

Violenza nella scuola

Tra gestione scolastica e curriculum

C. Gomes, G. Caliman, J. Camara, C. Capanema e A. Galvão
(Università Cattolica di Brasilia, Brasile)

L'articolo presenta i risultati di una serie di ricerche esplorative realizzate alla Cattedra Unesco «Gioventù Educazione Società», della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Cattolica di Brasilia (Brasile). Attraverso metodi quantitativi e qualitativi, le ricerche indagano sui concetti di violenza che si sviluppa nell'ambiente scolastico e coinvolge soprattutto docenti e insegnanti. Le conclusioni indicano che la scuola si caratterizza allo stesso tempo come autore, vittima e scenario per l'apprendimento della violenza. Le significative differenze nella percezione del concetto di violenza tra insegnanti e studenti indicano il bisogno di un dibattito capace di produrre e costruire un'intesa su regole comuni di comportamento. È di aiuto a questo proposito la pratica: di uno stile democratico di gestione nella scuola; di una dinamica curricolare che, senza dimenticare l'apprendimento (contenuti e informazioni), prenda in considerazione la dimensione educativa (valori e affettività); di un orientamento educativo attento ai comportamenti di bullying.

Le violenze a scuola sono temi di ricerca presenti in tutto il mondo. Nella Conferenza, svoltasi a Sofia il 9 e 10 giugno 2008,¹ docenti, psicologi e sindacalisti

¹ *Prevenire e combattere la violenza a scuola*, Conferenza conclusiva della ricerca realizzata dall'ETUCE/CSEE ([http://www.flcgil.it/notizie/news/2008/giugno/\(offset\)/90](http://www.flcgil.it/notizie/news/2008/giugno/(offset)/90)).

del settore educativo di 24 Paesi europei hanno affrontato i temi dello stress e della violenza nei luoghi di lavoro e nella scuola. Nei Paesi a economia emergente, come il Brasile, dove il diritto all'educazione per tutti si è diffuso di recente, il problema delle violenze nella scuola è un filone tutto da investigare.

Le varie forme di violenza in genere prendono il via entro processi, a volte sottili, a volte brutali, che con frequenza emergono da scontri di interessi, valori e condotte. Questi scontri derivano dalla diversità di percezione dei codici normativi da parte degli attori coinvolti (docenti, genitori, studenti, dirigenti scolastici) e possono arrivare a livelli insostenibili. Il confronto con il tema della violenza diventa inevitabile; è necessario conoscere la violenza e discuterne per trarne i significati colti dai diversi attori sociali coinvolti allo scopo di trovare dei suggerimenti utili per la gestione e la dinamica curricolare. La presente ricerca non si occupa di denunce sulla grave situazione che intercorre tra violenza, scuola e curricoli; essa intende cogliere i risultati di alcune ricerche sul rapporto violenza-scuola, attuate negli ultimi anni presso la Cattedra UNESCO «Gioventù Educazione e Società», della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Cattolica di Brasilia. Pur sapendo che il vaso di Pandora, contenente tutti i mali e i disagi della scuola brasiliana, ormai travasa, cerchiamo di far sì che esso rimanga ancora chiuso perché non lasci scappare la speranza di trovare soluzioni prima che la violenza che pervade la scuola abbia il sopravvento.

Per contestualizzare la ricerca è utile riportare alcune informazioni sulla città di Brasilia. Progettata per essere la capitale della Repubblica brasiliana, è stata fondata nel 1960; sebbene non siano ancora trascorsi cinquant'anni dalla fondazione, essa conta 2,3 milioni di abitanti, il 52% dei quali sono migrati da altri Stati della Federazione. In un processo di urbanizzazione disordinata e carica di forti contrasti sociali, una ricerca, promossa dall'UNESCO, sulla vittimizzazione nelle scuole ha verificato che Brasilia si situa tra le città più violente fra le capitali brasiliane. Così il 45,8% degli studenti ha affermato di essere stato vittima di furti e rapine, mentre il 15,3% ha giudicato la propria scuola come «molto violenta» (Abramovay, 2005).

1. Quadro teorico: per cogliere una realtà in cambiamento

Il flusso dei cambiamenti sociali e della diffusione di nuovi valori e modelli comportamentali stimola la ricerca di nuove spiegazioni per i fenomeni emergenti. La diffusione, nel ventesimo secolo, della scuola per tutti, la sua universalizzazione nella maggior parte dei Paesi, il contatto privilegiato con la gioventù hanno provocato un complesso intreccio di nuovi modelli di comportamenti, atteggiamenti e stili di vita. Nella prima decade degli anni '60, Coleman (1963) verificava che la società industriale aveva cambiato gli standard di convivenza tra adulti e adolescenti, in modo che questi ultimi, disponendo di maggior tempo di convivenza, tendevano a costituire la loro società, con valori e norme propri, a volte in contrasto con quelli veicolati dalla scuola. Così, ad esempio, gli studenti ben ancorati alle norme della

scuola, compresi quelli che ottenevano buoni voti, erano disprezzati e presi in giro con stereotipi già conosciuti (*nerd...*).

La scuola, che un tempo aveva una funzione specifica nella formazione della personalità e nell'integrazione dei soggetti nella società, viene oggi percepita dagli educatori e dai membri della società come una specie di paradiso perduto. La sociologia classica, da parte sua, presenta segni di esaurimento, anche se si cercano nuove alternative, come quelle derivate dalla sociologia dell'esperienza (Dubet, 2002; Dubet e Martuccelli, 1996). Secondo quest'ultima l'esperienza sociale è caratterizzata da un'eterogeneità dei principi culturali e sociali e dalla complessità sociale, matrice di nuovi comportamenti, atteggiamenti, norme e condotte. I giovani, a loro volta, devono fare i conti con tale complessità; recepire diversi codici normativi; partecipare a diversi gruppi sociali senza, però, partecipare integralmente a nessuno di essi. La loro identità è così costruita a partire da «cittadinanze» diverse, un mosaico che si compone di pezzi di molteplici appartenenze.

