Reazioni emerse: tante mani alzate:

Maschi: "E' la lotta del più forte sul più debole (in natura è così)"; "è la lotta per il territorio, per marcare il territorio!" "E' la lotta per poter poi fare dei piccoli"; sì, dico io, per conquistare le femmine e riprodursi. "Quelli che sono più grandi e grossi hanno sempre la meglio sui più piccoli".

Ragazza: "Il leone che è stato messo a terra ha avuto la forza di rialzarsi".

Video all blacks: "E' una strategia per fare paura all'avversario e intimidirlo, per sembrare più forti". "E' il ballo degli all blacks." "Serve per caricarsi, per avere più forza." Chiedo chi di loro fa sport: maggioranza di mani alzate; chiedo se per lo sport la grinta è importante: mi dicono che senza grinta non vai da nessuna parte!

Video Ade: un ragazzo fa riferimento al cartone dal quale è tratto e racconta alcuni episodi, altri annuiscono e sorridono. Il gruppo è vivace e c'è sempre qualcuno che parla. Un ragazzo dice che anche suo fratellino succhia il succo così dalla cannuccia e lo fa arrabbiare, perché fa rumore (in casa sono in 3 fratelli)

Video Billy Elliot: alcuni non comprendono il senso del video. Spiego che è come quando mamma o papà fanno un sacco di richieste e uno non riesce più a reggerle; un ragazzo dice: "Io a casa faccio solo i compiti e basta!"

Video conflitto sportivo: il gruppo è un po' perplesso, un ragazzo dice che si tratta di violenza verbale, un altro descrive la scena dicendo che si stanno rinfacciando tutto ciò che fanno di sbagliato nel gioco sportivo; Chiedo se anche loro ogni tanto si comportano così e hanno delle

discussioni con i loro compagni...annuiscono. Esploriamo le differenze con la rabbia del video di Billy Elliot. La rabbia è servita per chiarire delle divergenze: se si riesce a mettere in parole la nostra rabbia e chiarirne i motivi, poi stiamo meglio, sennò poi si esplose come Billy Elliot.

Video arancia meccanica: il gruppo è molto assorto e silenzioso, gli occhi sbarrati, sembrano impauriti. Alla fine del video c'è silenzio. Dico che questo video potrebbe essere un po' inquietante e lascio un po' di tempo.... Si alzano le mani e i ragazzi evidenziano l'ingiustizia della scena: "Sono dei vigliacchi, perché è un gruppo che se la prende con un povero vecchietto". Dicono che a volte i giovani non hanno rispetto per gli anziani. Dicono che la banda di ragazzi è ingiusta perché se la prende con un debole. Osserviamo che abbiamo visto tutte le sfumature dell'aggressività da quelle più positive e adattive, che sono più funzionali e ci aiutano nelle relazioni, a questa, che evidenzia la parte distruttiva e violenta: questa parte di violenza c'è dentro di noi, ma possiamo imparare a tenere a bada per incanalarla verso scopi più utili per noi e per gli altri.

Introduco slide violenza = distruzione dell'altro; empatia=incontro con l'altro e propongo un modo diverso di interagire con l'altro: l'empatia e lancio i video

Video scarpe: i ragazzi sono molto assorti, guardano con interesse ed in silenzio il filmato. Un ragazzino sorridente dice: "Questo vuol dire mettersi nelle scarpe dell'altro!" Un altro ragazzo: "Gli ha dato le scarpe perché tanto lui era ricco e magari a casa aveva la Ferrari". Rispondo: "Anche se aveva la Ferrari, che cosa se ne sarebbe fatto di una sola scarpa? Entrambi fossero rimasti con una sola scarpa che cosa ci avrebbero potuto fare?" La classe risponde: "Niente!". Concludiamo che quindi il ragazzo del treno si è messo nei panni dell'altro.

Video merenda: alcuni dicono che lo conoscono già. Guardano con interesse il video. "Hanno visto che il loro amico era triste e allora gli hanno riempito la cassetta di cibo". Domando: "Secondo voi come si è sentito il ragazzo quando ha visto che la cassetta della merenda era piena?" Il gruppo risponde: "Si è sentito felice!" Ribatto. "Sì, si è sentito compreso... senza che lui dicesse niente la classe ha capito i suoi bisogni. Anche voi come gruppo classe potete scegliere se essere vicini ai vostri compagni quando sono tristi e hanno bisogno di comprensione."

Faccio un breve riassunto dei diversi tipi di aggressività e dell'empatia come comportamento alternativo e poi lascio qualche minuto di pausa perché il gruppo pare un po' stanco ed anch'io lo sono: qualcuno chiede di andare in bagno, un ragazzo apre le tende (prima tirate per la proiezione) e poi apre la finestra dicendo che fa caldo.

