



1 NUOVA SERIE

Cittadini **in** crescita

RIVISTA DEL CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE E ANALISI PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA



BULLISMO: CHE FARE?

Peter K. Smith Bulli in classe: sviluppi nel Regno Unito e a livello internazionale
Catherine Blaya Il bullismo nella scuola: prevalenza, fattori di rischio e interventi
Ersilia Menesini Vecchie e nuove forme di bullismo. Dall'evoluzione del fenomeno ai modelli di intervento a scuola
Elena Buccoliero, Marco Maggi La prevenzione del bullismo in ambito scolastico: come intervenire?
Gian Cristoforo Turri Autorità giudiziaria minorile e bullismo: "prove tecniche" di cooperazione



Istituto degli Innocenti di Firenze

Presidenza del Consiglio dei Ministri
Dipartimento per le Politiche della Famiglia

Ministero della Solidarietà Sociale

Centro nazionale
di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Comitato tecnico-scientifico del Centro nazionale

Francesco Paolo Occhiogrosso (presidente), Valerio Belotti (coordinatore scientifico), Paolo Onelli, Raffaele Tangorra, Stefano Ricci, Maria Teresa Tagliaventi

La presente pubblicazione è stata progettata e realizzata sotto la direzione del precedente Comitato scientifico del Centro nazionale

Cittadini in crescita 1/2007

BULLISMO: CHE FARE?

Direttore responsabile

Aldo Fortunati

Redazione

Coordinamento editoriale

Sabrina Breschi, Anna Buia, Joseph Moyersoem, Alessandro Salvi, Antonella Schena

Contributi

Catherine Blaya, Elena Buccoliero, Marco Maggi, Ersilia Menesini, Peter K. Smith, Gian Cristoforo Turri

Collaborazioni

Erika Bernacchi, Elena Buccoliero, Fabrizio Colamartino, Nicola Iannaccone, Daniele Novara, Anna Pandolfini, Alfredo Panerai, Elena Passerini, Riccardo Poli, Eleonora Nesi

Progetto grafico

Cristina Caccavale

Realizzazione editoriale

Cristina Caccavale, Barbara Giovannini, Maria Cristina Montanari, Paola Senesi

In copertina

Un fotogramma dal film *Gaspartum* di Alexey Dueman jr. (Archivio CAMeRA)



Istituto degli Innocenti
Piazza SS. Annunziata 12 - 50122 Firenze
tel. +39 055 2037343 - fax +39 055 2037344 - cnda@minori.it - www.minori.it

*Pubblicazione registrata presso il Tribunale di Firenze il 15 maggio 2000 (n. 4965)
Questa pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti nel quadro delle attività
del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.*

*Tutta la documentazione prodotta dal Centro nazionale è disponibile sul sito web www.minori.it
La riproduzione è libera, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, salvo citare la fonte.*

Sommario

v Editoriale

- 1 **Bulli in classe: sviluppi nel Regno Unito e a livello internazionale**
Peter K. Smith
- 12 **Il bullismo nella scuola: prevalenza, fattori di rischio e interventi**
Catherine Blaya
- 29 **Vecchie e nuove forme di bullismo. Dall'evoluzione del fenomeno ai modelli di intervento a scuola**
Ersilia Menesini
- 48 **La prevenzione del bullismo in ambito scolastico: come intervenire?**
Elena Buccoliero, Marco Maggi
- 72 **Autorità giudiziaria minorile e bullismo: "prove tecniche" di cooperazione**
Gian Cristoforo Turri

Ricerche e statistiche

- 87 **Bullismo**
- 92 **Il gioco delle regole**

Contesti e attività

- 113 **Esperienze nel mondo**
- ANDAVE - Andalusia contro la violenza scolastica
 - Il programma di prevenzione del bullismo di Dan Olweus
 - PREVNET - Rete per la promozione delle relazioni e l'eliminazione della violenza
- 121 **Esperienze in Italia**
- PROMECO - Prevenzione e contrasto del bullismo
 - Stop al bullismo! Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola
 - A scuola di nonviolenza
 - Conflitti, litigi e... altre rotture
- 139 **Percorsi filmografici**
- La rappresentazione cinematografica del "bullo" tra ribellione, disagio e conformismo

Editoriale

Cara lettrice, caro lettore,

il filo rosso che percorre questo numero di *Cittadini in crescita* è dedicato a un tema di grande attualità: il bullismo in ambito scolastico; tenendo conto dell'ampio spazio avuto dal bullismo sui media in questi ultimi mesi, è risultato necessario individuare e chiarire le caratteristiche del fenomeno in tutte le sue sfaccettature, la sua evoluzione e la sua entità, nonché evidenziare interventi sia di carattere preventivo che di contrasto in Italia e in altri Paesi sviluppati, in molto casi considerati come buone pratiche.

Il primo contributo, di Peter K. Smith, ripercorre l'evoluzione del bullismo in ambito scolastico negli ultimi venti anni nel Regno Unito e in altri Paesi del mondo, richiamando le ricerche e gli interventi più recenti realizzati sulla natura del fenomeno e presentando alcune riflessioni e proposte su entrambi i fronti (ricerche e interventi). Il secondo, di Catherine Blaya, si concentra sulle cause e sulle conseguenze del fenomeno, così come sono emerse dalle ricerche realizzate: esse dimostrano che il bullismo scolastico risulta da una serie di interazioni complesse fra fattori individuali, familiari, sociali e scolastici. L'autrice inoltre si concentra sull'aspetto della valutazione dell'efficacia degli interventi e conclude che quest'ultima dovrebbe basarsi su metodi scientifici validi come le revisioni e le metanalisi sistematiche per combinare e misurare gli effetti dei vari tipi di interventi. Per esaminare il bullismo in Italia, partendo dai risultati degli studi realizzati sugli aspetti qualitativi e quantitativi del fenomeno e delle sue modalità (cyberbullying, molestie sessuali, razzismo) e sui luoghi (scuola ed extra-scuola), Ersilia Menesini porta la nostra attenzione sulle caratteristiche dei modelli di intervento contro il bullismo sviluppati in Italia, identificando i requisiti che devono avere al fine di risultare efficaci ed evidenziando l'importanza del coinvolgimento dell'intera comunità. L'articolo di Elena Buccoliero e di Marco Maggi presenta le possibili componenti di una politica scolastica integrata contro il bullismo; basandosi sulle sperimentazioni fin qui attuate, vengono analizzate le diverse fasi di un progetto completo. Gli autori infine sottolineano alcune tendenze emergenti nel comportamento degli adolescenti, che rappresentano nuove piste di ricerca e di intervento.

Infine, sulla base della propria esperienza, Giancristoforo Turri propone alcune riflessioni e spunti sul rapporto strettamente connesso tra bullismo e diritto. In particolare l'autore evidenzia che l'autorità giudiziaria è chiamata a intervenire per garantire la tutela delle vittime e per assicurare che ognuno si assuma le proprie responsabilità; la diffidenza della scuola e degli insegnanti deve quindi essere superata in un'ottica di collaborazione e cooperazione poiché il coinvolgimento dell'autorità giudiziaria è un'opportunità per una gestione più efficace del fenomeno del bullismo.

Nella sezione Ricerche e statistiche sono presentate quattro recenti indagini che affrontano in modo diretto o indiretto il fenomeno del bullismo: si tratta di due ricerche di carattere nazionale, una di carattere regionale e una di carattere provinciale. Quelle nazionali sono state condotte: la prima dalla Società italiana di pediatria intitolata *Le abitudini e gli stili di vita degli adolescenti*, oltre ad approfondire gli

aspetti relativi all'utilizzo di Internet e alle abitudini alimentari, affronta i temi connessi al fenomeno del bullismo in un contesto più ampio di comportamenti devianti molto vicini e connessi tra loro; la seconda dalla casa editrice D'Anna intitolata *Quando il bullismo entra in classe* è incentrata proprio sul bullismo nella scuola; la terza è ricavata da una ricerca condotta dall'Istituto degli Innocenti per conto della Regione Toscana intitolata *I giovani in Toscana*: tra i temi affrontati oltre a quelli riguardanti tempo libero, beni di consumo, valori e famiglia, ci sono quelli relativi a scuola e bullismo; l'ultima infine, realizzata dall'associazione Psicòlogos e condotta su un campione di oltre 1.000 ragazzi di V elementare e delle scuole medie inferiori della città e provincia di Bari, evidenzia nei ragazzi un grande bisogno di fermezza da parte degli adulti.

Fra le Esperienze nel mondo sono presentate alcune interessanti esperienze realizzate per la prevenzione o il contrasto del bullismo nella scuola, in particolare il progetto Andalusia contro la violenza scolastica (ANDAVE) realizzato in Spagna, il progetto di prevenzione del bullismo di Dan Olweus realizzato in Norvegia, la Rete per la promozione delle relazioni e l'eliminazione della violenza (PREVNET) attivata in Canada per sviluppare una strategia nazionale finalizzata a ridurre i problemi del bullismo, fondandosi sulla convinzione che questo fenomeno debba essere considerato come un problema delle comunità e non soltanto delle scuole. Rispetto alle Esperienze in Italia, sono riportati il progetto di PROMECO per la prevenzione e contrasto del bullismo nelle scuole della provincia di Ferrara, il progetto dell'ASL di Milano *Stop al bullismo! Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola*, il progetto formativo Pax Christi *A scuola di nonviolenza* rivolto ad alunni, insegnanti e genitori delle scuole di Montelupo Fiorentino e, infine, quello del Centro psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti di Piacenza, consistente in una mostra interattiva, *Conflitti, litigi e ... altre rotture*, rivolta a ragazze e ragazzi tra gli 11 e i 16 anni.

Infine, il percorso filmografico si concentra su come il cinema, a partire dagli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso a oggi, ha trattato il tema del bullismo, attraversando vari generi cinematografici. Tra i vari spunti di riflessione, il percorso evidenzia nella maggior parte delle pellicole l'assenza delle figure genitoriali: esse risultano non solo incapaci di accogliere e comprendere i problemi delle vittime ma anche e soprattutto di opporsi e arginare i comportamenti devianti dei bulli. Il percorso filmografico si conclude con una filmografia ragionata, in cui i film sono suddivisi in base alle dinamiche tipiche del bullismo.

Questo numero della rivista non presenta, come di consueto, le sezioni Rassegne, Documentazione ed Eventi: stiamo lavorando per fornire ai nostri lettori questi utili materiali informativi in una forma più efficace. Dopo questo numero "di transizione", *Cittadini in crescita* presenterà altre interessanti novità.

Buona lettura a tutti!

Bulli in classe: sviluppi nel Regno Unito e a livello internazionale

Peter K. Smith

Responsabile della Unit for School and Family Studies, Goldsmiths College,
Università di Londra, Regno Unito

Bullying in school has become a topic of international concern over the last 10-20 years. Starting with research in Scandinavia, Japan and the UK, there is now active research in most European countries, in Australia and New Zealand, Canada and the USA (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee, 1999). This paper will define what we mean by "bullying"; summarise recent research findings on the nature of bullying; discuss the results of large-scale school-based interventions; and overview recent developments in the UK. The paper end with some suggestions for research and practice.

1. Cosa s'intende per bullismo?

Generalmente il bullismo viene definito come una specifica categoria di comportamenti aggressivi, caratterizzati da ripetizione e da un definito squilibrio di potere (Olweus, 1993). Questi comportamenti si ripetono nel tempo, ovvero la vittima viene presa di mira più volte e inoltre non è in grado di difendersi facilmente per uno o più motivi: magari si trova in una situazione di minoranza numerica, o è più piccola e meno forte fisicamente dell'aggressore, o meno resistente a livello psicologico della persona o delle persone che attuano comportamenti di bullismo. Anche la definizione di "abuso sistematico di potere" (Smith & Sharp, 1994, p. 2) coglie perfettamente queste due caratteristiche.

Anche se questi due criteri (ripetitività e squilibrio di potere) non sono condivisi universalmente, vengono ampiamente utilizzati. Difatti è probabile che il bullismo, per la sua stessa natura, presenti delle caratteristiche specifiche (come la paura che la vittima ha di parlare di quello che gli sta succedendo) e delle ripercussioni particolari (come lo sviluppo di scarsa autostima e depressione da parte di chi subisce le prepotenze). L'impotenza relativa di chi si trova sottoposto a questi episodi implica l'obbligo di intervenire, se si vogliono prendere in seria considerazione i diritti democratici delle vittime.

Il bullismo si può verificare in molti ambienti: sul posto di lavoro, fra le mura domestiche, nelle forze armate, nelle prigioni ecc. Non a caso il bullismo al lavoro, fra gli altri temi, sta diventando un ambito di ricerca di una certa importanza. Anche nelle scuole si può ipotizzare che il bullismo intervenga nei rapporti fra insegnanti, fra insegnanti e allievi e viceversa, e anche fra compagni. È proprio quest'ultimo tipo di bullismo che è stato al centro degli studi condotti fino a ora e sul quale mi concentrerò in questa rassegna.

1.1 Come si studia il bullismo?

Vi sono delle difficoltà ovvie nel raccogliere dati sul bullismo a scuola, tuttavia è possibile utilizzare alcuni metodi, fra i quali i principali sono i seguenti.

- Le segnalazioni degli insegnanti e dei genitori che, tuttavia, sono di utilità limitata poiché capita spesso che sia i genitori sia il corpo insegnante non si rendano conto degli episodi di bullismo quando si verificano.
- Le dichiarazioni degli alunni che possono essere stati vittime o parte attiva negli episodi di bullismo (generalmente per un periodo di tempo definito) raccolte con dei questionari anonimi, fra i quali i più comunemente usati sono il questionario di Olweus (Olweus, 1993) e il questionario *Life in Schools* (Arora, 1994).
- Le segnalazioni dei pari, ovverosia le informazioni date dagli alunni ai quali si chiede di individuare chi, fra i loro compagni, è vittima o autore degli episodi di bullismo. Probabilmente questo è il metodo più affidabile per il lavoro svolto in aula. I due strumenti utilizzati più di frequente sono in questo caso quello di Rigby e Slee (1991) e il questionario sul ruolo dei partecipanti di Salmivalli (1996).
- L'osservazione diretta dei comportamenti, per esempio nelle aree per la ricreazione. Pepler e Craig (1995), ad esempio, utilizzano a questo fine radiomicrofoni e una telecamera con teleobiettivo. Queste osservazioni sono estremamente valide ma piuttosto costose, e la loro realizzazione e analisi richiedono molto tempo.
- Le interviste dirette, i focus groups con circa 4-8 allievi, e le segnalazioni degli incidenti registrati nelle scuole rappresentano ulteriori modalità di raccolta delle informazioni.

1.2 Tipi di bullismo

Esistono diversi tipi di bullismo e di prepotenze, ma quelli principali sono:

- **fisico**: colpi, calci, pugni, sottrazione di oggetti personali;
- **verbale**: prese in giro, scherno o dileggio (anche tramite le nuove forme di bullismo per e-mail e telefono);
- **esclusione sociale**: «Non puoi giocare con noi»;
- **indiretto**: diffusione di calunnie, intimidazione ai compagni di non giocare con qualcuno.

Di recente sono stati avviati degli studi sul “bullismo cibernetico” o elettronico (ad esempio Smith & Slonje, in corso di stampa). Si tratta di un tipo di bullismo che si avvale di dispositivi elettronici, come SMS, foto/video clip (tramite le telecamere dei cellulari), chiamate sul cellulare, messaggi di posta elettronica, chat, instant messaging, siti web.

1.3 Ruoli nel bullismo

I ruoli tradizionali che risultano dai questionari riempiti dagli alunni e dalle loro indicazioni (*peer nomination*) sono i seguenti: bullo, vittima, spettatore non coinvol-

to (né come bullo né come vittima), oltre che bullo/vittima (soggetti che sono sia autori che vittime di episodi di bullismo). Inoltre le vittime vengono spesso suddivise in passive o aggressive, a seconda della reazione tipica che le contraddistingue; la seconda categoria coincide con la definizione di vittima-provocatrice o bullo-vittima. Salmivalli *et al.* (1996) hanno ridefinito questo processo descrivendo sei ruoli distinti nel bullismo: i bulli (che prendono l'iniziativa), i gregari o aiutanti (che poi si associano), i sostenitori (che incoraggiano il bullo o ridono della vittima), i difensori (che aiutano la vittima) e gli esterni (che si tengono alla larga), oltre che le vittime stesse.

1.4 Alcune caratteristiche strutturali del bullismo

Soprattutto grazie agli studi effettuati su larga scala con l'utilizzo di questionari anonimi, è stato possibile raccogliere molti dati sulla natura del bullismo. Molti dei suoi aspetti rimangono costanti in culture e studi diversi. Un elemento molto importante per gli interventi sul campo è che un numero sostanziale di vittime dichiara di non aver fatto partecipe né un docente né un familiare delle prevaricazioni subite. La percentuale di chi non parla aumenta con l'età e i maschi tendono a chiudersi più delle femmine. Un altro dato importante riguarda gli atteggiamenti che il gruppo dei coetanei tiene rispetto al bullismo: anche se la maggioranza degli alunni sostiene di non apprezzare il bullismo, una minoranza significativa dichiara che potrebbe aderirvi. La cosa forse sorprendente è che questi atteggiamenti "pro bullismo" o "antivittima" aumentano con l'età fino a 14-15 anni (e poi iniziano a diminuire). Inoltre sono più marcati nei maschi che nelle femmine, particolarmente nella percezione che i maschi hanno delle vittime del loro stesso sesso (Olweus & Endresen, 1998).

1.5 Cause del bullismo

I comportamenti aggressivi e le disparità in termini di potere sono comuni all'interno dei gruppi umani, e i gruppi di coetanei a scuola non fanno eccezione, perciò il bullismo può essere una tentazione. Nell'analizzare le cause di questo fenomeno vanno presi in considerazione diversi ambiti.

- **Società:** tolleranza della violenza, del bullismo e dell'abuso di potere nella società; descrizioni dei mass media.
- **Collettività:** livelli di violenza e sicurezza nel quartiere; condizioni socioeconomiche.
- **Scuola:** clima scolastico e qualità dei rapporti fra docenti e allievi; politiche scolastiche sul bullismo e sanzioni contro di esso; strutture scolastiche (ambiente fisico).
- **Rapporti interpersonali:** atteggiamenti dei gruppi di pari dominanti nella scuola; natura e qualità dell'amicizia – ad esempio Hodges, Malone e Perry nel 1997 hanno rilevato che un fattore di rischio per la vittimizzazione è avere pochi amici, o amici che non sono fidati o che hanno uno scarso prestigio sociale, insieme al cosiddetto rifiuto sociometrico (antipatia da parte dei coetanei).

- **Famiglia:** alcune vittime ad esempio vengono da famiglie iperprotettive e “invischiate” (Smith & Myron-Wilson, 1998), mentre è più probabile che i bulli provengano da famiglie in cui manca il calore e dove la violenza è diffusa e la disciplina gestita in modo incoerente. Inoltre è probabile che i padri che sono stati bulli a scuola abbiano dei figli che si comportano allo stesso modo (Farrington, 1993; Olweus, 1993). I bambini e i ragazzi che sono sia bulli che vittime (vittime aggressive) vengono spesso da famiglie particolarmente difficili o abusanti (Schwartz *et al.*, 1997).
- **Aspetti personali:** gli elementi caratteriali (impulsività o facile collera per i bulli e timidezza o incapacità di affermarsi per le vittime).

Un altro fattore di rischio per le vittime è essere portatori di disabilità o avere bisogni speciali di apprendimento. I bambini con bisogni speciali hanno un rischio di subire prepotenze superiore di 2-3 volte, e sono anche esposti a un rischio maggiore di attuare comportamenti sopraffattori (Nabuzoka & Smith, 1993). Questo può essere spiegato da:

- caratteristiche particolari che rendono questi bambini “bersagli” ovvi;
- nei principali contesti sociali questi soggetti sono generalmente meno integrati e non godono della protezione contro il bullismo offerta dalle amicizie;
- i soggetti con problemi comportamentali possono agire in modo aggressivo e diventare “vittime provocatrici”.

1.6 Bullismo razzista e omofobico o “bullismo discriminatorio”

In alcuni casi il bullismo, più che su caratteristiche personali, trae spunto o viene giustificato dall'appartenenza della vittima a un gruppo spesso emarginato o sfavorito. Talvolta le vittime vengono offese e prese in giro, e in caso di origine etnica diversa da quella bianca sono più spesso oggetto di offese a sfondo razzista rispetto ai soggetti bianchi della stessa età e sesso (anche se non necessariamente subiscono più di frequente altre forme di bullismo). Nelle scuole secondarie, capita che i ragazzi vengano presi in giro per il loro orientamento sessuale e addirittura ridicolizzati o aggrediti fisicamente per questo motivo da compagni o insegnanti (Rivers, 1995).

1.7 Effetti del bullismo

Spesso le vittime del bullismo sviluppano ansia e depressione, scarsa autostima, problemi fisici e psicosomatici (Williams *et al.*, 1996) e, nei casi estremi, possono arrivare al suicidio (Kaltiala-Heino *et al.*, 1999). Da una metaanalisi effettuata da Hawker e Boulton (2000) su numerosi studi, risulta che la vittimizzazione è strettamente correlata alla depressione, moderatamente associata all'autostima globale e sociale e associata in misura minore all'ansia. Nell'interpretazione di questi dati intervengono dei problemi di causa-effetto, nel senso che potrebbe essere la vittimizzazione a causare questi effetti negativi o al contrario la depressione e la scarsa autostima potrebbero predisporre il soggetto a un rischio maggiore di sopraffazione. Tuttavia degli studi retrospettivi sugli adulti suggeriscono che la vittimizzazione nel periodo dell'infanzia può avere conseguenze e indicano

che alcuni dei suoi effetti possono essere duraturi (Hugh-Jones & Smith, 1999). Inoltre degli studi longitudinali indicano la possibilità che i due processi interagiscano (Kochenderfer & Ladd, 1996).

2. Interventi in ambito scolastico

Dato che è relativamente più facile lavorare nelle scuole che intervenire sulle questioni più ampie a livello sociale e familiare, gli interventi in ambito scolastico sono diventati lo strumento più utilizzato per ridurre il bullismo a scuola. Sono state applicate metodologie diverse, come ad esempio specifiche politiche scolastiche, interventi sui programmi di studio (sensibilizzazione e sviluppo dell'empatia tramite la letteratura, la drammatizzazione, i giochi di ruolo), miglioramento delle strutture nelle aree per la ricreazione e della supervisione in queste aree, formazione all'asserività per aiutare le vittime potenziali, programmi di sostegno fra coetanei per incoraggiare gli alunni a partecipare e lavoro con i bulli. In quest'ultimo caso si mettono in atto strategie diverse, dalle sanzioni "punitive" per il bullo, all'applicazione del concetto di giustizia riparativa (volta a far riconoscere al prevaricatore i suoi comportamenti negativi e a fargli compiere un lavoro di riparazione), ai gruppi di supporto (detti anche metodo Pikas, con lo scopo di incoraggiare il bullo a cambiare atteggiamento, senza attribuirgli colpe o responsabilità dirette) (Smith, Howard & Thompson, 2007).

2.1 Interventi su larga scala in Norvegia

La prima grande campagna effettuata nelle scuole è stata lanciata a livello nazionale in Norvegia nel 1983, con la realizzazione di un'indagine, la predisposizione di materiali (anche video) per i docenti, l'offerta di consulenza ai genitori e una sensibilizzazione su vasta scala basata sulla pubblicità. L'impatto della campagna è stata valutato da due autori: Olweus (1993) ha monitorato 42 scuole a Bergen utilizzando il suo questionario e raffrontando dei gruppi di età equivalenti e ha osservato che gli episodi di bullismo segnalati dagli alunni erano diminuiti del 50% dal 1983 al 1985, sia per i maschi che per le femmine, e che anche i comportamenti antisociali riferiti evidenziavano una riduzione. Per quel che riguarda il bullismo in ambito extrascolastico, non si registrava alcun aumento. Questi dati incoraggianti hanno avuto un'ampia diffusione e hanno ispirati molti degli studi successivi. Roland (1989) ha monitorato 37 scuole a Stavanger e ha riscontrato che dal 1983 al 1986 le percentuali di vittimizzazione non erano diminuite in modo evidente, pur essendoci una correlazione modesta fra l'uso attivo di materiali antibullismo nelle scuole e il miglioramento della situazione. La diversità dei risultati dei due studi può essere dovuta al diverso livello di supporto dato alle scuole: infatti nello studio di Bergen si è offerto un sostegno maggiore durante l'intervento, mentre a Stavanger i ricercatori si sono limitati a ritornare dopo 3 anni per ripetere il questionario.

I lavori più recenti condotti da Roland in Norvegia (2000) sono rivolti al clima nelle classi e prevedono una partecipazione maggiore degli alunni. Nell'ultimo stu-

dio di Olweus (2004) nel quadro del secondo progetto di Bergen (1997-1998) e del progetto di Oslo (1999-2000) risultano delle diminuzioni del 21-50% nelle fasce di età dai 10 ai 12 anni (tali diminuzioni però tendono a essere meno consistenti nei gruppi di età successivi).

2.2 Interventi su larga scala nel Regno Unito

Il principale programma di intervento nel Regno Unito è il progetto del Ministero della pubblica istruzione condotto a Sheffield dal 1991 al 1994 (Smith & Sharp, 1994). Il gruppo di ricerca ha lavorato in 23 scuole per 4 trimestri. Ciascun istituto ha sviluppato una politica globale rivolta all'intera scuola e ha scelto alcuni strumenti fra una gamma di possibili interventi. Nelle scuole primarie è stata osservata una riduzione degli episodi di bullismo del 17% circa, con delle riduzioni limitate (attorno al 3-5%) in 5 delle 7 scuole secondarie. Inoltre è emersa una netta correlazione positiva fra l'entità dell'impegno profuso (valutata sia dal gruppo di ricerca che dagli alunni) e i risultati conseguiti.

In molti altri Paesi, come l'Australia, il Belgio, il Canada, la Finlandia, la Germania, l'Irlanda, l'Italia, la Spagna, la Svizzera e gli Stati Uniti, sono stati messi in atto interventi su larga scala. In linea di massima i risultati sono controversi e non riproducono il livello di successo conseguito a Bergen (Smith, Ananiadou & Cowie, 2003; Smith, Pepler & Rigby, 2004). Uno dei progetti di maggior successo è stato realizzato in Andalusia (Ortega, Del Rey & Mora-Merchan, 2004), con un ampio intervento portato avanti per un periodo di 4 anni.

Nel valutare l'impatto degli interventi in ambito scolastico è importante prendere in considerazione alcuni fattori che possono spiegare la variabilità dei risultati:

- tipo di intervento: questo potrebbe essere dato per scontato, ma in realtà i dati raccolti fino a ora dicono che contano di più gli sforzi e l'impegno profusi delle caratteristiche specifiche delle iniziative prese;
- sostegno offerto dai ricercatori: questo fattore può spiegare il maggior successo conseguito a Bergen rispetto alle valutazioni effettuate a Stavanger in Norvegia, ma secondo i risultati del progetto condotto nelle Fiandre in Belgio (Stevens *et al.*, 2004) è possibile che l'impatto generale di questo elemento sia limitato;
- durata dell'intervento: probabilmente è importante e contribuisce verosimilmente a spiegare il successo relativo dell'iniziativa SAVE in Andalusia;
- titolarità del progetto da parte della scuola e attuazione efficace: probabilmente è un aspetto molto importante, secondo quanto suggerito dalle variazioni fra le scuole rilevate nel progetto di Sheffield (Smith & Sharp, 1994);
- età degli allievi: diversi progetti evidenziano che è più facile ridurre il fenomeno del bullismo nelle scuole primarie che in quelle secondarie;
- quartiere, comunità e contesto sociale: può risultare importante ma è difficile da valutare (cfr. Benbenishty & Astor, 2005, che hanno condotto recentemente uno studio sulla violenza e la scuola che prende in considerazione questi aspetti).

2.3 Sviluppi recenti nel Regno Unito

Sulla scia del progetto di Sheffield, il Ministero della pubblica istruzione ha predisposto nel 1994 un kit per le scuole dal titolo *Don't Suffer in Silence*, con una versione rivista e aggiornata nel 2000, disponibile anche in rete all'indirizzo web: www.dfes.gov.uk/bullying/. Dalla fine del 1999 tutte le scuole statali sono obbligate per legge a predisporre una politica antibullismo.

Nel 2002 è stata costituita l'Anti-Bullying Alliance (www.anti-bullyingalliance.org.uk), una rete finanziata dallo Stato che comprende una cinquantina di organizzazioni e gruppi che si occupano di questo tema e che gestisce attualmente nove programmi regionali contro il bullismo. L'Alleanza organizza anche una settimana antibullismo nel mese di novembre e si è dotata di un gruppo di ricerca e consulenza che ha prodotto delle rassegne della letteratura, un poster sulla strategia, uno strumento di *auditing* (questionari per alunni, genitori e personale scolastico) e aggiornamenti regolari sulle attività di ricerca (es. bullismo e disabilità, bullismo omofobico, bullismo in ambiente extrascolastico). Nel dicembre del 2003 è stato fondato nel Regno Unito l'Observatory for the Promotion of Non-violence, che si è dotata di un sito web: www.ukobservatory.com.

L'Office for Standards in Education (OFSTED) ha prodotto un rapporto utile intitolato *Bullying: Effective action in secondary schools* (www.ofsted.gov.uk/publications/), mentre sul sito web del Ministero della pubblica istruzione (www.dfes.gov.uk/research/) sono disponibili indicazioni relative alla ricerca *Tackling Bullying: Listening to the views of children and young people*, una guida sul bullismo cibernetico e, a partire dal 2007, un nuovo documento intitolato *Safe to Learn*.

Alcuni organismi indipendenti hanno pubblicato dei rapporti di estrema importanza. Nel novembre del 2006 The Office of the Children's Commissioner ha prodotto il documento *Bullying today*, che contiene 22 raccomandazioni; nel marzo del 2007 la Commissione istruzione della Camera dei Comuni ha reso pubblico il rapporto *Bullying* con 24 raccomandazioni, al quale il Governo ha risposto nel giugno del 2007: rimane da capire quale sia l'impatto reale di questi due documenti, ma senza alcun dubbio il tema del bullismo in ambito scolastico rimane al centro del dibattito in corso.

3. Suggerimenti per la ricerca e la pratica

Vorrei concludere con alcuni suggerimenti relativi all'attività di ricerca da condurre negli anni a venire, al fine di migliorare le nostre risposte alla difficile problematica del bullismo in ambito scolastico.

Affrontare le forme nuove e diverse di bullismo. Boulton (1997) ha osservato che i docenti inglesi sono in grado di riconoscere le forme fisiche e verbali del bullismo, ma che meno della metà di essi considera l'esclusione sociale come bullismo. Eppure questo tipo di bullismo, insieme a quello indiretto o genericamente relazionale, è diffuso, specialmente fra le femmine. Eslea e Smith (1998), valutando le scuole nel quadro del progetto di Sheffield nel Regno Unito, hanno osservato una

riduzione maggiore del bullismo maschile rispetto a quello femminile. È molto probabile che il bullismo fisico, più caratteristico dei maschi, e quello verbale, riscontrato in egual misura fra i due sessi, siano individuati e raggiunti dagli interventi e dalle politiche predisposte dalle scuole contro il bullismo; ma è possibile che il bullismo indiretto e l'esclusione sociale siano meno riconosciuti e contrastati: in questo caso è possibile che l'impatto degli interventi sul bullismo femminile sia meno efficace (Owens *et al.*, 2000).

Il bullismo cibernetico è un fenomeno relativamente recente, che non è incluso in molti degli strumenti normalmente utilizzati per valutare il bullismo. Con l'aumento del ricorso alle nuove tecnologie, sta diventando però prevalente. Da alcune indagini recenti risulta che la prevalenza del bullismo elettronico è maggiore in ambito extrascolastico e questa tipologia di persecuzione ha delle caratteristiche specifiche: la vittima non può sfuggirla neanche quando torna a casa da scuola, perché continua a ricevere messaggi sul cellulare o sul computer; pubblicando ad esempio dei commenti diffamatori su un sito web è possibile raggiungere un pubblico di coetanei molto più vasto rispetto a quello normalmente ridotto che è tipico del bullismo tradizionale. Come il bullismo indiretto, il bullismo cibernetico non si basa su un'esperienza faccia a faccia, e consente un certo margine di "invisibilità" al bullo (es. pseudonimi online). Per ridurre il bullismo elettronico è importante sviluppare dei metodi adeguati rispetto alle sue caratteristiche specifiche.