Lo studente non si situa quindi soltanto nell'universo scuola, ma anche e soprattutto nello spazio del gruppo di appartenenza. Il docente, a sua volta, ha bisogno di utilizzare tutte le risorse delle abilità e del carisma personali, visto che il suo ruolo tradizionale e quello dell'istituzione, anche se burocraticamente definiti, non riescono più a fare i conti con le nuove situazioni. La scuola diventa uno spazio competitivo-conflittivo, dove si confrontano le diverse culture: quella della scuola tradizionale e quelle provenienti dall'universo giovanile. Gli studenti socialmente privilegiati tendono a portare le loro culture giovanili nella scuola rappresentandone una grande sfida; quelli delle classi popolari tendono a reagire alle proprie esperienze di insuccesso con l'affermazione personale e con l'aperta ribellione contro la scuola.

I contesti citati aprono la strada a manifestazioni di violenza nell'ambiente scolastico, siano esse provocate dagli studenti o dall'istituzione scuola. Da una parte gli studenti si trovano spesso coinvolti nel cosiddetto nucleo duro della violenza fisica più grave, come gli omicidi (o tentati omicidi), stupri (o tentati stupri), danni fisici aggravati, rapine, furti. Praticano anche altri tipi di violenza fisica, come il vandalismo, e la violenza simbolica come, ad esempio, l'uso aggressivo del linguaggio, l'attribuzione di soprannomi in genere legati a stereotipi di ordine etnico e di genere, l'isolamento di gruppi rivali, l'assedio morale (Debarbieux e Blaya, 2002). D'altra parte la scuola tende a produrre violenza simbolica, particolarmente contro gli studenti socialmente esclusi, attraverso prescrizioni normative a senso unico (Bourdieu e Passeron, 1970). La scuola si avvale di processi per lo più fragili per mantenere il controllo sugli studenti, in particolare di sanzioni morali e castighi.

L'esistenza, tra i protagonisti dell'ambiente scolastico, di una diversa percezione su cosa debba ritenersi violenza, in particolare tra docenti e discenti, rende difficili la comunicazione e la costruzione di codici normativi comuni. Gli studenti da parte loro non sono soggetti passivi: di conseguenza l'ordine e la disciplina che emergono negli ambienti scolastici, soprattutto nell'aula, vengono definiti a partire da un consenso sulle regole specifiche di comportamento. Una definizione costruita a partire da «patteggiamenti» tra docenti e studenti, dalle attività quotidiane (Bossert, 1979), e dal concetto di violenza consensuale tra i due gruppi.

Partendo da questi dati di fatto, le ricerche sostengono che la qualità dell'ambiente scolastico, che raccoglie aspetti razionali ed emotivi vissuti dagli attori del processo educativo, sia in correlazione con i risultati ottenuti dagli studenti. In America Latina, ad esempio, si è constatato (Casassus, 2007) che la gran parte dei risultati degli studenti può essere spiegata da fattori come la capacità che essi hanno di fare amicizia nella scuola, di non farsi coinvolgere in litigi e di vivere in un ambiente di relativa sicurezza. È evidente che la gestione scolastica e la dinamica dei curricula dovrebbero inquadrarsi in un'educazione che prenda in considerazione gli aspetti relazionali con le persone e con l'ambiente.

2. Il significato della violenza per docenti e allievi

Per esaminare più adeguatamente la percezione della violenza da parte di gruppi di insegnanti e allievi, si sono attuate alcune ricerche preliminari. Una prima, di carattere quantitativo, ha scelto tre grandi scuole di Brasilia considerate dagli abitanti dei rispettivi quartieri come «scuole di successo». Dal punto di vista amministrativo esse si distinguono come pubblica (una scuola), privata confessionale (una scuola) e privata laica (una scuola). Agli insegnanti della scuola media è stato applicato un questionario sui tipi di violenza, contrassegnati da una maggiore o minore gravità (Oliveira, 2003; Oliveira e Gomes, 2004). Un altro questionario è stato compilato dagli studenti della prima classe della scuola media, classe dove in genere incidono di più le bocciature e l'abbandono scolastico (Fernandes, 2006).

I risultati dimostrano che, secondo gli insegnanti e indipendentemente dalla scuola di appartenenza, la violenza è percepita come un fenomeno trasversale a tutte le classi sociali, non essendo una caratteristica dei soli studenti poveri. Tra insegnanti e allievi emerge un consenso sia sulla crescita dell'incidenza della violenza nella scuola sia sull'aumento della gravità di litigi, offese, atti di bullismo, aggressioni agli insegnanti, minacce psicologiche, espressioni di discriminazioni razziali e pratiche di atti forzati di tipo erotico con i compagni. Gli studenti a loro volta considerano di «poca gravità» alcuni atti di violenza compiuti dagli insegnanti nei loro confronti, come essere ripresi in modo ironico, essere sgridati, essere espulsi dall'aula o essere presi in giro pubblicamente.

