

Bullismo, apprendimento e processi inclusivi

Paola Damiani

PhD in Scienze Umane, Psicopedagogista e Consulente dell'UST di Torino

forum

Sommario

L'articolo intende offrire una riflessione sui temi dell'inclusione e della prevenzione del disagio (in particolare per quanto riguarda il fenomeno del bullismo) nella scuola secondaria di primo grado, nell'ottica del miglioramento dei processi di apprendimento di tutti gli allievi. L'idea che il contesto relazionale a scuola si configuri come campo di snodo dei complessi rapporti tra bullismo, disabilità, inclusione e apprendimento definisce la dimensione relazionale come ambito privilegiato di analisi e intervento sulle tematiche in oggetto. La valorizzazione del rapporto tra clima relazionale positivo e processi inclusivi facilita il successo scolastico di tutti gli allievi e favorisce la visione sistemica del contesto relazionale scolastico, determinando uno spostamento verso il paradigma «dell'ecologia delle relazioni».

Introduzione

Un aspetto problematico di particolare rilevanza per la vita scolastica, che tuttavia tende a essere ancora sottostimato, consiste nell'esistenza di una relazione causa-effetto (seppur non rigidamente deterministica) tra disagio relazionale e insuccesso scolastico: un clima di classe faticoso e inadeguato ostacola, infatti, lo sviluppo delle competenze sociali e civiche degli allievi e rende difficoltoso e spesso inefficace l'apprendimento disciplinare (Blandino e Granieri, 1995).

Le recenti scoperte sui processi cognitivi e le relative teorizzazioni, pur afferendo ad ambiti disciplinari e approcci differenti (Bion, 1962; Ford e Lerner, 1992; Sawyer, 2006; Immordino-Yang e Damasio, 2007), mostrano un generale livello di accordo nell'individuare la dimensione relazionale come il fondamento dell'apprendimento e

del potenziamento cognitivo; le interazioni con se stessi, con le altre persone e con gli oggetti materiali (ambiente, oggetti culturali e disciplinari) vengono identificate come mediatori dei processi apprenditivi (Damiano, 2004).

Secondo l'approccio bioniano, la base relazionale dell'apprendimento e delle sue carenze può essere interpretata come uno degli indizi più importanti per capire le motivazioni per le quali, in talune situazioni, i bambini arrivano all'età scolare con un'incapacità sociale a imparare.

La costruzione di personalità strutturate e mature dal punto di vista cognitivo, emotivo e sociale può realizzarsi soltanto attraverso la relazione con l'altro: la dimensione dell'alterità, intrinsecamente critica e «provocatoria», in quanto diversa dal Sé, attiva processi di adattamento nella persona che entra in contatto con essa; tali processi

costituiscono veri e propri motori dello sviluppo e dell'apprendimento.

Come evidenzia Amadei (in Lingiardi et al., 2011), Winnicott ha dedicato numerosi scritti alla descrizione della «danza relazionale» che ogni persona compie per «provare a esserci» nella sua vita, con l'intento di mettere a fuoco il fatto che, nella dinamica distorsiva dell'Io in rapporto al *vero* e al *falso Sé*, la vera creatività non consiste nel diventare artisti, ma nel diventare *chi si è*, a partire dall'interazione con una madre «sufficientemente buona» (Winnicott, 1965; 1971).

Nel corso dello sviluppo, alcune esperienze relazionali assumono toni più intensi e critici e necessitano di un'attenzione, un'educazione e una cura maggiori. È il caso, ad esempio, dell'incontro dei ragazzini con i compagni «diversi» nel corpo, nella mente e/o nei comportamenti; tali *diversità* assumono un ruolo ancora più «provocatorio», in quanto rappresentano testimonianze scomode di modi di essere che non trovano spazio nei modelli idealizzati, prevalentemente infantili e manichei (tutto o niente, bello o brutto, ecc.) degli adolescenti e, soprattutto, dei preadolescenti. In tal senso, il confronto con le varieguate forme dell'esistenza si rivela talvolta drammatico poiché richiede la capacità di tollerare/gestire forti emozioni e di elaborare nuove rappresentazioni mentali e culturali, proprio quando una simile capacità non è, generalmente, ancora sufficientemente formata.