Prendere in considerazione i diversi ruoli nel rapporto bullo-vittima. I ruoli definiti da Salmivalli ci possono aiutare a capire se nel lavoro di intervento si debba andare oltre la semplice dicotomia "bulli" e "vittime". Sutton, Smith e Swettenham (1999) hanno osservato che alcuni bulli, specialmente i capi, sono abili nella manipolazione sociale e nei compiti relativi alla "teoria della mente", ma non sviluppano empatia. Inoltre Kaukiainen *et al.* (1999) hanno rilevato che l'intelligenza sociale è correlata all'aggressività, specialmente di tipo indiretto. Pertanto, è possibile che alcuni tipi di interventi sui prevaricatori volti alla costituzione di "competenze sociali" siano inadeguati, mentre può essere giustificato un lavoro sull'empatia.

Inoltre, anche i ruoli di spettatore e di difensore richiedono un'attenzione specifica nei programmi di intervento. Come stimolare degli atteggiamenti e dei comportamenti positivi nei soggetti non direttamente coinvolti, o trasformare gli spettatori in difensori? Molte scuole hanno predisposto dei programmi di sostegno basati sui coetanei, che almeno hanno questo genere di obiettivo: tuttavia questi programmi richiedono una valutazione molto più attenta di quanto non sia accaduto finora (Cowie, 2000; Peer support networker – consultabile all'indirizzo web: <http://peersupport.ukobservatory.com/>). Un problema è che è più facile reclutare le femmine dei maschi per offrire supporto ai più vulnerabili, e che il prestigio sociale di questi coetanei può essere una variabile importante nella loro efficacia.

Intervenire precocemente. Nella preadolescenza (9-12 anni), il ruolo di bullo e di vittima è moderatamente stabile (Egan *et al.*, 1998; Hodges & Perry, 1999; Boulton & Smith, 1994). Ma Monks, Smith e Swettenham (2003) hanno rilevato che a 4-6 anni, mentre il ruolo di bullo ha una certa stabilità – forse a quest'età la parola "aggressivo" è più appropriata di "bullo" –, quello di vittima non lo è ancora. Anche Kochenderfer e Ladd (1996) in uno studio sulle scuole materne negli Stati Uniti

hanno riscontrato che il ruolo di vittima non è particolarmente rigido. Questo suggerisce che attorno ai 5-6 anni e agli 8-9 anni, alcuni soggetti vengono messi nel ruolo della vittima e magari etichettati in quanto tali dai coetanei, con l'instaurarsi di un circolo vizioso di comportamenti e di reputazione dal quale può diventare sempre più difficile evadere. Se interveniamo precocemente, forse possiamo contribuire a prevenire che alcuni alunni diventino "vittime".

Misure pratiche. È importante che le scuole ricevano sostegno e consulenza, tramite manuali specifici, opportunità di formazione sul lavoro per il personale e, possibilmente, grazie all'integrazione del tema del bullismo in ambito scolastico nel curriculum di formazione degli insegnanti. Lo Stato o gli enti regionali possono richiedere alle scuole di dotarsi di politiche antibullismo e/o di valutare regolarmente il fenomeno e questi – insieme alla possibilità di intraprendere le vie legali per alunni e genitori – saranno incentivi affinché le scuole affrontino il problema seriamente. È importante che i ricercatori collaborino con le scuole, gli enti locali e lo Stato, al fine di documentare le indagini condotte e gli interventi realizzati contro il bullismo, e di consentire una valutazione adeguata del livello di successo delle diverse metodologie. Negli ultimi 20 anni sono stati fatti molti passi avanti, ma il cammino è ancora lungo. Le difficoltà già note, e quelle emerse più di recente, richiedono un impegno assiduo se vogliamo garantire ai bambini e ai ragazzi un ambiente scolastico sicuro e sereno.

Riferimenti bibliografici

- Arora, T.
1994 *Measuring bullying with the 'Life in School' checklist*, in «Pastoral Care in Education», 12, p. 11-15
- Benbenishty, R. & Astor, R.A.
2005 *School violence in context*, Oxford & New York, Oxford University Press
- Boulton, M.J.
1997 *Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope*, in «British Journal of Educational Psychology», 67, p. 223-233
- Boulton, M.J. & Smith, P.K.
1994 *Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance*, in «British Journal of Developmental Psychology», 12, p. 315-329
- Cowie, H.
2000 *Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools*, in «Aggressive Behavior», 26, p. 85-97
- Egan, S.K., Monson, T.C. & Perry D.G.
1999 *Social-cognitive influences on change in aggression over time*, in «Developmental Psychology», 34, p. 996-1006
- Eslea, M. & Smith, P.K.
1998 *The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools*, in «Educational Research», 40, p. 203-218
- Farrington, D.
1993 *Understanding and preventing bullying*, in Tonry, M. (ed.), *Crime and Justice: A review of research*, vol. 17 (p. 381-458), Chicago, University of Chicago Press

- Hawker, D.S.J. & Boulton, M.J.
2000 *Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies*, in «Journal of Child Psychiatry and Psychology», 41, p. 441-455
- Hodges, E.V.E., Malone, M.J. & Perry, D.G.
1997 *Individual risk and social risk as interacting determinants of victimisation in the peer group*, in «Developmental Psychology», 33, p. 1032-1039
- Hodges, E.V.E. & Perry, D.G.
1999 *Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimisation by peers*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 76, p. 677-685
- House of Commons Education & Skills Committee
2007 *Bullying: Third report of Session 2006-07*, London, The Stationery Office
- Hugh-Jones, S. & Smith, P.K.
1999 *Self-reports of short and long-term effects of bullying on children who stammer*, in «British Journal of Educational Psychology», 69, p. 141-158
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A. & Rantanen, P.
1999 *Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey*, in «British Medical Journal», 319, p. 348-351
- Kaukiainen, A., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Osterman, K., Salmivalli, C., Forsblom, S. & Ahlbom, A.
1999 *The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression*, in «Aggressive Behavior», 25, p. 81-89
- Kochenderfer, B.J., & Ladd, G.W.
1996 *Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?*, in «Child Development», 67, p. 1305-1317
- Monks, C.M., Smith, P.K. & Swettenham, J.
2003 *Aggressors, victims and defenders in preschool: peer, self and teacher reports*, in «Merrill-Palmer Quarterly», 49, p. 453-469
- Nabuzoka, D. & Smith, P.K.
1993 *Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 34, p. 1435-1448
- Office of the Children's Commissioner
2006 *Bullying today: A report by the Office of the Children's Commissioner, with recommendations and links to practitioner tools*, consultabile all'indirizzo web: www.childrenscommissioner.org
- Olweus, D.
1993 *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell
- 2004 *The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway*, in Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 13-36
- Olweus, D. & Endresen, I.M.
1998 *The importance of sex-of-stimulus object: Age trends and sex differences in empathic responsiveness*, in «Social Development», 3, p. 370-388
- Ortega, R., Del Rey, R. & Mora-Merchan, J.A.
2004 *SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain*, in Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 167-185
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P.
2000 *"Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia*, in «Aggressive Behavior», 26, p. 67-83
- Pepler, D.J. & Craig, W.M.
1995 *A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording*, in «Developmental Psychology», 31, p. 548-553

Rigby, K. & Slee, P.T.

1991 *Bullying among Australian schoolchildren: Reported behavior and attitudes to victims*, in «Journal of Social Psychology», 131, p. 615-627

Rivers, I.

1995 *Mental health issues among young lesbians and gay men bullied in school*, in «Health and Social Care in the Community», 3, p. 380-383

Roland, E.

1989 *Bullying: The Scandinavian research tradition*, in Tattum, D.P. & Lane, D.A. (eds.), *Bullying in schools*, Stoke-on-Trent, Trentham Books, p. 21-32

2000 *Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years*, in «Aggressive Behavior», 26, p. 135-143

Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A.

1996 *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*, in «Aggressive Behavior», 22, p. 1-15

Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S. & Bates, J.E.

1997 *The early socialization of aggressive victims of bullying*, in «Child Development», 68, p. 665-675

Smith, P.K., Ananiadou, K. & Cowie, H.

2003 *Interventions to reduce school bullying*, in «Canadian Journal of Psychiatry», 48, p. 591-599

Smith, P.K., Howard, S. & Thompson, F.

2007 *A survey of use of the Support Group Method in England, and some evaluation from schools and Local Authorities*, in «Pastoral Care in Education», 25, p. 4-13

Smith, P.K. & Myron-Wilson, R.

1998 *Parenting and school bullying*, in «Clinical Child Psychology and Psychiatry», 3, p. 405-417

Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (eds.)

1999 *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*, London & New York, Routledge

Smith, P.K., Pepler, D. & Rigby, K. (eds.)

2004 *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, Cambridge, Cambridge University Press

Smith, P.K. & Sharp, S. (eds.)

1994 *School bullying: Insights and perspectives*, London, Routledge

Smith, P.K. & Slonje, R.

in press *Cyberbullying: the nature and extent of a new kind of bullying, in and out of school*, in Jimerson, S.R., Swearer, S.M. & Espelage, D.L. (eds.), *The International Handbook of School Bullying*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates

Stevens, V., Van Oost, P. & De Bourdeauhuij, I.

2004 *Interventions against bullying in Flemish schools: programme development and evaluation*, in Smith, P.K., Pepler, D. & Rigby, K. (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 141-165

Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J.

1999 *Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation?*, in «British Journal of Developmental Psychology», 17, p. 435-450

Williams, K., Chambers, M., Logan, S. & Robinson, D.

1996 *Association of common health symptoms with bullying in primary school children*, in «British Medical Journal», 313, p. 17-19

Il bullismo nella scuola: prevalenza, fattori di rischio e interventi

Catherine Blaya

Direttrice dell'Osservatorio europeo della violenza nelle scuole, Università Victor Segalen, Bordeaux 2

Since the 70s, school bullying has become a major concern for school communities. Since then, research has developed and identified its causes and consequences on both victims and bullies but also the whole school communities. A whole spate of programs has been designed to prevent and reduce the phenomenon. Despite all these efforts, the existing research reports on quite important rates of pupils being victims of bullying. Sound evaluations are scarce and good practices are hardly scientifically identified which leads us to conclude on the actual need of more sound evaluation of what works or does not work.

La violenza e la vittimizzazione fra compagni nelle scuole sono diventate motivo di seria preoccupazione alla luce di accadimenti sporadici ma di estrema violenza (per esempio, stragi con armi da fuoco). Anche nelle sue forme meno estreme, la violenza in ambito scolastico e la gestione dei comportamenti a essa associati sono fonte di grande stress sia per gli alunni sia per il personale scolastico. Più genericamente, la vittimizzazione a scuola è predittiva di abbandono scolastico, criminalità ed emarginazione sociale sia per le vittime sia per gli autori delle prevaricazioni (Olweus, 1991; Farrington, 1993) e risulta dannosa per l'ambiente scolastico nel suo insieme, oltre che per la qualità dell'istruzione (Debarbieux, 1999). Le scuole, soprattutto nelle zone socialmente svantaggiate, devono affrontare difficoltà sempre maggiori nel gestire la disciplina e i comportamenti degli alunni e talvolta non riescono a garantire la sicurezza né degli allievi né del personale. Nella società contemporanea, il bullismo è diventato una delle principali cause di preoccupazione per la scuola. La prima ricerca su questo tema, concepita e realizzata da Olweus (1973; 1978) nelle scuole norvegesi, ha visto la partecipazione di 140 mila allievi nella fascia d'età da 8 a 16 anni e ha messo in atto un programma di prevenzione e d'intervento rivolto al personale scolastico, alle famiglie e ai ragazzi. Quarantadue scuole norvegesi hanno partecipato a questo studio sperimentale longitudinale che poi è stato ripetuto a Sheffield, Inghilterra (Smith, Sharp, 1994), in Spagna (Ortega Ruiz, 1992) e in altri Paesi sia europei che extraeuropei: Australia, Giappone, Nord America (Smith, P.K. et al., 1999). Questi studi hanno prodotto delle informazioni sulla natura e la prevalenza del bullismo, sulle caratteristiche dei bulli e delle loro vittime, sulle condizioni scolastiche, sul contesto sociale e sul ruolo degli spettatori (Salmivalli, 1999; Twemlow et al., 1996; Twemlow, Sacco, Twemlow, 1999). Questo articolo riporta un quadro sintetico del fenomeno del bullismo in Europa e all'estero, ne descrive le ripercussioni e presenta i programmi d'intervento volti a prevenire e ad affrontare il problema. Si basa sulla rassegna della letteratura disponibile su questo tema e sulle informazioni che è stato possibile raccogliere durante le prime tre conferenze mondiali

sulla violenza a scuola, promosse dall'Osservatorio europeo della violenza nelle scuole¹ in collaborazione con i suoi membri e partner come l'UNESCO che, nel 2001, ha ospitato la prima conferenza nella sua sede di Parigi.

1. Che cos'è il bullismo scolastico?

Il questionario predisposto da Roland per gli alunni definisce il bullismo come:

Una forma di violenza duratura, fisica o psicologica, perpetrata da una persona o da un gruppo contro un terzo che non è in grado di difendersi. (Roland, 1989, p. 143)

Le definizioni tuttavia differiscono perché alcuni autori sottolineano la volontà deliberata del bullo di fare del male (Olweus, 1973; 1978; 1991; 1993; 1999; Smith, Sharp, 1994; Tattum, 1993) e distinguono due tipologie di bullismo: quello reattivo, che scaturisce cioè dalla reazione a una frustrazione o aggressione, e quello proattivo, volto a conseguire un riconoscimento materiale o sociale (Roland, Idsoe, 2001). Le definizioni convergono invece sulla ripetitività e la durata nel tempo degli atti di bullismo (Olweus, 1991; Roland, 1998; Smith, P.K. *et al.*, 1999), sebbene O'Moore, Kirkham e Smith (1997) facciano riferimento al bullismo occasionale e non vi sia un consenso sulla frequenza e l'intervallo di ripetizione. In questo senso i criteri variano: infatti, secondo Olweus e Roland (Olweus, 1973; 1978; Roland, 1989) per rientrare nell'ambito del bullismo la violenza deve verificarsi almeno una volta la settimana per un mese, mentre secondo Lowenstein (1972; 1978) la durata delle prevaricazioni dovrebbe essere di sei mesi. Altri ricercatori sono meno rigidi sul concetto di frequenza, sebbene il bullismo sia, per definizione, una vittimizzazione ripetuta con abuso sistematico di potere (Olweus, 1990). Sharp e Cowie (1998) per esempio citano un'indagine condotta da Smith e Levan (1995) nella quale si è chiesto agli allievi se «avessero subito atti di bullismo quel giorno, quella settimana e quel trimestre», ma dove si fa anche riferimento a «bullismo occasionale durante uno qualsiasi dei trimestri scolastici» prendendo in considerazione quei soggetti che dichiarano di essere stati sottoposti a episodi di bullismo «almeno più di una volta o due».

Tutte le definizioni evidenziano comunque la difficoltà di difendersi della vittima e la volontà di fare del male del prevaricatore che, nel caso del bullismo proattivo, aggredisce per ottenere dei vantaggi materiali e sociali o per il piacere emotivo di umiliare e/o dominare la vittima (Smith, Sharp, 1994; Olweus, 1999; Sutton, Smith, 1999; Roland, Idsoe, 2001). Vi è anche un consenso rispetto all'abuso di potere e al-

¹ L'Osservatorio europeo della violenza nelle scuole è stato fondato nel 1998 da Eric Debarbieux e Catherine Blaya grazie ai finanziamenti della Commissione europea, del Consiglio regionale dell'Acquitania, del Ministero francese della pubblica istruzione e dell'Università Victor Ségalen Bordeaux 2. L'Osservatorio è uno dei maggiori istituti che si occupano dello studio della violenza nelle scuole e del suo andamento. Dispone di data base comparativi in Inghilterra, Belgio, Spagna, Germania, Cile, Brasile, Quebec e Africa. Per ulteriori informazioni, cfr. il sito web dell'Osservatorio www.obsviolence.com

l'asimmetria nel rapporto di forza implicati nel bullismo, poiché la vittima ha un lato debole che è proprio quello sul quale gioca il bullo (Olweus, 1993; Smith, Sharp, 1994; Olweus, 1999; Smith, P.K. *et al.*, 1999; Roland, Idsoe, 2001).

Il bullismo può avere manifestazioni diverse: quello scolastico può essere fisico, ma anche verbale o psicologico (offese, razzismo, sessismo, prese in giro, esclusione, pettegolezzi...) o – secondo alcuni ricercatori – diretto (aggressioni fisiche) o indiretto (aggressività di relazione o di affiliazione a un gruppo, come prese in giro o esclusione) (Olweus, 1978; Farrington, 1993; Roland, Idsoe, 2001). Negli ultimi anni è emersa una nuova forma di bullismo, quello cibernetico (o elettronico), che si avvale dei nuovi strumenti di comunicazione e consiste nel filmare qualcuno a sua insaputa o nell'insultarlo tramite il telefono cellulare, o nel mettere in giro voci o calunnie tramite i blog e le chat. La cosa che rende questo tipo di bullismo ancora più dannoso è che la vittima non ha modo di sfuggirlo, perché riceve continuamente messaggi e non può evitare le dicerie sul suo conto. Rispetto al bullismo tradizionale, le difficoltà da affrontare consistono nel trovarsi davanti a un pubblico più ampio, e nell'impossibilità di individuare l'aggressore per fermare il processo.

Gli atti di bullismo possono essere perpetrati da maschi e femmine, con i primi più pronti a utilizzare la forza fisica in un rapporto di aggressività basato sul potere, e le seconde più predisposte a un tipo di bullismo indiretto (Roland, Idsoe, 2001). Negli episodi di bullismo, inoltre, possono esserci rapporti “uno a uno” o “molti contro uno” (Olweus, 1997, 1999, Roland, Galloway, 2002). Secondo Olweus (1988) in Norvegia dal 25% al 40% delle vittime riferisce di aver subito atti di prevaricazione da un'unica persona, mentre nel Regno Unito Whitney e Smith (1993) osservano che metà degli incidenti di bullismo è causata da un unico aggressore e l'altra metà per opera di un gruppo. Il numero degli alunni vittimizzati diminuisce con l'età e il ricorso alla forza fisica si riduce nelle classi superiori (Olweus, 1999; Smith, P.K. *et al.*, 1999).

Le diversità delle definizioni presentate sopra rende difficile l'interpretazione dei dati e il raffronto fra i Paesi. Inoltre, i nostri studi (Blaya, 2001) evidenziano che il concetto originario è spesso influenzato dall'uso comune, creando così delle percezioni particolari che possono distorcere i risultati della ricerca su questo fenomeno. Ai fini di quest'articolo, si utilizzerà la definizione di bullismo data da Roland, poiché include gli aspetti di ripetizione e di squilibrio nel rapporto di potere con la vittima, il ruolo dell'individuo o del gruppo, e l'incapacità di difendersi di chi subisce.

2. Prevalenza del fenomeno

La prevalenza del bullismo in ambiente scolastico può variare in larga misura fra Paesi, scuole e anni scolastici (Olweus, 1999; Smith, P.K. *et al.*, 1999). È chiaro che il bullismo è un aspetto importante della vita a scuola. Dallo studio condotto a Sheffield in Inghilterra emerge che circa il 27% degli allievi delle medie riferisce di essere stato vittima almeno “qualche volta” e, fra questi, il 10% dichiara di subire sopraffazioni una volta la settimana. Le percentuali si abbassano alle scuole superiori dove il 12% degli studenti dichiara di aver subito episodi di bullismo, con un

4% che riferisce una frequenza settimanale. Gli studenti che alle scuole medie hanno affermato di aver sottoposto i compagni a bullismo sono il 12%, con una frequenza settimanale nel 4% dei casi. Nelle scuole secondarie le percentuali sono del 6% e dell'1% rispettivamente (Whitney, Smith, 1993). La ricerca effettuata in Norvegia rivela che circa il 9% dei partecipanti allo studio dichiara di essere stato vittima di bullismo, con un 7% di bulli nelle scuole primarie e medie e un 1,6% di persecutori/vittime. Il 5% degli studenti interpellati era stato coinvolto in episodi di bullismo almeno una volta la settimana come vittima, bullo, o entrambi (Olweus, 1983; 1987). In Australia, lo studio ha rilevato che il 10% degli allievi era vittimizzato regolarmente (Rigby, Slee, 1991) e che un alunno su sette era sottoposto a bullismo almeno una volta la settimana (Rigby, 1997). Negli Stati Uniti, Stockdale *et al.* (2002) osservano che il 76% dei partecipanti allo studio riferisce di aver subito episodi di bullismo verbale nella settimana precedente, mentre il 66% riferisce bullismo fisico. In Belgio, Stevens e Van Oost (1995) hanno riscontrato che il 15,2% degli allievi aveva subito prevaricazioni. In questi ultimi anni tuttavia, si è giunti a un accordo sul fatto che circa il 6-7% degli alunni delle scuole primarie e secondarie subisce episodi di bullismo almeno una volta la settimana e che fra gli alunni si conta la medesima percentuale di aggressori, con la stessa frequenza (Roland, Galloway, 2002; Serrano, 2006). Sempre secondo Roland e Galloway, il numero di vittime è praticamente uguale fra maschi e femmine, mentre il numero di bulli è più elevato fra bambini e ragazzi (Olweus, 1993; Smith, Sharp, 1994; Roland, Galloway, 2002). Pertanto è sorprendente notare che il senso d'insicurezza nel contesto scolastico è simile fra maschi e femmine (Harpes, 2003). Questo dato può essere in parte spiegato dal fatto che anche chi assiste agli episodi di bullismo a scuola è colpito dal fenomeno (Hazler, 1996), perché ha a sua volta un impatto sugli incidenti dei quali è testimone e sviluppa un senso d'impotenza e d'insicurezza proprio perché non interviene. Di conseguenza, i ricercatori sostengono che i programmi contro il bullismo non dovrebbero unicamente concentrarsi su vittime e bulli, ma anche su tutti gli altri allievi e sul sistema scuola nel suo insieme (Craig *et al.*, 2000; Salmivalli *et al.*, 1996; Salmivalli, 1999).

Per quel che riguarda il bullismo cibernetico, diversi studi condotti sul fenomeno in Gran Bretagna, Australia e Nord America evidenziano percentuali dal 5% al 9% in Europa e superiori al 10% in altri continenti (Oliver, Candappa, 2003; Campbell, 2005; Noret, Rivers, 2006; Smith, 2006; Smith *et al.*, 2006). Tuttavia, come nel caso del "bullismo tradizionale", gli aspetti di durata e ripetizione sono abbastanza difficili da comparare e non sono sempre presi in considerazione o menzionati dai ricercatori (Smith, 2006).

Gli studi di ricerca hanno definito numerosi fattori di rischio associati a una maggiore probabilità di assumere atteggiamenti da bullo o da vittima. Tali fattori possono essere divisi in quattro categorie: individuali, sociali, familiari e scolastici. L'individuazione di questi fattori può servire a ridurre il fenomeno, ma questa impostazione richiede prudenza e va utilizzata in una prospettiva probabilistica più che deterministica, dato che i fattori di rischio isolati non hanno alcun valore predittivo, mentre la loro associazione e interazione possono avere un impatto. Inoltre, ogni persona ha un potenziale di resilienza diverso.

3. Il bullismo a scuola: fattori di rischio individuali, sociali, familiari e scolastici

Sono stati identificati numerosi **fattori individuali** associati al bullismo. La ricerca si concentra sulle caratteristiche dei bulli e delle vittime e ne definisce le caratteristiche personali come il corredo genetico, l'età, il genere, il temperamento, i tratti fisici, l'impulsività e lo scarso autocontrollo, la mancanza di empatia, le difficoltà sociocognitive (per esempio, il deficit neuropsicologico), e gli atteggiamenti positivi verso la violenza (Pepler, Craig, 1997; Salmivalli, 1999; Farrington, Baldry, 2007). La rassegna di studi evidenzia che i maschi sono più spesso bulli delle femmine, ma anche più vittimizzati, con l'eccezione della Spagna dove uno studio condotto dal Centro Reina Sofia di Valencia rileva che le femmine sono più spesso vittime di bullismo dei maschi (Serrano, Iborra, 2005; Serrano, 2006). Tutti gli studi giungono alla conclusione che maschi e femmine non utilizzano gli stessi modi per esprimere aggressività e violenza e che i primi fanno più comunemente ricorso alla violenza fisica. Questo tipo di violenza, detta anche bullismo diretto, è significativamente correlata all'iperattività, all'impulsività e al deficit di attenzione secondo quanto dimostrato da Farrington *et al.* (1996) ma anche dalle ricerche successive di Wolke e colleghi (2000) in Inghilterra, e di Kumpulainen e collaboratori (2001) in Finlandia. Gli studi di Olweus (1978) hanno dimostrato che i bulli maschi hanno una rappresentazione positiva della violenza e sono aggressivi, dato confermato dal lavoro di Finnegan e colleghi (1996) che conclude che un temperamento sfidante e oppositivo rappresenta un fattore predittivo (Finnegan, Hodges, Perey, 1996), mentre un carattere pauroso e privo delle competenze sociali necessarie per stringere amicizie è un fattore di rischio per le vittime. Gli studi disponibili dimostrano che il rischio di essere sottoposto ad atti di bullismo diminuisce con l'età (Smith, P.K. *et al.*, 1999) ma, come sottolineato da Farrington e Baldry (2007), non è stato dimostrato chiaramente che la stessa diminuzione si applichi a chi pratica il bullismo. Le ricerche sull'origine etnica e il bullismo non danno risultati chiari. Smith e collaboratori (2003) sottolineano che le tensioni razziali sono un problema nei Paesi dove vi è un numero crescente di bambini immigrati che hanno una maggiore probabilità di essere vittime di molestie a sfondo razziale e che normalmente presentano l'associazione di fattori di rischio come la deprivazione sociale, le differenze fra cultura della famiglia e cultura della scuola ed esperienze scolastiche negative. È probabile che le classi composte secondo criteri etnici inducano un senso d'ingiustizia e promuovano opposizione e comportamenti scorretti (Debarbieux, Blaya, 2001), il che induce a pensare che il fattore di rischio per l'assunzione di comportamenti antisociali non sia tanto l'origine etnica in sé, quanto il posto riservato alle minoranze etniche nelle nostre società e nelle nostre scuole.

Per quel che riguarda i **fattori di rischio familiari**, spesso gli aggressori provengono da famiglie autoritarie (bulli e vittime) e punitive (bullo/vittima). L'esposizione durante la prima infanzia a mancanza di cure o ad abusi da parte dei genitori, una storia di attaccamento difficile, i conflitti e l'aggressività fra coniugi, rappresentano

fattori predisponenti significativi nell'assunzione del ruolo di bullo o vittima (Schwartz *et al.*, 2000; Pettit *et al.*, 2001). Un ruolo genitoriale e un esercizio della disciplina incoerenti hanno un impatto negativo sul comportamento del bambino. È stato dimostrato che anche l'abuso di sostanze da parte dei genitori e la depressione materna rappresentano un fattore di rischio rispetto all'assunzione di comportamenti violenti entro l'età di 11 anni (Hay *et al.*, 2003). L'indifferenza e la mancanza di cure sono di estrema importanza, al punto di essere definite "violenza silenziosa" da Olweus (1987). Gli stili genitoriali hanno una forte influenza sullo sviluppo del bambino. Nel contesto di una famiglia autoritaria, i bambini possono crescere adottando modelli coercitivi: se al bambino si insegna che la violenza è un modo accettabile di affrontare i problemi e se fa parte della cultura familiare esercitare soprusi sui più piccoli e deboli, è probabile che il bambino riproduca questi messaggi in altri contesti con coetanei più vulnerabili. La violenza si può anche trasformare in aggressività contro di sé, come nel caso dell'autolesionismo o dei disturbi dell'alimentazione. Si può anche avere l'effetto contrario, ovvero lo sviluppo di un temperamento incapace di farsi valere, ansioso e pauroso, che rende difficile allacciare rapporti di amicizia. La ricerca suggerisce che vivere in famiglie iperprotettive espone a maggiori rischi di essere vittimizzati. Anche l'essere isolati e non avere amici rappresenta un fattore di rischio. Tuttavia non è stato evidenziato quali fattori precedano il bullismo e quali ne siano la conseguenza, e lo studio dei fattori di rischio individuali e familiari mostra una sovrapposizione fra bulli e vittime, come abbiamo appena visto.

Gli studi sull'impatto dei **fattori sociali** nei comportamenti giovanili sottolineano che una scarsa presenza del ruolo genitoriale e un'insufficiente supervisione della vita dei figli può portare alla delinquenza precoce. Le influenze alle quali si è esposti – e in particolare quelle dei coetanei – hanno un impatto diretto sui comportamenti problematici. Se si sta a contatto con compagni o adulti che considerano l'aggressione fisica socialmente accettabile e se si è obbligati a dare pubblicamente prove di forza per acquisire prestigio e non diventare una vittima nel proprio quartiere, poi è difficile cambiare comportamento a scuola. Vivere in un quartiere ghettizzato e degradato, dove il livello di criminalità, di spaccio e di presenza delle bande è elevato, ha un'influenza importante sul comportamento dei giovani (Gottfredson, 2001). La mancanza di opportunità di farsi un futuro è stata identificata come un rischio significativo di sviluppare rapporti aggressivi e atti di bullismo (Catalano, Hawkins, 1996).

La letteratura sul bullismo a scuola mette in rilievo l'effetto significativo dei contesti socialmente sfavoriti su bullismo e vittimizzazione. Tuttavia, diversi studi concludono che ci possono essere differenze significative fra scuole con caratteristiche socioeconomiche simili (Gottfredson, Gottfredson, 1985; Debarbieux, 2003). In Francia, per esempio, Debarbieux dimostra che sebbene le caratteristiche socioeconomiche abbiano effettivamente un impatto sui livelli di comportamenti aggressivi nelle scuole, alcune scuole inserite in un ambiente urbano veramente degradato dal punto di vista sociale presentano un clima molto migliore di altre inserite in contesti di maggior benessere.

È stato dimostrato che in linea di massima l'**ambiente scolastico** può prevenire la violenza a scuola e il bullismo in particolare (Blaya, 2001; 2006). Un contesto scolastico negativo nel quale la competitività è molto elevata – esistono tensioni fra gli adulti e le regole non sono chiare – stimola i disturbi e l'aggressività degli allievi. L'insuccesso scolastico è uno dei fattori più frequentemente individuati fra quelli che generano disturbi della condotta e associazione con coetanei negativi, mentre l'attaccamento alla propria scuola e l'impegno verso di essa risultano essere fattori protettivi rispetto ai comportamenti devianti e la delinquenza (Hirschi, 1969; Hawkins *et al.* 2000; Gottfredson, 2001). In Gran Bretagna con la legge sulla pubblica istruzione del 1998 (*Education Act*), ma anche in altri Paesi europei come la Svezia (Smith, Madsen, 1997) e la Norvegia, dove si è deciso di attuare su larga scala il programma di intervento di Olweus nelle scuole, le iniziative intraprese a livello scolastico per creare una cultura positiva scevra da bullismo sono diventate obbligatorie per legge e sembrano essere efficaci. In Inghilterra si è rilevata una marcata diminuzione della percentuale di vittime del bullismo rispetto ai primi studi condotti negli anni Novanta (Cowie, Smith, 2001). Per esempio, uno studio del Ministero dell'istruzione (Smith *et al.*, 2006) dimostra che fra il 2003 e il 2006 il numero di alunni che avevano dichiarato di essere sottoposti a bullismo è diminuito del 2,4%. Nelle scuole dov'è condotta una riflessione comune sul bullismo e nelle quali la sua prevenzione viene considerata un aspetto importante della cultura scolastica, si evidenziano percentuali considerevolmente più basse del fenomeno (Smith, J., 1999). La mancanza di una gestione coerente della disciplina è strettamente correlata a un forte senso di ingiustizia e contribuisce a un *èthos* scolastico negativo e aggressivo (Debarbieux, 1999). Una cultura condivisa, basata su un sistema nel quale sono previsti sia riconoscimenti sia sanzioni adeguate a seconda dei diversi livelli di trasgressione, funge da fattore protettivo. Olweus, (1993), sottolinea che la gestione della disciplina diventa più efficiente nella misura in cui gli allievi sono inclusi nel processo decisionale su ciò che è permesso e ciò che è reputato inaccettabile. La dimensione delle scuole e il numero degli iscritti hanno un'influenza sull'emersione di comportamenti scorretti. In Francia, Debarbieux (1999) dimostra che un numero elevato di studenti per scuola è fortemente correlato al clima scolastico, soprattutto nelle aree svantaggiate dal punto di vista sociale. Malgrado ciò, nello studio comparativo di Blaya (2001) sulle scuole secondarie socialmente sfavorite in Francia e in Inghilterra, si osserva che la dimensione delle scuole non ha lo stesso impatto negativo in Inghilterra. Questo indurrebbe a pensare che delle variabili come il lavoro d'équipe, ma anche come le politiche che a livello nazionale stimolano gli interventi e la loro valutazione, possano neutralizzare l'effetto del parametro "scuola".