L'utilizzo, da parte della scuola, di misure di sicurezza come il controllo dell'uso di armi, è visto dagli studenti come un tipo di violenza istituzionale «poco grave». Esiste anche la percezione da parte degli insegnanti che l'atteggiamento prepotente, arrogante e «critico» degli studenti rappresenti una violenza grave; e che lo sgridare gli studenti, rimproverarli e ammonirli non rappresenti una violenza dal punto di vista psicologico. Poiché il questionario ai docenti è stato applicato da un insegnante, quindi da un collega, si potrebbe supporre una tendenza, da parte di coloro che hanno risposto, alla complicità e a dare giudizi «politicamente corretti», cosa che fa presupporre che alcune risposte siano mascherate sotto il velo dell'autorità scolastica, come ipotizzato da Bourdieu e Passeron (1970).

Riguardo all'appartenenza istituzionale, gli insegnanti della scuola privata confessionale si sono dimostrati più conservatori nei confronti degli atti di violenza, mentre quelli della scuola privata non confessionale hanno manifestato maggior tolleranza. Gli insegnanti delle scuole private sono apparsi meno preoccupati della violenza soprattutto perché queste scuole hanno una maggior presenza di collaboratori addetti alla sorveglianza quotidiana. I docenti della scuola pubblica, più frequentata da allievi di classi sociali più disagiate, sono quelli maggiormente preoccupati per le manifestazioni di violenza.

Nell'intervista con gli studenti si sono verificati consensi attorno ad alcuni presumibili atti di violenza. Essi infatti non considerano violente azioni come: l'installazione di videocamere per la vigilanza; l'uso di metal detector all'entrata della scuola; l'essere espulsi dall'aula. Giudicano violenza molto grave: il portare armi all'interno della scuola; il furto o l'appropriazione indebita dei cellulari dei compagni; gli insulti e le aggressioni degli studenti contro gli insegnanti. Qualificano come violenza di poco conto: scrivere sui sedili e sulle pareti della scuola; dire parolacce; dare soprannomi offensivi; insultare e ricattare i compagni; praticare atti di libidine con i compagni (Fernandes, 2006). Nonostante il consenso della maggioranza, un gruppo minoritario ma consistente (30-40%) tende a essere meno tollerante verso atti di violenza; infatti, azioni che per una maggioranza potrebbero essere tollerate, per loro rappresenterebbero ancora atti non indifferenti di violenza. Le violenze simboliche in genere sono state meno avvertite sia dagli insegnanti sia dagli studenti, in particolare da questi ultimi, e comunque sono state banalizzate. In altri termini, si può affermare che esiste una minore visibilità della violenza simbolica nella scuola e che tale tipo di violenza è più facilmente accettato da insegnanti e allievi (Bossert, 1979).

Fernandes (2006) rileva come, tra insegnanti e allievi, esistano divergenze sulla percezione del livello di gravità degli atti di violenza e in particolare: sui litigi tra studenti, sul fatto che l'insegnante faccia paragoni in pubblico, sulla costrizione a praticare certi atti di libidine tra i compagni e sugli insulti in genere. Gli insegnanti tendono a essere più severi nei giudizi sulla violenza praticata dagli studenti e meno severi su quella praticata da loro stessi. Entrambi, studenti e docenti, sono d'accordo sulla gravità di alcuni atti di violenza come: aggredire l'insegnante; dare soprannomi offensivi; sgridare l'allievo quando l'insegnante lo espelle dalla classe; dire parolacce (da parte degli studenti); usare videocamere di sorveglianza e metal detector nelle scuole (quest'ultimo atto è inteso come azione non-violenta).

Se confrontiamo le scuole pubbliche con quelle private, possiamo constatare come gli studenti e gli insegnanti di queste ultime tendano a essere più rigorosi nell'individuare gli atti violenti. Nelle scuole private confessionali si osserva un rilevante consenso tra studenti e insegnanti, mentre in quella pubblica c'è la tendenza a un maggior contrasto nell'identificare gli atti di violenza. Nella scuola pubblica si possono rilevare, infatti, una maggior eterogeneità sociale tra gli studenti e una più alta incidenza d'insuccesso scolastico e di conflitti.

La violenza è più avvertita dagli studenti della scuola pubblica (73%); essi dichiarano infatti che la violenza incide negativamente sull'apprendimento. Meno

sentita, ma in percentuale comunque significativa (54,5%), tra gli studenti delle scuole private; queste scuole sono infatti più attente alla prevenzione di comportamenti devianti tra gli studenti e inoltre gli studenti appartengono alla classe media tendenzialmente residente in quartieri meno problematici. In tutte le scuole (pubbliche e private) gli studenti non tendono a denunciare gli atti di violenza ai docenti: questo può essere interpretato, da una parte, come conseguenza della crisi di autorità degli insegnanti e, dall'altra, come conseguenza di un «patto» tra insegnanti e allievi. Le vittime della violenza tendono ad avvicinarsi prima di tutto al preside (35,7%), poi ai genitori (21,4%) e agli amici (10,7%) per riferire i presunti atti di violenza; il 14% non li riferisce a nessuno. Nella scuola privata le vittime della violenza tendono a riferirsi di più ai genitori (38%), agli amici (16%) e al preside (15%). Queste percentuali suggeriscono l'allontanamento relazionale tra gli studenti e l'istituzione scuola e appaiono in contrasto con la tendenza tra i docenti a usare più severità con gli studenti che con se stessi e con la scuola.

Un confronto tra scuola pubblica e scuola privata laica porta a concludere che gli insegnanti delle scuole private tendono a essere meno rigorosi riguardo alla gravità degli atti di violenza, in particolare riguardo all'uso di tecnologie di controllo (videocamere e metal detector), all'ironia, ai sarcasmi e ai paragoni tra studenti fatti in pubblico dai docenti. I risultati possono suggerire una tendenza di legittimazione del controllo sociale, dove l'incarico della disciplina nella scuola un tempo aveva un'importante funzione di controllo nei confronti sia dei docenti che degli studenti. I docenti della scuola privata confessionale a loro volta tendono a essere più severi degli altri nel giudicare la gravità degli atti di violenza. Gli studenti in genere tendono a essere meno rigorosi dei docenti nel giudicare come gravi gli atti di violenza.