Pare, dunque, importante riflettere su come l'esperienza dell'incontro con la disabilità (di alcuni) e con la differenza (di ciascuno) a scuola e l'opportunità di sviluppare adeguate competenze sociali, etiche e civiche in tutti i soggetti della comunità scolastica, docenti compresi, siano strettamente connesse: la costruzione dei processi di inclusione di tutti gli alunni si fonda sulla capacità di pensare e agire le relazioni in modo adeguato (Mede-

ghini e Fornasa, 2011) e l'esperienza di questo incontro favorisce lo sviluppo di tali capacità. Inoltre, la possibilità di vivere relazioni di qualità e la costruzione di un clima di classe inclusivo influenza positivamente anche il rendimento dei singoli studenti.

La relazione tra apprendimento e inclusione nella scuola secondaria di primo grado

Nell'ambito della riflessione sulle culture, sulle politiche e sulle pratiche educative, il passaggio dal concetto di integrazione a quello di *inclusione* sancisce la centralità della dimensione relazionale; come afferma Fornasa (2011),¹ includere non significa mettere tutti gli allievi insieme in una classe, ma metterli tutti nella condizione di intrecciare il proprio cambiamento con il cambiamento degli altri, costruendo un'esperienza comune di *compartecipazione* finalizzata al mutamento del sistema stesso (classe, scuola, società).

L'inclusione diventa così un modo per pensare e agire le relazioni tra i soggetti, tutti i soggetti, di una scuola intesa come comunità. Tuttavia, il nucleo fondamentale di un'esperienza inclusiva concreta, per gli studenti, si costituisce quotidianamente a partire dalla relazione diadica insegnante-allievo e dalle dinamiche relazionali di classe.

In quest'ottica, è possibile pensare che la scuola secondaria di primo grado rappresenti una sorta di «zona grigia», un'area di attenzione e criticità per la realizzazione di processi di inclusione autentici (i quali

¹ Conferenza introduttiva della Ricerca-Azione «La scuola inclusiva», coordinata dal Prof. W. Fornasa, Università di Bergamo, Facoltà di Scienze della Formazione, in collaborazione con i Servizi Educativi del Comune di Torino (dott.ssa M. Re), in atto presso le Scuole Municipali dell'Infanzia, Torino, a.s. 2011/12-2012/13.

devono essere fondati sul possesso di solide competenze emotivo-relazionali e sociali da parte dei soggetti in relazione), nonché per il conseguimento di apprendimenti significativi e autenticamente trasformativi (Mezirow, 1991). Per quanto riguarda tale ordine di scuola vi sono, infatti, numerose testimonianze,² da parte di allievi, genitori e insegnanti, sulla presenza di situazioni di difficoltà dovute a un clima di classe non sufficientemente positivo (quando non di vero e proprio malessere) che alunni e docenti sperimentano quotidianamente; in particolare, sembra emergere una scarsa capacità di lettura e gestione delle complesse dinamiche relazionali.

Anche i processi di insegnamento-apprendimento, in questa fascia d'età, sembrano posizionati prevalentemente su modalità meccaniche, fondate su esercizi e reiterazioni, piuttosto che su processi creativi e sociali che integrino le differenti dimensioni (sensoriale, emotiva, corporea, culturale, ecc.) e favoriscano processi di co-costruzione del sapere e di sviluppo delle competenze. La dimensione relazionale, come già affermato, attraversa l'intero sistema di vita della classe e della scuola e si colloca al centro della possibilità di realizzare un apprendimento efficace e significativo. In effetti, per quanto riguarda i ragazzi, durante la preadolescenza e l'adolescenza le relazioni con i pari, già investite a livello personale di significati emotivi profondi, si complicano ulteriormente per l'intervento determinante delle dinamiche proprie dei gruppi (Bion, 1948; Lewin, 1951), i quali giocano un ruolo fondamentale per lo sviluppo identitario di ogni singolo individuo.

I preadolescenti dovrebbero quindi imparare a fronteggiare tali nuove complessità attraverso la «guida esperta» degli adulti di riferimento. Sull'importanza della qualità

dell'incontro tra le persone nei contesti educativi, si allineano studi e ricerche di ambiti disciplinari differenti che, pur indagando costrutti diversi, giungono a identificare la centralità della cura della relazione nell'esperienza educativa e formativa (cfr. ad esempio Fadda, 1997; Siegel, 1999; Galanti, 2001; Margiotta, 2002).