La Norvegia è stato il primo Paese a lanciare l'allarme rispetto al bullismo scolastico, successivamente al suicidio di alcuni adolescenti. Nel resto dell'Europa e in altri aree, come il Giappone e il Nord America, si è verificato un processo simile e l'attenzione si è inizialmente concentrata sui terribili fatti di cronaca ai quali i media e la stampa hanno dato ampia eco. Nel prossimo paragrafo vengono presentate le possibili conseguenze del bullismo in ambito scolastico e i motivi che giustificano l'attuazione di programmi d'intervento.

4. Conseguenze del bullismo a scuola

Il bullismo è un fattore che causa un elevato livello di stress e una scarsa stima di sé. Olweus (1978; 1993; 1999), Smith e Sharp (1994), e anche altri studi successivi (Smith, P.K. *et al.*, 1999; Smith *et al.*, 2003), hanno sottolineato che il bullismo può avere conseguenze devastanti, spingendo bambini e adolescenti a farsi del male o, nei casi estremi, a suicidarsi. Spesso gli adolescenti che tentano il suicidio o che sono seguiti dai servizi psicologici d'emergenza hanno subito episodi di bullismo (nei Paesi scandinavi le prime ricerche sul bullismo sono state motivate, come si è detto, proprio dai suicidi fra gli adolescenti). Nei casi meno gravi, le vittime perdono l'autostima, soffrono d'ansia e di problemi somatici, sviluppano un'avversione per la scuola e cercano di saltare le lezioni per evitare la vittimizzazione (Reid, 1989). Le ricerche indicano anche che le vittime hanno problemi di concentrazione durante le lezioni e possono sviluppare problemi di apprendimento che li portano al disinteresse verso la scuola e infine al suo rifiuto (Hawker, Boulton, 2000). Non tutte le vittime reagiscono allo stesso modo e una delle conseguenze del bullismo è che chi subisce prevaricazioni può assumere gli stessi atteggiamenti dei prevaricatori, reagendo in modo aggressivo per recuperare prestigio.

La maggior parte delle vittime di episodi di bullismo non parla con gli altri di quello che passa perché ha paura di essere deriso e/o della ritorsione degli aggressori e tende a rimproverarsi per quello che gli capita. Inoltre, ben poche vittime pensano che la scuola faccia veramente qualcosa di serio per migliorare la situazione (Smith, Shu, 2000). Gli stessi autori hanno rilevato che il 30% degli alunni sottoposti a bullismo non mette al corrente nessuno degli episodi subiti, dato spiegabile anche per il fatto che questi soggetti non dispongono di una rete di amici (se non molto limitata) che potrebbe dar loro supporto e fungere da protezione.

I bulli tendono ad assumere comportamenti devianti come assunzione di alcol o abuso di sostanze e hanno un rendimento scolastico inferiore ai loro coetanei. Possono anche commettere reati e presentare gravi problemi da adulti, come difficoltà di socializzazione nella comunità d'appartenenza, rifiuto da parte dei pari o comportamenti psicopatici, aggressivi e criminali (APSA, 1998; Farrington, D.P., 1993; Farrington, D., 1995; Olweus, 1993). Il bullismo non ha solo un impatto sulle persone ma anche su tutto il clima scolastico.

Tutti questi studi dimostrano che il bullismo a scuola ha delle ripercussioni pesanti non solo sulle vittime, ma anche sui perpetratori e sul loro ambiente. Tali conseguenze vanno ben oltre le mura scolastiche e dovrebbero essere al centro degli interventi sociosanitari condotti nei vari Paesi, poiché il bullismo può essere associato a patologie mentali e difficoltà di socializzazione che includono anche problemi di delinquenza. Per questo motivo in molti Paesi sono state formulate politiche specifiche in questo campo e molte scuole hanno messo in atto programmi di prevenzione che cercano di affrontare la problematica del bullismo nel loro ambito.

5. Programmi e interventi contro il bullismo

Sulla scia del forte interesse suscitato dalle conseguenze del bullismo nel mondo della scuola e nella società, è emersa la necessità di intervenire e in vari Paesi del mondo sono stati attuati dei programmi.

Il programma d'intervento di Olweus, con le relative tecniche di prevenzione, è quello più noto e applicato nei Paesi scandinavi e in Europa e ha evidenziato risultati positivi nel ridurre il bullismo fra coetanei, come indicato dallo studio di Bergen (Olweus, 1993). In Inghilterra, il Ministero della pubblica istruzione ha emesso delle linee guida sulle buone prassi per le scuole che includono anche strategie per combattere il bullismo. Inoltre sono state costituite delle organizzazioni attive in questo campo (Kidscape, sito web Childline, sito web Nspcc, siti dei sindacati...) ed è stata pubblicata un'ampia letteratura sul tema (APSA, 1998; Randall, 1996; Besag, 1989; Elliott, 1991). Nel contesto del progetto di Sheffield (Smith, Sharp, 1994), il Ministero inglese della pubblica istruzione (DFEE, Department for Education and Employment) ha prodotto dei kit informativi antibullismo intitolati *Don't Suffer in Silence* (non soffrire in silenzio). Nella legge quadro sulla scuola del 1998 (*School Standards and Framework Act*) si afferma per la prima volta che il preside ha il dovere di determinare delle misure per la prevenzione di tutte le forme di bullismo fra gli allievi (S61.4b) e che le scuole sono responsabili della politica che attuano per cercare di prevenire questa problematica. Sono stati sviluppati anche altri programmi, come il *metodo Pikas* in Finlandia (Pikas, 1989) che è rivolto ai bulli, o il *No Blame Approach* nel Regno Unito (Robinson, Maines, 1997) che cerca di offrire un approccio costruttivo piuttosto che basato sulla colpevolizzazione, per indurre i bulli a tenere comportamenti più positivi nel contesto di un lavoro di gruppo. In Canada, *Vers le Pacifique* cerca di incoraggiare comportamenti positivi e prosociali nell'ambiente scolastico. Quasi sempre i programmi prevedono un approccio scolastico integrato e si basano sull'informazione di tutti i componenti della comunità scolastica, genitori compresi nella maggior parte dei casi – Olweus e il progetto di Bergen (1993), il progetto di Sheffield (Smith, Sharp, 1994), il progetto SAVE in Spagna (Ortega Ruiz, 1992; 1997; Ortega Ruiz, Mora-Merchan, 1997; 2000), il progetto di Donegal contro il bullismo nelle scuole elementari (O'Moore, Minton, 2001; 2004), il progetto *Expect Respect e Safe-Place* (Rosenbluth *et al.*, 2004) – e sui metodi di mediazione nei quali, grazie allo sviluppo di competenze di ascolto e al ruolo di supporto dei coetanei, si cerca una risoluzione ai conflitti (Cowie, Sharp, 1998; Cowie, Wallace, 2000). Oltre a ciò, questi progetti cercano di sviluppare un ethos e un clima positivo nelle classi e nella scuola nel suo insieme – anche grazie alla partecipazione attiva degli adulti – tramite l'organizzazione di conferenze, incontri con i genitori sia dei bulli sia delle vittime, discussioni in classe. Nelle scuole elementari, si lavora sullo sviluppo dell'empatia e di competenze comunicative utilizzando strumenti come i video, i giochi di ruolo e attività quali il *Circle Time* o circoli della qualità, orientati alla risoluzione dei problemi correlati al bullismo. Sono inoltre stati attuati programmi di più vasta portata che prevedono un'interazione fra scuola e territorio, come il progetto contro il bullismo *Safer Schools - Safer Cities* (Smith, 1997). A livello na-

zionale gli interventi e le attività di ricerca si sono concentrati sulla formazione del personale docente grazie a programmi come quello di Olweus (Olweus, 1993; 1997) che forniscono agli insegnanti gli strumenti per riconoscere il problema, discuterlo con gli allievi e gestire la situazione se necessario. In alcuni casi si mette l'accento anche sulle tecniche di gestione della classe e sul loro ruolo nell'influenzare e ridurre il bullismo a scuola (Roland, 2002). Nel curriculum possono essere inclusi temi come l'educazione alla cittadinanza, la formazione sul bullismo e su come contrastarlo o l'insegnamento di metodi volti a sviluppare l'assertività o a gestire la rabbia.

Alcuni degli interventi citati sopra sono stati valutati insieme ad altri per individuare le buone prassi e le variabili che influenzano il fenomeno (Smith, Smith, Ananiadou, 2004). Tuttavia, la maggior parte delle attività di valutazione sono state condotte dalle stesse persone che hanno messo a punto i programmi e questo potrebbe implicare un elemento di distorsione nella valutazione. Gli ultimi lavori di Smith, Pepler e Rigby sulla valutazione dei principali programmi attuati nelle scuole primarie e/o secondarie in Europa, Nord America e Australia (Smith, Pepler, Rigby, 2004) cercano di cogliere l'impatto che, a livello internazionale, hanno avuto questi interventi sul bullismo scolastico. Questi studi offrono un contributo fondamentale alla ricerca, poiché includono le prime indagini internazionali che comprendono Paesi non anglofoni. È importante notare che i vari criteri utilizzati per valutare l'efficacia di queste iniziative differiscono da uno studio all'altro, come pure gli esiti valutati. La ricerca conclude che i programmi di prevenzione a livello di scuola producono riduzioni modeste dei comportamenti aggressivi e violenti negli alunni che già presentavano questi problemi, e che comunque è necessario confermare questi risultati con studi di qualità su larga scala (Mytton *et al.*, 2002). È più probabile che un approccio globale alla prevenzione sia più efficace dei programmi che si concentrano su aspetti specifici (Gottfredson, 2001). Tuttavia i programmi più limitati sono anche i più facilmente realizzabili e potrebbero perciò conseguire risultati migliori. Alcune ricerche sostengono che il successo dei programmi d'intervento dipende ampiamente da un clima scolastico positivo che deriva dall'impegno che si assumono gli adulti nel cercare di risolvere il problema. Smith e collaboratori (Smith, Pepler, Rigby, 2004), concludono che «nell'attuale fase di sviluppo e di affinamento degli interventi contro il bullismo, la ricerca non è in grado di indicare in modo affidabile gli elementi specifici ed essenziali d'intervento effettivamente associati al cambiamento» (p. 313). Questi stessi autori sottolineano la mancanza di dati empirici a sostegno del fatto che i programmi portati avanti a livello di scuola siano effettivamente efficaci, soprattutto per l'incoerenza dei risultati emersi dalla loro metanalisi.

6. Conclusioni

Questa rassegna dimostra che il bullismo a scuola è al centro delle preoccupazioni degli Stati, sia in Europa sia all'estero. Le sue forme, cause ed espressioni sono state chiaramente individuate e dimostrano che il bullismo scolastico risulta da una serie di interazioni complesse fra fattori individuali, familiari, sociali e scolasti-

ci. Il modo nel quale sono gestite le scuole ha effettivamente un impatto sul bullismo, come pure il coinvolgimento dei decisori. Sin dagli anni Settanta sono stati realizzati numerosi interventi per prevenire e ridurre il bullismo nelle scuole: alcuni programmi coprono l'intera popolazione scolastica, mentre altri solo gli studenti con comportamenti problematici; altri ancora si basano su un'impostazione più globale, includono genitori e collettività e sembrano essere più efficaci. Le valutazioni scientificamente valide di questi programmi sono scarse, pertanto non si conoscono bene gli effetti reali di molti di essi (Gottfredson, 2001). Alcuni tuttavia sembrano promettenti, in particolare gli interventi cognitivo-comportamentali che mostrano l'efficacia maggiore (Lipsey, Derzon, 1997). Mancano i dati empirici che consentirebbero di trarre delle conclusioni sull'efficacia della maggior parte dei programmi. Per colmare le attuali lacune al riguardo, sono necessarie valutazioni condotte in modo più rigoroso sulla base di studi randomizzati e controllati. La valutazione dell'efficacia degli interventi dovrebbe basarsi su metodi scientifici validi come le revisioni e le metanalisi sistematiche per combinare e misurare gli effetti dei vari tipi di programmi e per informare i decisori responsabili delle politiche pubbliche (Farrington, 2003). Una delle principali difficoltà rimane la mancanza di informazioni valide fornite dai ricercatori stessi che, contattati a questo fine, sembrano riluttanti a fornire dati grezzi e informazioni statistiche sulla valutazione dei programmi che essi stessi hanno progettato e realizzato (Blaya, in corso di stampa). Questo atteggiamento è fortemente deplorabile perché non consente di individuare quali modalità risultano efficaci nel ridurre il bullismo, né di delineare buone prassi a livello internazionale, senza dimenticare che non contribuisce certo a ridurre il prospero commercio, peraltro non sempre onesto, che si è sviluppato parallelamente alle preoccupazioni di genitori e scuole che si trovano ad affrontare il problema del bullismo.

Riferimenti bibliografici

APSA (Association of professionals in services for adolescents)

1998 *Bullying, bullies & victims - People who victimise others*, in «APSA Practitioner's briefings», summer issue 1, volume 5

Besag, B.

1989 *Bullies and victims in schools*, Oxford, OUP

Blaya, C.

2001 *Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre*, in Debarbieux, E., Blaya, C. (dir.), *Violences à l'école et politiques publiques*, Actes de la première conférence mondiale (mars 2001 - UNESCO), Paris, ESF

2006 *Violences et Maltraitements en Milieu Scolaire*, Paris, Armand Colin

in corso di stampa *Revue systématique des programmes de lutte contre le school bullying*, in «International Journal of Violence and Schools»

Campbell, M.A.

2005 *Cyber bullying: An old problem in a new guise?*, in «Australian Journal of Guidance and Counselling», 15, p. 68-76

Catalano, R.F., Hawkins, J.D.

1996 *The Social Development Model: A theory of antisocial behavior*, in Hawkins, J.D. (ed.), *Delinquency & Crime: Current Theories*, New York, Cambridge University Press, p. 149-197

Cowie, H., Sharp, S.

1998 *Understanding and Supporting Children in distress*, London, Sage

Cowie, H., Smith, P.K.

2001 *La violence en milieu scolaire au Royaume-Uni*, in Debarbieux, E., Blaya, C., *La violence en milieu scolaire T3: dix approches en Europe*, Paris, ESF

Cowie, H., Wallace, P.

2000 *Peer support in Action - from bystanding to standing by*, London, Sage

Craig, W.M., Pepler, D., Atlas, R.

2000 *Observations of bullying in the playground and in the classroom*, in «School Psychology International», 21, p. 22-36

Debarbieux, E.

1999 *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*, Paris, ESF

2003 *Microviolences et climat scolaire: évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*, Rapport de recherche dactylographié, Ministère de l'Education nationale

Debarbieux, E., Blaya, C. (dir.)

2001 *Violences à l'école et politiques publiques*, Actes de la première conférence mondiale (mars 2001 - UNESCO), Paris, ESF

Elliott, M.

1991 *Bullying - a practical guide for schools*, London, Longman

Erling, A., Hwang, P.

2004 *Swedish 10-Year-Old Children's Perceptions and Experiences of Bullying*, in «Journal of School Violence», 3, 1, p. 33-43

Farrington, D.

1995 *Later life outcome of truants in the Cambridge study*, in Berg, I., Nursten, J. (dir.), *Unwillingly to school*, London, Gaskell, (4th ed.), p. 96-118

Farrington, D.K., Baldry, A.

2007 *Effectiveness of Programs to prevent school bullying*, in «Victims & Offenders», Volume 2, Issue 2, April 2007, p. 183-204

Farrington, D.P.

- 1993 *Understanding and preventing bullying*, in Tonry, M., Morris, N. (eds.), *Crime and justice: An annual review of research*, vol. 17, Chicago, University of Chicago Press, p. 381-459
- 2003 *Methodological quality standards for evaluations research*, «Annals of the American Academy of Political and Social Science», 587, p. 49-68

Farrington, D.P. et al.

- 1996 *Self-Reported Delinquency and Combined Delinquency Seriousness Scale Based on Boys, Mothers, and Teachers: Concurrent and Predictive validity for African Americans and Caucasians*, in «Criminology», 34, p. 493-517

Finnegan, R.A, Hodges, E.V.E., Perry, D.G.

- 1996 *Social-Cognitive Influences on Change in Aggression Over Time*, in «Developmental Psychology», Vol. 34, (5), p. 996-1006, September

Gottfredson, C.D.

- 2001 *Schools and delinquency*, Cambridge, Cambridge University Press

Gottfredson, G.C., Gottfredson, D.C.

- 1985 *Victimization in schools*, New York, Plenum Press

Harpes, J.P.

- 2003 *La violence dans les lycées luxembourgeois*, Rapport de la Cellule de recherches sur la résolution de conflits au Ministère de l'éducation nationale du Luxembourg

Hawker, D.S.J., Boulton, M.J.

- 2000 *Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies*, in «Journal of Child Psychiatry and Psychology», 41, p. 441-455

Hawkins, J.D. et al.

- 2000 *Predictors of Youth Violence*, Washington, DC, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention

Hay, D.F., Pawlby, S., Angold, A., Harold, G.T., Sharp, D.

- 2003 *Pathways to Violence in the Children of Mothers Who Were Depressed Postpartum*, in «Developmental Psychology», 39, p. 1083-1094

Hazler, R.J.

- 1996 *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*, Washington, DC, Accelerated Development

Hirschi, T.

- 1969 *Causes of Delinquency*, Berkeley, University of California Press

Kumpulainen, K. et al.

- 2001 *Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying*, in «Aggressive Behavior», 27, p. 102-110

Lipsey, M.W, Derzon, J.H.

- 1997 *Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: a synthesis of longitudinal research*, Vanderbilt University

Lowenstein, L.F.

- 1972 *Violence in Schools and its treatment*, Hemel Hempstead, National Association of School Masters

- 1978 *Who is the bully?*, in «Bulletin of the British Psychological Society», 31, p. 147-149

Munthe, E.

- 1989 *Bullying in Scandinavia*, in Munthe, E., Roland, E. (eds.), *Bullying: An International Perspective*, London, David Fulton, p. 66-78

Mytton, J.A. et al.

2002 *School-Based Violence Prevention Programs. Systematic Review of Secondary Prevention Trials*, in «Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine», Aug. 2002, 156, p. 752-762

Noret, N., Rivers, I.

2006 *The prevalence of bullying by text message or email: results of a four year study*, Poster presented at the British psychological society Annual Conference, Cardiff, April

O'Moore, A.M., Kirkham, C., Smith, M.

1997 *Bullying behaviour in Irish schools: a nationwide study*, in «Irish Journal of Psychology», 18, p. 141-169

O'Moore, A.M., Minton, S.J.

2001 *Tackling violence in schools: a report from Ireland*, in Smith, P.K. (ed.), *Violence in schools: The response in Europe*, London and New York, Routledge Falmer, p. 282-297

2004 *Ireland: the Donegal Primary Schools' antibullying project*, in Smith, P.K., Pepler, D., Rigby, K., *Bullying in Schools how successful interventions can be?*, Cambridge, Cambridge University Press

Oliver, C., Candappa, M.

2003 *Tackling Bullying: Listening to the Views of Children and Young People*, Nottingham, Department for education and skills, consultabile alla pagina web [http://www.dfes.gov.uk/bullying/pdf/Childline%20DP%20Bullying%20\(download\).pdf](http://www.dfes.gov.uk/bullying/pdf/Childline%20DP%20Bullying%20(download).pdf)

Olweus, D.

1973 *Personality and aggression*, in Cole, J.K., Jensen, D.D. (eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972*, Lincoln, University of Nebraska Press, p. 261-321

1978 *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*, Washington, DC, Hemisphere

1983 *Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys*, in Magnusson, D., Allen, V. (eds.), *Human Development. An Interactional Perspective*, London and San Diego, Academic Press

1987 *Bully/victim problems among school-children in Scandinavia*, in Myklebust, J.P., Ommundsen, R. (eds.), *Psykologprofesjonen mot ar 2000*, Oslo, Univesitetsforlaget

1988 *Critical views on the Pikas method*, unpublished paper, University of Bergen, Bergen, Norway

1990 *Bullying among school children*, in Hurrelmann, K., Lösel, F. (eds.), *Health hazards in adolescence*, Berlin, de Gruyter, p. 259-297

1991 *Bully/victim problems among school children. Basic facts and effects of a school-based intervention program*, in Pepler, D., Rubin, K. (eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 411-448

1993 *Bullying in schools: What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell

1997 *Bully/victim problems in school: knowledge base and an effective intervention project*, in «Irish Journal of Psychology», 18, p. 170-190

1999 *Sweden*, in Smith, P. et al. (eds.), *The Nature of school bullying, a cross-national perspective*, London, Routledge

Ortega Ruiz, R.

1992 *Violence in schools. Bully-Victims problems in Spain*, Fifth European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, p. 27

1997 *El proyecto Sevilla Anti Violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales*, in «Revista de Educación», 313, p. 134-160

Ortega Ruiz, R., Mora-Merchan, J.A.

1997 *El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo ecologico de intervencion educative contra el maltrato entre iguales*, in Cerezo, F. (ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar*, Madrid, Piramide

1999 *Report from Spain*, in Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. (eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, London, Routledge

2000 *Violencia Escolar. Mito o realidad*, Sevilla, Mergablum

Osborne, J.W.

2004 *Identification with academics and violence in schools*, in Gerler, E.R. (ed.), *Handbook of School Violence*, New York, The Haworth Press, p. 41-74

Pepler, D.J., Craig, W.

1997 *Bullying: Research and Interventions. Youth Update*, Oakville, ON, Institute for the Study of Antisocial Youth

Pettit, G.S. et al.

2001 *Antecedents and behaviour-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence*, in «Child Development», 72, p. 583-598

Pikas, A.

1989 *The Common Concern Method for the treatment of mobbing*, in Munthe, E., Roland, E. (eds.), *Bullying: An International Perspective*, London, David Fulton

Randall, P.

1996 *A community approach to bullying*, London, Trentham books

Reid, K.

1989 *Bullying and Persistent School Absenteeism*, in Tattum, D., Lane, D. (eds), *Bullying in schools*, Stoke on Trent, Trentham Books

Rigby, K.

1997 *Bullying in schools. And what to do about it*, Londres, Jessica Kingsley

Rigby, K., Slee, P.

1991 *Bullying among Australian school children: Reported behaviour and attitudes toward victims*, in «Journal of Social Psychology», 131, 33-42

Robinson, G., Maines, B.

1997 *Crying for help - The no blame approach to bullying*, Bristol, Lucky Duck publishing Ltd

Roland, E.

1989 *Bullying: the Scandinavian research tradition*, in Tattum, D.P., Lane, D. (eds.), *Bullying in Schools*, Stoke-on-Trent, Trentham Books

1998 *School influences on bullying*, University of Durham, School of Education

2002 *Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts*, in «Educational Research», 44(1), p. 55-67

Roland, E., Galloway, D.

2002 *Classroom influences on bullying*, in «Educational Research», vol. 44, 3, p. 299-312

Roland, E., Idsoe, T.

2001 *Aggression and Bullying*, in «Aggressive Behaviour», 27, p. 446-462

Roland, E., Munthe, E.

1997 *The 1996 Norwegian program for preventing and managing bullying in schools*, in «Irish Journal of Psychology», 18, p. 233-247

Rosenbluth, B. et al.

2004 *The Expect Respect Project: preventing bullying and sexual harassment in US elementary schools*, in Smith, P.K., Pepler, D., Rigby, K., *Bullying in Schools how successful interventions can be?*, Cambridge, Cambridge University Press

Salmivalli, C.

1999 *Participant role approach to school bullying: Implications for intervention*, in «Journal of Adolescence», 22, p. 453-459

Salmivalli, C. et al.

1996 *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*, in «Aggressive behaviour», 22, 1-15

Schwartz, D. et al.

2000 *Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group*, in «Developmental Psychology», 36, p. 646-662

Serrano, A.

2006 *Acoso y Violencia en la Escuela, Como Detectar, Prevenir y Resolver el Bullying*, Barcelona, Ariel

Serrano, A., Iborra, I.

2005 *Violencia entre compañeros en la escuela*, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, Valencia, Goeprint

Sharp, S., Cowie, H.

1998 *Understanding and Supporting Children in Distress*, London, Sage

Smith, D., Smith, P.K., Ananiadou, K.

2004 *The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research*, in «School Psychology Review», 33, p. 548-561

Smith, J. et al.

1999 *Bullies, victims and bystanders: A method of in-school intervention, and possible parental contributions*, in «Child Psychiatry and Human Development», 30, p. 29-37

Smith, P.K.

1997 *Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield Anti-Bullying Project*, in «Irish Journal of Psychology», 18, p. 191-201

2006 *Ciberacoso: Naturaleza y Extension de un Nuevo Tipo de Acoso Dentro y Fuera de la Escuela*, Congreso Convivencia y Escuela, September, Palma de Mallorca

Smith, P.K. et al.

2003 *Violence in Schools, the response in Europe*, London, Routledge

Smith, P.K. et al.

2006 *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*, Research Brief no. RBX03-06, Department for education and skills, London

Smith, P.K. et al. (eds.)

1999 *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*, New-York, Routledge

Smith, P.K., Levan, S.

1995 *Perceptions and experiences of bullying in younger pupils*, in «British Journal of Educational Psychology», 65, p. 489-500

Smith, P.K., Madsen, K.

1997 *A Follow-Up Survey of the DEE Anti-Bullying Pack for Schools: Its use and the development of anti-bullying work in schools*, London, HMSO

Smith, P.K., Pepler, D., Rigby, K. (eds.)

2004 *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, Cambridge, Cambridge University Press

Smith, P.K., Sharp, S. (eds.)

1994 *School bullying: Insights and perspectives*, London, Routledge

Smith, P.K., Shu, S.

2000 *What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action*, in «Childhood», 2000, 7, p. 193-212

Stevens, V., Van Oost, P.

1995 *Pesten op school: Een eerst actieprogramma. Handboek leerlingbegeleiding*, in «Probleemgedrag aanpakken», 15, p. 93-100

Stockdale, M.S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., Sarvela, P.D.

2002 *Rural elementary students', parents' and teachers' perceptions of bullying*, in «American Journal of Health Behavior», 26(4), p. 266-277

Sutton, J., Smith, P.K.

1999 *Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach*, in «Aggressive Behaviour», 25(2), p. 97-111

Tattum, D.

1993 *Understanding and Managing Bullying*, Trentham

Twemlow, S. et al.

1996 *A clinical and interactional perspective on the bully-victim-bystander relationship*, in «Bulletin of the Menninger Clinic», 60, p. 297-313

Twemlow, S.W., Sacco, F.C., Twemlow, S.

1999 *Creating a Peaceful School Learning Environment: A Training Program for Elementary Schools*, Agawam, MA, T & S Publishing Group

Whitney, I., Smith, P.K.

1993 *A Survey of the Nature and Extent of Bully/Victim Problems in Junior/Middle and Secondary Schools*, in «Educational Research», 35, p. 3-25

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., Karstadt, L.

2000 *The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 41(8), p. 989-1002

Vecchie e nuove forme di bullismo. Dall'evoluzione del fenomeno ai modelli di intervento a scuola

Ersilia Menesini

Dipartimento di psicologia, Università degli studi di Firenze

Apart from the recent media coverage of glaring episodes of bullying, researchers have been rigorously studying the characteristics of this phenomenon and its possible solutions for years and they have tried to clarify the meanings of the terms used. The article describes the results of these studies and reviews the history and the quantitative and qualitative evolutions of bullying. In fact, this phenomenon has recently spread with new forms which differ in the way they are perpetrated (cyberbullying, sexual harassment, racism), in the place where they occur (more and more often outside schools), in the age (not only adolescents) and in the social nature (involvement of the whole group, not only of the bully and the victim). The article also analyzes the different approaches characterizing the various measures against bullying and their effectiveness, with the aim to identify the main requisites for a successful action against bullying involving the whole community.

1. La definizione

Il bullismo è un tipo di comportamento aggressivo particolarmente insidioso e pervasivo che si basa sull'intenzione ostile di uno o più ragazzi, sulla ripetitività nel tempo dell'azione persecutoria e sulla debolezza della vittima che difficilmente riesce a difendersi. Una definizione sintetica ed efficace è quella di Sharp e Smith (1994) che parla di "abuso tra pari", cioè di relazioni sociali tra coetanei improntate a ruoli di potere e di controllo.

Le caratteristiche distintive del fenomeno possono essere così riassunte (Olweus, 1999; Menesini, 2000).

- 1) Intenzionalità, cioè il fatto che il bullo mette in atto premeditadamente dei comportamenti aggressivi con lo scopo di offendere l'altro o di arrecargli danno. Il comportamento di bullismo non è il frutto di un'azione impulsiva legata a un momento di rabbia.
- 2) Persistenza: sebbene anche un singolo episodio possa essere considerato una forma di bullismo, l'interazione bullo-vittima è caratterizzata dalla ripetitività di comportamenti di prepotenza protratti nel tempo.
- 3) Asimmetria di potere, si tratta di una relazione fondata sul disequilibrio e sulla disuguaglianza di forza tra il bullo che agisce, che spesso è più forte o sostenuto da un gruppo di compagni e la vittima che non è in grado di difendersi.
- 4) Tipologie diverse con cui si manifesta. Nonostante spesso si pensi al bullismo fisico, dobbiamo ricordare che il comportamento d'attacco può essere

perpetrato anche con modalità verbali di tipo diretto (offese e minacce) e con modalità di tipo psicologico e indiretto (esclusione e diffamazione). Recentemente si è affermata anche una nuova modalità di vessazioni che si avvale di strumenti impersonali quali le nuove tecnologie e Internet.

- 5) Natura sociale del fenomeno. Come testimoniato da molti studi, l'episodio avviene frequentemente alla presenza di altri compagni – spettatori o complici – che possono assumere un ruolo di rinforzo del comportamento del bullo o semplicemente sostenere e legittimare il suo operato.

2. L'attualità e la rilevanza del fenomeno

In questi ultimi mesi si è assistito a un forte interesse, quasi morboso, da parte dei media sul fenomeno del bullismo. Accanto a un balletto di cifre, che riporta frequenze preoccupanti, molti opinionisti hanno espresso il loro punto di vista con analisi socio-storico-antropologiche (si ricordi a titolo d'esempio alcuni articoli: *Perché si è giunti allo scontro fisico*, Umberto Galimberti, *la Repubblica* del 13 marzo 2007; *Il modello Franti e i suoi nipotini*, Domenico Starnone, *la Repubblica* del 13 marzo 2007). Questa forte attenzione dei media, se da un lato ha favorito l'attenzione e la presa di consapevolezza del problema, dall'altro ha legittimato un uso indiscriminato del termine bullismo per designare sia fenomeni che possono a pieno titolo esserne espressione, sia episodi estremi, quali la violenza propria delle tifoserie sportive e quella di gruppi politici estremisti. Tutto è bullismo, non solo episodi di angheria e sopruso tra ragazzi ma anche le attenzioni sessuali verso un insegnante videoripreso in classe o l'aggressione di un genitore ai danni del preside di una scuola media. Di fronte a questa confusione di termini e di significati è utile capire con parametri più rigorosi cosa è e cosa non è il bullismo e riportare la lettura del problema al suo naturale contesto e alle sue forme tipiche di espressione. È questo uno degli obiettivi che il presente contributo si propone.

Nonostante alcuni aspetti critici, l'attenzione dei mass media e le risposte istituzionali del Ministro della pubblica istruzione e del Ministro dell'interno hanno prodotto alcuni importanti risultati in termini di politiche educative e sociali rivolte al contrasto del bullismo, in questo differenziandosi da periodi precedenti quando alcuni fatti di cronaca di pari gravità e la conoscenza di dati di ricerca allarmanti avevano per un po' occupato l'interesse dei giornalisti ma non avevano dato luogo ad azioni specifiche d'intervento.

Il ministro dell'Interno Giuliano Amato, nella relazione sulla sicurezza dell'estate 2006, ha citato i fenomeni del bullismo e delle baby gang come indicatori da non sottovalutare ai fini di una politica di prevenzione del crimine giovanile. Ha inoltre disposto affinché prefetture e questure siano in prima linea accanto alle famiglie per contrastare il fenomeno attraverso campagne di comunicazione sociale, di diffusione di opuscoli e brochure e visite nelle scuole.

Più recentemente, il ministro della Pubblica istruzione Giuseppe Fioroni ha emanato le linee guida per la prevenzione del bullismo (nota n. 16/2007) in cui si dà una definizione del fenomeno, si sottolinea l'importanza di un approccio sco-

lastico al problema a livello sia di prevenzione sia di interventi di contrasto. Tra le altre azioni, si prevede l'attivazione di una pagina web del Ministero e di un numero verde nazionale, si istituiscono gli osservatori regionali con funzioni di ricognizione, di raccordo delle esperienze qualificanti del territorio, di monitoraggio del fenomeno e di promozione di azioni formative rivolte a docenti e operatori della scuola.