La divergenza di opinioni sul concetto di violenza tra insegnanti e allievi è stata rilevata anche da uno studio che ha focalizzato una scuola in un'area povera di periferia (Silva, 2004). Come in altri casi la ricerca di Silva rileva l'opinione dei docenti sulla violenza all'interno della scuola. Secondo loro la scuola è stata invasa dalla violenza del territorio, che si manifesta soprattutto nei quartieri in cui abitano *ex-favelados*, e in cui convivono ragazzi appartenenti a famiglie destrutturate, fragili e con serie difficoltà economiche e sociali. I risultati dimostrano chiaramente che le norme di convivenza sociale sono spesso sconosciute alle persone e che i genitori non pongono limiti comportamentali, non controllano la frequenza dei ragazzi a scuola e trascurano la formazione ai valori e agli atteggiamenti che rinforzano la responsabilità sociale dei soggetti.

A questo riguardo i docenti, soprattutto degli ultimi anni della scuola media, entrano spesso in una doppia contraddizione: da una parte credono che la violenza derivi da una «mancata educazione a casa» e, dall'altra, concepiscono il ruolo dell'insegnante come quello di un «trasmettitore» di contenuti disciplinari. Gli studenti arrivano a scuola già con un vuoto provocato dalla mancata formazione familiare di valori, atteggiamenti, comportamenti. Gli insegnanti inoltre tendono a considerare il proprio lavoro come essenzialmente informativo e a delegare alla famiglia gli oneri della formazione. L'ipotesi pertanto è che la violenza cresce

nel vuoto della formazione, tra la mancata educazione da parte della famiglia e la rinuncia degli insegnanti alla formazione nella misura in cui credono di doversi dedicare soltanto ai contenuti e all'informazione.

Secondo l'opinione dei docenti, il curriculum poco significativo e il divario tra la cultura adolescenziale e quella proposta dalla scuola alimentano una tendenza all'aggressività. Secondo alcuni docenti gli studenti diventano più disponibili al dialogo attraverso un approccio amichevole nel quale si trova coinvolta anche la famiglia. Secondo altri, gli studenti sono in genere poco aperti ai loro orientamenti. Gli studenti esprimono il bisogno di una scuola che li attiri maggiormente e denunciano delle forme di violenza simbolica praticate dai docenti («gli insegnanti dovrebbero essere più educati quando parlano con noi»).

Discordanze emergono anche rispetto ai valori, che nella loro parte più visibile, cioè le manifestazioni della loro mancanza, denunciano una molteplicità di offerte e di scelte che trovano origine in condizioni culturalmente anomiche. Si conclude che uno dei passi per un ambiente scolastico favorevole alla serena convivenza sarebbe, oltre a un progetto educativo preciso, l'espressione chiara e definita del codice normativo interno tramite un accordo tra i diversi attori della scuola. Esistono evidenze di cambiamenti nei processi che storicamente si sono sempre mostrati autoritari e unilaterali: alcune scuole riescono a elaborare le norme di condotta in modo partecipativo attraverso il coinvolgimento degli studenti (Marques, 2006; Schmitz, 2007). Intanto però ci si potrebbe aspettare un maggiore impegno da parte degli studenti relativamente al rispetto delle suddette norme. Sono senz'altro da evitare successive concessioni da parte della scuola di fronte alle pressioni degli studenti per alleggerire le esigenze disciplinari e le sanzioni (Bossert, 1979).

3. La violenza e la pratica educativa

Alcune ricerche hanno valutato gli effetti della violenza nella pratica educativa quotidiana secondo la prospettiva degli studenti e dei docenti. Ribeiro (2004) ha condotto un'inchiesta tra gli adolescenti sul rapporto tra il concetto di violenza e alcuni comportamenti come aggressione, mancato rispetto, abuso sessuale, violazione dei diritti umani, mancanza di libertà di scelta e disprezzo dell'altro. Gli adolescenti enfatizzano la mancanza di uno spazio di ascolto: se fossero più ascoltati, potrebbero esservi meno episodi di violenza. Questa percezione è conforme anche ai risultati della ricerca di Devine (2002) e Galvão (2003): la scuola è riuscita ad avere un'eccellenza nella promozione di una cultura della pace perché riusciva ad attuare il dialogo tra educatori e studenti.

Anche dall'indagine di Ribeiro emerge la percezione, da parte degli studenti, di una scuola strumento di esclusione sociale e matrice di violenza. Inoltre, in altre ricerche (Galvão, 2003; Lopes e Galvão, 2004; Penkal, 2007) la scuola è identificata come il luogo di apprendimento della violenza, luogo in cui gli studenti già coinvolti in situazioni di violenza organizzata minacciano insegnanti e compagni,

e si propongono come «modelli» nella sfida all'autorità e nella contestazione al successo professionale degli insegnanti. Si conferma così la ricerca comparata di Moignard (2008), che attesta come la scuola, oltre che un'istituzione contagiata dalla violenza del territorio, sarebbe essa stessa un laboratorio di violenza.