Il gruppo inizia a parlare animatamente e il volume sale... lascio ancora qualche secondo e poi comincio a sbadigliare ma nessuno mi nota; decido di alzarmi e guardo con insistenza e incuriosita il soffitto: i ragazzi cominciano a guardare su e mi chiedono che cosa c'è? Introduco il momento di gioco accennando ai neuroni specchio e alla capacità che abbiamo, guardando la mimica facciale, di comprendere l'emozione altrui e di imitarla.... Invito allo sbadiglio ma per molti non è facile sbadigliare a comando... ci riescono di più se non ci fanno caso. Osserviamo che è difficile mimare un'emozione quando non la proviamo. Poi chiedo loro che cosa capiscono da un volto che sbadiglia: loro rispondono noia, mal di pancia, stanchezza.

Una ragazza esce della classe perché dice che i suoi genitori devono venire a prenderla e deve avvisare le bidelle.

Propongo di spostare i banchi per il gioco delle emozioni: a questo punto il gruppo comincia a interagire rumorosamente e a spostare i banchi facendo un gran rumore. Invito a fare più piano ma c'è troppo rumore e nessuno mi considera.

Dopo aver spostato i banchi chiedo di disporsi su due file per il gioco: i ragazzi si dispongono con fatica perché continuano a parlare rumorosamente e non riesco a farmi sentire. Decido di non alzare ulteriormente il tono di voce e rimango in silenzio aspettando. Sembrano acquietarsi e comincio a spiegare il gioco ma a quel punto l'insegnante li sgrida minacciandoli con compiti supplementari e loro riprendono a parlare tra loro riguardo ai compiti.

Spiego il gioco. Faccio passare i foglietti delle emozioni ad una fila ed i ragazzi si mettono a parlare tra loro, anche l'altra fila che aspetta è molto rumorosa. La fila che deve imitare tende a chiedere ai compagni che emozione stanno imitando: non osservano e chiedono l'emozione invece di imitare. Dico loro che se non tacciono non riusciranno a comprendere le regole del gioco.

La conduzione del gioco è molto faticosa e, mano a mano, scorgo dietro le file dei ragazzi la prof. che continua ad interagire con alcuni ragazzi.

Introduco il gioco degli animali: inizialmente i ragazzi fanno molta fatica e comprenderlo, anche perché c'è ancora molto caos, ridono divertiti per gli animali che dovranno scegliere; alcuni mi chiedono se possono fare animali fantasiosi come l'unicorno; a mano a mano che il gioco prosegue, si sforzano di concentrarsi sull'animale dell'altra fila e riescono a cambiare finalmente ruoli a metà strada.

I ragazzi, rispetto alla classe precedente, usano molto di più il corpo: si mettono a terra a quattro zampe, strisciano, si mettono molto in gioco. Scelgono animali anche molto particolari come il bradipo, la lumaca, la tartaruga. Collaborano per imitare gli animali: una ragazza che fa il serpente viene portata a cavalluccio da un'amica che fa l'albero; l'albero porterà a cavalluccio anche l'altro compagno della fila che scambierà il ruolo.

A quel punto introduco il gioco delle emozioni e spiego le istruzioni: i ragazzi faticano a stare in silenzio: la prof. al fondo continua ad interagire con i ragazzi dando istruzioni, a volte contraddittorie rispetto alle mie: la invito a lasciar perdere, ma senza successo.

Durante questi giochi entrano almeno tre bidelle e tre insegnanti una dopo l'altra, interrompendo le attività e presentandosi. Inoltre la ragazza che deve uscire contribuisce a interrompere i preziosi momenti in cui la classe sembra concentrarsi.

I ragazzi giocano a scambiarsi le emozioni: c'è sempre molto caos che cerco di sedare interrompendomi e guardando in silenzio il gruppo: quando finalmente questo si quietava, sento le professoresse che interloquiscono e commentano con i ragazzi o riprendono qualcuno.

Gioco dei bulli: i ragazzi sono meno rumorosi e mostrano maggior interesse eseguendo le consegne. Le coppie al centro mettono in atto le scene mostrandosi divertiti per il congelamento. Ci sono due coppie di maschi che mimano uno scontro un po' violento cadendo a terra. La terza coppia è costituita da femmine: la "bulla" spintona l'amica dicendo: "Lascia stare il mio ragazzo!" Tutti ridono. Guardo il gruppo e chiedo: "Qui ci sono i bulli e le vittime e voi chi siete? Il gruppo grida, recitando: "Botte! Sangue! Dagliele più forte! Noi siamo il gruppo, noi siamo quelli che filmiamo per postare poi il video su Youtube!".