Nella realtà quotidiana occorre tuttavia anche confrontarsi con una sorta di «incompetenza relazionale diffusa» caratteristica del contesto post-moderno (Galanti, 2007; Pinto Minerva, 2004), che non può non riguardare anche le interazioni nei contesti scolastici, tra allievi e tra allievi e docenti. Tale difficoltà relazionale va infatti pensata per tutti i soggetti del contesto classe e si manifesta con maggiore evidenza proprio in presenza di specifiche situazioni critiche, come quelle derivanti dal confronto con le diversità o con le varie «emergenze educative», condizioni che, al contrario, dovrebbero costituire il principale oggetto dell'intervento educativo fondato sulle competenze relazionali e di inclusione. Ci troviamo così di fronte a una situazione paradossale: la possibilità di realizzare processi inclusivi autentici da parte di tutti i soggetti della comunità scolastica sembra entrare in crisi proprio laddove ve ne sarebbe maggiormente bisogno.

Diversità, bullismo e relazioni «incompetenti»

In un'ottica socio-antropologica, l'incontro con la diversità è sempre un incontro in un certo senso sconvolgente e «traumatico», in quanto oltrepassa i confini del noto e del certo. Si tratta perciò di un'esperienza complessa e, come tutte le dimensioni complesse, caratterizzata da ambivalenza: il diverso attrae e repelle allo stesso tempo; la diversità è bellezza che può diventare mostruosità se

² Dati raccolti nell'ambito delle esperienze di Consulenza dell'UST di Torino, rivolte ai docenti, dal 2001 a oggi.

non viene tollerata nel suo essere diversa ed eccessiva, fuori dagli spazi noti, dal nostro confine (cfr. Mancino e Zapelli, 2011). Il diverso è altro e oltre e come tale spaventa e attiva reazioni di difesa; in questo senso, anche l'incontro dei ragazzi con la disabilità, in quanto diversità, è attivatore di *re-azioni*. Come afferma Pavone:

Da sempre nella cultura occidentale il rapporto con chi è *diverso* ci coinvolge individualmente e collettivamente, sul piano antropologico, esistenziale, morale, civile, provocando una moltitudine di atteggiamenti ambivalenti, dall'accettazione al rifiuto e, anche se è decisamente migliorata la sensibilità nei confronti delle *diversità* [...] rimane ancora troppo ampia la forbice tra la pronuncia di un principio di uguaglianza nelle differenze e la conquista effettiva di questo diritto da parte di chi vive una condizione di «alterità». (2010, p. 4)

Tale scarto si concretizza in varie situazioni, più o meno evidenti, che quotidianamente affrontano alcuni studenti nelle nostre scuole. In particolare, i fenomeni di bullismo scolastico possono essere letti come lo specchio di una grave incapacità relazionale degli alunni, così come dei loro docenti. Il bullismo, fenomeno particolarmente odioso perché caratterizzato dallo squilibrio di forze tra vittima e carnefice, può essere così interpretato come una *re-azione* difensiva, una reazione scomposta, scissa e non ricomposta, di attrazione verso la diversità e la debolezza della vittima (il bullo non può esistere senza la vittima; il bullo cerca la vittima per acquisire visibilità e identità) e, al contempo, di repulsione (il bullo deve attaccare la vittima, distruggerla, per esorcizzare le sue parti «mostruose»/diverse, pericolose per la propria immagine ideale e difficili da tollerare).

La condizione di ambivalenza che caratterizza le dinamiche relazionali dei soggetti del bullismo, tra attrazione e repulsione, comporta la frantumazione dell'altro, la semplificazione dei rapporti (vedi il motto del «con me

o contro di me» proprio delle *gang giovanili*) e la riduzione della complessità del mondo a visioni manichee (il normale/l'anormale, il bello/il brutto, il forte/il debole, ecc.), che rendono difficile il dialogo non solo tra pari, ma anche tra i ragazzi e gli adulti di riferimento. Con il bullismo si attiva una sorta di contaminazione relazionale patologica che inquina il clima nei contesti di vita allargati: classe, scuola, famiglia e territorio.

Nell'approccio psicodinamico, il fenomeno del bullismo nei confronti del compagno disabile si caratterizza come proiezione di parti di sé che fanno paura, non tollerabili e non contenibili, sull'altro più esposto; nel linguaggio kleiniano si tratta di una modalità relazionale in posizione schizo-paranoide di attacco-fuga (Klein, 1957): attacco a ciò che fa paura di sé che si vede nell'altro da sé; fuga come proiezione di parti di sé indicibili e intollerabili sull'altro.