Gli studenti della ricerca di Ribeiro avevano consapevolezza del rapporto tra disuguaglianza e tipi di violenza e riconoscevano la responsabilità della scuola nell'incremento della violenza. Segnalavano, ad esempio, la scarsa motivazione degli insegnanti impegnati a sostenere frequenti e prolungati scioperi, il calo della qualità dell'insegnamento e il fragile vincolo affettivo tra studenti e insegnanti. Questi risultati hanno trovato una conferma nella ricerca di Lopes e Galvão (2004) sulla percezione degli insegnanti riguardo alle manifestazioni di violenza. Emerge inoltre il pregiudizio che alcuni docenti nutrono nei confronti del territorio di provenienza dei ragazzi, che in genere è lo stesso in cui si trova la scuola. Galvão (2003) analizza il livello di ansia degli insegnanti coinvolti in territori caratterizzati da violenza e disuguaglianza e dimostra come gli insegnanti che lavorano nella stessa scuola da più tempo ritengono la propria permanenza come una punizione da parte delle autorità nei loro confronti; i docenti nuovi, a loro volta, percepiscono la loro destinazione come una tappa necessaria per poi ottenere un posto migliore.

Il discorso predominante tra gli insegnanti, veterani o nuovi, impegnati sui territori compromessi dalla violenza, tende a essere caratterizzato dalla rassegnazione. La scuola è infatti concepita come una specie di obbligo o «formalità» che serve soltanto come risposta a una legge che impone la sua esistenza. È ricorrente la percezione che gli studenti non prendono sul serio la scuola, che la frequentano perché costretti a farlo, che si sentono demotivati, che non si impegnano, che non si comportano in maniera adeguata e, oltre tutto, manifestano comportamenti intimidatori. Di fronte a questa situazione la risposta degli insegnanti tende all'apatia, alla conformità, allo svuotamento ideologico e, di conseguenza, alla manifestazione della sindrome del burnout. Sintomi di ansia e di depressione causati dall'esercizio della professione sono frequenti tra gli insegnanti che vivono in territori segnati dalla violenza.

I ricercatori spesso si interrogano sui fattori che portano alla violenza tra i giovani. Si sa, ad esempio, che i giovani devianti in genere possiedono una rete di amici che frequentano il mondo della delinquenza, il che suggerisce che hanno difficoltà a resistere alla pressione di gruppo nel compiere atti devianti. Una ricerca di Penkal (2007), al contrario, sostiene che, a dispetto della pressione di gruppo, esistono soggetti capaci di resistervi. La pressione di gruppo ha una spiegazione multifattoriale, che invita il ricercatore a considerare e a comprendere l'ambiente in cui il soggetto vive e i suoi rapporti con gli altri soggetti. Accanto al fattore «relazioni di gruppo» (e di non minore importanza), affiora la qualità della relazione tra adolescenti e genitori, in genere fondata su una scarsa frequenza di dialogo e di vincoli affettivi, compromessi da un ambiente familiare ed emotivo fragile (Placo et al., 2002).

Un aspetto importante per la comprensione della violenza nel contesto giovanile e scolastico si riferisce al tipo di comprensione degli adolescenti in relazione

al rapporto tra delinquenza e punizione. Penkal (2007) puntualizza come, dalle rappresentazioni sociali degli studenti sul rapporto tra delinquenza e punizione, emerge la convinzione che in Brasile coloro che commettono atti delinquenti ricevono, in genere, punizioni leggere e a volte nessuna condanna. Oltre tutto, secondo i giovani intervistati, quando la punizione esiste, essa non coinvolge la dimensione rieducativa e dell'inclusione sociale. Per gli intervistati, la legge per eccellenza di protezione dei minori (*Estatuto da Criança e do Adolescente/ ECA*) si trova compromessa nella sua applicabilità e quindi, senza la dimensione rieducativa, riesce soltanto ad assolvere i ragazzi dalla punizione, rappresentando così un «permesso per delinquere». Manca loro una comprensione più profonda della legge e tale disinformazione li induce a pensare che i minori che commettono atti delinquenti sono tratti dalla giustizia al massimo per tre anni, e spesso riescono a sfuggire alla pena.

Considerata la forza delle rappresentazioni nel produrre decisioni e il periodo adolescenziale come periodo a rischio, appare urgente una campagna informativa che riesca a far cambiare loro opinione circa questa legge minorile. Gli adolescenti e gli insegnanti tendono a esprimere la voglia di una giustizia capace di educare, ma che, al contempo, riesca a punire e a puntare alla responsabilità nei rapporti di convivenza sociale. La violenza tende con maggior frequenza a manifestarsi in ambienti in cui gli adolescenti vivono in famiglie destrutturate particolarmente segnate dall'assenza della funzione paterna che, se non esercitata in famiglia, tende a essere sostituita da adulti o gruppi di riferimento a volte compromessi dalla cultura delinquenziale. In ultima istanza, tocca allo Stato intervenire con misure di punizione e riparazione.

4. Implicazioni per l'organizzazione scolastica

Considerata l'incidenza della violenza sul territorio e il conseguente contagio degli ambienti della scuola, gli incaricati della gestione scolastica non possono restare indifferenti. In questo senso Carreira (2005), in uno studio di carattere descrittivo e comparativo, traccia un quadro di due scuole appartenenti al sistema scolastico di Brasilia (Brasile) e si interroga sul ruolo del gestore in quegli ambienti. Attraverso approcci quantitativi e qualitativi, l'autore analizza la dinamica della violenza nell'ambiente scolastico nel tentativo di identificare tra i gestori della scuola (preside, coordinatori, responsabili) le pratiche più utilizzate nell'affrontare il fenomeno della violenza. Una di queste scuole (Scuola 1) è un'istituzione privata che si colloca in un'area di classe medio-alta di Brasilia. L'altra scuola (Scuola 2) appartiene al sistema pubblico di istruzione e si trova in un territorio periferico e caratterizzato dal basso reddito. L'analisi di documenti, osservazione partecipante, interviste e questionari ha potuto tracciare e costruire una mappa delle manifestazioni di violenza in entrambe le scuole.