In sintesi gli sviluppi recenti nel nostro Paese pongono in evidenza come si stia giungendo a una nuova sensibilità e consapevolezza istituzionale del problema e come questo cambiamento di atteggiamento abbia prodotto una prima serie di risultati significativi.

3. La storia

Il fenomeno però non è nato oggi e le conoscenze su di esso affondano le radici in periodi precedenti. Nel nostro Paese l'attenzione è nata a seguito di una prima serie di studi condotti dal Dipartimento di psicologia dell'Università di Firenze nella prima metà degli anni Novanta. Una sintesi di queste ricerche è rappresentata dal libro *Il bullismo in Italia* a cura di Ada Fonzi (1997) che rimane tuttora un punto di riferimento significativo per la conoscenza del fenomeno a livello nazionale. Da questo libro che indaga l'incidenza in sette regioni italiane (con un campione di circa 7.000 studenti di scuola elementare e media), emergono i seguenti dati: subire le prepotenze viene denunciato in media dal 38% dei ragazzi intervistati nelle scuole elementari e dal 22% nelle scuole medie. L'incidenza dei comportamenti agiti è del 27% nelle scuola elementare e del 20% circa nella scuola media. Esistono differenze tra una regione e l'altra ma un dato consistente e rilevante emerge in molte regioni del Paese, dal Piemonte alla Sicilia.

Le pubblicazioni successive che si ponevano come obiettivo il confronto della realtà locale con il dato nazionale hanno confermato queste percentuali e in alcuni casi l'incidenza del fenomeno è risultata addirittura più elevata (Baldry, 2001; Carovita, 2004; Marini e Mameli, 1999). Il terzo rapporto EURISPES (2003), condotto con uno strumento diverso da quello usato in molte ricerche precedenti su un campione rappresentativo della popolazione adolescenziale nazionale, composto da 3.200 soggetti tra 7 e 11 anni e 3.800 di età 12-18 anni, presenta valori simili con percentuali di vittimizzazione del 40% e 28% rispettivamente alle elementari e alle medie e valori corrispondenti di bullismo agito del 20 e 15%. Infine, in una recente indagine sugli studenti delle scuole superiori (D'Anna casa editrice, 2006) si riportano i seguenti valori: il 33% dichiara di essere stato vittima e il 45% di essere stato spettatore. Il fenomeno risulta maggiormente a carico dei maschi più piccoli ed è più frequente negli istituti professionali e tecnici.

In una vasta ricerca da noi condotta su un campione di 1.300 studenti d'età 14-17 anni, seguiti longitudinalmente per tre anni consecutivi (progetto *Lucca Longitudinal Study of Aggression*, LULOSA) (Menesini, Fonzi, Nocentini, 2007), è emerso che il fenomeno si attesta su valori compresi tra il 5% e il 25% a seconda della soglia di riferimento (ripetuta o episodica). Da questi dati si nota inoltre come la fetta

maggiore di comportamenti sia costituita da quelli episodici superiori al 10-15%, mentre la fetta dei fenomeni sistematici e ripetuti si attesta su valori inferiori al 10%. Credo sia importante mantenere questa distinzione, nelle statistiche relative al bullismo non è tanto la pervasività del fenomeno che ci deve preoccupare ma la gravità e la violenza con cui a volte si manifesta in una fetta più ristretta della popolazione. In secondo luogo si nota una percentuale più elevata di bulli rispetto alle vittime, come se “fare le prepotenze” a questa età costituisse un valore o quantomeno un comportamento da ostentare (Menesini, 2007a).

Questi stessi contributi hanno descritto la natura e le caratteristiche del fenomeno. In genere si confermano le tendenze riportate da Fonzi (1997) evidenziando come la forma di bullismo più diffusa a tutte le età sia quella verbale (offese, minacce, 45-50% nei tre ordini di scuola), ugualmente caratteristica di entrambi i sessi; invece il bullismo fisico (botte, furti), secondo per incidenza, decresce con l'aumentare dell'età (dal 42% nella scuola elementare al 20,7% nella scuola media), ed è prevalentemente denunciato dai maschi. Le prepotenze indirette (dicerie, calunnie ed emarginazione), assieme alle modalità verbali, al contrario, sono i tipi di bullismo più spesso denunciati dalle ragazze e tendono ad aumentare con l'età (dal 27,8% nella scuola elementare al 30% nelle scuole superiori).

In relazione ai luoghi, emergono delle nette differenze tra scuola elementare, media e scuole superiori. Nel primo caso, la stragrande maggioranza degli studenti, più del 50%, dichiara che le prepotenze avvengono nelle aule e più raramente nel cortile, nei corridoi o nei bagni della scuola. In genere i bulli appartengono alla stessa classe delle vittime o a classi superiori e le vittime dichiarano che a molestarle sono soprattutto un singolo ragazzo o un gruppo di ragazzi o anche, ma meno di frequente, un gruppo misto di ragazzi e ragazze (Genta, 2003).

Nel caso delle scuole superiori emerge una quota significativa di fenomeni agiti che avvengono al di fuori della scuola, sui mezzi di trasporto (19,8%), per strada (34,6%) e nelle compagnie del tempo libero (37,5%). Inoltre, in una parte dei casi si evidenziano prepotenze di ragazzi più grandi contro i più piccoli, un fenomeno simile al “nonnismo” del contesto militare che si basa sul potere e sui rapporti di forza degli anziani verso i più giovani (Darbo, Buccoliero, Costantini, 2003; Menesini, Nocentini, 2006).

Fin dalle prime ricerche è emerso che la percentuale di bambini che subisce prepotenze diminuisce con l'età e in particolare nel passaggio dalle elementari alla scuola media e successivamente dalla scuola media alla superiore (Fonzi, 1997; Menesini, 2000). La concordanza tra i diversi studi porta a considerare il bullismo nelle scuole elementari come un fenomeno molto pervasivo in cui un'alta percentuale di bambini è coinvolta nei ruoli di attore o di vittima (e in alcuni casi di entrambi). Nella scuola media, e ancor di più nelle scuole superiori, il fenomeno delle prepotenze coinvolge un minor numero di ragazzi, e spesso sempre gli stessi, che più degli altri faticano a uscire dal loro ruolo di bullo o di vittima. Per certi aspetti, questi ruoli sembrano radicalizzarsi, presentare comportamenti trasversali a diversi contesti e situazioni (scuola ed extrascuola; rapporti tra compagni ma anche relazioni intime) e assumere un carattere di progressivo rischio (Menesini, Nocentini, 2006).

In rapporto alle differenze di genere, si registra un maggior coinvolgimento dei maschi nei ruoli di bullo a tutti i livelli d'età, mentre per il ruolo di vittima non sono state trovate differenze significative tra il numero di maschi e il numero di femmine (Fonzi, 1997; Lazzarin, Zambianchi, 2004; Gini, 2005).

4. I recenti sviluppi: i tipi, i luoghi, i tempi e la natura sociale del fenomeno

Le ricerche recenti hanno gettato luce su nuove forme di prepotenza, sui luoghi che spesso non coincidono solo con la scuola, sui tempi, ponendo attenzione al carattere transitorio o stabile dei fenomeni e alla sua natura sociale.

Il cyberbullying

Oltre alle modalità consuete, verbali, fisiche e relazionali, sono sempre più rilevanti le nuove forme di prevaricazione tra cui possiamo elencare l'uso di Internet o del telefonino per fare prepotenze a un compagno. Questo fenomeno, definito cyberbullying, prevede l'invio di sms, e-mail o la creazione di siti Internet che si configurano come minaccia o calunnia ai danni della vittima e la diffusione di immagini o di filmati compromettenti tramite Internet. L'episodio di cronaca che nel novembre 2006 ha dato inizio al dibattito nel nostro Paese riguardava un fenomeno di bullismo in classe con chiare interconnessioni con il cyberbullying. Si trattava di un video girato in classe in cui un ragazzo disabile veniva ripetutamente dileggiato e picchiato dai compagni. La diffusione su Internet di questi episodi rimanda alla natura mediatica del fenomeno che ha come riferimento non solo il gruppo-classe ma spesso il cosiddetto villaggio globale. Inoltre la natura dell'attacco è molto indiretta, al punto che spesso gli attori delle prepotenze possono rimanere nell'anonimato. Proprio questa caratteristica impersonale – assieme ad altre tra cui il numero di persone che possono assistere all'episodio, la forza mediatica di messaggi scritti, di foto o di filmati rispetto a situazioni di interazione sociale ordinaria – rendono particolarmente gravose le conseguenze di tali episodi per la vittima (Campbell, 2005; Gini, 2005; Oliverio Ferraris, 2006).

I comportamenti di molestia sessuale e di violenza nelle prime esperienze sentimentali

Una modalità che risulta significativa per adolescenti e preadolescenti è quella delle molestie sessuali, cioè quelle attenzioni sessuali (di natura verbale, psicologica e fisica) non desiderate dal soggetto (Pepler, Craig, Connolly, Henderson, 2001; Pellegri, 2001). Una ricerca americana evidenzia la pervasività di questo fenomeno che investe quasi l'80% della popolazione soprattutto nella fase della prima adolescenza (AAUW, 1993). Anche nel nostro Paese alcuni dati evidenziano come circa il 20% dei ragazzi sia coinvolto nel fenomeno (cfr. tabella 1). Una forma frequente è costituita dalle molestie verbali e in particolare dalle offese omofobiche verso i compagni e le compagne. Inoltre, vista la scarsa presenza di femmine nel ruolo di

attori delle molestie, si ipotizza che spesso le vittime maschi subiscano questi attacchi da parte di altri compagni maschi.

Un fenomeno correlato è costituito dall'aggressività nelle giovani coppie, problema in crescita tra gli adolescenti, di cui solo recentemente ci si sta facendo carico. Questi comportamenti di aggressività di tipo verbale, fisico, sessuale e indiretto, hanno una forte interconnessione con il bullismo poiché spesso nelle prime fasi dell'adolescenza le esperienze iniziali di appuntamenti avvengono all'interno del gruppo e la qualità della relazione con il partner risente fortemente della qualità dei rapporti nella compagnia (Menesini, Nocentini, in corso di stampa b).

Il bullismo razzista

Tra le tipologie emergenti occorre porre particolare attenzione al fenomeno del bullismo razzista. Anche nel nostro Paese una percentuale sempre più elevata di studenti appartiene ad altre culture. Le statistiche del Ministero della pubblica istruzione riportano una presenza di alunni stranieri pari al 6% con previsione di aumento progressivo nei prossimi anni. Alcune indagini condotte in altri Paesi evidenziano una certa diffusione del problema (Eslea, Mukhtar, 2000). In Italia mancano specifiche indagini sull'argomento e gli unici dati sono ricavabili da alcune domande riportate nel volume *Il bullismo in Italia* (Fonzi, 1997). In particolare le "offese per il colore della pelle o per la razza" variano dal 3% al 6% a seconda delle scuole e delle varie città. Un primo studio italiano su questo tema è quello di Gini (2007) che evidenzia come i fenomeni di bullismo in gruppi misti siano fortemente interconnessi con l'identificazione con il proprio gruppo di appartenenza e con le dinamiche conflittuali tra i diversi gruppi.

I luoghi del bullismo: scuola ed extrascuola

Oltre al contesto scolastico, alcuni contributi recenti hanno avviato un percorso di analisi sulla presenza e la natura del bullismo in altre realtà educative quali i centri di aggregazione per ragazzi e adolescenti, gli oratori e le associazioni sportive. Gini (2005) parla a questo proposito di bullismo nello sport e nelle bande giovanili. Anche se il fenomeno fuori dalla scuola risulta meno studiato, vi si potrebbero riconoscere meccanismi simili a quelli scolastici. Inoltre, in età adolescenziale i contesti di aggregazione extrascolastici diventano sempre più rilevanti e quindi oltre a una quantificazione dei fenomeni a scuola occorre tener conto anche dei fenomeni fuori dalla scuola.

Le situazioni esterne sono spesso quelle più clamorose che vengono riportate dalle pagine dei giornali in seguito a denunce e gravi reati. Alcuni osservatori parlano a questo proposito di baby gang, sebbene come nel caso di ragazzi di Milano che tagliavano i compagni per abiti griffati o cellulari, il livello di organizzazione e la struttura del gruppo sono molto meno rigidi e gerarchici rispetto alle bande descritte negli Stati Uniti o in America latina.

Da alcuni dati italiani raccolti in scuole superiori di Lucca (Menesini, Fonzi, Nocentini, 2007), il quadro comparativo tra diversi fenomeni di violenza a scuola e in contesti extrascolastici mette in luce come il bullismo sia più contenuto all'interno

della scuola mentre sono allarmanti le dichiarazioni delle ragazze e dei ragazzi rispetto ai fenomeni di aggressività fisica fuori della scuola e ai comportamenti di molestia verso l'altro sesso (cfr. tabella 1). Nel primo caso si registrano valori pari al 44,8% il primo anno, al 24,4% il secondo e al 28,2% il terzo; nel caso delle molestie le percentuali di incidenza sono pari al 23,6%, al 17,5% e al 19,9% nei tre anni. Queste stime rimangono sostanzialmente elevate nei tre anni consecutivi, nonostante il progressivo allontanamento del campione della fase della prima adolescenza.

Tabella 1 - Incidenza dei comportamenti di bullismo, aggressività relazionale, fisica e delle molestie sessuali in alcune scuole superiori della provincia di Lucca osservate per tre anni consecutivi nei tre tempi

	Tempo 1			Tempo 2			Tempo 3		
	maschi	femmine	totale	maschi	femmine	totale	maschi	femmine	totale
Bullismo*	12,4%	4,7%	9,2%	12,1%	1,6%	7,5%	13,8%	5,5%	9,9%
Aggressività relazionale fuori della scuola*	62,2%	43,1%	57,3%	52,5%	35,9%	44,7%	54,4%	43,4%	49,1%
Aggressività fisica fuori della scuola*	59,3%	28,8%	44,8%	35,5%	11,6%	24,4%	45,5%	9,8%	28,2%
Molestie sessuali*	33,5%	12,5%	23,6%	29,5%	3,9%	17,5%	33,9%	4,9%	19,9%

* Soglia di presenza: qualche volta o più spesso negli ultimi due-tre mesi

Fonte: Menesini, Fonzi, Nocentini, 2007

La natura evolutiva del fenomeno: il caso dell'adolescenza

Dai dati sull'incidenza abbiamo rilevato come nel complesso la presenza del problema diminuisce in relazione all'età, ma non scompare – e soprattutto permangono in adolescenza forme più gravi e preoccupanti – dalle violenze agite come attacchi intenzionali, premeditati e di gruppo a forme di vessazioni come il cyberbullying.

Il bullismo si lega, inoltre, in modo rilevante con sintomi di malessere psicologico, con comportamenti devianti e antisociali e con abuso di alcol e di sostanze psicoattive. Diventa un indicatore di molte altre facce che il disagio può assumere in adolescenza e costituisce un osservatorio privilegiato per analizzare le potenzialità e i rischi del ragazzo.

Per capire meglio il significato del bullismo a diversi livelli d'età e la sua natura più o meno stabile ci è utile richiamarci alla distinzione tra: aggressività a insorgenza precoce (*early starter*) e aggressività a insorgenza tardiva (*late starter*) (Moffitt, 1993; APA, 1996).

Possiamo ipotizzare che in età adolescenziale sia possibile riscontrare due diversi percorsi di bullismo: uno caratterizzato da un coinvolgimento stabile con inizio

molto precoce ed esiti più negativi in età adulta; un secondo, a insorgenza tardiva, in cui si rileva il coinvolgimento di ragazze e ragazzi che non presentavano prima problemi comportamentali ma che iniziano a presentarli durante l'adolescenza. In questo caso si registra spesso una forte influenza del clima e dei valori del gruppo di riferimento.

La natura sociale del fenomeno

Già Olweus (1993), nei suoi numerosi studi sui ragazzi coinvolti in episodi di bullismo aveva rilevato che le tipologie di bullo e vittima non sono di per sé univoche, poiché tra coloro che agiscono in modo prepotente ci sono “bulli passivi”, semplici gregari dei bulli veri e propri, e tra le vittime si possono distinguere le vittime passive da quelle provocatrici. Recentemente alcuni autori hanno enfatizzato la natura di gruppo del fenomeno e gli effetti di rinforzo reciproco tra i partecipanti. Gli studi osservativi di Craig e Pepler (1997), hanno rilevato che l'85% degli episodi di bullismo avviene in presenza di coetanei, i quali possono assumere ruoli diversi all'interno del gruppo, ponendosi dalla parte del bullo, intervenendo a sostegno della vittima o rimanendo semplici osservatori. La dominanza del bullo sembra cioè essere rafforzata dall'attenzione e dal supporto dei sostenitori, dall'allineamento degli aiutanti, dalla deferenza di coloro che hanno paura e dalla mancanza di opposizione della maggioranza silenziosa.

Ma si deve soprattutto a un gruppo di studiosi finlandesi (Salmivalli *et al.*, 1996) l'aver proposto un nuovo approccio per la lettura del fenomeno mediante l'individuazione di specifici ruoli dei partecipanti. Tra questi occorre ricordare: il bullo, l'aiutante, il sostenitore – tutti e tre facenti parte del gruppo probullismo – il difensore della vittima, l'esterno e la vittima. Il bullismo è un fenomeno che si fonda sulla motivazione alla dominanza del bullo, sulla fragilità della vittima ma anche sulla deferenza degli spettatori che spesso temono ritorsioni e non fanno nulla per fermare le prepotenze; coinvolge frequentemente la classe o il gruppo nel suo insieme. Data la forte natura sociale molti sforzi si sono concentrati sulla classe o sulla scuola come sistema, nella convinzione che una larga fetta dei fenomeni possa essere eliminata se si attuano interventi che, in modo diretto o indiretto, contrastano il fenomeno.

5. Gli interventi di prevenzione e di contrasto del fenomeno

A livello scientifico negli ultimi 15-20 anni, parallelamente alle azioni di conoscenza, sono stati sperimentati molteplici percorsi d'intervento contro il bullismo i cui effetti hanno destato in molti casi entusiasmo, altre volte, perplessità. Recenti pubblicazioni che tracciano un bilancio di esperienze pluriennali registrano questa diffomità di vedute. Tra queste, una delle più recenti è il volume *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (Smith, Pepler, Rigby, 2004), che ha sostenuto la rilevanza e l'efficacia degli interventi antibullismo. In particolare sono descritti e valutati 13 progetti condotti su larga scala in diversi Paesi occidentali.

Nello stesso periodo è uscito il contributo di Smith, Schneider, Smith e Ananiadou (2004) che ha realizzato una metanalisi sull'efficacia di 14 interventi condotti anche in questo caso in diversi Paesi del mondo occidentale (alcuni sono gli stessi presi in esame nel volume del 2004, altri sono diversi). In questo secondo articolo si esprimono diversi motivi di criticità nella valutazione d'efficacia delle esperienze presentate. Data la lettura diversa che i due contributi danno ad alcune delle esperienze esaminate, potremmo riferirci ai primi con l'appellativo di "ottimisti" e ai secondi con quello di "pessimisti".

Quanto e in che misura hanno funzionato i vari interventi?

Come ho avuto modo recentemente di affermare (Menesini, 2007b), in un articolo di rassegna sugli interventi antibullismo, il primo interrogativo che dobbiamo porci è capire se e in quali condizioni i diversi modelli si siano rivelati efficaci o meno.

Dal volume di Smith e collaboratori del 2004 si evidenzia una diminuzione del fenomeno e un aumento di consapevolezza della gravità di questi problemi in tutte le 13 esperienze riportate. In molti casi, nei ragazzi partecipanti alle sperimentazioni si è verificato un cambiamento di atteggiamenti con un aumento di coloro che considerano in modo negativo il comportamento di bullismo. Inoltre, si è rilevata una maggiore attenzione al problema. La sensibilizzazione al fenomeno, sia a livello di popolazione giovanile coinvolta, sia a livello di opinione pubblica, risulta essere fondamentale per la prevenzione. Valga un esempio per tutti: la Norvegia, dove i progetti di Olweus prima (1993) e quelli di Roland dopo (Galloway, Roland, 2004) hanno contribuito ad aumentare l'attenzione sul bullismo e sulla sua prevenzione. Il Governo norvegese a più riprese ha rilanciato campagne di contrasto fino alla più recente del 2001, definita di *Tolleranza zero*, che si propone di ridurre il fenomeno puntando alla sua estinzione.

Conseguenze positive si sono ottenute anche nel progetto di Sheffield (Inghilterra), a seguito del quale in tutte le scuole inglesi è stata sancita l'obbligatorietà di uno statuto e di una politica antibullismo, supportata da una guida e da training formativi per i docenti (Smith, Schneider, Smith e Ananiadou, 2004). In Canada, dopo una serie di interventi coordinati da Pepler e collaboratori (2004), recentemente è stato avviato un progetto di grande potenzialità e rilievo: il progetto PREVENT, acronimo di Promozione delle relazioni ed eliminazione della violenza (*Promoting relationships and eliminating violence*), che prevede l'attivazione di una rete di eccellenza tra unità di ricerca e organizzazioni sociali e professionali per la realizzazione di azioni di conoscenza e documentazione, di intervento e prevenzione e di promozione di azioni politiche rivolte a contrastare il fenomeno. Anche altri autori hanno concluso che esiti positivi sono più probabili se viene coinvolta una larga parte della società, attraverso un'adeguata politica di informazione e attraverso la realizzazione di iniziative nazionali tese a promuovere la salute psicologica, l'acquisizione di regole e di buone maniere da parte dei ragazzi e la crescita di soggetti responsabili verso gli altri.

Questa in sintesi la valutazione degli ottimisti, i pessimisti invece, anche se riconoscono la presenza di alcuni cambiamenti, hanno posto in luce la loro entità mo-

desta – in molti casi inferiore al 5% – e hanno evidenziato alcuni limiti dei disegni di ricerca. Per questo hanno concentrato i loro sforzi nella rilevazione di alcune caratteristiche che possono rendere conto della maggiore efficacia di alcuni progetti rispetto ad altri (Smith, Bradley, Steward, 2005)

Gli ingredienti del successo. Quali fattori possono spiegare l'efficacia degli interventi?

I pessimisti, in virtù della loro maggiore criticità, lungi dallo svalutare la necessità di attivare percorsi d'intervento, hanno dato indicazioni preziose per capire quali dimensioni possono favorire il buon esito di un intervento antibullismo. In particolare, gli elementi che possono incidere riguardano sia le caratteristiche personali, sia i fattori esterni, legati al contesto nel quale il fenomeno si presenta. Eccone una sintesi.

Età. Tra i fattori personali, una variabile molto importante sembra essere l'età: è stato infatti rilevato nella maggior parte delle ricerche che agire su bambini della scuola primaria piuttosto che su quelli della secondaria, favorisce migliori esiti. Questo perché modificare il comportamento di ragazzi di scuola secondaria è un compito più arduo e non sempre facile da realizzare. Anche in Inghilterra si è notato che coloro che riportano maggiori cambiamenti nel riconoscere e denunciare fenomeni di bullismo, a seguito di interventi, sono gli studenti della scuola primaria. Tutto ciò ci suggerisce che occorre attivare politiche di prevenzione con soggetti in età precoce.

Clima sociale della scuola. Poiché gli atti di bullismo sono spesso influenzati dal clima sociale ed educativo della scuola, un altro fattore che fa sì che un intervento porti a esiti positivi è legato alla capacità di creare, da parte degli insegnanti e dell'intero staff scolastico, un clima positivo all'interno della classe e dell'istituto. Per fare questo è necessario puntare a un'elevata sensibilizzazione degli insegnanti e di altri adulti significativi. Molto spesso, infatti, sono proprio gli insegnanti che, inconsapevolmente, rinforzano i comportamenti del bullo non intervenendo quando li mette in atto o assumendo essi stessi comportamenti di prevaricazione nella classe.

Coinvolgimento della comunità. Un'altra dimensione importante sul piano sociale riguarda il coinvolgimento della comunità: gli interventi che mobilitano l'opinione pubblica a livello generalizzato portano maggiori risultati. Può sembrare dispersivo o eccessivamente costoso ma il cambiamento sociale si attua in primo luogo a livello di comunità e prevede l'ampliamento del raggio di sensibilizzazione dalla scuola alla società più vasta.

Durata dell'intervento. Anche la durata dell'intervento è molto importante. In Canada, per esempio, furono messi in atto tre tipi d'intervento in tre scuole diverse, della durata rispettivamente di 6, 18, 30 mesi. Dal monitoraggio dei tre progetti è emerso che ci furono differenze significative nell'esito dei tre programmi, dovute al-

la durata. In particolare, si riscontrarono risultati significativi dopo 18 mesi di sperimentazione (Pepler *et al.*, 2004). Altri autori concordano su quest'ipotesi e indicano come tempi di durata ottimale periodi superiori a un anno.

Carattere stabile o episodico dell'esperienza. Il buon esito di un intervento antibullismo dipende anche dal carattere stabile nel tempo: scuole che hanno mantenuto un significativo investimento nel progetto, al di là della sperimentazione iniziale, hanno avuto esiti migliori rispetto a scuole coinvolte solo per un breve periodo. Secondo Smith, Bradley e Steward (2005) che hanno valutato questi aspetti in numerose scuole canadesi dove da più tempo erano attivi i progetti antibullismo, gli ingredienti per programmi efficaci e di lungo periodo sono da rintracciarsi in due elementi chiave:

- 1) l'efficacia del progetto nei primi anni d'attuazione, come se un buon inizio garantisca maggiori probabilità di mantenimento;
- 2) le risorse disponibili e l'impegno che lo staff mette nel progetto.

6. A che livello è opportuno collocare l'intervento?

Gli approcci utilizzati negli interventi antibullismo sono stati diversi. In molti casi si mettono in atto sia strategie di prevenzione primaria rivolte a una popolazione ancora non coinvolta nel fenomeno, sia approcci d'intervento mirati con classi dove il fenomeno è già presente. La prevenzione consiste nell'insegnare modalità d'interazione positiva con i compagni e nell'informare sulle conseguenze disadattive dell'essere bullo con l'obiettivo fondamentale di ridurre il rischio d'incidenza del fenomeno. La prevenzione secondaria si configura come una risposta ad alcuni incidenti di bullismo. Può prevedere approcci di tipo punitivo (sospensione, sanzioni, disciplinari) o di tipo riparatorio e di mediazione tra le parti. L'approccio terziario consiste nel trattamento e nella riabilitazione di ragazzi implicati nel problema; comporta quindi un intervento di monitoraggio dei fenomeni, strutture di counseling e interventi terapeutici per le vittime, eventuali denunce e interventi consistenti per i ragazzi prepotenti.

Oltre al livello di prevenzione in cui si colloca l'intervento possiamo tener conto anche della natura del progetto che può essere diretto e rivolto specificamente al contrasto del bullismo o indiretto e orientato a obiettivi più ampi quali la promozione della convivenza e della prosocialità. La maggior parte delle esperienze rientrano nel primo gruppo (si pensi ai modelli norvegese di Olweus e a quello inglese di Smith e a molti altri che a questi si sono ispirati). Galloway e Roland (2004), invece, hanno provato ad ampliare lo spettro d'azione, affermando che l'approccio diretto non è necessariamente il più efficace nel ridurre i comportamenti aggressivi, poiché spesso gli atti di bullismo sono influenzati dal clima della scuola, da aspetti di gestione scolastica e da conoscenze e competenze degli insegnanti. Per questo motivo i due ricercatori hanno messo a punto un progetto che si proponeva di aumentare il coinvolgimento degli insegnanti sul tema del bullismo mediante una serie di interventi di tipo educativo. Un altro esempio di approccio indiretto e costruttivo

sui temi della prevenzione del bullismo è quello della Spagna dove il focus dell'attenzione è stato posto su un aspetto di particolare rilievo sociale ed etico: il tema della "convivenza", ossia il potenziamento della capacità di stare insieme, cooperare, creare un'atmosfera di armonia, di conoscenza e di rispetto reciproco nella classe e nella scuola (Ortega *et al.*, 2004).

7. Esperienze antibullismo in Italia

Anche in Italia in questi ultimi quindici anni si è registrato un numero crescente di interventi realizzati in tutto il territorio nazionale e documentati in oltre dieci volumi pubblicati sull'argomento. Al fine di darne una classificazione, utilizzeremo due dimensioni: il livello a cui si collocano e la tipologia d'intervento che propongono.

Approccio istituzionale e di politica scolastica

Sia le esperienze italiane sia quelle straniere hanno chiaramente documentato come uno degli approcci più efficaci per ridurre il problema sia quello istituzionale che coinvolge la scuola nel suo complesso. Questo perché il fenomeno ha una natura multidimensionale che comprende non solo il gruppo dei pari ma anche la cultura della scuola, la qualità dei rapporti tra scuola e famiglia e più in generale il sistema dei valori della comunità d'appartenenza.

L'approccio di istituto prevede il coinvolgimento attivo di tutte le componenti: studenti, insegnanti, dirigenti, personale di custodia e genitori nell'elaborazione di un piano programmatico funzionale a prevenire i fenomeni di prevaricazione e a promuovere comportamenti di rispetto e di convivenza sociale. Potremmo definire questo modello come "politica scolastica" intendendo con ciò l'esplicitazione di un piano d'azione che dia agli alunni, al personale e ai genitori un'indicazione e una dimostrazione tangibile dell'impegno della scuola a fare qualcosa contro i comportamenti di bullismo. Questo livello è anche quello che più di altri può attivare collaborazioni con altre agenzie del territorio e acquisire progressivamente le dimensioni di progetto di rete o di comunità.

I passi fondamentali per elaborare un progetto di questo tipo sono:

- a) avviare un'ampia consultazione di tutte le componenti per costruire una definizione condivisa del problema nelle sue diverse manifestazioni;
- b) avviare un percorso di formazione e di approfondimento delle possibili strategie da adottare, procedendo poi alla messa a punto del progetto che la scuola intende attivare;
- c) dare comunicazione del progetto alle famiglie e ad altri insegnanti;
- d) promuovere un elevato coinvolgimento della maggior parte dei docenti al fine di mantenere attive le politiche nel lungo periodo.

Le esperienze italiane che hanno operato a questo livello hanno dato risultati molto significativi con una riduzione dei fenomeni di oltre il 50% dopo circa tre anni di sperimentazione (Menesini, 2000; Lazzarin, Zambianchi, 2004).

Approccio curricolare

Costituisce uno degli approcci più diffusi nelle scuole italiane poiché legato alla volontà e all'iniziativa del singolo insegnante che si ritaglia uno spazio all'interno delle discipline per affrontare il tema e favorire un percorso di progressiva sensibilità sul problema da parte degli alunni. Spesso questo percorso parte da stimoli culturali (narrativa, film, letture, rappresentazioni teatrali) per favorire una progressiva presa di coscienza dei ragazzi rispetto alle loro problematiche. Un passo frequente successivo alla discussione e alla sensibilizzazione è la definizione di un sistema di regole che la classe si dà per affrontare e ridurre il problema. Questi approcci possono essere integrati con metodiche di tipo sociorelazionale: *role-playing* e attività di potenziamento delle abilità emotive ed empatiche. Risultati di esperienze documentate si dimostrano incoraggianti anche se con effetti meno significativi rispetto al primo modello presentato (Menesini, 2003; Gini, 2004).

Approcci di potenziamento delle abilità emotive e sociali

In questa tipologia rientrano percorsi di lavoro trasversali alle discipline che possono favorire la capacità dei ragazzi di comunicare in modo più adeguato, di riflettere – attraverso un approccio globale – sui fenomeni di prepotenza, di capire il punto di vista di altri protagonisti e di adoperarsi in modo cooperativo per risolvere i problemi all'interno della classe. Attraverso schede e stimoli di lavoro si propongono percorsi sistematici di potenziamento di queste competenze. In genere le attività si svolgono a livello di classe o di gruppi di alunni.

L'educazione ai sentimenti, per esempio, risulta essere un percorso significativo per capire meglio se stessi e gli altri e agire in modo rispettoso verso i compagni. Le tecniche di *role-playing* e l'attività teatrale possono aiutare i ragazzi ad affrontare il problema delle prepotenze da diversi punti di vista. In particolare, nello scambio dei ruoli i ragazzi vengono aiutati a capire le motivazioni dell'altro e a reagire in modo positivo alle emozioni che ne conseguono.

L'approccio cooperativo permette di modificare il clima e la qualità delle relazioni in classe, contribuendo a ridurre le difficoltà sociali e relazionali e promuovendo comportamenti di aiuto e solidarietà. Consente, inoltre, una maggiore conoscenza reciproca e un senso d'appartenenza più forte al gruppo classe abbattendo alcune delle barriere che possono emergere a seguito di conflitti tra gli alunni.