L'obiettivo fondamentale di ogni esperienza relazionale consiste nel riconoscimento del singolo (riconoscimento del suo esserci, della sua identità, del suo valore) da parte dell'altro e del collettivo; in tal senso, come Adler (1931) aveva già evidenziato, il rischio di ogni inferiorità reale o presunta rende più difficile l'integrazione positiva con gli altri e attiva reazioni difensive di negazione (del problema o dell'altro) o di attacco nei confronti di coloro che rappresentano tale rischio. La compensazione del complesso d'inferiorità, bisogno essenziale di ciascuno, può assumere differenti configurazioni, le quali vengono sostenute da un'esagerata volontà di potenza che conduce al desiderio di farsi credere «grande» attraverso varie modalità antievolutive.

Secondo alcuni studi (cfr. Olweus, 1994) il 70-80% dei ragazzi detenuti prima del diciottesimo anno di età erano conosciuti a scuola come bulli. La domanda che possiamo porci, anche alla luce dei contributi scientifici

più recenti, è la seguente: quanti bulli erano alunni con Esigenze Educative Speciali non adeguatamente riconosciute e gestite a scuola? Quanti bulli sono stati vittime di processi non pienamente inclusivi?

Negli ultimi anni, le ricerche sui Disturbi dell'Apprendimento hanno messo in luce i preoccupanti, possibili esiti della drammatica esperienza di vivere ripetuti insuccessi scolastici (cfr. Cornoldi, 2011). Tali esiti sono aggravati in relazione all'età in cui vengono sperimentati; in tal senso, il periodo evolutivo della preadolescenza si caratterizza come un'area di particolare criticità. Gli aspetti psicologici connessi all'esperienza del continuo fallimento scolastico riguardano, ad esempio, la caduta dell'autostima, atteggiamenti di rinuncia e demotivazione, ansia e rabbia, sino a vere e proprie psicopatologie quali la depressione.

Tra gli effetti di tipo esternalizzato, in particolare, sentimenti di rabbia e atteggiamenti oppositivi e aggressivi, nei confronti degli insegnanti, dei compagni e di se stessi, possono sfociare in comportamenti di bullismo e/o di vera e propria devianza e delinquenza. La letteratura ha evidenziato come nelle relazioni tra i soggetti che compiono atti di bullismo siano spesso coinvolti sentimenti di inferiorità e di insicurezza che si esteriorizzano in comportamenti aggressivi e di sopraffazione verso chi è più debole e indifeso. Si riafferma così un'idea di bullismo come forma di disagio «relazionale».

Paradossalmente, però, il bullismo può essere letto anche come una sorta di *partecipazione sociale*: un disagio che si manifesta essenzialmente attraverso la creazione di legami, anche se non funzionali. Si tratta, infatti, di un'esperienza che trae forza dall'incontro con l'altro e lo «coltiva», differenziandosi in tal senso nettamente da altre forme di disagio che prevedono esclusione dei soggetti, abbandono dei contesti (mortalità

scolastica), isolamento del soggetto deviante, *dropping out*... È possibile quindi affermare che il bullismo ha in sé una dimensione di risorsa, intesa come esperienza di legame, come forza che collega; contrariamente ad altre forme di disagio, che separano e isolano, il bullismo è un'esperienza di relazioni.

È tuttavia indubbio che il bullismo rappresenta un'esperienza relazionale molto dolorosa, che ha dei costi altissimi per i soggetti che lo vivono e per i contesti in cui si realizza. Esso può essere infatti descritto come una sorta di gioco relazionale tra attori incompetenti, per i quali gli aspetti creativi e di crescita sono sostituiti da quelli involutivi, di stagnazione e regressione. Rimanendo nella metafora, come evidenzia Winnicott (1971), nel gioco il bambino costruisce un ponte tra il mondo interno e il mondo esterno, l'essenza del gioco è sinonimo di vivere creativo e costituisce la matrice dell'esperienza di Sé nel corso della vita. Al contrario, il bullo deve giocare un gioco da lui costruito di cui è l'unico depositario delle regole, che risulta essere volutamente uguale a se stesso, in cui non ci sono elasticità e mutamento (Olweus, 1994). Dal punto di vista pedagogico, si potrebbe in sintesi affermare, in termini quasi provocatori, che una classe con soggetti che compiono atti di bullismo rappresenta il contrario di una classe inclusiva, ma al contempo costituisce una risorsa come motore verso la possibilità di promuovere un cambiamento (inclusivo) della classe e dell'intero sistema-scuola.