L'inchiesta tra i dirigenti delle scuole ha rilevato un'ampia tipologia di violenza: minacce, aggressioni verbali, litigi, intimidazioni sessuali, uso di armi

da fuoco, violenza morale e vandalismo. L'autore rileva anche una mancata comprensione, da parte dei dirigenti, del concetto di violenza scolastica; questo, secondo il ricercatore, dimostra l'urgenza di un intervento informativo indirizzato a una maggior conoscenza dell'argomento: origini, natura e conseguenze per il processo educativo. La mancata conoscenza e interpretazione della realtà del territorio sarebbe la ragione delle difficoltà dei dirigenti nel trattare il problema e rivelerebbe il bisogno di includere l'interpretazione della condizione giovanile e l'argomento violenza come contenuti della formazione iniziale e continua dei docenti.

Il modello più adeguato per far fronte al problema della violenza, secondo Carreira, sarebbe quello di una gestione democratica della scuola nella quale vengano coinvolti i diversi soggetti in modo da prendere in considerazione i loro bisogni e la loro cultura. La gestione democratica della scuola riuscirebbe a elaborare strategie comuni, sviluppare azioni congiunte, delegare e distribuire competenze tra i diversi attori della scuola (studenti, insegnanti, dirigenti, genitori e rappresentanti del territorio). I dirigenti intervistati informano che le strategie più utilizzate per far fronte alla violenza, considerati gli scarsi tentativi di accordi e conciliazione, restano quelle della costrizione e della punizione. Studenti e insegnanti delle due scuole identificano come misure efficaci: il dialogo, il dibattito, le conferenze, i seminari, le norme disciplinari ben definite e la comunicazione reciproca tra studenti e docenti, tra dirigenti e rappresentanti del territorio. I gestori della scuola pubblica suggeriscono nei casi più gravi l'intervento della pubblica sicurezza. La ricerca suggerisce anche la riorganizzazione della formazione dei gestori nei livelli macro (sistemico) e micro (scolastico) (UNESCO, 2000), giacché i dirigenti, nei singoli sforzi, non riescono a ottenere risultati soddisfacenti.

5. Vandalismo e Curricolo

La prevenzione della violenza deve essere esercitata non soltanto nella prospettiva della gestione scolastica ma anche in quella del curricolo. La ricerca ha affrontato il problema del vandalismo, una forma specifica di violenza contro il patrimonio, avviata in tre direzioni: 1) il vandalismo come risultato dell'atteggiamento ostile dei dirigenti e docenti che tendono a stabilire una vigilanza repressiva contro gli studenti devianti; 2) il vandalismo come conseguenza dell'impatto della violenza presente sul territorio, compreso quello dell'influenza mediatica; 3) il vandalismo come risultato di pratiche pedagogiche che danno priorità agli aspetti cognitivi orientati al mercato del lavoro e all'accesso ai concorsi per ottenere gli scarsi posti disponibili all'università, a scapito di uno stile formativo basato sui valori e sensibile alla dimensione relazionale e affettiva.

La ricerca, di tipo qualitativo, è stata realizzata in tre scuole elementari e medie di Brasilia: due a gestione pubblica e una a gestione privata. Le conclusioni sottolineano che presidi, coordinatori e insegnanti in genere si preoccupano molto

dei danni provocati dal vandalismo degli studenti e non danno importanza alle cause di quelle azioni. Le scuole cercano di inibire le azioni indesiderate avvalendosi prevalentemente del rigore e della vigilanza dei responsabili dell'ordine e della disciplina. Alcuni studenti e insegnanti auspicano l'inclusione, nei curricoli, di attività e contenuti che sviluppino valori e atteggiamenti di cooperazione, orientati alla formazione umana, piuttosto che di contenuti e informazioni ritenuti spesso poco rilevanti e utili. La letteratura a riguardo ammette che l'azione del personale addetto alla disciplina riesce sì a richiamare gli studenti alla responsabilità, e ad avere un effetto deterrente per gli aggressori, senza però interessarsi alle cause del fenomeno (NIE, 1997).

La ricerca evidenzia come il vandalismo possa essere il risultato dell'interazione dei fattori sopra menzionati: prevenzione orientata prevalentemente alla repressione e mancata formazione umana. Una proposta curricolare dovrebbe orientarsi, secondo i ricercatori, in primo luogo alla formazione della persona, e in secondo luogo al cambiamento nel modo di trattare i contenuti e i modelli già superati di apprendimento (Kuhn, 1989). Per ultimo consigliano l'adozione di dinamiche attuali di produzione della conoscenza, l'impegno nella conciliazione di soluzioni alternative, l'armonizzazione dei conflitti, la rivitalizzazione dei punti deboli. In questo senso è auspicabile l'inclusione nel curricolo di azioni pedagogiche orientate allo sviluppo dei valori, particolarmente quelli della solidarietà, dell'affettività, della consapevolezza del rigore della norma e dei limiti dei comportamenti, della formazione alla responsabilità sociale e all'esercizio della cittadinanza. Il ravvivare la dimensione umana nel percorso formativo dovrebbe aiutare ad attenuare le frustrazioni e, di conseguenza, l'aggressività degli allievi.

6. Il bullying e l'orientamento

Il *bullying* si maschera e si nasconde facilmente in atti d'inciviltà e di «normali» contese tra adolescenti. La ricerca di Caliman e Rodrigues (2007) ha rilevato, tra i professionisti dell'orientamento educativo appartenenti a 12 scuole private di Brasilia, il ruolo di questi professionisti dinanzi ai fenomeni del bullying nella scuola tra studenti caratterizzati sia come vittime che come aggressori.