Approcci di potenziamento di promozione della convivenza sociale

In questa tipologia rientrano percorsi di lavoro particolarmente innovativi che prevedono l'attivazione a livello di classe o di scuola di modelli di "supporto tra pari" (Menesini, Codecasa, 2001). Questi modelli, introdotti in Italia recentemente si basano sulla possibilità di utilizzare i pari come "agenti di cambiamento", facendo leva su quelle che sono le naturali attitudini prosociali dei ragazzi, sulla loro capacità di provare empatia e di mettersi nei panni di un compagno in difficoltà. In relazione agli interventi antibullismo sono state attivate due tipologie principali: l'o-

peratore amico e la mediazione tra pari. Nel primo caso l'intervento dei ragazzi è più informale e di supporto diretto al compagno, nel secondo caso i ragazzi possono attuare una procedura più strutturata di mediazione tra bullo e vittima.

Nonostante la diversa funzione, ci sono aspetti importanti che questi programmi di supporto, di tutoring e di mentoring condividono, quali:

- i ragazzi operatori sono in genere volontari, possono autocandidarsi o essere scelti dai compagni;
- i membri del gruppo hanno un ruolo fondamentale come destinatari dell'intervento e come parte attiva coinvolta nel progetto in qualità di potenziali operatori;
- i ragazzi operatori ricevono un training formativo ed esperienziale su alcune dimensioni e competenze sociali rilevanti nel ruolo di aiuto che sono chiamati a svolgere;
- i ragazzi operatori sono supervisionati e sostenuti da adulti – in genere gli insegnanti – in modo regolare e sistematico.

Questi modelli possono essere realizzati a livello di scuola, è il caso dei modelli di mediazione tra pari, o a livello di gruppo classe, come nel caso dell'“operatore amico”.

La principale differenza tra i percorsi educativi e di training e i modelli di supporto tra pari è che questi ultimi prevedono il coinvolgimento attivo dei ragazzi in ruoli o strutture che richiedono loro delle competenze acquisite inizialmente. Questi modelli sono molto utili per promuovere forme di partecipazione attiva, favorire l'interiorizzazione di modelli di riferimento positivi e la costruzione di un *ethos* nelle classi volto a promuovere la convivenza sociale e il rispetto degli altri.

Alcune delle sperimentazioni realizzate hanno evidenziato una riduzione dei fenomeni sin dal primo anno e soprattutto una capacità di modificare alcuni degli atteggiamenti probullismo frequenti in molti ragazzi d'età preadolescenziale e adolescenziale (Menesini, 2000; Gini, 2004).

8. Conclusioni

In sintesi, sia dall'esperienza straniera sia da quella italiana emergono motivi di preoccupazione ma anche risultati incoraggianti da cui trarre alcuni insegnamenti per progettare, implementare e monitorare un piano d'azione scolastico contro le prepotenze. Tra questi vogliamo ricordare i seguenti.

- Una buona partenza: come testimoniato da molte esperienze straniere e italiane permette di partire con slancio, di verificare i primi cambiamenti e quindi di mantenere attivo il progetto nel lungo periodo.
- L'importanza della formazione: come processo di potenziamento delle competenze del personale ma anche come processo di cambiamento nella scuola e nella comunità
- La costituzione di un gruppo di progetto nelle scuole che coordina e sostiene i colleghi nel percorso d'intervento preventivo e nel trattamento di situazioni critiche e di incidenti gravi.

- L'importanza di coinvolgere figure e ruoli diversi: in primo luogo i dirigenti, gli insegnanti e i genitori, in secondo luogo il personale non docente e alcune figure significative della comunità.
- La necessità di una cornice istituzionale e di un approccio ecologico che sappia attivare processi di trasformazione nel sistema scuola e nella comunità sociale di riferimento.

In sostanza molto è stato detto e rilevato a proposito del bullismo e delle sue conseguenze disastrose. È responsabilità morale di tutti noi adulti, nei rispettivi ruoli, assicurare che il diritto dei bambini e dei giovani di essere rispettati e di vivere in condizioni di sicurezza sia attuato in tutti i luoghi dove i ragazzi studiano, giocano e vivono.

Nei giorni 8-10 giugno 2007 si è svolta a Kandersteg, in Svizzera, la conferenza internazionale di studiosi e ricercatori Joint Efforts Against Victimization. Erano presenti rappresentanti della nazione ospitante, di vari Paesi europei e ricercatori di altri continenti tra cui canadesi, statunitensi, australiani e coreani che si sono confrontati su tematiche emergenti, dal cyberbullying agli effetti a lungo termine dei comportamenti di bullismo e vittimizzazione, dallo studio dei fattori biologici e sociali sottostanti a tali comportamenti fino all'analisi critica di sperimentazioni condotte su larga scala volte a prevenire e ridurre i fenomeni di bullismo.

Al termine della conferenza, i partecipanti hanno espresso il loro impegno a comunicare alcune implicazioni operative delle conoscenze fin qui acquisite. È nata così la Dichiarazione di Kandersteg contro il bullismo. Si tratta di un appello dal mondo della ricerca affinché tutti coloro che sono in posizioni di responsabilità si adoperino per mobilitare risorse ed energie per promuovere relazioni salutari tra bambini e tra adolescenti.

Per decisione comune la dichiarazione sarà pubblicizzata dal 5 settembre 2007 dai ricercatori firmatari nei rispettivi Paesi. È attivo un sito web per sottoscrivere la dichiarazione e per contribuire alla diffusione dei valori e delle finalità a cui essa si richiama: www.kanderstegdeclaration.org

DICHIARAZIONE DI KANDERSTEG CONTRO IL BULLISMO NEI BAMBINI E NEGLI ADOLESCENTI

Noi partecipanti alla Conferenza "Joint Efforts Against Victimization" tenutasi a Kandersteg nei giorni 8-10 giugno 2007, manifestiamo la nostra determinazione e il nostro impegno a lungo termine al fine di promuovere relazioni salutari e di prevenire fenomeni di bullismo e di vittimizzazione nei bambini e negli adolescenti.

Considerazioni

Oggi si stima che circa 200 milioni di bambini e di giovani nel mondo siano abusati dai loro compagni.

Tutti i bambini e i giovani hanno il diritto al rispetto e a una esistenza in condizioni di sicurezza.

Il bullismo è una violazione di questo fondamentale diritto.

È responsabilità morale degli adulti assicurare che questo diritto sia rispettato e che per tutti i bambini e per tutti i giovani siano effettivamente promossi uno sano sviluppo e l'esercizio della cittadinanza attiva.

Molti adulti necessitano e richiedono una maggiore conoscenza del fenomeno e delle strategie utili per affrontare i problemi di bullismo in modo efficace.

Il bullismo è una forma di aggressione che implica un abuso di potere nelle relazioni. È riconosciuto in tutto il mondo come un problema serio e complesso. Ha molte facce a seconda dell'età, del genere e della cultura e può attuarsi anche mediante l'utilizzo improprio delle moderne tecnologie.

I bambini e gli adolescenti che sono coinvolti nel fenomeno ne soffrono profondamente. Il bullismo e la vittimizzazione iniziano in età precoce e per alcuni individui possono durare tutta la vita.

A livello scientifico, si conoscono molti fattori di rischio e di protezione associati al bullismo e alla vittimizzazione e in diversi paesi si stanno realizzando programmi di prevenzione con risultati incoraggianti.

Le conseguenze mentali, fisiche, sociali e scolastiche del bullismo hanno un impatto enorme sul capitale umano e sociale.

I costi del bullismo gravano sul sistema scolastico e sanitario, sui servizi sociali, sull'amministrazione della giustizia e anche sulla produttività e sull'innovazione nel campo del lavoro.

Il bullismo riguarda e influenza tutti noi.

Azioni da intraprendere

Contrastare senza indugio i fenomeni di bullismo in tutti i luoghi dove i bambini e gli adolescenti vivono, studiano e giocano.

Attivare azioni di prevenzione in età precoce e proseguirle nell'infanzia e nell'adolescenza, promuovendo relazioni positive tra compagni, con l'obiettivo di ridurre i fattori di rischio e di potenziare i fattori di protezione.

Formare tutti gli adulti che sono a contatto con i bambini e con i giovani per metterli in grado di promuovere relazioni salutari e di prevenire il bullismo.

Attivare politiche sociali e programmi di prevenzione basati sulla ricerca scientifica, che siano appropriati in relazione all'età, al genere, alla cultura dei destinatari e che coinvolgano le famiglie, i coetanei, le scuole e la comunità.

Effettuare azioni di monitoraggio e di valutazione *in itinere* dei percorsi di intervento per verificare i benefici dei diversi programmi e per tutelare i diritti dei bambini e degli adolescenti.

Kandersteg, 10 giugno 2007

Almeida, Ana Maria (University of Minho, Portugal); Alsaker, Françoise D. (University of Berne, Switzerland); Boivin, Michel (University of Laval, Canada); Brendgen, Mara (University of Québec, Canada); Clémence, Alain (University of Lausanne, Switzerland); Craig, Wendy (Queen's University, Canada); Cross, Donna Edith (Cowan University, Australia); Flammer, August (University of Berne, Switzerland); Gutzwiller, Evelyne (University of Lucerne, Switzerland); Hymel, Shelley (University of British Columbia, Canada); Kwak, Keumjoo (Seoul National University, South Korea); Ladd, Gary (Arizona State University, USA); Lauper, Dorothee (University of Berne, Switzerland); Menesini, Ersilia (University of Florence, Italy); Nägele, Christof (Federal Institute of Vocational Training, Switzerland); Ortega Ruiz, Rosario (University of Cordoba, Spain); Pepler, Debra (York University, Canada); Perren, Sonja (University of Zurich, Switzerland); Roland, Erling (University of Stavanger, Norway); Salmivalli, Christina (University of Turku, Finland); Smith, Peter (University of London, UK); Spiel, Christiane (University of Vienna, Austria); Strohmeier, Dagmar (University of Vienna, Austria); Vaillancourt, Tracy (McMaster University, Canada); Valkanover, Stefan (University of Berne, Switzerland); Veenstra, René (University of Groningen, Netherlands)

Riferimenti bibliografici

AAUW

1993 *Hostile hallways. The AAUW survey on sexual harassment in America's school*, Washington, DC, American Association of University Women Educational Foundation

APA (American Psychiatry Association)

1996 *DSM-IV. Diagnostic and statistic manual of mental disorders* (trad. it. *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Masson, 2001)

Baldry, A.

2001 *Italy*, in Summers, R., Hoffman, A. (eds.), *Teen violence: global perspective*, Greenwood, Westport

Campbell, M.A.

2005 *Cyber bullying: An older problem in a new guise?*, in «Australian Journal of Guidance and Counselling», 15(1), p. 68-76

Carovita, S.

2004 *L'alunno prepotente*, Brescia, La Scuola

Craig, W., Pepler, D.

1997 *Observations of bullying and victimization in the schoolyard*, in «Canadian Journal of School Psychology», 2, p. 41-60

D'Anna, G. Casa editrice

2006 *Quando il bullismo entra in classe*, a cura di Manners Ardi, Firenze

Darbo, M., Buccoliero, E., Costantini, A.

2003 *Piccoli bulli crescono: le scuole superiori*, in Genta, M.L. (a cura di), *Il bullismo*, Roma, Carocci, p. 115-122

Elea, M., Mukhtar, K.

2000 *Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain*, in «Educational Research», 42(2), p. 207-218

EURISPES, Telefono Azzurro

2003 *Terzo rapporto nazionale sull'infanzia e sull'adolescenza*, ottobre

Fonzi, A. (a cura di)

1997 *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Firenze, Giunti

2006 *Bullismo. La storia continua...*, in «Psicologia contemporanea», 197, p. 28-39

Galimberti, U.

2007 *Perché si è giunti allo scontro fisico*, in *la Repubblica* del 13 marzo

Galloway, D.M., Roland, E.

2004 *Is the direct approach to reducing bullying always the best?*, in Smith, P.K., Pepler, D., Rigby, K. (eds.), *Bullying in school: how successful can interventions be?*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 37-54

Genta, M.L. (a cura di)

2003 *Il bullismo*, Roma, Carocci

Gini, G.

2004 *Bullying in Italian schools: an overview of intervention programmes*, in «School Psychology international», 25 (1), p. 106-116

2005 *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*, Roma, Carlo Amore

2007 *Who is blameworthy? Social identity and inter-group bullying*, in «School Psychology International», 28, p. 77-89

Hanewinkel, R.

2004 *Prevention of bullying in German schools: an evaluation of anti-bullying approach*, in Smith, P.K., Pepler, D., Rigby, K. (eds.), *Bullying in school: how successful can interventions be?*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 81-98

Lazzarin, M.G., Zambianchi, E.

2004 *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*, Milano, Franco Angeli

- 1999 *Il bullismo nelle scuole*, Roma, Carocci
- Menesini, E.
- 2007a *Sono prepotente perciò valgo*, in *Social News*, 1, p. 12
- 2007b *Strategie antibullismo*, in «*Psicologia contemporanea*», 200, p. 3-11
- Menesini, E. (a cura di)
- 2003 *Il bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Trento, Erickson
- 2000 *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*, Firenze, Giunti
- Menesini, E., Codecasa, E.
- 2001 *Una rete di solidarietà contro il bullismo. Valutazione di una esperienza italiana basata sul modello della peer education*, in «*Psicologia e scuola*», 103, p. 3-19
- Menesini, E., Fonzi, A., Nocentini, A.
- 2007 *Analisi longitudinale e differenze di genere nei comportamenti aggressivi in adolescenza*, in «*Età evolutiva*», 87
- Menesini, E., Nocentini, A.L.
- 2006 *Bullismo e comportamenti a rischio in adolescenza. Percorsi di continuità e discontinuità in un campione di studenti delle scuole superiori*, Lucca, Edizioni Provincia di Lucca
- in corso di stampa a *Aggressività nelle prime esperienze sentimentali*, in «*Giornale italiano di psicologia*», (accettato per la pubblicazione)
- in corso di stampa b *Comportamenti aggressivi nel gruppo dei pari e nelle relazioni sentimentali: quali continuità?*, in «*Psicologia clinica dello sviluppo*», (accettato per la pubblicazione)
- Moffitt, T.E.
- 1993 *Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: a developmental taxonomy*, in «*Psychological review*», vol. 100, n. 4, p. 674-701
- Oliverio Ferraris, A.
- 2006 *Piccoli bulli crescono*, Milano, Rizzoli
- Olweus, D.
- 1993 *Bullying at School*, Oxford, Blackwell (trad. it. *Il bullismo a scuola*, Firenze, Giunti, 1996)
- 1999 *Sweden*, in Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. (eds.), *The Nature of School bullying. A cross national Perspective*, London, Routledge, p. 7-27
- ONU
- 2006 *Rapporto a cura dell'esperto indipendente delle Nazioni Unite incaricato di realizzare uno studio sulla violenza sui bambini*, New York, Organizzazione delle Nazioni unite
- Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchan, J. A.
- 2004 *SAVE model: an anti-bullying intervention in Spain*, in Smith, P.K., Pepler, D., Rigby, K. (eds.), *Bullying in school: how successful can interventions be?*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 167-186
- Pellegrini, A.D.
- 2001 *A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school through middle school*, in «*Journal of Applied Developmental Psychology*», vol. 22(2), p. 119-133
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Henderson, K.
- 2001 *Bullying sexual harassment, dating violence and substance use among adolescents*, in Werkele, C., Wall, A.M. (eds), *The violence and addiction equation*, New York, Brunner-Routledge, p. 153-168
- Pepler, D., Craig, W., O'Connell, P., Atlas, R., Charach, A.
- 2004 *Making a difference in bullying: evaluation of a systemic school-based programme in Canada*, in Smith, P.K., Pepler, D., Rigby, K. (eds.), *Bullying in Schools: How successful can Interventions be?*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 125-140

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A.
1996 *Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group*, in «Aggressive Behavior», 22, p. 1-15
- Sharp, S., Smith, P.K. (eds.)
1994 *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*, London, Routledge (trad. it. *Bulli e vittime nella scuola*, Trento, Erikson, 1995)
- Smith, D.J., Bradley, C., Stewart, R.
2005 *Antibullying interventions in schools: ingredients of Effective Programs*, in «Canadian Journal of Education», 28, 4, p. 739-762
- Smith, D.J., Schneider, B.H., Smith, P.K., Ananiadou, K.
2004 *The effectiveness of Whole-school antibullying programs: a synthesis of evaluation research*, in «School Psychology Review», 33, p. 547-560
- Smith, P.K., Pepler, D., Rigby, K. (eds.)
2004 *Bullying in school: how successful can interventions be?*, Cambridge, Cambridge University Press
- Starnone, D.
2007 *Il modello Franti e i suoi nipotini*, in *la Repubblica* del 13 marzo
- WHO
2002 *World report on violence and health*, Geneva, World Health Organisation

La prevenzione del bullismo in ambito scolastico: come intervenire?

Elena Buccoliero

Sociologa presso PROMECO - Centro per la promozione della comunicazione promosso da Comune, AUSL, CSA e Provincia di Ferrara, membro della Commissione nazionale sul bullismo

Marco Maggi

Consulente educativo, membro della Commissione nazionale sul bullismo, componente dell'Osservatorio regionale sul bullismo, Ufficio scolastico regionale del Piemonte

In Italy, schools have not yet adopted uniform measures against bullying because of the lack of a clear national framework on tasks and responsibilities. This impasse was solved long ago by other European countries, whereas Italy is still working on it. The article presents the possible components of an integrated school policy against bullying, as has been designed and assessed by the main European experts. Based also on the tests carried out so far, the article analyzes the different stages of a full project: planning a joint, specific intervention; knowing the context; making everyone at school aware of the issue; training adults and involving the professors in preventive measures; educating pupils in class; acting on the school's structural elements. Specific sections of the paper focus on the evaluation of projects, the search for funds and the relationship with the media. Finally, the article highlights some of the emerging trends in adolescent behaviour.

In Italia la sperimentazione di progetti d'intervento tesi a ridurre il fenomeno delle prepotenze e della violenza nelle scuole ha avuto finora un carattere prevalentemente locale, coinvolgendo singole scuole o realtà territoriali interessate ad affrontare il problema. La costituzione per la prima volta in Italia di una Commissione di lavoro sul bullismo presso il Ministero della pubblica istruzione nel dicembre 2006¹ – in seguito a una serie di episodi di prevaricazione amplificati dai media – potrà forse imprimere un diverso impulso al lavoro educativo in senso sia preventivo sia del contrasto. Allo stato attuale manca nel nostro Paese l'esperienza, che altri Paesi europei già conoscono (per esempio Finlandia, Regno Unito e Spagna), di progetti realizzati su larga scala e sottoposti a una valutazione rigorosa.

Tuttavia, anche nell'esperienza italiana a macchia di leopardo e con una certa quota di volontarismo da parte di insegnanti e operatori, sono molteplici le metodologie sperimentate in interventi di prevenzione o riduzione del bullismo. Passando in rassegna i progetti realizzati negli ultimi anni, si possono distinguere quattro livelli secondo la definizione dei destinatari che si desidera coinvolgere (Menesini, 2000). Ognuno di essi è caratterizzato da diverse azioni e strategie, ha punti di forza e di debolezza, e rimanda a una particolare chiave interpretativa del fenomeno inteso come

¹ Le linee di indirizzo generali per la prevenzione e la lotta al bullismo sono state adottate con nota del Ministro della pubblica istruzione del 5 febbraio 2007, n. 16.

effetto dell'influenza di singoli individui (generalmente i bulli, ma possono anche essere indicate le vittime) o come prodotto delle dinamiche interne a un gruppo più vasto.

- 1° livello:** lavoro sui **singoli individui** (vittime o bulli) attraverso il sostegno individuale e il supporto in classe, secondo un approccio morale (giusto-sbagliato), legale (dentro-fuori dalle regole) o umanistico (comprendere invece di punire);
- 2° livello:** lavoro con il **gruppo classe** attraverso un approccio curricolare per il potenziamento delle abilità sociali, la promozione della cooperazione e della solidarietà (per esempio "l'operatore amico"), la consulenza e la mediazione del conflitto tra i pari;
- 3° livello:** lavoro con la **comunità scolastica** tramite l'elaborazione di una programmazione scolastica contro le prepotenze, in collaborazione tra scuola e famiglia;
- 4° livello:** l'intervento con la **comunità locale** in un'ottica di psicologia di comunità, innescando processi di ricerca-azione che approfondiscano il fenomeno in *quel* contesto e ne ricerchino possibili vie risolutive, nella messa in rete di tutti gli attori coinvolti.

Trasversalmente all'ampiezza dei destinatari vi sono le azioni che possono essere adottate, dalla progettazione alla valutazione finale, passando per la ricerca, la formazione degli adulti, l'intervento, la sensibilizzazione... Esse possono convivere in un progetto completo o essere adottate di volta in volta a seconda dei soggetti che prendono l'iniziativa e delle ragioni che li muovono. È evidente che un consiglio di classe che sospetta ci sia un problema di bullismo tra i ragazzi non incomincia da un'ampia azione di indagine sul territorio e, d'altra parte, un ente locale disperderebbe energie se volesse fare una ricerca senza immaginare di darle un seguito, o se inviasse un operatore sociosanitario in una classe senza prendere in considerazione il contesto.

Seguiremo l'ipotesi – preferibile – di un progetto completo che integri azioni diverse, in un disegno globale di politica sociale e scolastica. Quanto detto per singoli interventi può in molti casi essere considerato separatamente. Interventi circoscritti sono talvolta indispensabili e urgenti, altre volte miopi o necessariamente limitati (per esempio per mancanza di finanziamenti), in altri casi ancora rappresentano un primo passo nella prospettiva di realizzare in seguito un progetto più completo.

Delle due dimensioni accennate – da un lato con chi e con quale apertura si lavora, dall'altro che cosa si fa e perché – cercheremo di tenere conto nelle prossime pagine per delineare alcune delle metodologie sperimentate, senza rinunciare a prendere una posizione rispetto a quanto può e, crediamo, dovrebbe essere fatto per agire efficacemente.

1. Che cos'è la politica scolastica integrata

Fin dai primi interventi sul bullismo (Dan Olweus, 1996; Sharp, Smith, 1995) è risultato chiaro che questo fenomeno affonda le sue radici nell'insieme di relazioni che caratterizzano un contesto, o ancor più una comunità, e come tale può essere prevenuto e contrastato solo attraverso un coinvolgimento ampio quantomeno di

tutti gli attori della scuola. Si è così delineato il concetto di **politica scolastica integrata**, un processo che interviene su tutte le dimensioni della vita scolastica, da quella culturale e pedagogica, a quella normativa e organizzativa. Secondo questo approccio, per intervenire è necessario elaborare una progettazione capace di favorire l'integrazione delle diverse esigenze e potenzialità presenti in una comunità scolastica e locale.

Analizzando le fasi di una politica scolastica integrata antibullismo si possono distinguere diversi punti:

- la progettazione;
- la conoscenza del contesto e del fenomeno;
- la sensibilizzazione;
- la formazione degli adulti;
- i percorsi educativi con gli studenti;
- alcuni interventi strutturali (gli spazi, i tempi, le regole);
- la valutazione *in itinere*, partecipata e finale;
- i finanziamenti.

Sono poi da prendere in esame alcuni dei più comuni intralci che possono frapporsi tra il progetto pensato e quello realmente possibile e, infine, un aspetto non irrilevante relativo all'impatto dei media sulle situazioni di bullismo che ci vengono narrate e sul rapporto che intercorre tra fatti avvenuti e loro rappresentazione.

2. La progettazione

2.1 Un processo in continua trasformazione

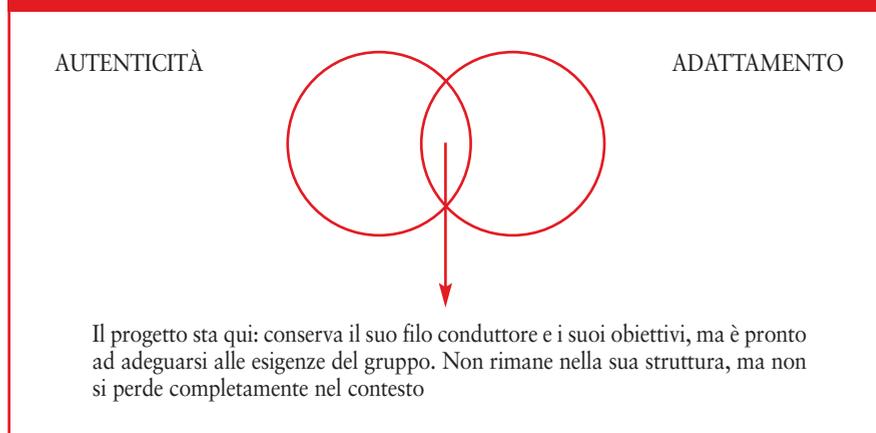
I progetti di prevenzione sul fenomeno del bullismo sono spesso strutturati attraverso percorsi predefiniti: hanno finalità e obiettivi ben precisi e una serie di tappe da percorrere. Tutto questo è indispensabile a orientare l'azione e ad avviarla. Tuttavia è bene restare consapevoli che ci si addentra in un campo in cui gli agenti del cambiamento atteso – in termini di maggiore attenzione alla relazione educativa, mutamento in alcune procedure organizzative della scuola, intervento su situazioni specifiche... – sono attori coinvolti quanto o più degli enti o degli operatori che lo avviano, per cui non è possibile parlare di veri e propri soggetti target ma di attori compartecipanti alla definizione *in itinere* del progetto iniziale. Gli stessi studenti, in un'azione che riguarda le relazioni tra loro, non sono pensabili come un puro bersaglio ma come attori che possono partecipare al cambiamento, subirlo, boicottarlo, trasformarlo, arricchirlo, rovesciarlo... a seconda dei casi.

Se si condivide quest'ottica, i progetti sul bullismo sono in costante interazione con il contesto in cui operano e seguono i bisogni dei partecipanti, adattandosi continuamente a essi. Diventano così uno strumento per entrare nelle classi e riprogettare, con alunni, insegnanti, genitori e le altre figure presenti (scuola, territorio), un intervento specifico, studiato appositamente sui bisogni di quei soggetti. I progetti continuano a prevedere tappe intermedie (Maggi, 1996), ma non è detto che tutte siano sviluppate fino in fondo o proprio nel modo che ci si era prefigurati in par-

tenza. A volte è la stessa realtà a limarle. In un percorso didattico in una classe, per esempio, i temi pensati in fase progettuale possono essere trattati fedelmente o diventare strumenti per entrare in relazione con gli studenti e dare a loro, insieme ai loro insegnanti, il potere di riprogettare sulla base dei loro bisogni particolari. Il progetto, infatti, mette in moto connessioni e cambiamenti. Pur ponendosi obiettivi specifici, conservando la sua autenticità in una modalità anche direttiva, rimane aperto al cambiamento e all'adattamento costanti.

Ciò che conta, in un progetto di questo tipo, è la flessibilità, l'autenticità del confronto, in una prospettiva di **progettazione dialogica**, compartecipata (figura 1).

Figura 1 - La progettazione dialogica



Il modello di progettazione dialogica si contrappone a quello di tipo lineare, che poggia sulla consequenzialità degli interventi, sull'eliminazione del disordine e dell'imprevisto, la distinzione tra chi pensa e chi agisce, la mancanza di spazi per la rielaborazione delle esperienze. La progettazione dialogica è indubbiamente più complessa e comporta la necessità di attività di preparazione volte a creare le condizioni per realizzare una progettazione integrata che non confini più la ricerca all'inizio dell'intervento e la verifica alla fine (Barattini, Croce, 2000).

2.2 La condivisione tra gli attori di un territorio

L'altro tema riguarda chi sia titolato a sviluppare progetti e interventi sul bullismo. Negli ultimi quindici anni in Italia, in assenza di indicazioni precise e vincolanti, moltissimi percorsi sono stati avviati da parte di università, Comuni, Regioni, Province, scuole, associazioni educative, gruppi di genitori, singoli professionisti, servizi delle ASL... Un fitto sottobosco che è una ricchezza purché tutti i soggetti possano essere riconosciuti come legittimamente coinvolti in questo processo e pos-

sano dialogare tra loro con la stessa autenticità e spirito dialogico proposto nel rapporto tra l'operatore e gli studenti di una classe. Paradossalmente e per quanto si perseguano obiettivi comuni, l'obiettivo qui è più difficile da realizzare. Anni di separazioni e poca pratica di coprogettazione fanno sì che spesso alcune agenzie educative e/o istituzionali citino come validi e significativi soltanto i progetti da loro stesse ideati, o che le scuole vengano pensate come uniche titolari di progetti anti-bullismo, quando è chiaro che senza l'appoggio, non soltanto economico, di altre istituzioni poche scuole in questi anni avrebbero potuto sviluppare la loro azione.

A questa frammentazione si è contrapposta negli ultimi anni l'elaborazione dei piani di zona sociosanitari, nei quali la condivisione è richiesta almeno in fase iniziale e conclusiva, tra tutti i soggetti appena elencati. Il fatto che la concertazione e il reciproco adattamento siano requisito indispensabile per il finanziamento costringe anche i più ritrosi a mettere sul tavolo le proprie idee e a rischiare di lavorare con altri.

Infine, l'esperienza sviluppata fin qui dice che non esiste un'unica titolarità dei progetti, né sarebbe auspicabile che ciò avvenisse. Ci auguriamo piuttosto che criteri sulla validità dei progetti – ai diversi livelli, con singoli ragazzi in difficoltà, classi, scuole, comunità... – possano essere individuati e condivisi da chi lavora nel settore, in modo tale che le azioni non siano stimate in base a chi le propone ma in relazione ai contenuti, alle metodologie, all'esistenza o meno di una procedura di valutazione.

3. La conoscenza del contesto e del fenomeno

Il bullismo è un fenomeno complesso e articolato. Come in ogni azione, conoscere il proprio oggetto d'intervento, non in astratto o in generale ma con riferimento specifico all'ambito in cui si opera, è un prerequisito indispensabile per sviluppare un'azione opportuna, ben fondata e valutabile nel tempo. In relazione ai livelli d'intervento citati inizialmente, sono diversi anche i livelli di conoscenza da perseguire, riferiti alle caratteristiche di singoli ragazzi, classi, scuole, comunità.

3.1 Capire i singoli

Può sembrare strano pensare di fare ricerca rispetto ai singoli ragazzi, eppure è proprio quello che avviene quando un consiglio di classe si interroga intorno a un caso di bullismo e cerca di comprendere in particolare il comportamento, l'atteggiamento, le emozioni di un singolo studente, generalmente in posizione di bullo o di vittima. Più è approfondita, multiforme, fondata e condivisa la conoscenza raggiunta, più si può pensare di formulare ipotesi attendibili e verificabili nel tempo.

Il tema è più ampio se pensiamo non a singoli ragazzi, ma a singoli ruoli. Nel tempo, soprattutto in ambito universitario, ricerche di grande interesse sono state avviate per comprendere qualcosa di più sui bulli o sulle vittime, sulla loro capacità di empatizzare con il più debole, sul livello di autostima, sugli stili educativi genitoriali e via discorrendo (Fonzi, 1999). Le ipotesi che ne derivano permettono di costruire via via azioni più mirate.

Attualmente, per esempio, l'Università di Turku (Finlandia) sta svolgendo un'indagine che la impegnerà per alcuni anni per approfondire il ruolo del difensore e capire quali fattori fanno sì che un ragazzo o una ragazza spettatori di una prepotenza possano prendere le parti del più debole anziché distaccarsi dal gioco o accordarsi al più forte. Ciò che emergerà sarà un orientamento importante per impostare interventi educativi successivi che tendano a stimolare questi fattori e quindi a far crescere nei bambini e nei ragazzi una coscienza civica vigile, la capacità di esprimersi senza avere paura.

3.2 Comprendere cosa succede in classe

È frequente che un insegnante anche attento non sia al corrente delle prevaricazioni che avvengono tra i ragazzi della sua classe. Le ragioni sono diverse: molte azioni avvengono in sua assenza, altre possono essere scambiate per giochi o scherzi. Ancora, nella scuola secondaria l'organizzazione scolastica fa sì che la comunicazione tra docenti sia carente, tanto che ogni insegnante isolato dai colleghi può vedere qualcosa e ritenere di assistere a un diverbio isolato tra ragazzi, non alla singola puntata di una lunga serie. Tutto questo fa sì che i fatti di bullismo vengano conosciuti molto dopo essersi innescati, e a volte quando è troppo tardi per intervenire incisivamente o quando già sofferenza, sfiducia, onnipotenza, paura si sono fatte strada negli attori principali. Se si vuole intercettare ciò che accade occorre – sembra banale – osservare, comunicare, scambiare impressioni tra adulti e con i ragazzi. Molto spesso le prevaricazioni sono individuate subito da educatori incaricati di un intervento e non tanto perché più bravi degli insegnanti, ma perché disposti oltre che allenati a guardare e ad ascoltare.