Verso il paradigma dell'ecologia delle relazioni

Allargando lo sguardo oltre il bullo, e «l'alunno-problema» in generale, risulta evidente che, se dal punto di vista dei ragazzi la capacità di tollerare e gestire lo sconcerto e la fatica della cura della relazione con l'altro, e

in particolare con l'altro diverso dal proprio gruppo di riferimento e dai propri modelli ideali, non si caratterizza come una capacità spontanea, bensì necessita di un'educazione specifica, anche dal punto di vista dei docenti non pare possibile prescindere da una formazione specifica allo sviluppo di tale capacità; essa, infatti, non può essere considerata come una sorta di «dotazione universale e automatica» connessa al ruolo docente.

Negli ultimi anni, il dibattito sulla formazione degli insegnanti ha aperto spazi di confronto sui temi dello sviluppo e della valutazione delle competenze emotive e pro-sociali professionali, senza tuttavia giungere ancora a chiarirne efficacemente gli aspetti concettuali e metodologici in modo chiaro e operativizzabile. Tra le carenze professionali di ordine affettivo-relazionale riscontrate nei docenti vi sarebbe proprio una difficoltà a sostenere, elaborare e restituire in «forma bonificata-educata» gli aspetti critici, complessi e profondi connessi all'esperienza dell'apprendimento nella classe, intesa come comunità di soggetti e contesti interagenti.

In particolare, nelle pratiche di alcuni insegnanti della scuola secondaria di primo grado sembra carente la cura dei passaggi evolutivi e educativi che assumono una rilevanza vitale nel delicato periodo pre-adolescenziale; ciò che sembra non essere del tutto sufficiente e soddisfacente è una sorta di accompagnamento, intenzionale e progettuale, da parte di insegnanti preparati, di sostegno e curricolari, alla gestione del processo di costruzione delle identità personali attraverso la complessità delle dinamiche relazionali concrete (in aula/Istituto) e alla cura dell'incontro con le diversità (le proprie come quelle dei compagni).

Come abbiamo visto, la «naturale» complessità relazionale, in un periodo evolutivo critico, diventa più difficilmente gestibile da

parte del ragazzo e necessita di un forte e adeguato intervento professionale da parte degli adulti/educatori. Va precisato che con «forte» non si vuole fare riferimento a un intervento dell'adulto autoritario, invasivo o esclusivo, bensì a un tipo di intervento educativo efficace e culturalmente fondato, che lascia spazio, progetta e valorizza anche la realizzazione di esperienze cooperative e di tutoraggio tra pari.

Ragionando sulle possibili cause delle scarse competenze professionali di natura relazionale, un elemento di criticità per lo sviluppo di capacità empatiche e comunicative da parte degli insegnanti può considerarsi intrinseco al ruolo specifico dei docenti dei differenti ordini di scuola. Semplificando, il maestro della scuola primaria, formato alle competenze psicopedagogiche anche attraverso percorsi specifici che prevedono lezioni e tirocini di psicologia e pedagogia generale e speciale, non solo ha maggiori possibilità di sviluppare competenze specifiche, ma assume anche un mandato educativo (oltre a quello istruttivo) che attiva un'attenzione alla realizzazione di un clima di classe positivo (inclusivo) e alla cura dei diritti di tutti i bambini, anche e soprattutto di quelli più in difficoltà, in linea con la *mission* propria delle società civili.

I docenti delle scuole secondarie, per i quali i destini della formazione iniziale sono (sono stati e... saranno?) maggiormente variegati, incrociando i mandati (anche impliciti) di famiglie sempre più acculturate ed esigenti, si confrontano con richieste istituzionali e sociali di altro genere, per buona parte improntate a un modello di sistema capitalistico e competitivo tradizionale, dove fragilità e diversità dagli standard costituiscono problemi da controllare e superare (o eliminare) e non certamente da valorizzare, in vista di un futuro sempre più incerto, tendenzialmente selettivo ed esclusivo.