L'obiettivo della ricerca è quello di investigare la rappresentazione del professionista dell'orientamento educativo riguardo al bullying e si orienta su cinque obiettivi operativi: la preoccupazione per il bullying presente nel progetto pedagogico delle scuole; il concetto di bullying percepito dagli educatori; la formazione accademica dei professionisti dell'orientamento educativo; la funzione assegnata a questo personale nei confronti della violenza e del bullying; i programmi e i progetti di prevenzione del bullying.

Riguardo al *progetto pedagogico*, si è osservato che le scuole non presentano specificamente o non danno risalto al tema del bullying. Secondo quanto affermano gli intervistati, il tema è sottinteso nel progetto educativo per quello che riguarda i temi legati alle questioni disciplinari, all'integrazione dello studente e al suo

adattamento nella scuola. In due delle tre scuole gli incaricati dell'orientamento educativo rispondono al problema a seconda della domanda; se questa non è segnalata il problema non viene messo in discussione. In alcuni casi ci si occupa del bullying attraverso la lettura e il commento ai testi di una determinata disciplina, ad esempio di lingua e letteratura; e questo sarebbe un canale permanente di discussione sull'argomento una volta che vi fosse il bisogno di discuterne. Quanto alla modalità di lavorare sul tema, il professionista dell'orientamento tende innanzitutto a utilizzare forme di ascolto individualizzato o di gruppo, a seconda della situazione. In due delle scuole analizzate i responsabili tendono a risolvere il problema direttamente con gli studenti interessati. In altri casi essi cercano di coinvolgere anche le famiglie.

Circa la *familiarità* con il tema, risulta che gli educatori non hanno informazioni molto approfondite sul concetto di bullying. Tendono spesso a confondere questo concetto con quello di violenza o con altri problemi disciplinari. Oppure non dimostrano preoccupazione per il problema. La scarsa conoscenza del tema provoca una certa tendenza a confondere ogni comportamento sospetto come bullying. Alcuni educatori dichiarano di considerare bullying comportamenti come: disturbare gli altri, prenderli in giro, dire parolacce, provocare, umiliare e «isolare» l'altro. Non risulta chiaro peraltro se esiste la percezione da parte degli educatori sulla ripetitività di questi comportamenti, caratteristica rilevante nell'identificazione di un comportamento di bullying.

Nella loro *formazione accademica* i professionisti dell'orientamento rivelano di non aver mai sentito parlare del fenomeno bullying durante il percorso formativo universitario. Dichiarano di aver sentito qualche cenno sull'argomento negli ultimi due anni durante la partecipazione a convegni, seminari e corsi di formazione continua. Su quest'ultimo argomento insegnanti e educatori sono esortati dai dirigenti a partecipare a corsi, conferenze, convegni di perfezionamento; in alcune scuole essi ricevono aiuti economici per la formazione continua su argomenti diversi e non necessariamente sul tema del bullying.

Circa la *funzione* assegnata ai professionisti dell'orientamento educativo si è osservato che è stato sempre affidato a questi educatori il compito di lavorare sulla questione dei rapporti interpersonali tra allievo e insegnante. Il bullying rientra in un circolo di comportamenti correlato alla mancanza di rispetto e alle provocazioni.

Un altro item della ricerca riguardava la *prevenzione*: se esistono e come sono organizzati i progetti di prevenzione del bullying. Gli intervistati hanno dichiarato che, nelle loro scuole, non esistono programmi o progetti di prevenzione del bullying; ritengono che non esistano progetti specifici e pertanto si limitano ad affrontare le situazioni che si presentano giornalmente. Riconoscono l'importanza di un progetto orientato alla prevenzione del bullying e affermano che essa richiederebbe la consapevolezza dei dirigenti sulla gravità del problema. In virtù del fatto che le scuole solitamente si trovano in quartieri violenti, ritengono che sia più urgente un progetto contro la violenza in genere che un progetto di prevenzione del bullying.

7. Conclusioni

Le varie ricerche sui diversi tipi di violenza scolastica potrebbero giustificare la ragione per la quale in Brasile spesso si usa il concetto al plurale: «violenze». La scuola è artefice, vittima e scenario di violenza. È artefice quando riproduce i meccanismi di esclusione sociale attraverso processi sottili che assomigliano a trappole orientate a un certo gruppo di studenti più vulnerabili. È vittima quando i suoi dirigenti e docenti diventano bersaglio in risposta alla violenza istituzionale subita dagli studenti. Infine è scenario di violenza quando nei suoi ambienti si sviluppano conflitti tra i suoi membri e quando diventa anche luogo di apprendimento della violenza.

La mancanza di chiarezza nella proposta e nella definizione di norme e valori sociali da parte della scuola e nella conoscenza dei limiti comportamentali da parte degli studenti suggerisce un'azione pedagogica orientata alla trasparenza e alla discussione, appunto, di norme, valori e limiti. Gli studenti reagiscono all'imposizione unilaterale di un codice normativo appunto perché sono sensibili al bisogno di partecipazione e di protagonismo e desiderano essere partecipi del processo educativo. Freire (1975) ricorda il bisogno di un cambiamento paradigmatico, da una pedagogia «monologica» a una pedagogia «dialogica». I responsabili della scuola spesso insistono su un approccio punitivo, non molto funzionale e poco comprensivo della sensibilità adolescenziale. Le situazioni di crisi provocate dalla spiccata incidenza di violenza nella scuola suggeriscono uno stile di gestione partecipativo e dialogico, indicativo di riferimenti normativi e valoriali chiari. Il curriculum basato sulla ragione, sul contenuto e sull'informazione, in risposta alle esigenze del mercato del lavoro, dovrebbe portare a una dinamica più umana e affettivamente sensibile che vada incontro alla realtà degli studenti.