Uno strumento semplice che anche un singolo insegnante o un operatore può adottare in caso di dubbio è una scheda a domande aperte da proporre ai ragazzi per una compilazione scritta e protetta dall'anonimato². In tal modo si chiede a ognuno come sta in quella classe, che cosa apprezza e che cosa invece gli dà fastidio, quale cambiamento desidera e se lo vede possibile oppure no, e per quali strade, incominciando da sé. Questa semplice attività – mossa, certo, da uno spirito di ricerca – ha alcuni pregi sempre verificati nella pratica educativa: dà la parola anche ai più timidi, protegge dal confronto tra posizioni diverse di opinione e di potere, chiede a ognuno di guardare sia al presente sia al futuro, induce un'assunzione di responsabilità.

Altro elemento importante da osservare nell'analisi delle classi è l'azione dei docenti: il modo di gestire il gruppo, l'organizzazione del piano didattico, le regole della classe... sono tutti elementi importanti e da non sottovalutare.

Ultimo fattore da raccogliere e analizzare, soprattutto quando si lavora con adolescenti e se si hanno a disposizione sufficienti risorse economiche e umane per farlo, è l'analisi dei fattori di rischio quali i comportamenti che sfociano nella devianza, nell'illegalità (uso di sostanze...) o nella trasgressione più manifesta (comportamenti sessuali violenti o a rischio, auto/eteroaggressività...), o semplicemente

² Si fa riferimento alla scheda di lavoro *Come stai in classe?*, in Buccoliero, Maggi, 2005.

le difficoltà scolastiche, familiari, personali o relazionali. Analizzare questi elementi insieme al bullismo permette di avere uno sguardo più ampio e diversificato uscendo dall'etichettamento, cercando piuttosto di comprendere i vari elementi che circondano la vita dei ragazzi.

3.3 Le prepotenze nella scuola

Il modo più comune per sapere se in una scuola ci sono prevaricazioni è domandarlo agli allievi. Lo strumento più semplice al riguardo è la somministrazione di uno tra i tanti buoni questionari sul bullismo che fino a oggi sono stati formulati, con l'attenzione a scegliere uno strumento adatto al livello di età e di maturità degli allievi³. In altre esperienze sono state chieste informazioni anche ai genitori o agli insegnanti, in altre ancora si è adottata una metodologia di tipo qualitativo con interviste o focus group, per esempio in un'indagine condotta dall'Università La Sapienza di Roma.

Gli strumenti quantitativi sono indubbiamente più economici e maneggevoli su campioni ampi e permettono di ottenere rapidamente dei risultati attraverso l'elaborazione elettronica. Quasi sempre sono stati adottati in situazioni dove la scuola era affiancata, nella fase di ricerca, da operatori con una preparazione specifica in questo campo.

L'indagine qualitativa è di per se stessa un intervento, perché promuove riflessione e consapevolezza, mette in dialogo le parti e permette di scoprire anche ciò che il ricercatore non aveva previsto inizialmente. D'altra parte, necessita di un maggior impegno nell'elaborazione dei verbali e in alcuni contesti è meno spendibile di un'analisi statistica, per esempio quando si vogliono avvalorare le esigenze della scuola per promuovere un progetto o richiedere un finanziamento.

3.4 Dalla scuola alla comunità

Fin qui abbiamo passato in rassegna forme d'indagine focalizzate strettamente sulle prepotenze, come fatti che avvengono a turbare l'equilibrio di un corpo sano. Con uno sguardo più ampio, però, potremmo accorgerci che le azioni di bullismo sono solo un elemento emergente in un contesto ricco di fattori di cui tenere conto: le caratteristiche della scuola (dalla storia, agli spazi, ai tempi, all'ampiezza del bacino d'utenza...), dei ragazzi e delle loro famiglie, degli insegnanti, dei regolamenti e di come questi sono applicati, dei rapporti con l'extrascuola... Ogni aspetto della vita scolastica potrebbe essere descritto utilmente e posto in discussione trasformandolo da elemento di sfondo apparentemente banale e scontato, a struttura che determina relazioni, processi, esercizio di potere e, in questo quadro, anche comportamenti bullistici.

Un simile livello di analisi è complesso e costoso e, pertanto, non sempre possibile, ma è anche un processo potente di ricognizione della vita scolastica sia per ciò che può dare e, forse soprattutto, per i legami che costruisce, o ricostruisce, tra gli attori

³ Si veda il cd allegato a Buccoliero, Maggi, 2005.

della scuola per una volta intorno al tavolo a confrontarsi sugli aspetti più minuti della loro esperienza. Comprendere, allora, quante note sono state date a una classe o a un'altra e perché, in quali casi, con che obiettivi e conseguenze, può essere l'esempio di un esercizio di ricerca-intervento di fortissimo impatto nella misura in cui tutti gli insegnanti sono invitati a mettersi in gioco e a confrontarsi con gli altri.

Spesso le azioni di bullismo avvengono in un contesto proprio a causa delle caratteristiche di quel contesto, e un intervento che voglia fermare le prepotenze lasciando tutto invariato assomiglia a una pezza su un tessuto liso. Portato fino in fondo, questo pensiero richiederebbe di agire profondamente sugli elementi strutturali che possono essere ritrovati alla base del bullismo, per esempio il modo in cui gli insegnanti sono formati, selezionati e assegnati alle diverse sedi scolastiche, la divisione dello spazio e del tempo, il reclutamento dei ragazzi, il rapporto con le famiglie, il numero di alunni per classe, la presenza o meno di persone con diversità evidenti (di nazionalità, di abilità) ecc.

Non tutte queste rotte possono essere investite da una ricerca-intervento sulla comunità scolastica, certo molto può diventare consapevole e non scontato e alcune cose possono perfino, delicatamente, essere cambiate.

4. La sensibilizzazione

Solo chi è consapevole di avere un problema mette in atto energie per affrontarlo efficacemente. Ecco perché un progetto sul bullismo dovrebbe prevedere una fase di sensibilizzazione. E poiché il tema riguarda tutte le componenti scolastiche – famiglie incluse – e se si vuole anche la comunità nel suo insieme, ecco che i destinatari della sensibilizzazione dovrebbero essere semplicemente tutti.

È importante che le occasioni, le modalità organizzative, gli approcci e i linguaggi siano adatti al tipo di pubblico a cui ci si vuole rivolgere, sapendo che, soprattutto in seguito all'intervento mediatico, intorno alla parola bullismo si è creato un alone che ha il duplice effetto di sottolineare la gravità di alcuni fatti ma contemporaneamente di indurre una spontanea rimozione, come se le prepotenze fossero un problema serio “ma non nella nostra scuola”. Occorre da un lato far capire che parlare di bullismo equivale a mettere in discussione dinamiche di gruppo abbastanza comuni tra bambini e ragazzi, e dunque occuparsi di come si sta insieme; dall'altro, se possibile, circostanziare il discorso offrendo dati specifici di quel contesto (vedi la fase della ricerca) o puntando al cuore della faccenda attraverso storie e testimonianze.

Nelle esperienze realizzate in Italia si sono utilizzati diversi modi per sensibilizzare. Tra le modalità adottate per raggiungere le diverse componenti scolastiche si segnalano le seguenti.

- Fascicoletti e depliant dove sono inserite alcune informazioni base, comuni o specifiche per genitori, insegnanti, ragazzi. Esempi ne sono quelli realizzati da Telefono Azzurro, dai Comuni di Codogno (Lodi), Soliera (Modena), dal Centro servizi per il volontariato di Cuneo in collaborazione con l'associazione di genitori Il Cerchio di Savigliano (Cuneo), dalle Regioni Lombardia e Piemonte, dalla Polizia di Stato...

- Spettacoli teatrali⁴, letture⁵, proiezioni di video o film⁶, storie illustrate o a fumetti⁷, mostre interattive⁸.
- La costruzione di poster o video⁹.
- Incontri informativi rivolti a genitori, docenti, ragazzi, operatori.
- Convegni o seminari, generalmente adatti soprattutto per un pubblico di insegnanti e operatori del territorio.
- Presentazioni di libri sul tema (ve ne sono ormai più di quaranta in lingua italiana) o pubblicazioni dove sono raccolte le esperienze.

Inoltre sono a tutti gli effetti azioni di sensibilizzazione verso la popolazione generale, o a volte controproducenti in tal senso:

- articoli su giornali o riviste che riportano i dati delle ricerche sul bullismo, parlano dei progetti di prevenzione o mettono in evidenza singoli episodi;
- siti web rivolti a una generalità di “naviganti”, ma spesso indirizzati in modo specifico a un pubblico di genitori, ragazzi, insegnanti, presidi, operatori... (www.smontailbullo.it www.bullismo.com www.bullismo.it www.stopbullismo.it www.bullismo.info).

5. La formazione degli adulti

Dopo un buon incontro di sensibilizzazione o nel caso di adulti già attenti alle relazioni tra i ragazzi, è il momento per avviare un percorso di formazione per insegnanti, collaboratori scolastici, genitori, dirigenti. Ognuna di queste componenti ha esigenze formative e modalità di reclutamento diverse e questo implica l'opportunità di avviare percorsi separati. Ciò nonostante in alcuni casi accade che le diverse componenti si confrontino negli stessi momenti di formazione e, in un clima già predisposto alla collaborazione, momenti come questi possono essere di arricchimento comune. Resta il fatto che gli insegnanti e i genitori hanno diverse ragioni per occuparsi di bullismo e diverse sono anche le occasioni in cui possono riconoscere il fenomeno o intervenire su di esso, pertanto è bene che ogni percorso sia approfondito per la propria parte.

Due componenti sfuggono spesso, per ragioni diverse e a torto, ai programmi di formazione: i collaboratori scolastici e i dirigenti. I collaboratori scolastici sono spesso sottovalutati nel loro ruolo. La possibilità e spesso anche la capacità di os-

⁴ Una buona proposta al riguardo è quella del Teatro Giolli, che attraverso le tecniche del Teatro dell'oppresso presenta il canovaccio di una storia di bullismo e poi stimola il pubblico alla ricerca di soluzioni.

⁵ Esperienze sono state fatte leggendo, in versione incompleta e teatralizzata, alcuni testi tratti da Buccoliero, 2006.

⁶ Nel sito www.smontailbullo.it è inserita una filmografia di 32 film o video a cura degli autori del presente articolo.

⁷ Si veda il kit didattico per le elementari *No Bullismo!* ideato da Marco Maggi ed Elena Buccoliero (Buccoliero, Maggi, Mellano, Ramello, 2007). Il kit comprende una fiaba illustrata e cantata e un fumetto, entrambi corredati da schede di lavoro.

⁸ Si veda la mostra interattiva *Bulli e bulle. Né vittime né prepotenti*, realizzata dalla Regione Lombardia e dalla ASL di Milano per un target di ragazzi tra i 9 e i 13 anni.

⁹ Vedi il sito nazionale www.smontailbullo.it

servazione e di ascolto di queste figure, che in più hanno il privilegio di un ruolo non valutativo, sono risorse preziose per costruire una rete di alleanze all'interno della scuola. Viceversa i dirigenti seguono percorsi di formazione più spesso orientati agli aspetti giuridici e organizzativi del loro lavoro, niente da dire al riguardo. Sappiamo però, e l'esperienza continuamente lo insegna, che il dirigente ha il potere di orientare profondamente la cultura condivisa di una scuola. Per questo riteniamo che un livello base di consapevolezza su che cos'è il bullismo, quali origini o conseguenze può avere e come è possibile contrastarlo, rientri a pieno titolo tra le competenze necessarie per il dirigente di una scuola.

5.1 Lavorare con gli insegnanti

L'approccio con cui gli insegnanti generalmente si avvicinano a un corso di formazione sul bullismo può essere di due tipi, miracolistico oppure eccessivamente scettico o distaccato: il primo attende dal formatore la pozione magica che libererà la scuola dalle prepotenze e lo metterà in grado di gestire anche gli studenti più difficili, il collega crede in partenza di non avere niente da imparare o che le cose da imparare servano ad altri, non a lui, che insegna in una scuola dove il bullismo non c'è.

La prima fase della formazione (che inizia già nella sensibilizzazione) è impegnata a chiarire gli obiettivi del percorso, quello che si potrà o non si potrà chiedere a questa esperienza e che cosa in cambio viene chiesto di fare. Riteniamo che un buon percorso sia quello che coniuga aspetti teorici con la possibilità di sperimentare in prima persona strumenti d'intervento che gli insegnanti possono riportare nel loro lavoro. Per far questo è necessario un tempo abbastanza disteso, che sfugga alla logica dell'episodicità e che, alla fase squisitamente formativa, faccia seguire quella della supervisione periodica sui casi, quasi una palestra per allenarsi insieme, insegnanti e formatori/supervisori, nel difficile compito di affrontare i casi di bullismo. I docenti generalmente apprezzano questo tipo di proposta perché costruisce gruppo tra gli insegnanti e li fa sentire compresi e seguiti. Questo non significa che tutti i corsisti utilizzeranno veramente le metodologie apprese. In alcune esperienze si è riscontrato un passaggio molto difficile dalla sperimentazione nel corso alla reale messa in opera dei progetti, e qualche volta il passaggio è stato possibile solo organizzando delle compresenze in classe – due insegnanti corsisti impegnati nella stessa classe oppure un insegnante e un operatore, o il formatore stesso – che hanno dato ai docenti il coraggio necessario per buttarsi e sperimentarsi in mezzo ai ragazzi con un ruolo diverso. Abbandonare la valutazione, la cattedra, la relazione di potere reale o presunto può essere molto difficile soprattutto se per molti anni si è data questa impostazione alla didattica: viene percepito come l'apertura a un imprevisto che può risultare non governabile. In questo senso gli strumenti offerti dalla formazione dovrebbero essere il più possibile calibrati sulla reale possibilità, per quel gruppo di docenti, di adottare certe attività con quei ragazzi.

Gran parte dei corsi di formazione raggiunge fin da subito un obiettivo importante: insegnare a vedere. Se è vero – e tutte le ricerche lo dicono – che spesso gli insegnanti non sanno riconoscere le prepotenze, o non intervengono per un senso di impotenza, è anche vero che ai primi incontri è facile incontrare docenti convinti di

essere al corso per dovere o per moda, non certo perché hanno delle cose da risolvere. Già al secondo incontro gli stessi professori tornano al corso e raccontano di avere osservato per la prima volta meccanismi che erano sempre stati sotto ai loro occhi ma che non erano mai sembrati loro così interessanti o palesi. Ecco, il primo effetto della formazione è proprio insegnare a guardare.

Una volta che i docenti hanno acquisito consapevolezza e competenza nel riconoscere, occorre lavorare sui molti percorsi a loro disposizione per intervenire. Abbiamo già accennato alla presenza di approcci diversi, centrati sul singolo o sul gruppo, sulle regole piuttosto che sulla relazione o sul contesto, inclusivi o meno rispetto ai genitori o all'insieme della comunità scolastica. Indicazioni nette su quale sia la via da percorrere non possono essere date a priori ma è importante incoraggiare a mettersi in gioco e a riprendersi il proprio ruolo di adulti, far conoscere molte strade e far crescere un sincero atteggiamento di ricerca e di collaborazione.

Come si è già accennato, è opportuno dare una continuità alla formazione costruendo dei gruppi di lavoro di insegnanti che si incontrino periodicamente, per esempio una volta al mese e con un supervisore esterno che può essere il formatore stesso, per prendere in esame eventuali segnali di bullismo rilevati tra i ragazzi e ipotizzare insieme le strategie possibili.

5.2 Lavorare con i genitori

La domanda che i genitori portano sul viso quando si affacciano a un corso sul bullismo è ancora diversa: come faccio a capire se mio figlio è vittima e – se lo scopro o lo so – come faccio ad aiutarlo? Ci sono anche, molto meno numerosi, i papà e le mamme che si preoccupano del contrario, cioè desiderano assicurarsi che non stanno allevando un prepotente. È un pensiero meno frequente, sia perché spesso i genitori dei “bulli” fanno fatica a partecipare ai corsi scolastici per le famiglie perché prevedono di poter essere criticati o attaccati, sia perché, nell’attuale “famiglia affettiva”, sembra più importante proteggere le nuove generazioni dalla sofferenza piuttosto che cercare di capire che tipo di adulti stanno diventando.

Occorre sapere che in un corso per le famiglie molti dei partecipanti hanno probabilmente un figlio “spettatore” che li aspetta a casa, quindi la loro capacità di incidere non è solo quella, esplicita, del genitore della vittima, ma c'è anche il ruolo a supporto del genitore dell'astante che può dialogare con il proprio figlio o la propria figlia per aiutarli a comprendere le emozioni della “vittima” e per diminuire il fascino che certi “bulli” portano con sé.

Inizia qui un passaggio importante, dal venire al corso ognuno per sé, e magari solo causalmente in un'aula scolastica, al rompere le barriere e creare un vero clima di confronto e di supporto reciproco tra le famiglie e possibilmente in alleanza con la scuola. Quest'ultimo passaggio è senz'altro favorito dalla presenza al corso di almeno uno o due docenti, come figura di raccordo con l'istituzione scolastica e testimonianza costante del fatto che la scuola non sta semplicemente prestando dei locali a titolo gratuito, ma sta consolidando una relazione importante con i genitori degli allievi.

Nelle situazioni più mature e con tempi più distesi – è ipotizzabile un corso di 24 ore, pari a 8 incontri di 3 ore a cadenza fissa – i corsi per genitori possono dare luogo a gruppi di autoaiuto o di confronto, comitati di genitori, soggetti attivi dentro la scuola per iniziative culturali, educative o di supporto alla vita scolastica. Alcune esperienze hanno portato alla costituzione di associazioni di genitori (per esempio l'associazione Il Cerchio a Savigliano, in provincia di Cuneo, o il comitato presso l'IST di Cento, in provincia di Ferrara) che sono diventati promotori di azioni e progetti di prevenzione del bullismo. Sono obiettivi alti e non sempre raggiungibili, anche per la carenza di risorse con le quali spesso si ha a che fare, ma è probabilmente un traguardo augurabile se si desidera che gli incontri per le famiglie non siano una parentesi isolata, ma costruiscano davvero comunità.

6. I percorsi educativi con gli studenti

Nessuna vaccinazione *una tantum* protegge le classi dal bullismo, mentre il modo con cui ogni giorno un insegnante dà prova di rispetto o prevaricazione dell'altro, riconosce o infrange le regole che lo riguardano, mantiene o baratta il proprio ruolo, è un segnale che gli allievi riconoscono molto bene e che li trattiene o li legittima nel fare bullismo. In questo senso potremmo dire che il primo intervento dell'insegnante consiste nell'essere disponibile a fare un intervento, ovvero decidere che, se prepotenze ci saranno nel tempo che si trascorre con gli alunni, questi fatti non saranno ignorati o ridicolizzati. L'adulto che vede il bullismo e non interviene sta implicitamente dicendo al più forte di andare avanti.

Fin qui gli atteggiamenti e gli interventi diretti e indiretti che implicitamente hanno un rilievo sui comportamenti di prepotenza. Ci sono poi i percorsi specifici sulle relazioni, sulle dinamiche di gruppo o segnatamente sul bullismo, che possono essere classificati a seconda che mirino alla prevenzione oppure al contrasto, si rivolgano a singoli oppure a classi, siano svolti da insegnanti o da operatori esterni. Tre dimensioni da intrecciare e che possiamo ritrovare o sperimentare in tutte le combinazioni possibili. Le scelte sono dettate ancora una volta da svariati fattori, in cima alla lista i presupposti con cui il contesto considera le relazioni all'interno della scuola e le risorse economiche e di tempo a disposizione.

Crediamo che gli interventi di prevenzione del bullismo possano essere costruiti e condotti molto bene da insegnanti formati e interessati a farlo, meglio se in accordo con il consiglio di classe e in modo non puntiforme nel corso dell'anno. I colloqui individuali e i percorsi di contrasto in situazioni gravemente compromesse possono essere affidati più opportunamente a personale esterno alla scuola, che non appartiene al contesto e che introduce competenze specifiche per la relazione d'aiuto, come psicologi, educatori, pedagogisti. Questo naturalmente non significa che un insegnante con una buona formazione ed esperienza non possa raggiungere gli stessi o migliori risultati intervenendo in prima persona in una classe dove il bullismo c'è.

I percorsi di prevenzione del bullismo possono essere presentati ed effettivamente svolti con le etichette e le metodologie più svariate, purché mirino a costruire le-

gami di gruppo positivi, appartenenza alla scuola, apertura alla diversità, accettazione reciproca. Su questi obiettivi ci sono giochi pedagogici, drammatizzazioni, attività espressive di vario genere, *circle time*, dibattiti di classe a tema... tante e tante modalità di costruire legami di gruppo sereni che proteggano i singoli dal bullismo e indichino alla classe strade costruttive per fare gruppo.

Un aspetto da tenere presente è il target differenziato degli studenti. I percorsi per gli alunni della scuola primaria normalmente non lavorano in modo esplicito sul tema del bullismo ma cercano di attivare i fattori protettivi (autostima, comunicazione, empatia...) nei bambini e nel gruppo classe. Attraverso percorsi modulari di 18-24 ore si affrontano le prese in giro e le esclusioni, quasi sempre presenti... sempre con un'attenzione a non "etichettare" i bambini in ruoli o immagini in cui loro stessi rischiano di identificarsi e di non riuscire più a togliersi di dosso.

I percorsi con i ragazzi delle scuole secondarie di primo e secondo grado devono trovare un "ritmo" cadenzato che permetta agli alunni di non annoiarsi ma che al tempo stesso non si risolvano nel puro divertimento. Intervallare attività di gioco, di riflessione, di simulazione... con proiezioni di video o film che riescano a parlare lo stesso linguaggio dei ragazzi e a stimolare l'approfondimento e la consapevolezza, sia razionale sia emotiva. Anche in questo caso è importante che la durata dell'intervento sia significativa – intorno alle 18-24 ore.

Negli interventi specifici di contrasto del bullismo il primo obiettivo è creare un clima favorevole o quantomeno non ostacolante il percorso e stabilire una relazione di fiducia e di credibilità con il conduttore. In questa fase è abbastanza frequente che il primo collaboratore dell'operatore sociosanitario, il ragazzo o la ragazza che ha più voglia di parlare e dire come stanno le cose, sia chi fa prepotenze sui deboli. E un'alleanza iniziale può essere accettata dal conduttore, avendo cura di trasmettere un'apertura e un'accettazione verso la persona che non si estende in modo indifferenziato e gratuito a tutti i suoi comportamenti.

Nel contempo si cercherà di favorire l'emersione di ciò che sta avvenendo e il riconoscimento da parte della classe di avere un problema che riguarda tutti, non soltanto il bullo o la vittima. Sappiamo, infatti, che il bullismo prospera nella paura, nell'omertà, nell'indifferenza, nel badare ciascuno sempre e solo ai propri interessi più ristretti. Svelare la realtà, affrontare i temi che tutti subodorano ma che nessuno nomina pubblicamente, ha proprio il senso di inceppare il meccanismo bloccato della paura. Solo con questo presupposto è possibile innescare un processo di cambiamento che può provenire da direzioni diverse: l'assunzione di consapevolezza può modificare l'atteggiamento del più forte (c'è chi realmente fa prepotenze senza rendersi conto di ciò che provoca negli altri e, aiutato a capirlo, modifica almeno in parte il proprio comportamento), può costruire empatia e solidarietà verso chi è in difficoltà, far crescere l'assertività della vittima o di chi può difenderla, dare a chi subisce la forza del gruppo per sfuggire al meccanismo della prevaricazione semplicemente rendendosi meno vulnerabile o imparando a reagire o a chiedere aiuto.

Un aspetto da non sottovalutare è che questi interventi non sono attività extra-curricolari ma fanno parte degli obiettivi di apprendimento sulla convivenza civile

inseriti nell'ultima riforma scolastica e nelle ultime direttive ministeriali (*Piano nazionale per il benessere dello studente: linee di indirizzo per l'anno scolastico 2007-2008*¹⁰). È fondamentale sottolineare questo elemento. Spesso, infatti, gli interventi di prevenzione e contrasto del bullismo sono boicottati perché “rubano tempo” alle lezioni; al contrario, essi si inseriscono molto bene nelle attività curricolari per l'educazione alla salute, alla convivenza civile e all'educazione affettiva (DLGS 19 febbraio 2004, n. 59), oltre che nel potenziamento delle *Life skills education for children and adolescents in schools* (WHO, 1997).

7. Alcuni interventi strutturali: gli spazi, i tempi, le regole

Il primo progetto integrato di contrasto sul bullismo di cui si è avuto ampiamente notizia in tutta Europa fu quello di Dan Olweus in Norvegia, oltre vent'anni or sono. Uno dei tratti distintivi del suo intervento fu il rilievo dato agli elementi che nella scuola costituiscono struttura. Interventi quali il controllo degli spazi più nascosti, la risistemazione dei cortili, l'elaborazione certa di regole e sanzioni sono alcuni esempi di ciò che andiamo dicendo. In seguito altri studiosi misero maggiormente l'accento sull'aspetto educativo e relazionale per poi giungere a fondere – nella politica scolastica integrata, appunto – entrambi gli aspetti del lavoro educativo.

La nostra esperienza d'intervento ci dice che affidarsi alla creazione di un buon clima relazionale è fondamentale ma può essere illusorio se al contempo non ci si assicura che il contesto scolastico sia riconosciuto come tale e abbia una sua autorevolezza sui ragazzi e sulle famiglie.

Esempi certo non maggioritari ma presenti nella scuola attuale, di infrazioni palesi alle regole della scuola da parte di studenti e a volte anche di docenti, preparano il terreno perché l'insieme dei ragazzi alimenti un senso di onnipotenza – a dire il vero piuttosto disperata – che spinge a forzare il contesto alla ricerca di un limite a cui sembra di non arrivare mai. Questo evoca il tema del controllo, della responsabilità, della legittimità a fermare un ragazzo che stia agendo una prevaricazione. Richiede indubbiamente un accordo e una collaborazione tra tutti gli adulti della scuola, collaboratori scolastici e genitori inclusi, ma pretende ancor prima un'azione di conoscenza e comprensione delle regole del sistema e una coerenza di fondo da parte degli adulti. In questo si inseriscono tutti i discorsi sul cellulare, solo l'ultima delle provocazioni e delle riprove di quanto spesso i ragazzi trovino fuori da scuola ciò che veramente calamita la loro attenzione.

Quando si parla di regole sarebbe ipocrita svincolare dal tema delle sanzioni. Le due cose sono inscindibili e molte voci di persone impegnate nella scuola rilevano il bisogno di una riflessione creativa sulle sanzioni scolastiche. L'oscillazione tra il proliferare in alcuni contesti di note sul registro – a cui magari non fa mai seguito

¹⁰ Ministro della pubblica istruzione, prot. n. 1958/DGS, 18 aprile 2007.

né una sospensione dalle lezioni né nient'altro – e, in altre scuole o classi, la totale assenza di segnalazioni sui comportamenti scorretti degli studenti, rendono l'idea di quanto sia difficile, soprattutto nella scuola secondaria, trovare sanzioni che esprimano fermezza e autorevolezza nei confronti dei ragazzi. Due aspetti fondamentali, che si vorrebbe imprimere al rapporto con gli allievi e che spesso sembrano sconfessati dalla realtà. Ci si domanda se per esempio sospendere un prepotente sia un modo per punirlo o per concedergli una vacanza extra, o ancora confermare l'esclusione a qualcuno che magari già da tempo si sente simbolicamente buttato fuori dalla scuola e anche per questo agisce comportamenti di prevaricazione su chi è più debole di lui.

Tante scuole stanno lavorando sull'ideazione e applicazione di sanzioni riparative: la pulizia del cortile scolastico, la tinteggiatura di un muro, l'aiuto a compagni disabili, la risistemazione di un laboratorio... sono tutti esempi di servizi che si possono chiedere ai ragazzi in sostituzione di una sanzione più tradizionale. Hanno tutti il vantaggio di trattenere lo studente nella scuola anziché cacciarlo e di chiedergli una risposta costruttiva, di impegno a favore degli altri. In qualche caso è anche possibile stabilire un "lavoro socialmente utile" connesso al comportamento che si intende sanzionare, in una sorta di contrappasso che prende a prestito dall'esperienza della messa alla prova nella giustizia minorile.

Gli istituti dove tutto questo non sta ancora avvenendo sono spesso pervasi da una preoccupazione forte nella gestione di questi percorsi che difatti, per avere buon esito, richiedono la presenza di un adulto per assicurarsi che il ragazzo lavori davvero ma anche per cogliere l'attimo e stabilire un contatto diverso da quello possibile a lezione. Quando diciamo "un adulto" stiamo parlando di una figura adulta capace di autorevolezza al di là del ruolo, che può essere quello di insegnante o tecnico di laboratorio, bidello o vicepresidente.

Un ultimo aspetto da prendere in esame è il POF (piano dell'offerta formativa) adottato in ogni istituto. Il POF è lo strumento della scuola in cui si progetta, e come tale rende visibile quello che la scuola è e quello che fa. Analizzando i materiali di diversi istituti scolastici si possono trovare esperienze dinamiche e creative, altre consolidate o davvero ripetitive e costruite con il "taglia e incolla" dove per anni non si apporta nessun cambiamento e arricchimento. All'interno del POF si trova il regolamento d'istituto che spesso, nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, riproduce fedelmente "lo statuto degli studenti e delle studentesse", appena una formalità per dire che si ha un regolamento. È fondamentale costruire o ricostruire con i vari componenti un regolamento disciplinare condiviso tra docenti, alunni e genitori. Sempre più nelle scuole italiane gli alunni cercano di replicare all'interno delle classi le regole del gruppo informale non riconoscendo le regole di base della scuola come contesto istituzionale e il ruolo dell'insegnante. È importante ricostruirle in modo partecipato e condiviso, così come è importante che l'istituzione scolastica vigili sul corretto adempimento delle regole. Regole che valgano per tutti e non solo per gli studenti. Regole che non permettano di eleggere come rappresentanti di classe i "bulli" della scuola o peggio ancora i pusher. L'educazione alla legalità passa attraverso il rispetto delle regole quotidiane.

8. La valutazione *in itinere*, partecipata e finale

Nel mondo della scuola la valutazione è un compito fondamentale e questo crea moltissimi fraintendimenti quando si parla dell'esigenza di verificare l'impatto della prevenzione, perché sorge subito il fantasma del giudizio: la preoccupazione che si vogliono dare i voti agli insegnanti o ai dirigenti per capire se sono stati bravi. Probabilmente questo è il segno che anche la valutazione prettamente scolastica è scivolata da tempo da un compito di verifica a uno, più duro, di giudizio sulle persone. L'ottica con cui si valutano i progetti di prevenzione è molto meno sadica di così. Cogliere gli insuccessi non è un obiettivo del valutatore, che anzi spesso coincide con il progettista (anche se questo può inficiare i risultati finali). Piuttosto, si tratta di monitorare e poi verificare il percorso per capire se si è lasciato un segno, se alcuni processi di cambiamento sono stati innescati e in quale direzione. Per capire, insomma, se gli sforzi profusi stanno avendo o hanno avuto un risultato oppure no.

Non è poi così paradossale affermare che la stesura di un buon progetto incomincia dalla valutazione. Pensare fin da subito a come si rileveranno i risultati ottenuti conduce a stabilire degli obiettivi definiti, possibili e verificabili nel tempo. Al tempo stesso è la garanzia di uno sforzo verso la coerenza e l'intenzionalità educativa in quanto forza a esplicitare le ipotesi di fondo che legano gli obiettivi alle azioni.

Se poi la valutazione è correttamente attuata durante l'anno, sarà possibile – con la valutazione “di processo” – documentare ciò che avviene e verificare se tutto si svolge così come era stato previsto, o con quali spostamenti e perché; in seguito, con la valutazione “di risultato”, si andrà a capire che cosa ha prodotto il progetto e ancora, con la valutazione “di impatto”, si proseguirà cercando di capire se le premesse teoriche da cui si era partiti sono state verificate, se, cioè, aver raggiunto questi obiettivi specifici ha modificato davvero il quadro generale oppure no.

Come la progettazione è più ricca e adeguata quando è partecipata, anche la valutazione trae beneficio dal contributo di diversi soggetti coinvolti nel progetto sia come conduttori, sia come destinatari intermedi o finali (per esempio, gli operatori o i formatori, gli insegnanti e i ragazzi). In questa fase schede di lavoro sintetiche, questionari più analitici e complessivi, interviste, focus group, riflessioni sull'osservazione partecipante sono strumenti di ricerca sociale che possono venire in aiuto.

Due sono i significati più importanti della valutazione: raccogliere informazioni e suggerimenti preziosi per una prossima progettazione individuando anche le azioni da non ripetere mai più e quelle da proseguire lì o riprodurre altrove e dare visibilità a ciò che si è fatto per riportarlo ai decisori. Ma questo ci conduce al prossimo paragrafo.