Come abbiamo visto, le carenze nelle competenze emotivo-relazionali di insegnanti e allievi si manifestano a scuola principalmente nell'incapacità dei ragazzi a sostenere il confronto con le *diversità*. Vivere questa *esperienza* attraverso un accompagnamento, da parte di un adulto competente (che a sua volta abbia già *esperito*), al passaggio dall'incontro-scontro al confronto con *l'altro di me e da me* costituirebbe, al contrario, una possibilità educativa ed evolutiva proprio nell'ottica dello sviluppo e del potenziamento di tali competenze, poiché la dimensione della *diversità* risulta fondativa dell'esperienza relazionale, attraverso una circolarità virtuosa. Occorre essere ben consapevoli che tale possibilità virtuosa non è la più scontata e che, per essere concretizzata, necessita di una serie di azioni e attenzioni: essa, infatti, deve essere consapevolmente pensata, intenzionalmente scelta e progettualmente realizzata da parte dei docenti.

Assumendo come dato di base l'interdipendenza tra gli aspetti emotivo-relazionali, cognitivi e socio-culturali nei processi di sviluppo e di costruzione delle conoscenze e delle competenze, è possibile percorrere alcune piste di approfondimento che consentono di interpretare, nell'ambito di un *framework* integrato che pone al centro l'esperienza relazionale, i diversi fenomeni qui presi in esame (bullismo, disabilità e apprendimenti), al fine di orientare in modo più efficace le possibili strategie d'intervento a scuola. In particolare, pare utile riferirsi a quadri teorici in grado di comprendere i differenti aspetti e gli elementi di complessità caratteristici dell'evento relazionale, con l'obiettivo di evitare i rischi di semplificazione, banalizzazione e riduttivismo che accomunano e squalificano alcuni recenti approcci al tema della relazionalità.

Il passaggio operato dall'ultimo Dewey (1949) dal concetto di *interazione* a quello di

transazione evidenzia il complesso processo relazionale tra soggetto e oggetto, aprendo la possibilità di spazi interdisciplinari di confronto sulle rinnovate e attuali tematiche cognitive, emotive, sociali e comunicazionali.

Per quanto riguarda l'apprendimento, l'approccio transazionale è caratterizzato da diversi assunti sulla natura dei processi cognitivi, dell'intelligenza e del suo sviluppo, sul ruolo delle variabili motivazionali e affettive nello sviluppo e sulla natura della modificabilità cognitiva (cfr. Haywood, 2006). Nella prospettiva di Haywood, l'intelligenza ha molte sfaccettature ed è il risultato di fattori complessi poligenici ed esperienziali che si influenzano a vicenda in modo transazionale.

Come osservano Rossi e Travaglini (2011), gli elementi transazionali sono pensati nella loro qualità relazionale, nella loro processualità, da quando entrano in relazione e non per come erano prima dell'inizio del processo relazionale. In quest'ottica, i fattori contestuali si intrecciano e si attivano in una processualità crescente, attraversando dinamiche progressivamente trasformative.

Dalla transazione derivano importanti fenomeni di cambiamento delle parti in relazione: il soggetto trasforma l'oggetto e quest'ultimo trasforma il soggetto.

Il concetto di «transazione educativa» (Postic, 1983), indicante lo scambio tra le diverse componenti della classe (insegnante, alunni/o, genitori), mette in luce come il processo di insegnamento-apprendimento non possa più essere considerato come un'esclusiva responsabilità del singolo, come un processo unidirezionale. La visione complessa dell'educazione scolastica, nel suo carattere distribuito, pluridirezionale e trans-direzionale, rende conto della complessità relazionale tra i soggetti/oggetti in gioco e mette in luce il ruolo determinante del contesto.

Conclusioni

Occorre rilanciare l'idea che la scuola sia in grado di incidere (positivamente o negativamente) sui percorsi evolutivi, emotivo-cognitivi, dei propri alunni, facendo leva sull'insieme delle complesse relazioni umane e situazionali che in essa si manifestano. Emerge altresì il tema centrale della responsabilità e della responsabilizzazione di tutti i soggetti, non lasciando più dubbi sulla necessità di abbandonare la rischiosa e sterile «logica della delega» da parte dei docenti (e degli adulti-educatori in genere) a *terzi esterni-esperti*.