Summary

The paper summarizes the results of several exploratory research projects conducted by the Unesco «Chair of Youth, Education and Society» at Brasilia Catholic University (Brazil). Using both quantitative and qualitative methods, these projects investigated concepts of violence at schools, from the perspective of students and teachers. Conclusions indicate that the school has been simultaneously author, victim and locus for learning violence. Divergent violence concepts between students and educators suggest the need of debates for reaching relative consensus, as well as building common rules for school social life. Furthermore, management democratic styles are very helpful, besides interesting curricula dynamics. Although not underestimating the need of students to learn contents and information, such a dynamics needs to focus on proper educational dimensions, i.e., values and feelings, orienting the social actors against violence, as in the case of bullying.

Bibliografia

- Abramovay M. (a cura di) (2005), *Cotidiano das escolas: entre violências*, Brasília, Unesco, Observatório de Violências nas Escolas (Universidade Católica de Brasília), Ministério da Educação.
- Almeida S.M. (1999), *O vandalismo na escola e a dinâmica curricular*, Dissertazione di Laurea, Università Cattolica di Brasília.
- Bossert S.T. (1979), *Tasks and social relationships in classrooms: a study of instructional organization and its consequences*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu P. e Passeron J.C. (1970), *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Caliman G. (2008), *Paradigmas da Exclusão Social*, Brasília, Editora Universa-Unesco.
- Caliman G. e Rodrigues A.H. (2007), *Bullying e orientamento educativo: uma pesquisa a Brasília*, Comunicazione presentata al Congresso Internazionale «Ricercatori di senso: Bilancio e prospettive della logoterapia di Viktor E. Frankl», Roma, Università Salesiana, 26-28 ottobre.
- Carreira D.B.X. (2005), *Violência nas escolas: qual o papel da gestão?*, Dissertazione di Laurea, Brasília, Università Cattolica di Brasília.
- Casassus J. (2007), *A escola e a desigualdade*, Brasília, Unesco-Liberlivro.
- Coleman J.S. (1963), *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education*, Nova Iorque, The Free Press of Glencoe.
- Debarbieux E. (2007), *Violência escolar: um desafio mundial?*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Debarbieux E. e Blaya C. (2002), *Violência nas escolas e políticas públicas*, Brasília, Unesco.
- Devine J. (2002), *A mercantilização da violência escolar*. In E. Debarbieux e C. Blaya, *Violências nas escolas e políticas públicas*, Brasília, Unesco, pp. 38-66.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Éd. du Seuil.
- Dubet F. e Martuccelli D. (1996), *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éd. du Seuil.
- Fernandes K.T. (2006), *O conceito de violência escolar na perspectiva dos alunos*, Esercitazione di Laurea, Università Cattolica di Brasília.
- Freire P. (1975), *Pedagogia do oprimido*, Rio, Paz e Terra.
- Galvão A.C.T. (2003), *As escolas inovadoras: Distrito Federal*. In M. Abramovay (a cura di), *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*, Brasília, Unesco, pp. 159-172.
- Kuhn T.S. (1989), *A tensão essencial*, Lisboa, Eds.
- Lopes R. e Galvão A.C.T. (2004), *Violência nas escolas: um fenômeno multifacetado*. In *VII Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste, Goiânia: Anais do VII EPECO*, Goiânia, Editora da UFG, vol. 1, pp. 1-15.
- Marques L.R. (2006), *Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar*, «Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação», vol. 14, n. 53, pp. 507-526.
- Moignard B. (2008), *L'école et la rue: fabriques de délinquance*, Paris, Presses Universitaires de France-Le Monde.
- NIE-National Institute of Education (1997), *Violent Schools-Safe Schools. The Safe School Study to the Congress* (vol.1), Washington, Government Printing Office (ERIC Document Reproduction Service, pp. 149-466).
- Oliveira M.G.P. (2003), *Percepção de valores e violências nas escolas pelos docentes do ensino médio*, Esercitazione di Licenza, Università Cattolica di Brasília.
- Oliveira M.G.P. e Gomes C.A. (2004), *Como docentes vêem valores e violências escolares no ensino médio*, «Revista Brasileira de Política e Administração da Educação», vol. 20, n. 1, pp. 45-70.

- Penkal M.C. (2007), *Representações sociais da violência: o crime e o castigo na perspectiva de adolescentes em situação de risco psicossocial*, Dissertazione di Laurea, Università Cattolica di Brasilia.
- Placo V. et al. (2002), *Representações sociais de jovens sobre violência e a urgência na formação de professores*, «Psicologia da Educação: Revista do programa de estudos pós-graduados», São Paulo, EDUC-PUC, nn. 14/15, pp. 347-367.
- Ribeiro M. (2004), *Significações da violência escolar na perspectiva dos alunos*, Dissertazione di Laurea, Università Cattolica di Brasilia.
- Schmitz T. (2007), *A constituinte escolar no Rio Grande do Sul como política pública de um governo democrático popular: um estudo sobre o Instituto Estadual de Educação Prof. Pedro Schneider (S. Leopoldo/RS)*, Esercitazione di Licenza, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Silva M.N. (2004), *Escola e comunidade juntas contra a violência escolar: diagnóstico e esboço de plano de intervenção*, Esercitazione di Licenza, Università Cattolica di Brasilia.
- Unesco (2000), *Formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina*, Forum del «Instituto Internacional de Planificación Educativa», Buenos Aires 1998, Cadernos da Unesco, vol. 4, Brasilia, Unesco.