Video Sotto18: "E' strano perché i ragazzi spariscono così, come per magia, e rimangono sul banco i portapenne e i diari..." Chiedo se c'è differenza tra il gruppo del filmato del Sotto 18 e quello della merenda: "Sì", rispondono. "Che cosa fa il gruppo quando il ragazzo posta commenti offensivi sui suoi compagni?" La classe. "Ridono!" Dico quanto a volte una semplice risata possa fare grandi danni se si coalizza col bullo... magari giorno dopo giorno..." C'è chi afferma che ci si può anche suicidare, altri che alcuni possono anche tagliarsi....

Video Bozzetto: “Ogni volta che incontrava qualcuno, conosceva un po’ la sua storia”; “Ad es. la nonna, che gli raccontava le cose belle della sua vita.” Chiedo:”Cosa succedeva quando incontrava qualcuno?” Rispondono: “Si diffondevano i colori” ; Domando: “All’inizio c’erano i colori? . Erano solo colori chiari? No, il barbone e il cieco trasmettevano anche colori scuri”. Chiedo:”Ho sentito qualcuno che diceva: magari fosse così semplice... perché?” Ragazza: “Perché spesso si indossano delle maschere e non è così semplice capire cosa prova l’altro”. Rispondo: “E’ vero, a volte è il gruppo stesso che ci costringe ad indossare una maschera...” Un ragazzo dice: “Io la indosso sempre quando sono nel gruppo”, Commento: “Solo che, a lungo andare, se indossiamo sempre maschere soffriamo, perché non siamo noi quelli lì, siamo delle altre persone...”

Al termine dell’intervento una prof che fa supplenza ci chiede se abbiamo parlato del bullismo verso le insegnanti, perché lei fa molta fatica a fare lezione.

PROTOCOLLO OSSERVATIVO DEL GIORNO 19/12/2017

Silvia ed io (allieva del master di Psicologia Scolastica) siamo già in aula quando i ragazzi entrano. Silvia si presenta e spiega loro il lavoro che si andrà a svolgere nelle due ore. Chiede poi ai ragazzi: "cos'è il bullismo secondo voi?". Una ragazza dice che "è uno scherzo" e altri rafforzano la sua osservazione aggiungendo alcuni particolari. Silvia afferma che è uno scherzo persistente nel tempo e aggiunge alcune osservazioni sul tema.

Spiega poi che il progetto a loro proposto è un modo diverso di approcciarsi al bullismo attraverso il quale si propone anche il tema dell'empatia. Chiede ai ragazzi se hanno già sentito questo concetto e se ne conoscono il significato. Un ragazzo risponde dicendo "sono le emozioni", Silvia aggiunge, spiegando che l'empatia significa sentire le emozioni dell'altro.

Inizia a presentare i video spiegando che alla fine di ognuno vi sarà un momento di riflessione e un brainstorming.

Video fiori: i ragazzi osservano molto attentamente. Alcuni ragazzi sono distratti da me e dal mio osservarli e scrivere. Molti di loro commentano durante la proiezione. Silvia chiede cosa rappresenta, secondo loro, il video appena visto.

Risposte: "la vita che nasce", "il ciclo vitale", "la vita che nasce, cresce e muore".

Erano molto coinvolti.

Video leoni: brevi commenti durante la proiezione. Alcuni lo guardano sorridendo. Una ragazza in particolar modo spalanca gli occhi alla scena dell'aggressione.

Risposte: "combattimento per governare", "per diventare capo branco", "è un esempio di bullismo", "è la legge della natura".

Video all blacks: sembrano tutti molto interessati al video. Alcuni compagni rivolgono lo sguardo al vicino di banco scambiandosi informazioni.

Risposte: "è una sfida", "si danno grinta prima di affrontare la squadra avversaria", (Silvia chiede se qualcuno di loro pratica sport e spende due parole sulla grinta) è un rito, intimidire l'avversario, un ragazzo afferma "il bullismo perciò è giusto".

Video Ade: il video proposto li fa sorridere molto. Molti di loro l'hanno già visto. Si discute sulla rabbia che emerge (anche tra fratelli).

Video Billy Elliot: sono divertiti durante la proiezione ma anche parecchio incuriositi, c'è molta attenzione.

Risposte: "c'è il bambino che non ce la fa più", "sfogo personale", "esplosione di rabbia".

Silvia commenta il video insieme ai ragazzi.