La visione articolata del contesto scolastico-relazionale come sistema complesso si fonda sull'idea della scuola, della classe e della relazione insegnante-alunno e tra pari come sistemi interagenti/transagenti tra loro; tale visione consente di identificare i contesti di sviluppo (diade insegnante-allievo, classe, scuola) come *campi di intervento* in grado di esercitare una notevole influenza sul comportamento individuale e di gruppo, così come sul comportamento generale del sistema scolastico, in una processualità ricorsiva. Una simile configurazione mette in luce le reciproche implicazioni per le quali un cambiamento esercita una notevole influenza sulle relazioni tra i differenti livelli (organizzazione, gruppo, individuo), generando una modificazione del sistema stesso.

L'obiettivo formativo prioritario diventa quindi il sostegno al cambiamento di ciascuno e di tutti, in un'ottica ecologica inclusiva: il passaggio dal sostegno dell'alunno disabile (della persona) al sostegno delle differenze di tutti (del processo) favorisce l'intreccio del cambiamento di ciascuno verso il mutamento dell'intero sistema.

In questa prospettiva trova spazio l'idea dello spostamento da una visione individualistica a un paradigma dell'ecologia

delle relazioni, sul quale si fonda il dibattito attuale della pedagogia speciale. Non a caso, lo strumento dell'ICF-CY (Organizzazione Mondiale della Sanità/OMS, 2007) sostituisce il concetto di autonomia con quello di interdipendenza; l'interdipendenza, con la sua duplice dimensione del dare e avere, si costituisce come condizione tipica dell'esistenza umana.

Il modello dell'OMS sancisce la nuova antropologia fondata sul paradigma della relazionalità, rilanciato recentemente anche dal modello dell'inclusione, e consegna una sfida alle *nuove scienze umane* per la sua traduzione in termini educativi. Per la realizzazione di processi inclusivi il punto chiave, come già rilevato, si snoda attorno alle modalità in cui il sistema scuola acquisisce e manifesta la propria capacità di organizzare le differenze di tutti al proprio interno (Medeghini e Fornasa, 2011), per costruire lo spazio della comunità oltre lo spazio dell'individuo (Canevaro e Mandato, 2004).

La riflessione sulla funzione e sulla formazione dei docenti, anche in relazione a problematiche specifiche come quelle del bullismo, della valorizzazione delle diversità e del potenziamento degli apprendimenti di tutti gli allievi, si apre a interessanti prospettive: l'insegnante non può che essere indotto a considerare il comportamento di un alunno (positivo o problematico) come il risultato di una serie di influenze che collegano le parti al tutto e il tutto ad altri sistemi, prendendo in considerazione ogni aspetto della *rete transattiva*, dall'influenza esercitata dalla famiglia, alla relazione con i compagni, alle componenti biologiche, cognitive e comportamentali del singolo alunno.

I ragazzi che opprimono e quelli che subiscono sono (anche) il risultato di una società che tollera la sopraffazione (Olweus, 1993). L'idea di cambiamento conseguente supera la visione semplicistica del cambia-

mento come risultato di nuove acquisizioni, comportando una nuova organizzazione delle relazioni all'interno del sistema come un'autorganizzazione adattiva e complessa in risposta a una pressione o una richiesta (interna o esterna) più costante e intensa (Pianta, 1999).

In ultima analisi, il paradigma dell'apprendimento inclusivo si connota anche come una modalità di pensare e agire la prevenzione di esperienze relazionali inadeguate, tra le quali il bullismo, valorizzando al contempo le risorse cognitive e gli apprendimenti dei bulli, delle vittime e di tutti gli altri soggetti.