9. I finanziamenti

Politici, dirigenti di enti locali, dirigenti scolastici, tavoli d'area dei piani di zona, fondazioni bancarie, associazioni di genitori, centri servizi per il volontariato. L'elenco è già ampio ma ancora parziale. Tanti sono e possono essere i soggetti interessati a promuovere un progetto di prevenzione del bullismo, ovvero a finanziarlo e a dargli fiato perché possa crescere.

L'esperienza sul campo ci dice di come siano in atto progetti sul bullismo con cifre irrisorie e ricavate a fatica, sufficienti solo a consolarsi pensando di avere fatto qualcosa di utile, e altri veramente capillari e adeguatamente finanziati, tali da consentire un approfondito livello sia di analisi sia di prevenzione e d'intervento coinvolgendo tutte le componenti scolastiche.

Non si hanno conoscenze sufficienti in ambito valutativo per individuare una volta per tutte quale sia la dimensione giusta di un progetto, il punto di equilibrio che sta tra il disinteresse e "l'accanimento terapeutico". Si sa però che una buona politica scolastica integrata richiede un investimento significativo per coinvolgere tutti i soggetti della scuola e, ancor meglio, per connettersi con l'extrascuola, intendendo sia i servizi territoriali che possono essere di supporto, sia le variegate proposte di aggregazione e divertimento.

In generale ci pare che anche nella ricerca di finanziamenti ci sia uno spazio possibile di crescita per le scuole e i servizi del territorio, sia nell'individuare i referenti di possibili finanziamenti – non esclusa l'Unione europea, una fonte ancora sottoutilizzata in Italia – sia nel capire come gestire il rapporto con il committente. Qui ritorna in gioco l'importanza di documentare e valutare ciò che si fa per renderlo visibile e ripagare con il giusto tributo di gratificazione, o a volte d'immagine, chi in fin dei conti permette alla ricerca e all'intervento di avanzare verso una maggiore maturità e pienezza.

10. Considerazioni a margine: la parola "bullismo" e i rapporti coi media

Il bullismo è un tema che la scuola fatica ad affrontare a viso aperto. Quasi un disonore, una malattia sociale, un segno di sconfitta della *mission* istituzionale. In tante scuole si può lavorare sul bullismo solo nominandolo il meno possibile, parlando dello "star bene a scuola", come recitavano molti anni fa il *Progetto giovani* e il *Progetto ragazzi* per la prevenzione delle dipendenze, o scegliendo come obiettivo la promozione delle relazioni tra i ragazzi. L'approccio è ben diverso, benché le azioni possano essere quasi le stesse e ugualmente efficaci. Difficile dire quale dei due sia il migliore. In generale, una delle preoccupazioni da non eludere quando si sceglie come nominare il proprio campo d'azione è anche fare i conti con il modo in cui vogliamo comunicarlo e con l'immaginario evocato dalle parole.

Ci sono contesti necessariamente consapevoli perché segnati da prepotenze palesi, in cui il bullismo diventa una parola d'ordine alla quale è oggi impossibile sfuggire e può semmai gravare sui docenti come una pressione insostenibile, che li trova impotenti. Particolarmente in questi contesti è importante mantenere vive le connessioni: tra il bullismo e le altre problematiche, tra la scuola e ciò che sta fuori, tra gli insegnanti e le famiglie, e via scorrendo. Non sarebbe utile affrontare le prepotenze come un disturbo nella relazione tra due, o fare delle prepotenze la preoccupazione maggiore, quando si lavora con ragazzi le cui vite sono segnate da ogni genere di difficoltà familiare e personale.

Accade spesso che la parola “bullismo” sia usata a sproposito dall’opinione pubblica in generale, ma anche dagli addetti ai lavori o dai media. Questi ultimi, durante l’anno scolastico 2006/2007, hanno riservato al fenomeno un posto di grande rilievo muovendo un livello di preoccupazione e di sensibilizzazione mai visto prima (nonostante su questi temi si lavori da circa vent’anni), tale da stimolare una grande varietà di ricerche e interventi, ma determinando al tempo stesso un notevole irrigidimento delle posizioni. Soprattutto le scuole teatro di eventi ripresi poi da TV e giornali, anche solo a livello locale, tendono a reagire istintivamente con la chiusura e il rifiuto dell’etichetta. È il fallimento che bisogna scrollarsi, ancor più quando un articolo o un servizio del telegiornale lo sanciscono in modo più netto di un qualsiasi tribunale. I ragazzi, intanto, una qualche forma di emulazione certamente la mettono in opera, se dopo ogni fatto di un certo rilievo sui media nazionali ne seguono altri con caratteristiche simili. Sarebbe forse opportuno, e possibile soprattutto a livello locale, cercare di stabilire un rapporto con i giornalisti in tempi non dominati dall’urgenza, utilizzare un po’ a vantaggio dell’azione educativa i loro spazi per dare visibilità alle cose buone che si fanno, anche sapendo che ci daranno spazi molto meno rilevanti di quelli riservati a un fatto violento. Sarà comunque contribuire a costruire, goccia a goccia, un approccio non semplificato verso questo che è davvero un fenomeno complesso, di confine verso la devianza, ma a volte anche di “apprendistato sociale” verso una vita da adulti che certamente contempla anche le prepotenze sui deboli.

11. Conclusioni provvisorie: possibilità e nuovi ambiti d’intervento

Appreso ormai che le ricette contro il bullismo non esistono, possiamo tranquillamente affermare che lo spazio per l’intervento è moltissimo ed è affidato a tutte le componenti scolastiche. Gli insegnanti, singolarmente o insieme, così come i compagni o i genitori, e poi il dirigente, i collaboratori scolastici, sono i soggetti della scuola che hanno titolo e potenzialità per intervenire a interrompere o a prevenire relazioni di bullismo.

Ci sono alcuni passi che chiunque può fare, anche da solo, dalla posizione in cui si trova:

- prestare ascolto ai ragazzi, osservarli mentre sono insieme;
- riconoscere i fatti di prepotenza, interromperli, cercare di comprendere che cosa sta accadendo parlando direttamente con gli allievi, singolarmente o in gruppo, e confrontandosi tra adulti;
- cercare alleanze con altre componenti della scuola.

Molte altre cose possono essere fatte da ognuno per la posizione che occupa, spendendo al meglio il proprio ruolo. Per esempio i controlli o le sanzioni sono nelle mani di alcuni soggetti non di tutti, ma lo stesso vale per il lavoro sul gruppo classe o per l’attività di ricerca. Non occorre che tutti sappiano fare tutto, ma che tanti lavorino assieme in modo coordinato e verso obiettivi condivisi.

Anche al di fuori delle mura scolastiche diversi soggetti sono chiamati a intervenire e, quando lo fanno, possono avere un impatto decisivo per le nuove energie,

economiche e non solo, che trasmettono alla scuola. Una direzione interessante che vale la pena segnalare in chiusura è quella di progetti sul bullismo che procedono in un'ottica "di comunità", cioè in un'interazione forte tra la scuola e il fuori. Se è vero che il bullismo si manifesta a scuola ma non è ristretto a quest'ambito, e soprattutto non trova solo lì le proprie radici ma nell'esperienza globale dei ragazzi, un progetto di comunità per la prevenzione del bullismo valorizza questi legami per costruire obiettivi comuni, pur nella diversità delle metodologie d'intervento. In un'ottica di comunità si può lavorare anche all'interno della scuola introducendo un operatore esterno che nel corso dell'anno, anche solo per una mattina alla settimana, svolge azioni che spaziano dall'accoglienza nelle classi prime all'ascolto individuale di insegnanti, studenti e genitori, dalla consulenza ai consigli di classe all'intervento nelle classi difficili. Risulta, così, una risorsa a disposizione della scuola (entro determinati limiti d'orario e di compiti) che non è lì per risolvere ma per riattivare delle energie sopite e costruire una cultura condivisa di contrasto alle prepotenze.

Nuove istanze sono emerse nell'anno scolastico 2006/2007 e vanno a confermare conoscenze che già hanno una loro diffusione. Tra queste: il moltiplicarsi dei fatti di violenza episodica non riconducibili alle dinamiche del bullismo, ma segnale inquietante e forte di una sempre maggiore legittimazione della violenza come mezzo per gestire i conflitti; il propagarsi di un bullismo violento fisicamente anche tra le ragazze, o di un bullismo che può comprendere negli stessi fatti sia ragazzi che ragazze, fatto piuttosto raro fino ad alcuni anni or sono; l'accanimento verso i portatori di handicap; i ragazzi visti come omosessuali (al di là del fatto che lo siano davvero) e coloro che vengono da altri Paesi, riassumono nell'insieme le forme di diversità più forti per ragazzi in età preadolescenziale o adolescenziale, sfere delicate in crescita che costituiscono l'identità e la storia di ognuno di loro.

Sono queste le forme specifiche di prepotenza o di violenza che negli ultimi anni ci interpellano e chiedono di trovare modalità adeguate per prevenire o per rispondere. Parliamo ancora di interventi disponibili per certi versi a mettere di nuovo tutto in discussione.

CHECK LIST: LA NOSTRA SCUOLA PRODUCE BULLISMO?

L'organizzazione dello spazio e del tempo

- Lo spazio della scuola è anonimo o contribuisce a creare senso di appartenenza all'istituto?
- Ci sono spazi e momenti della giornata in cui i ragazzi sono lasciati soli?

La popolazione studentesca, le famiglie

- Qual è, in generale, il livello di motivazione allo studio dei ragazzi?
- Ci sono grosse differenze d'età tra i ragazzi di una stessa classe?
- Le famiglie dei ragazzi tendono a seguire il percorso scolastico dei figli o ad allontanarsene?
- Nelle situazioni difficili il dialogo docenti-genitori è improntato alla collaborazione o all'accusa reciproca?

Il corpo docente

- Qual è, in generale, il livello di motivazione al lavoro degli insegnanti?
- Qual è il tasso di turnover degli insegnanti?
- Tra gli insegnanti è stato promosso un livello di formazione diffusa in ambito psicopedagogico o tutto è lasciato all'iniziativa del singolo docente?

L'assunzione del compito educativo

- Il clima generale della scuola invita soprattutto alla competizione o alla cooperazione?
- Nell'organizzazione dei tempi didattici sono previsti momenti dedicati al confronto tra ragazzi, e tra ragazzi e adulti, per conoscersi meglio o per affrontare eventuali problemi?
- L'organizzazione dei tempi di lavoro dei docenti offre loro la possibilità di discutere insieme e in modo approfondito di un problema di relazione all'interno della classe, mettendo in comune le osservazioni e gli strumenti di intervento e verificandoli nel tempo?
- Nella scuola chi è in difficoltà (ragazzi o adulti) ha la possibilità di confrontarsi con una persona in grado di aiutare e ascoltare?
- Qual è il livello di coesione educativa all'interno dei consigli di classe?
- Quando un docente è in difficoltà con una classe gli altri tendono a escludersi dal problema o accettano delle alleanze? Con il collega o con i ragazzi?
- Quale atteggiamento mostra la scuola (dirigenza, insegnanti, studenti) di fronte al conflitto?
- In che modo vengono trattate le differenze (culturali, di provenienza, estetiche, di orientamento sessuale eccetera)? Vengono espresse o nascoste? E nel primo caso, sono accettate o vilipesi?
- Gli adulti della scuola reagiscono di fronte alle prepotenze che avvengono tra gli studenti o spesso fanno finta di non vedere, perché poco interessati o perché non sanno come comportarsi?

Le regole

- Ragazzi e adulti conoscono il regolamento della scuola?
- In che modo si cerca la condivisione e l'introduzione delle regole da parte di ragazzi e adulti?
- Ci sono norme che vengono fatte osservare da tutti gli insegnanti allo stesso modo, oppure ognuno segue una propria condotta?

- Ci sono regole scolastiche che vengono spesso disattese? Come si comporta la scuola in questo caso?
- Le sanzioni sono solo minacciate o effettivamente attuate?
- Vengono adottate sanzioni riparative?
- Le regole formali della scuola e quelle informali, che si costruiscono nell'interazione faccia a faccia, tendono a coincidere o sono sistemi autonomi?

UNA CHECK LIST DI 12 CRITERI PER ANALIZZARE E VALUTARE UN PROGETTO DI PREVENZIONE SUL BULLISMO

1. La progettazione

- **È chiara** (sono formulati chiaramente le finalità, gli obiettivi, le attività individuate per raggiungere gli obiettivi, i risultati attesi, le fasi e i tempi di realizzazione, il target...)
- **È congruente** con l'analisi dei bisogni e dei problemi rilevati (prima di progettare si è fatto un lavoro di analisi dettagliato sulla classe, sulla comunità scolastica, sul comprendere i fattori di rischio, i problemi...)
- **È condivisa** (con il committente, i destinatari, con gli operatori...)
- **Da chi è scritta** (il progettista avrà poi un ruolo di coordinamento o operativo all'interno del progetto?)
- La progettazione è dialogica-circolare o rigida?
- Nella progettazione la committenza ha chiaro quali risultati si vogliono raggiungere?

2. Principi scientifici e metodologici

- Il progetto è stato elaborato secondo principi e metodologie accertati scientificamente?
- I principi citati sono stati veramente tenuti in considerazione nella realizzazione e implementazione del progetto?

3. Appoggio istituzionale (politico, amministrativo...)

- I responsabili del servizio, della scuola, dell'ente committente della zona sono stati coinvolti?
- In che modo l'ente committente sostiene il progetto?
- L'ente sostiene il progetto perché sono arrivati i finanziamenti o perché già lo finanziava?
- Il progetto è sostenuto dall'ente committente anche nei momenti scomodi e difficili?

4. Risorse economiche

- Le risorse economiche del progetto sono congrue ai bisogni/problemi emersi nel territorio?
- Il progetto esiste perché è finanziato da leggi o da risorse estemporanee o rientra negli interventi consolidati nella scuola?

5. Équipe operatori

- Il coordinatore del progetto ha esperienza diretta in relazione al progetto che coordina?
- Gli operatori come sono stati scelti? Che tipo di formazione hanno? Sono alle prime esperienze lavorative? Sanno lavorare con più target (alunni-genitori-docenti...)?

- L'équipe si incontra con una cadenza stabilita?
- Come viene curato il clima dell'équipe? Gli operatori si sentono liberi, creativi, responsabili e attivi? Hanno modalità relazionali costruttive? Cooperative? Difensive? Competitive?
- L'équipe condivide le strategie operative e gli obiettivi? Gli operatori vengono valorizzati dall'ente? Sono chiari i ruoli o qualcuno ricopre più mansioni?
- Sono riconosciuti sul territorio e dal committente?

6. Formazione e supervisione

- Gli operatori e i docenti hanno avuto una formazione specifica per il lavoro con i ragazzi?
- Hanno una formazione comune? (linguaggio comune)
- Durante l'anno lavorativo gli operatori e i docenti hanno momenti di formazione?
- La supervisione avviene con cadenza mensile? Il supervisore ha esperienza del lavoro che gli operatori svolgono?
- La supervisione riguarda i vissuti degli operatori e dei docenti? È una supervisione sulle strategie operative? Riesce a far emergere i rischi di collusione con le dinamiche interne al gruppo in cui si opera?
- In supervisione gli operatori-docenti si lasciano mettere in discussione? Si difendono? Parlano di sé? Sono propositivi?

7. Valutazione

- Vi è un disegno chiaro di valutazione sul processo e sui risultati del progetto?
- C'è congruenza tra obiettivi progettuali, indicatori di valutazione e strumenti di rilevazione?
- Gli strumenti utilizzati hanno una validità scientifica? Sono testati a livello nazionale o internazionale?
- Si sono utilizzati strumenti che si possono comparare con risultati o dati nazionali-regionali?
- Ogni indicatore ha una corrispondente modalità di rilevazione?
- Chi fa la valutazione? C'è una persona esterna che supporta l'équipe?
- Vengono svolte relazioni trimestrali o semestrali? Vengono realizzati report?
- Come vengono condivisi i risultati? Con chi? Vengono coinvolti anche i ragazzi, i docenti, i genitori, i responsabili del servizio...? È una valutazione partecipata?
- Quali risultati si sono ottenuti?

8. Strategie operative

- Il progetto persegue strategie operative chiare?
- Gli operatori-docenti sono consapevoli dei processi che il progetto attiva?
- Sanno gestire gli imprevisti?
- Gli operatori-docenti hanno strumenti per leggere le dinamiche di gruppo? Svolgono un lavoro settoriale o tengono conto della complessità?
- Come coinvolgono i vari attori/destinatari del progetto? Sono consapevoli che a volte possono riprodurre modalità operative simili alle dinamiche della comunità e dei gruppi in cui operano?
- Il coordinatore aiuta il gruppo degli operatori-docenti ad avere uno sguardo d'insieme del progetto?

9. Comunità (coinvolgimento, partecipazione, protagonismo, autonomia, potere...)

- Gli operatori-docenti hanno chiaro di essere degli "agenti di cambiamento" e di facilitazione di un lavoro di comunità?

- In che modo coinvolgono le persone?
- Danno le informazioni? Fanno circolare materiale?
- Vengono realizzati momenti di confronto con i destinatari del progetto?
- I ragazzi, i genitori, i docenti... sono utenti-destinatari del progetto o protagonisti attivi del processo che si realizza con loro?

10. Relazioni significative

- Gli operatori-docenti del progetto hanno costruito relazioni significative all'interno delle scuole in cui operano?
- Come sono percepiti nella scuola gli operatori-docenti e il progetto? Sono riconosciuti? Sono confusi con altre figure professionali?
- Da quando il progetto si è avviato, si sono attivate nuove connessioni emotive fra gli insegnanti, i genitori...? Sono sorte nuove collaborazioni?

11. Marketing sociale (visibilità e promozione)

- Il progetto è visibile agli abitanti della comunità?
- Se ne parla sui giornali e con altri strumenti mediatici?
- Vengono organizzati eventi che catalizzano l'attenzione sul progetto?
- Sono realizzati cd, libri, video... che raccontano il progetto?
- Il progetto ha un suo logo e depliant?

12. Utilità e integrazione con i servizi

- I servizi del territorio, le scuole e la gente percepiscono il progetto come risorsa?
- Sono nate delle tensioni per la nascita del progetto? In che modo sono state affrontate?
- Gli operatori operano a stretto contatto con gli operatori dei servizi nella zona? Vi è stima reciproca?
- I servizi chiamano gli operatori quando succede qualcosa, per confrontarsi?
- Gli operatori informano costantemente e con periodicità i servizi?.

Riferimenti bibliografici

- Barattini, B., Croce, D.
2000 *Alla ricerca della prevenzione*, in *Ipotesi di prevenzione. Un percorso tra formazione e azione*, Quaderno della Regione Piemonte in collaborazione con l'Università della strada del Gruppo Abele, Torino, Centro grafico Gruppo Abele, p. 5-9.
- Buccoliero, E.
2006 *Tutto normale. Vittime, bulli e spettatori*, Molfetta, La meridiana
- Buccoliero, E., Maggi, M. (a cura di)
2005 *Bullismo, bullismi*, Milano, Franco Angeli
2006 *Progetto bullismo*, Piacenza, Berti
2007 *Bullismo nella scuola primaria*, Milano, Franco Angeli
- Buccoliero, E., Maggi, M., Mellano, G., Ramello, M.
2007 *Kit No Bullismo*, Piacenza, Berti
- Fedeli, D.
2007 *Il bullismo: oltre*, Gussago, Vannini
- Fonzi, A.
1997 *Il bullismo in Italia*, Firenze, Giunti
1999 *Il gioco crudele*, Firenze, Giunti
- Fonzi, A., Ciucci, E., Berti, C., Brighi, A.
1996 *Riconoscimento delle emozioni, stili educativi e familiari e posizioni nel gruppo in bambini che fanno e subiscono violenze*, in «Età evolutiva», n. 53
- Genta, M.L.
2002 *Il bullismo: bambini aggressivi a scuola*, Roma, Carocci
- Gini, G.
2005 *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere di gruppo*, Roma, Carlo Amore
- Iannaccone, N.
2005 *Stop al bullismo*, Molfetta, La meridiana
- Lazzarin, M.G., Zambianchi, E.
2004 *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*, Milano, Franco Angeli
- Maggi, M.
1996 *Promuovere il ben-essere nella scuola. Dal disagio all'agio*, Piacenza, Berti
- Maggi, M. (a cura di)
2006 *L'educazione socio-affettiva nella scuola*, Piacenza, Berti
- Marini, F., Mameli, C.
2004 *Il bullismo nelle scuole*, Roma, Carocci
- Menesini, E.
2000 *Bullismo che fare?*, Firenze, Giunti
2003 *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Trento, Erickson
- Olweus, D.
1996 *Bullismo a scuola: ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Firenze, Giunti
- Sharp, S., Smith, P.
1995 *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Trento, Erickson
- Vergato, S.
2003 *Bully Kids*, Roma, Bonanno
- WHO
1997 *Life skills education for children and adolescents in schools*, Geneva, World Health Organization

Autorità giudiziaria minorile e bullismo: “prove tecniche” di cooperazione

Gian Cristoforo Turri

Procuratore capo della Repubblica presso il Tribunale per i minorenni di Trento

Based on his experience as a prosecutor in the juvenile court of Trento, the author makes some considerations on the issue of bullying. The phenomenon is legally relevant, both because it represents a violation of the rights of minors – hence a crime – and because it may be the symptom of an inadequate educational relationship of the bully with his/her parents – which is also protected under the Civil Code. Therefore, the judicial authority has to intervene in order to guarantee the protection of victims and to make sure that everyone takes on their own responsibilities. The various measures (meetings, mediation) taken by the prosecutor's office clearly show the falsity of the prejudice according to which the judicial authority is seen as merely repressive and persecutory. The mistrust of schools and teachers must be overcome with a new perspective of collaboration and cooperation, because the involvement of the judicial authority represents an opportunity to deal with the phenomenon of bullying more effectively.

Il presente scritto non ha pretese scientifiche. Espone semplicemente considerazioni, riflessioni e spunti, che hanno preceduto e accompagnano l'esperienza in atto presso la Procura per i minorenni di Trento, che ha per oggetto la relazione tra autorità giudiziaria minorile e la scuola con riferimento al bullismo.

1. Perché e quando il diritto e l'autorità giudiziaria minorile c'entrano con il “bullismo”

La premessa della nostra esperienza è che diritto e autorità giudiziaria c'entrano con il bullismo tutte le volte che gli atti di bullismo consistono in comportamenti che violano le leggi civili e penali, dando luogo alla responsabilità – rispettivamente civile e penale – degli autori e di chi per/con essi. L'eventuale accertamento delle responsabilità è rimesso all'autorità giudiziaria che applicherà, se del caso, le sanzioni previste per i responsabili. Faccio un esempio semplice. Un ragazzino “perseguita” un compagno di scuola e rompe intenzionalmente una cosa che gli appartiene. Egli, alle condizioni che vedremo, risponderà, sul piano penale, del reato di danneggiamento e, sul piano civile, sarà tenuto a risarcire il danno cagionato al compagno. Altro e ricorrente esempio di violazione della legge che si consuma con il bullismo è dato dalla “prepotenza” che consiste nel costringere, con violenza o minaccia, un compagno «a fare, tollerare o omettere qualche cosa»: è il reato di violenza privata, punito dall'art. 610 del codice penale.

Si è fugacemente accennato che – in quanto violano i diritti degli altri e, segnatamente, il divieto di *neminem ledere* – gli atti di bullismo costituiscono ille-

cito civile e obbligano al risarcimento del danno. Tuttavia, anche sotto altro profilo gli atti di bullismo possono interessare (e violare) il diritto civile. Essi sono spesso (così dicono gli “esperti”) sintomi di una relazione educativa inadeguata tra il “bullo” e i suoi genitori, di un’insufficiente capacità di questi ultimi di far fronte alle difficoltà nell’educazione di figli. Quando tale capacità è davvero insufficiente, è previsto che l’autorità giudiziaria minorile intervenga con misure limitative o addirittura ablativa della potestà genitoriale (artt. 330 e seguenti del codice civile, che hanno come fondamento logico, se non storico, l’art. 30 della Costituzione¹). Le misure limitative consistono in specifiche prescrizioni di genere vario, rivolte ai genitori; nell’affidamento al servizio sociale territoriale a fini di sostegno e controllo; nei casi più seri, nell’allontanamento del minore dalla residenza familiare con collocamento in idonea famiglia o struttura educativa. A fronte di una violazione molto grave dei doveri inerenti alla potestà, può essere disposta la misura ablativa della decadenza dalla stessa.

Ancora. Per chi crede – ma io non sono tra costoro – che siano ancora in vigore le disposizioni di cui agli artt. 25 e seguenti del RDL 1404/1934, modificato dalla legge 888/1956, che disciplinano la cosiddetta competenza rieducativa del tribunale per i minorenni, l’atto di bullismo può essere considerato manifestazione di una «irregolarità della condotta o del carattere» e dare così luogo all’applicazione di misure rieducative.

Ciò esposto, sono necessarie alcune precisazioni. Soltanto con il compimento dei 14 anni d’età la persona assume la responsabilità penale dei suoi atti. È la soglia della cosiddetta imputabilità, che rende gli autori di reato passibili delle sanzioni o delle differenti misure previste dalla legge penale. Prima del compimento di tale età, è astrattamente possibile sottoporre il bambino o ragazzino al cosiddetto processo di sicurezza, finalizzato all’applicazione di una misura di sicurezza, vale a dire una misura applicata dal giudice minorile che è limitativa della libertà personale e che può essere soltanto di due tipi: libertà vigilata e collocamento in comunità. Di fatto ciò non accade mai o quasi mai. È per questo che si è detto “astrattamente possibile”.

Può accadere, invece, e dovrebbe accadere più spesso, che la famiglia alle prese con il figlio “bullo” richieda un aiuto socioeducativo o/e psicologico, al fine di essere sostenuta e integrata con opportune azioni di supporto nell’esercizio dei compiti educativi². I servizi sociali e psicologici ci sono anche per queste finalità.

2. Come e perché a Trento siamo giunti a occuparci del bullismo

Nel distretto di Trento, siamo arrivati gradualmente a occuparci di bullismo.

¹ Art. 30, 2, Cost.: «Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti».

² Tale intervento è molto spesso oggetto del provvedimento limitativo della potestà genitoriale emanato dal tribunale per i minorenni.

2.1 Prima fase

È un fatto notorio e diffuso che la scuola ha difficoltà a segnalare agli organi preposti alla tutela di bambini e adolescenti le situazioni di maltrattamento e abuso di cui prende conoscenza, a causa del contatto quotidiano e intenso che ha con loro. Il fatto emergeva – in Trentino come, penso, altrove – tutte le non rare volte che, venuta alla luce una situazione di maltrattamento o abuso, si scopriva che già in precedenza la scuola ne era venuta a conoscenza senza assumere alcuna iniziativa. Un malinteso rispetto della privacy, intrecciato alla massima di senso comune che “i panni sporchi si lavano in casa”, giustificava – si fa per dire – il silenzio della scuola. Silenzio anche nei confronti dei servizi sociali, i quali, invece, avrebbero tempestivamente segnalato il caso all’autorità giudiziaria³, che avrebbe avviato, da un lato (procura ordinaria) le indagini penali nei confronti dei responsabili di maltrattamenti o abusi e, dall’altro (procura minorile), interventi volti alla tutela delle vittime.

Non era tanto la fiducia nella potenzialità terapeutica del processo penale nei confronti dell’autore di reato a sollecitarci, quanto l’omissione di tutela delle vittime minorenni derivante dal “buio” che la scuola faceva sui fatti di maltrattamento e abuso che nella scuola stessa venivano alla “luce”. La denuncia a fini penali era inevitabile, perché connessa a un obbligo di legge, su cui mi diffonderò più avanti.

Per contrastare il fenomeno, nel settembre del 2004 il Procuratore per i minorenni di Trento si fece promotore – unitamente ai Procuratori della Repubblica di Trento e di Rovereto – di un’iniziativa finalizzata alla sensibilizzazione del mondo della scuola in ordine alla problematica in parola e inviò all’Assessorato all’istruzione della Provincia autonoma di Trento una nota che invitava tale autorità a richiamare il personale scolastico all’osservanza dell’obbligo – penalmente sanzionato – di denuncia all’autorità di polizia o giudiziaria dei delitti perseguibili d’ufficio di cui venisse a conoscenza a causa o nell’esercizio delle funzioni (art. 331 codice di procedura penale)⁴. La nota ha cura di circoscrivere con rigore gli elementi e i caratteri delle fattispecie in cui sorge l’obbligo di denuncia e di offrire chiarimenti sui tempi, le modalità, i destinatari della denuncia stessa.

Stante il coordinamento tra le Procure ordinarie e la Procura per i minorenni, quest’ultima sarebbe stata immediatamente informata del caso e avrebbe potuto subito attivarsi per le eventuali⁵ iniziative di tutela della vittima del reato.

3 Nella provincia di Trento gli operatori pubblici addetti ai servizi sociali e psicologici assolvono puntualmente l’obbligo di denuncia dei delitti perseguibili d’ufficio di cui vengono a conoscenza.

4 Art. 331 cpp: «1. Salvo quanto stabilito dall’art. 347, i pubblici ufficiali e gli incaricati di un pubblico servizio che nell’esercizio o a causa delle loro funzioni o del loro servizio, hanno notizia di un reato perseguibile di ufficio, devono farne denuncia per iscritto, anche quando non sia individuata la persona alla quale il reato è attribuito. 2. La denuncia è presentata o trasmessa senza ritardo al pubblico ministero o a un ufficiale di polizia giudiziaria. 3. Quando più persone sono obbligate alla denuncia per il medesimo fatto, esse possono anche redigere e sottoscrivere un unico atto. 4. Se, nel corso di un procedimento civile o amministrativo, emerge un fatto nel quale si può configurare un reato perseguibile di ufficio, l’autorità che procede redige e trasmette senza ritardo la denuncia al pubblico ministero».

5 Eventuali, perché nel caso, per esempio, di violenza subita dal minore a opera di soggetto estraneo alla famiglia, non si assume alcuna iniziativa, allorché la famiglia del minore appaia sufficientemente protettiva e tutelante.

La diffusione della nota in tutte le scuole – dalle materne alle superiori – ha prodotto un incremento delle segnalazioni e ha dato origine a un certo numero di incontri tra il Procuratore per i minorenni e il personale di questa o quella scuola⁶, volti a chiarire dubbi, perplessità e incertezze riguardanti l’iniziativa.

2.2 Seconda fase

Nel dicembre dello scorso anno, a Rovereto, in occasione di un seminario per dirigenti di istituti scolastici in cui si affrontava il tema dei rapporti tra scuola e autorità giudiziaria in relazione all’obbligo di denuncia a carico del personale scolastico in quanto investito della funzione di pubblico ufficiale, ho sostenuto che l’obbligo si estende ai fatti, ordinariamente compresi nel bullismo, che costituiscono delitti perseguibili d’ufficio. Si trattava, dicevo, di chiamare le cose con il loro nome, secondo l’antica massima «*sunt nomina consequentia rerum*»⁷. In effetti, mi pare difficile sostenere che percosse, lesioni, estorsioni (come nel caso in cui un giovane prepotente costringa con violenza o minaccia a farsi pagare una merendina dalla vittima), furti, minacce, prepotenze che costringono la vittima a fare o a tollerare qualcosa (è il già menzionato reato di violenza privata punito dall’art. 610 codice penale) non siano reati.

All’estensione dell’obbligo di denuncia ai casi di bullismo costituenti delitto perseguibile d’ufficio ero stato spinto dal fatto che il bullismo aveva appena conquistato gli onori della cronaca in seguito ad alcuni episodi che mi sembravano di notevole rilievo e che, soprattutto, mostravano preoccupanti aspetti di novità. In particolare, l’episodio avvenuto nella scuola piemontese (e replicato poco dopo in una scuola lombarda) in cui un disabile era stato malmenato al mero scopo di riprendere con una videocamera la scena per farla circolare su Internet, aveva suscitato scandalo, allarme e reazioni. In effetti, la finalità dell’azione evidenziava un oggettivo ampliamento delle tradizionali e infelici motivazioni delle azioni bullistico-criminose; inoltre, faceva riflettere sul fatto che le nuove tecnologie di comunicazione – che, per molti versi, costituiscono un sicura e positiva conquista – si prestano a essere strumento per reati vecchi (come la diffamazione a mezzo video) o per nuove tipologie di reato (si pensi, al di fuori del caso piemontese, alla pedopornografia, ai reati informatici, ai reati di violazione della privacy). Gli accennati aspetti di novità giustificano la particolare attenzione che merita il bullismo, a prescindere dal fatto che sia in atto o meno un’intensificazione quantitativa del fenomeno. Ciò, per dire che non è allarmismo dedicare interesse alla tematica e ragionare sugli strumenti più adeguati per affrontarlo.