Video football: interessati alla visione. Commenti tra di loro.

Risposte: "due ragazzi che stan litigando perché non rispettano quello che devono fare nella loro squadra", "c'è un giocatore che fa tutto per sé".

Silvia spiega la rabbia agita.

Video arancia meccanica: molti ragazzi durante la scena di violenza agita contro il barbone fanno smorfie di disgusto, reazioni di stupore anche verbale.

Risposte: "i giovani non rispettano persone avanti di età", "persone più forti rispetto le persone più deboli", "c'è un tasso di popolazione che non rispetta le leggi", "uno contro uno ci può stare ma cinque contro uno è una vigliaccheria".

Silvia spiega la differenza tra il video precedente e questo, commentandolo con i ragazzi.

Video scarpe: i ragazzi sono tutti molto attenti, nessun commento durante la proiezione. Nella scena finale parecchio stupore in molti di essi. Alla fine vi sono molte mani alzate. Un ragazzo interviene raccontando il video e un altro afferma: "si vede la condivisione".

Video merenda: fa sorridere molto. I commenti sono diversi: "quando il bimbo si è trovato la merenda era felice", "si è trovato in debito verso i compagni".
Silvia spiega e commenta con loro il video.

Mentre vi è brusio in classe, Silvia inizia a guardare verso l'alto e sbadiglia. Molti rifanno gli stessi gesti altri la guardano sorridendo e perplessi. Silvia dice di fare il gioco a coppie e quasi tutti lo eseguono.

Durante il gioco dello specchio, dell'emozione da scegliere e degli animali vi è molto caos.

Nel gioco dello specchio vi è difficoltà nella formazione delle coppie e Silvia rimane in silenzio attendendo che i ragazzi si sistemino. Molti ragazzi hanno trovato difficoltoso riconoscere l'emozione interpretata dal loro compagno e quindi imitarla correttamente.

Nel gioco delle emozioni l'insegnante presente in aula interviene per spostare un ragazzo dal primo all'ultimo posto della fila. Alla fine del gioco si commenta la difficoltà nel riconoscere l'emozione, riprodurla e scambiarsi.

Nel gioco degli animali l'insegnante interviene dicendo loro di fare silenzio. Un ragazzo rimane seduto su un banco dietro ad un suo compagno. Silvia lo coinvolgerà successivamente quando sarà il suo turno.

Il gioco bullo-vittima ha riportato il silenzio (anche se non del tutto) e interesse in aula. Silvia ha aiutato i ragazzi a formare le tre coppie (in centro) e gli spettatori (in cerchio/attorno).
E' molto interessante osservare le azioni messe in atto dai ragazzi che interpretano il bullo e le reazioni di coloro che interpretano la vittima.

Prima coppia: bullo e vittima femmine: la bulla spinge la vittima che risponde anch'essa con uno spintone. Usano anche "violenza" verbale.

Seconda coppia: bullo e vittima maschi: il bullo alza le mani nei confronti della vittima la quale risponde allo stesso modo.

Terza coppia: bullo e vittima maschi: il bullo dà un pugno alla vittima la quale cade a terra.

Silvia fa notare agli osservatori il loro ruolo. Uno spettatore afferma: "noi siamo quelli che riprendono per mandare il video su YouTube"; una ragazza: "il gruppo non ha fatto nulla per fermarli".

Un ragazzo spettatore chiede: "ma cosa devo fare, chiamare la polizia?", Silvia risponde commentando insieme a loro cercando di coinvolgere tutti.

Presentazione foto bullismo: alcuni ragazzi guardano le immagini con stupore, altri con smorfie di disgusto, altri non lasciano trapelare nulla.

Ci sono due/ tre insegnanti che entrano ed escono dalla classe parlando tra loro. Molta confusione.

Video effetto domino crea molto interesse nei ragazzi i quali prestano attenzione a tutto il video. Commenti con Silvia la quale spiega e accoglie ciò che i ragazzi dicono.

Video empatia: guardato con attenzione. Vi sono molti commenti simpatici. Si spendono parole sul come le persone a volte mascherino le loro emozioni, rendendo così incomprensibile il "capire" ciò che stanno realmente provando.

CONCLUSIONI

Io e Silvia salutiamo i ragazzi e, mentre Silvia stava sistemando il materiale (pc, ecc.), una professoressa si intrattiene nell'aula chiedendoci (quasi ironicamente secondo me) se esiste un corso per l'empatia allievi verso insegnanti. Sorridiamo e Silvia risponde alla sua domanda. Usciamo dall'aula e raggiungiamo gli altri condividendo brevemente quanto emerso.