Bibliografia

- Adler A. (1931), *What life could mean to you*, New York, Grosset and Dunlap, trad. it. *Cosa la vita dovrebbe significare per voi*, Roma, Newton Compton, 1994.
- Bion W.R. (1948), *Experiences in groups and other papers*, London, Tavistock Publications, trad. it. *Esperienze nei gruppi e altri saggi*, Roma, Armando, 1971.
- Bion W.R. (1962), *Learning from experience*, London, William Heinemann, trad. it. *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando, 1972.
- Blandino G. (1997), *Le capacità relazionali*, Torino, Utet.
- Blandino G. e Granieri B. (1995), *La disponibilità ad apprendere*, Milano, Raffaello Cortina.
- Canevaro A. e Mandato M. (2004), *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*, Roma, Monolite.
- Cornoldi C. (2011), *In classe ho un bambino che...*, Firenze, Giunti.
- Damiano E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola.
- Dewey J. (1899), *The school and society and the child and the curriculum*, trad. it. *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1969.
- Dewey J. (1917), in AA.VV., *Creative intelligence. Essays in the pragmatic attitude*, traduz., introduz. e note a cura di L. Borghi, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1976.
- Dewey J. (1938), *Logic: The theory of inquiry*, New York, Henry Holt and Company, trad. it. *Logica: La teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949.
- Dumont H., Istance D. e Benavides F. (2010), *The nature of learning*, Paris, OCSE.
- Fadda R. (1997), *La cura, la forma, il rischio*, Roma, Unicopli.
- Ford D.H. e Lerner R.M. (1992), *Teoria dei sistemi evolutivi*, Milano, Raffaello Cortina.
- Galanti M.A. (2001), *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori.
- Galanti M.A. (2007), *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*, Roma, Carocci.
- Haywood H.C. (2006), *Dynamic assessment in practice. Clinical and educational applications*, Tennessee, Vanderbilt University.
- Immordino-Yang M.H. e Damasio A. (2007), *We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education*, «Mind, Brain and Education», vol. 1, pp. 3-19.
- Klein M. (1957), *Envy and gratitude: A study of unconscious forces*, London, Tavistock Publications, trad. it. *Invidia e gratitudine*, Firenze, Giunti, 2011.
- Lewin K. (1951), *Field theory in social science*, New York, Harper e Row Publishers, trad. it. *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, il Mulino, 1972.
- Lingiardi V., Amadei G., Caviglia G. e De Bei F. (a cura di) (2011), *La svolta relazionale. Itinerari italiani*, Milano, Raffaello Cortina.
- Margiotta U. (2002), *L'insegnante di qualità*, Roma, Armando.
- Mancino E. e Zapelli G.M. (2011), *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*, Milano, Raffaello Cortina.
- Medeghini R. (2011), *Atti del convegno «Disabilità e Buone Prassi in Università»*, Rettorato Università Torino, 16 Novembre 2011.
- Medeghini R. e Fornasa W. (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Mezirow J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey Bass, trad. it. *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Olweus D. (1978), *Aggression in the school. Bullies and whipping boys*, Washington D.C., Hemi-

- sphere, trad. it. *L'aggressività nella scuola*, Roma, Bulzoni, 1983.
- Olweus D. (1993), *Bullying at school. What we know and we can do*, Blackwell, Oxford and Cambridge, trad. it. *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi e ragazzi che opprimono*, Firenze, Giunti, 1996.
- Olweus D. (1994), *Annotation: Bullying at school. Basic facts and effects of a school based intervention program*, «The Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 35, n. 7, pp. 1171-1190.
- Organizzazione Mondiale della Sanità/OMS (2007), *ICF-CY: International, Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione*, Milano, Mondadori Università.
- Pianta R. (1999), *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Milano, Raffaello Cortina.
- Pinto Minerva F. (2004), *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Roma, Carocci.
- Postic M. (1983), *La relazione educativa*, Roma, Armando.
- Rossi S. e Travaglini R. (a cura di) (2011), *I confini nei contesti relazionali. Dalla fusionalità alla temporalità*, Milano, FrancoAngeli.
- Sawyer R.K. (2006), *Introduction: The new science of learning*. In R.K. Sawyer R.K. (a cura di), *The Cambridge handbook of the learning sciences*, New York, Cambridge University Press, pp. I-XIV.
- Siegel D.J. (1999), *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*, New York, Guilford, trad. it. *La mente relazionale*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Winnicott D. (1965), *The maturational process and the facilitating environment: Studies in the theory of Emotional Development*, New York, International UP Inc, trad. it. *Sviluppo affettivo e ambiente: Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Roma, Armando, 1974.
- Winnicott D. (1971), *Playing and reality*, London, Tavistock, trad. it. *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974.

Abstract

The article aims to offer a reflection on the themes of inclusion and preventing discomfort (in particular, with reference to bullying) in junior secondary school, in terms of the improved learning processes for all students. The idea that the relational context at school is equivalent to an area of interaction for the complex relationships among bullying, disability, inclusion and learning defines the relational aspect as a privileged environment for analysis and intervention on the themes in question. Enhancing the relationship between a positive relational climate and inclusive processes facilitates the academic success of all the students and favours the systemic vision of the relational context at school, producing a move towards the paradigm «the ecology of relationships».