Anche un altro motivo mi aveva indotto alla suddetta esternazione. Era stata l’esigenza che le vittime minorenni di maltrattamenti e abusi ricevessero protezione e tutela a indurci a richiamare il personale scolastico all’osservanza dell’art. 331 cpp. In qualche modo, la medesima esigenza si poneva e si pone per le vittimi-

⁶ È interessante che siano state le scuole materne quelle più sollecitate ad approfondire la tematica.

⁷ Giustiniano, *Institutiones*, libro II, 7, 3.

me del bullismo. Sono anch'esse minorenni e l'insistenza prevalente, se non esclusiva, sull'aspetto educativo della problematica del bullismo comporta la banalizzazione e la messa in sott'ordine delle sofferenze delle vittime. Sottovalutazione delle sofferenze che è insita anche in luoghi comuni che circolano tuttora diffusamente, quali: "ci sono passati tutti", "prima o poi si supera", "serve a diventare più forti", oppure e d'altro canto "non così, ma in fondo, anch'io ai miei tempi...". Personalmente, non ne posso più di questi luoghi comuni. Credo che la mia insofferenza derivi dai lunghi e difficili anni d'esperienza della mediazione penale minorile, che hanno insegnato a me e a chi con me l'ha condivisa a guardare gli altri "volti" del problema della delinquenza minorile e ad avere la massima considerazione della posizione delle vittime. Per questi motivi a Trento abbiamo ritenuto importante recuperare l'esigenza della tutela della vittima anche nella questione del bullismo, con riferimento ovviamente ai casi in cui l'atto di bullismo costituisce reato. Del resto, la mediazione può essere sperimentata con successo in rapporto alle vicende di bullismo.

3. Perché la scuola non ha mai preso in considerazione l'incrocio bullismo-diritto-autorità giudiziaria

Nonostante quanto si è esposto sin qui, la scuola tende a ritenere che il bullismo sia indifferente al diritto. Essa non avverte, direi per tradizione, la possibile interferenza e resta attestata su una configurazione della dinamica bullistica in termini squisitamente ed esclusivamente educativi. Il sospetto che talune azioni bullistiche costituiscano reato non sfiora minimamente la mente del personale scolastico, che trascura sistematicamente di denunciare all'autorità di polizia o giudiziaria i fatti di bullismo che concretizzano delitti perseguibili d'ufficio.

Anche la "filosofia" dell'attuale Ministro della pubblica istruzione, pur avendo presente la possibile interferenza, finisce con il condividere l'accennato atteggiamento del personale scolastico. Se si esamina la nota n. 16 del 5 febbraio 2007 che ha per oggetto le linee di indirizzo generali e le azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo, si vede che, nelle prime battute, dichiara l'importanza di definire il bullismo «poiché troppo spesso viene confuso o omologato ad altre tipologie di comportamenti, dai quali va distinto, e che configurano dei veri e propri reati (ad esempio discriminazione, microcriminalità, vandalismo, furti, etc.)». Dunque, sembra dire il Ministro, bullismo è una cosa, reato, un'altra. Sennonché, subito dopo, afferma che «il comportamento del bullo è un tipo di azione continuativa e persistente che mira deliberatamente a far del male o danneggiare qualcuno». "Far del male" e "danneggiare qualcuno" non è reato?

Andiamo avanti.

Il bullismo è un fenomeno estremamente variegato e complesso, che, in alcuni casi, può tradursi in episodi di sopraffazione o di violenza, talvolta, particolarmente gravi, rispetto ai quali la scuola, quale istituzione pubblica fondamentale preposta al-

la realizzazione delle finalità educative, deve poter rispondere ponendo in essere un complesso di azioni culturali-educative che comprendano anche l'irrogazione di un "sanzione giusta", e cioè equa, ragionevole e proporzionata alla gravità dell'infrazione disciplinare commessa.

“Episodi di sopraffazione o di violenza, talvolta, particolarmente gravi” non sono altro che infrazioni disciplinari?

Proseguendo, si apprende che tra le azioni disposte per la lotta al bullismo

particolarmente importante sarà la collaborazione tra questo Ministero e il Ministero dell'interno, al fine di affrontare il fenomeno del bullismo sia da un punto vista preventivo che investigativo e con il Servizio di Polizia postale e delle comunicazioni che è istituzionalmente impegnato nel costante monitoraggio della rete Internet per raccogliere elementi utili alla prevenzione e repressione dei reati in genere, ivi comprese le varie forme di bullismo e violenza giovanile.

Ma se bullismo è tutto ciò che si pone “al di qua” del reato, perché investigare da parte della Polizia? Non s'investiga solo in materia di reati? Inoltre, appare contraddittorio con la premessa che bullismo e reati non s'incrociano collegare le varie forme di bullismo e violenza giovanile alla prevenzione e repressione dei reati.

Allora, perché la scuola è così attestata sull'indifferenza del bullismo per il diritto? Nel provare a rispondere molto succintamente non farò altro che ipotesi.

In parte, credo ci sia un'autentica preoccupazione educativa, ma così assoluta che non ammette il concorso, nella gestione delle criticità della vita scolastica, di servizi e istituzioni che si teme alterino la connotazione, appunto, educativa che la gestione deve avere. In parte, mi pare ci sia un atteggiamento di pregiudizio, non senza fondamento, nei confronti dell'intervento dell'autorità giudiziaria in queste vicende, temuto come repressivo e persecutorio. In parte, c'è una cultura massicciamente presente nel mondo della scuola, che è all'insegna dell'autonomia, ma che produce pure isolamento della scuola dai servizi e dalle altre istituzioni, precludendole di aderire a una strategia cooperativa quando si tratta di affrontare problemi che da sola non riesce a risolvere.

4. Perché neppure la magistratura minorile ha mai preso in considerazione l'incrocio tra bullismo e diritto

Se colpisce, ma non stupisce che l'atteggiamento della scuola sia quello esaminato, colpisce e stupisce che identico sia quello della magistratura minorile. Il numero 2/2000 della rivista *Minorigiustizia*, benché intitolato *Scuola, famiglia e giudici di fronte al bullismo*, non contiene un solo cenno al rapporto bullismo, diritto, autorità giudiziaria minorile. In 55 pagine dedicate al tema la parola “giudice” ricorre soltanto nel titolo. Non saprei dare ragione di tale silenzio, ma non posso fare a meno di registrarlo, quanto meno, come singolare. E di aggiungere che, in tal modo, l'atteggiamento della scuola è pacificamente avallato.

5. Perché l'incrocio bullismo-diritto-autorità giudiziaria è un vincolo, ma non è avvertito come tale dal personale docente

Ho già lasciato intendere che l'incrocio bullismo, diritto, autorità giudiziaria minorile rappresenta un vincolo ineludibile. Mi pare, anzi, di averlo già dimostrato. Qui vi è da riprendere un punto cui già ho accennato. Quando un atto di bullismo costituisce delitto perseguibile d'ufficio, il vincolo è forzante per un pubblico ufficiale, quale è l'insegnante, quando ne apprenda notizia. Abbiamo già letto l'art. 331 del codice di procedura penale, che impone l'obbligo della denuncia. La sanzione per la sua inosservanza è stabilita dall'art. 361 codice penale⁸. Dunque, l'inosservanza dell'obbligo di denuncia è, a sua volta, un delitto perseguibile d'ufficio. La pena è abbastanza lieve, ma questa non è una buona ragione per commettere tale reato.

In ogni caso, la percezione da parte degli insegnanti di essere investiti di detto obbligo e di incorrere nel reato in caso di inosservanza è vicina allo zero. Ho incontrato recentemente dei giovani insegnanti, reduci di percorsi formativi durati centinaia di ore, che mi hanno detto di non essere mai stati informati circa tale obbligo e circa le conseguenze dell'inosservanza. Ciò deriva sicuramente dal già descritto atteggiamento della scuola, centrato esclusivamente sull'aspetto educativo della problematica del bullismo. Ma c'è pure un'intenzionalità volta a escludere ogni contatto tra bullismo, diritto e autorità giudiziaria, che si manifesta nell'operazione di camuffamento semantico che si compie tutte le volte che, a fronte di un reato, si parla di atto di bullismo. Con tale operazione gli atti di bullismo sono sottratti all'area della definizione giuridica e, conseguentemente, ai vincoli che la caratterizzano: segnatamente, all'obbligo di denuncia. In altre parole, definendo bullismo quegli atti, li si sposta dall'area giuridico-penale a un'area di competenza sociopsicopedagogica, o, al più, disciplinare.

Ho già accennato alle ragioni, anche buone, che presidono all'operazione: si ritiene generalmente impropria o inadeguata la reazione giudiziaria in questo campo, mentre viene considerata appropriata soltanto la risposta educativa. Dunque, l'operazione può apparire giustificata. Risparmiare a un ragazzino il trauma di una denuncia penale o a una famiglia quello della segnalazione all'autorità giudiziaria minorile può apparire un atto di "bontà" o di "carità". Diffidare della capacità dell'autorità giudiziaria di cooperare alla realizzazione di una finalità educativa può

⁸ Art. 361 cp: «Omessa denuncia di reato da parte del pubblico ufficiale - 1. Il pubblico ufficiale, il quale omette o ritarda di denunciare all'Autorità giudiziaria, o a un'altra Autorità che a quella abbia obbligo di riferire, un reato di cui ha avuto notizia nell'esercizio o a causa delle sue funzioni, è punito con la multa da lire sessantamila a un milione. 2. La pena è della reclusione fino a un anno, se il colpevole è un ufficiale o un agente di polizia giudiziaria, che ha avuto comunque notizia di un reato del quale doveva fare rapporto. 3. Le disposizioni precedenti non si applicano se si tratta di delitto punibile a querela della persona offesa.

Omessa denuncia da parte di un incaricato di pubblico servizio - 4. L'incaricato di un pubblico servizio, che omette o ritarda di denunciare all'Autorità indicata nell'articolo precedente un reato del quale abbia avuto notizia nell'esercizio o a causa del suo servizio, è punito con la multa fino a lire duecentomila. 5. Tale disposizione non si applica se si tratta di un reato punibile a querela della persona offesa».

avere a fondamento precedenti esperienze negative di contatto con l'autorità giudiziaria. È talora saggio agire nel segno del “prevenire è meglio che reprimere”, anche se è già accaduto qualcosa che innesca la repressione.

Senonché, “apparire giustificata” non è lo stesso che “è giustificata”. Per essere giustificata, bisognerebbe almeno che sostenesse interventi efficaci, capaci cioè di ridurre, contenere il fenomeno del bullismo. Il che non è.

Comunque, questo modo di operare contraddice vistosamente l'enfasi con cui da tempo la scuola investe nell'educazione alla legalità. È una contraddizione inquietante. Com'è possibile fare tanto cancan sulla legalità e poi, quando si è chiamati a coerentemente soggiacervi, chiamarsi fuori? Chi sono gli insegnanti per ignorare un obbligo posto dalla legge e sanzionato penalmente, come è quello di denunciare i casi di delitto perseguibile d'ufficio di cui vengano a conoscenza? Forse che il fine dell'educazione assolve dal rispetto della legge, come l'assolutismo assolveva i sovrani dal rispetto delle leggi, che, peraltro, essi stessi avevano posto? Poi, che esempio viene dato agli educandi alla legalità?

6. Perché l'incrocio bullismo-diritto-autorità giudiziaria è una risorsa, un'opportunità

Dicevo poc'anzi che il fenomeno del bullismo si è aggravato ed è per questo che siamo a parlarne. Se si è aggravato, bisogna mettere in discussione la strategia che è stata sin qui portata avanti e che presenta, tra le altre, le caratteristiche che ho posto in evidenza e sottoposto a critica.

La mia tesi è che il coinvolgimento dell'autorità giudiziaria minorile è non solo conforme a legge, ma rappresenta un'opportunità per una più efficace gestione del fenomeno del bullismo. Certo che, per intravedere tale opportunità, occorre procedere a un ripensamento profondo e a un'ampia ridefinizione delle reciproche posizioni dell'autorità giudiziaria e della scuola. Ho accennato alle ragioni di ordine culturale che, a mio avviso, producono quell'autoreferenzialità della scuola, cui conseguono l'odierna estraneità tra le due istituzioni e l'eccezionalità dei loro contatti. Bisogna essere consapevoli che l'estraneità non può essere superata, se non ci si colloca tutti in una teoria e in una pratica che sono cruciali per la gestione e risoluzione dei problemi sociali (compreso quello della sicurezza delle persone) ed educativi complessi: la teoria e la pratica della collaborazione, della cooperazione tra istituzioni e servizi diversi, quando essi gravitano su un'identica area. Nel nostro caso, il disagio minorile.

Tra l'altro, soltanto se tale pratica funziona a dovere l'auspicato ripristino della legalità nel campo delle denunce obbligatorie a carico dei pubblici ufficiali e degli incaricati di pubblico servizio prende senso e valore e non ha un significato meramente burocratico. Se, infatti, è doveroso ripristinare la legalità, è altrettanto doveroso darle senso e pienezza non retorica attraverso il convincimento condiviso che i problemi complessi non si affrontano con il tecnicismo e lo specialismo, nell'autoreferenzialità e nella separatezza, ma con la collaborazione e cooperazione tra le diverse competenze che gravitano su un identico oggetto di lavoro. L'autorità giudi-

ziaria minorile (tribunale e procura per i minorenni), come la scuola, è/deve essere parte integrante del sistema di protezione ed educazione dei minorenni. Rispetto alla scuola, l'autorità giudiziaria minorile appare avvantaggiata di fronte a tale prospettiva perché è generalmente consapevole di far parte del più ampio contesto della "giustizia minorile", che le più recenti fonti internazionali⁹ così definiscono:

Oltre ai tribunali per i minorenni, essa ingloba delle strutture o organismi ufficiali quali la Polizia, gli avvocati e i giuristi, i servizi di messa alla prova e gli stabilimenti penitenziari. Lavora in stretta collaborazione con i servizi che operano nel settore della salute, dell'educazione, dell'intervento sociale e della tutela dell'infanzia, per esempio, e degli organismi non governativi quali le associazioni di aiuto alle vittime e ai testimoni.

Dove e quando l'autorità giudiziaria minorile riesce a funzionare secondo tale modello di "giustizia minorile", produce dei risultati di pregio. Penso, per quanto riguarda il territorio trentino (ma non solo), al processo penale minorile, così come all'ambito della tutela civilistica dei minorenni.

7. Che cosa accade se bullismo e autorità giudiziaria si incontrano e cooperano

Affronto l'argomento, descrivendo quanto è accaduto in Trentino dopo il mio intervento "provocatorio" a Rovereto, nel dicembre del 2006. In sede di seminario, qualche dirigente scolastico restò scandalizzato. Uno minacciò di inondare il mio tavolo di denunce.

Ciò non è accaduto. È accaduto, invece, che alcuni dirigenti hanno colto la mia "provocazione" come opportunità e hanno cercato il contatto, inviando segnalazioni, invitandomi a incontri con il personale scolastico, telefonandomi per consultarmi. Le comunicazioni telefoniche sono di genere vario. A prescindere dal contenuto, sono di grande importanza, perché attivano comunicazione e, non raramente, confidenza, "fiducia". Non mi dilungo su questo punto, benché sia di grande significato nella prospettiva di un'apertura di comunicazione fluida tra scuola e autorità giudiziaria.

Gli incontri sono avvenuti con il personale docente di singole scuole ovvero con il personale di tutte le scuole elementari e medie di un distretto. Il tema del bullismo si è aggiunto a quello proposto negli ultimi anni, centrato sull'obbligo di denuncia e sul suo significato in materia di maltrattamenti e abusi. In alcuni casi, l'incontro è stato esteso ai genitori e l'oggetto si è allargato ai rapporti scuola-famiglia, alla nuova criminalità minorile nell'ambito delle comunicazioni (e all'uso dei cellulari a scuola...).

⁹ Mi riferisco alla raccomandazione del Consiglio d'Europa 2003/20 sul trattamento della delinquenza minorile e sul ruolo della giustizia minorile. Né va dimenticato che le Regole di Pechino del 1985, art. 2, intendono la "giustizia minorile" come complesso degli organi, non soltanto giudiziari, che insieme a questi fanno «parte integrante del processo di sviluppo nazionale di ciascun Paese in un quadro di giustizia sociale per tutti i giovani».

Le segnalazioni hanno dato luogo a interventi di natura differente, a seconda del loro contenuto.

Nel caso di denuncia vera e propria di reati ascritti a maggiori di anni 14, si è attivato il procedimento penale secondo le modalità consuete in Trentino che prevedono, tra l'altro, l'assistenza dei servizi per tutto il corso del procedimento e l'invio al Servizio regionale di mediazione, se del caso.

Nel caso di denuncia di un infraquattordicenne¹⁰, la Procura istituisce un fascicolo civile, per verificare se ci sono i presupposti per la richiesta al Tribunale per i minorenni di un provvedimento limitativo della potestà genitoriale. Raramente, la richiesta è effettuata, ma l'importante è che ci sia una reazione istituzionale – e, in particolare, di un ufficio giudiziario – al comportamento del ragazzino che ha violato le regole del vivere civile, commettendo il reato. Tale reazione, se appropriata, è di grande efficacia. Se del caso, vengono attivati i servizi sociali territoriali, a fini di supporto educativo.

Un'idea che ho lanciato, ma non è stata ancora raccolta è la seguente. Lo Statuto degli studenti e delle studentesse (DPR 24 giugno 1998, n. 249), all'art. 4 regola la materia disciplinare e al comma 5 prevede che le sanzioni, oltre a essere temporanee e proporzionate all'infrazione disciplinare, sono «ispirate, per quanto possibile, al principio della riparazione del danno». Inoltre, «allo studente è sempre offerta la possibilità di convertirle in attività a favore della comunità scolastica». Non c'è dubbio che spetti alla scuola, nell'ambito della sua incontestabile autonomia, di dare la più ampia applicazione a tale felice disposizione¹¹. Ma può esserne vista con favore l'applicazione pure nei casi in cui sia stata fatta la segnalazione all'autorità giudiziaria minorile. Mi spiego meglio. Nel “gestire” la segnalazione, questa autorità potrebbe prendere atto che la scuola ha applicato una sanzione “riparativa” e tenerne conto nella predisposizione degli interventi di risposta all'atto bullistico/criminoso. In verità, si può e si deve tenere conto di qualunque tipo di sanzione inflitta dalla scuola: pure di quelle non riparative. Sennonché, la sanzione riparativa ha il maggior pregio di corrispondere anche all'esigenza di tutela della vittima, il cui valore è stato sottolineato in precedenza e che tanta importanza ha per la giustificazione dell'intervento giudiziario.

Qualora la segnalazione, come spesso accade, non contenga una vera e propria notizia di reato, ma indichi alcuni alunni (maggiori o minori degli anni 14) come autori di condotte disturbanti in ambito scolastico e/o come sospetti autori di comportamenti criminosi (per esempio spaccio/uso di sostanze, furto), ho ritenuto di convocare i genitori, piuttosto che il ragazzo, nel contesto dell'apertura di indagini per l'eventuale ricorso civile al tribunale per i minorenni. Ai genitori, poi, mi dichiaro disposto a incontrare il ragazzo, che chiedo di informare, lasciando peraltro l'iniziativa alla famiglia.

¹⁰ La denuncia è obbligatoria anche nel caso in cui l'autore del reato sia un minore degli anni 14. Infatti, quando l'art. 331 cpp dice che la denuncia va fatta «anche quando non sia individuata la persona alla quale il reato è attribuito» esclude qualsiasi rilievo all'autore del reato. Del resto, sarebbe impensabile che fosse rimesso al pubblico ufficiale lo scrutinio circa l'imputabilità.

¹¹ Che potrebbe anche rappresentare un supporto e uno stimolo all'introduzione della pratica della mediazione in contesto scolastico.

In un caso, certamente molto singolare, la segnalazione è pervenuta da un dirigente scolastico, che era stato sollecitato a farla da un consiglio di classe di una prima superiore. La particolarità della situazione era che a compiere malefatte era quasi la metà della classe, non un gruppetto sparuto. La segnalazione era corredata dall'elenco di tutte le numerose trasgressioni (comprendenti atti d'inciviltà, atti di bullismo, reati veri e propri) commesse dall'inizio dell'anno scolastico al momento della segnalazione, che cadeva nella primavera avanzata di quest'anno. La richiesta era che l'autorità giudiziaria minorile intervenisse.

Io ne sono rimasto imbarazzato. Che fare? Limitarmi a iscrivere nel registro delle notizie di reato i fatti che ne presentavano gli estremi? Rifiutare di incontrare la classe, perché ciò non rientrava nelle mie competenze in senso stretto ovvero confliggeva con la competenza penale? Incontrare la classe e restare sul piano generico del discorso circa la legalità? Ho scelto, d'accordo con il docente di riferimento, di incontrare la classe, di precisare che ciò non interferiva con le iniziative di carattere penale che avrei preso, di chiarire, perché mi sembrava necessario in una classe che ne appariva del tutto ignara, il quadro di riferimento normativo cui rapportare talune malefatte: in altri termini, le norme del codice penale che gli atti bullistici avevano violato. Non ho rappresentato scenari punitivi non realistici, per incutere timore o terrore. Ho esposto sinteticamente, ma realisticamente che cosa accade nel procedimento penale minorile e a quali esiti mette capo. Al termine dell'incontro – breve e a cui avevano presenziato quattro o cinque genitori e un paio di docenti – ho ricevuto un applauso scrosciante, inatteso, ma estremamente gratificante. Così com'era stato molto gratificante parlare per circa un'ora nell'attenzione assoluta dei ragazzi. Massimo silenzio, non una battuta, non uno scambio di parole con il vicino. Incredibile, anzi sorprendente. Come sanno essere sorprendenti i ragazzi.

Qualche giorno dopo, in occasione di un convegno tenuto a Trento sul bullismo, ho fatto cenno alla segnalazione che mi era stata fatta dal consiglio di classe, senza peraltro descriverne il seguito. Dal tavolo dei relatori in cui mi trovavo, uno ha commentato che si trattava di un evento molto triste. Un altro, pedagogista accademico, ha equiparato la segnalazione della scuola all'autorità giudiziaria alla scelta dell'imprenditore di portare i "libri" in tribunale per farsi dichiarare fallito. Nessuno dei due si è mostrato interessato a che cosa era poi accaduto. Segno, a mio avviso, di quella "chiusura" e di quel pregiudizio che ho voluto criticare in questo scritto.

8. Conclusione

In un giallo singolare e divertente¹², ambientato nel mondo della scuola – in cui l'autrice, la preside Rosa Ida D'Emidio, ha vissuto più che operato – la scena finale è offerta da una megariunione che viene così presentata:

12 D'Emidio, R.I., *Colpo al cuore dell'iride*, Milano, Eclissi, 2007.

metteremo in scena una metafora: una grande tavola rotonda con le diverse componenti sociali, perché tutte possano condividere la responsabilità della decisione. Per una volta, la scuola non potrà essere lasciata sola. Non saremo io e te (la Preside e il Vice-Preside) a stabilire che conclusione dare a questa vicenda; l'istituzione che noi due rappresentiamo chiamerà in causa altre istituzioni, che per una volta dovranno assumere la loro parte di impegno educativo. Si deciderà tutti insieme sarà la prova generale dell'inizio di un mondo migliore.

La fine del romanzo coincide con l'inizio della riunione. Non sappiamo che svolgimento avrà; ma ci sono tutti e anche di più. Partecipa anche un giudice del tribunale dei minori! C'è dell'ironia nelle parole della scrittrice che descrive l'evento. Io mi limito a cogliere, trascurando l'ironia, l'esigenza vera che sta alla base della riunione tra soggetti che rappresentano più istituzioni e diverse competenze: quella di condividere, a fronte di vicende complesse, valutazioni, responsabilità e decisioni e che trova soddisfazione soltanto se ci si converte tutti alla strategia della cooperazione, cui ho già fatto riferimento.

Ricerche e statistiche

Bullismo

Da alcuni anni e soprattutto alla luce delle cronache recenti, il tema del bullismo è diventato un fenomeno d'interesse e d'indagine da parte di sociologi, statistici, psicologi e di tutti coloro che si occupano di problematiche sociali. In questo “nuovo” ambito di studio è facile che esistano delle differenze di classificazione del fenomeno – l'espressione bullismo viene spesso utilizzata dai media in maniera sommaria per definire comportamenti antisociali o atteggiamenti dannosi e aggressivi – che hanno portato molto spesso a classificare come episodi di bullismo fatti più vicini a fenomeni di vandalismo o teppismo, o di comportamenti ribelli.

Il primo a occuparsi del fenomeno, negli anni Settanta, fu il norvegese Dan Olweus, che proprio a seguito della recente sensibilizzazione al fenomeno ha cercato di proporre interventi strutturati all'interno delle scuole. Si impegnò in uno studio sistematico di quello che veniva definito *mobbing* in contesto scolastico. Dan Olweus è tuttora considerato la massima autorità mondiale in materia di bullismo. Lo strumento messo a punto dallo studioso è un questionario anonimo di autovalutazione: si tratta di un questionario composto da 28 domande a risposta multipla, suddiviso in diverse sezioni e sottoposto ai ragazzi che possono compilarlo direttamente e contemporaneamente in classe. Il questionario è facilmente adattabile alle diverse realtà ed è proprio a partire da questo strumento che anche in Italia, grazie ad Ada Fonzi, nei primi anni Novanta si è potuto disporre dei primi dati sul bullismo: i dati ottenuti riguardano le città di Firenze e Cosenza dove hanno partecipato alla compilazione del questionario più di millequattrocento studenti di età compresa tra gli otto e i diciotto anni (dalla terza elementare alla terza media). I risultati dell'indagine italiana non presentano significative differenze rispetto a quanto emerso in analoghe esperienze di ricerca condotte in altri Paesi.

Ma oggi, cosa si intende per bullismo nel campo della ricerca sociale? Rimane per lo più condiviso che quando ci si riferisce al fenomeno del bullismo si intende «un atto di aggressione, consapevole e volontario, perpetrato in maniera persistente e organizzata da uno o più individui nei confronti di uno o più individui»¹. Il bullismo, così definito, racchiude sotto lo stesso termine, un insieme di comportamenti aggressivi eterogenei che possono essere schematizzati in quattro tipologie: fisico, verbale, non verbale diretto e indiretto, manipolatore². Queste ultime due tipologie sono considerate le forme più subdole e preoccupanti del fenomeno perché capaci di creare i maggiori stati d'ansia nella vittima e perché sono le più difficili da rilevare.

Nella definizione moderna di bullismo si indica, più specificatamente, un fenomeno sociale che si manifesta quasi esclusivamente nell'ambiente scolastico, in cui uno o più adolescenti arrivano a perseguitare sistematicamente, con diverse forme di comportamenti aggressivi, un ragazzo più debole. In effetti, la scuola non è più con-

¹ Fedeli D., *Il bullismo... ma non solo. Parte prima: dal bullismo ai disturbi della condotta*, in «Psicologia e scuola», n. 121, 2004, p. 40.

² Fedeli D., *Il bullismo... ma non solo. Parte seconda: caratteristiche e dimensioni del bullismo*, in «Psicologia e scuola», n. 122, 2004/2005, p. 43.

siderata solo come luogo d'istruzione ma si caratterizza come ambiente di vita, forse il più importante ambiente extrafamiliare in cui il ragazzo può confrontarsi e affrontare nuove situazioni, sperimentare nuovi rapporti interpersonali che andranno a caratterizzare la sua personalità. I compagni di scuola assumono in età adolescenziale un aspetto fondamentale nella vita del ragazzo e il "gruppo" è anche il presupposto fondamentale per il verificarsi di fenomeni di bullismo. In alcuni casi infatti, l'intera classe si fa complice di atti di bullismo rivolti verso i più deboli del gruppo.

In base alle considerazioni che sono state riportate, è evidente che i dati disponibili sull'incidenza del fenomeno nella popolazione adolescenziale sono piuttosto eterogenei. Il problema fondamentale rispetto a un dato complessivo che delinea i fenomeni legati al bullismo è rappresentato dalla difficoltà stessa di osservare il fenomeno. La paura di ritorsioni e la pressione subita dal gruppo, o semplicemente motivi di orgoglio o rassegnazione, spingono le vittime o gli spettatori a non denunciare l'atto: gli studenti che realmente denunciano gli episodi di bullismo sono generalmente il 25% dei presunti atti realmente compiuti.

Anche se negli ultimi anni sono aumentati gli studi specifici sul fenomeno del bullismo è comunque difficile fare considerazioni di sintesi. Tra le ricerche più recenti vale la pena citarne almeno due di carattere nazionale e una di carattere regionale.

Le abitudini e gli stili di vita degli adolescenti

La Società italiana di pediatria (SIP) ha condotto un'indagine nel corso del 2006 su *Le abitudini e gli stili di vita degli adolescenti*³, in cui oltre ad approfondire gli aspetti relativi all'utilizzo di Internet e alle abitudini alimentari, affronta i temi connessi al fenomeno del bullismo in un contesto più ampio di comportamenti devianti molto vicini e correlati. L'indagine è stata condotta su 1.200 ragazzi tra i 12 e i 14 anni e tra i risultati più significativi emerge che sono i ragazzi più delle ragazze ad assistere a fenomeni di bullismo (77% contro il 68%) e che non esistono significative differenze tra Nord e Sud del Paese. Relativamente al primo punto la SIP sottolinea che in realtà il bullismo riguarda ormai quasi allo stesso modo sia i maschi sia le femmine e che il fenomeno del bullismo femminile, anche se meno fisico e più psicologico, non è certo meno dannoso.

Inoltre, dalla ricerca emerge che:

- a) il bullismo è un fenomeno in crescita, in aumento del 5% rispetto all'anno precedente;
- b) nelle scuole italiane 8 ragazzi su 10, nel corso del 2006, hanno vissuto da vicino fenomeni riconducibili al bullismo, come vittime o come spettatori;
- c) cresce il giudizio negativo che i giovanissimi danno di chi, vittima di bullismo, cerca aiuto in un adulto: il 24% considera "fifone" o "spia" chi non cerca di difendersi da solo;

³ Società italiana di pediatria, *Rapporto annuale sulle abitudini e stili di vita degli adolescenti*, decima edizione, novembre 2006, consultabile al sito web www.sip.it/documenti/osservatoriobam/risultati_indagine_2006.pdf

- d) se in teoria il 75% dei giovani dichiara che chi è vittima di maltrattamenti deve rivolgersi a un genitore, soltanto il 53% dichiara che lo farebbe, preferendo difendersi da solo.

Infine, dalla ricerca emerge che l'atteggiamento del bullo nei confronti del più debole o dei più deboli ha cause che spesso risiedono nell'invidia verso le vittime: uno studente brillante o con una famiglia molto agiata, è vittima del bullo che dimostra la sua superiorità nell'evidenziare i difetti fisici e/o caratteriali della vittima e renderla quindi inferiore, il tutto a vantaggio di una presunta, sconcertante e ir-reale gratificazione. Non a caso le principali vittime del bullismo sono gli studenti di grossa corporatura e/o con i tipici tratti facciali da secchione (occhiali, pettinatura ordinata, abiti sobri), subito riconoscibili, o dal linguaggio molto educato e povero delle naturali inflessioni dialettali. Proprio dall'indagine della SIP troviamo che i requisiti più importanti per essere considerati "in gamba" all'interno del gruppo sono: essere rispettati (punteggio 8,4 in una scala di valori da 1 a 10), essere bello e vestire alla moda (6,8), essere coraggioso (6,7), essere bravo nello sport (6,2). Da notare che a tutte le voci indicate il punteggio dato dai maschi è stato sempre mediamente più alto di quello dato dalle femmine.

L'indagine sugli studenti delle scuole superiori italiane

Questa indagine condotta nell'ottobre 2006 da D'Anna Casa editrice⁴ ha rilevato che è "vittima" del bullismo il 33% degli studenti, quei ragazzi ai quali almeno una volta è capitato di essere soggetto di una prepotenza fisica, psicologica o verbale; mentre il 45% ne è stato spettatore, cioè ha visto fare o sa che è capitato nella scuola un episodio di bullismo. Le vittime risultano essere principalmente i maschi, il 37% contro il 18% delle ragazze, delle prime classi degli istituti tecnici e professionali. Nella ricerca viene messa in evidenza la percezione della gravità del bullismo da parte degli intervistati e si mette in luce che le prepotenze fisiche "molto gravi" sono le forme di bullismo più pesanti, seguite da quelle verbali. Sono principalmente le ragazze più grandi (82%) che frequentano il liceo a rifiutare questo tipo di atteggiamento.

Un aspetto molto importante della ricerca riguarda l'analisi delle reazioni dei ragazzi, vittime o spettatori, per capire come l'adolescente si comporta di fronte alle prepotenze. Risulta che circa il 60% degli studenti richiede l'intervento degli adulti – quindi ne parla con insegnanti o genitori – mentre il restante 40% preferisce risolvere la questione "tra ragazzi" (figura 1). Una riflessione importante a questo proposito emerge rispetto al ruolo dei genitori nella vita dei propri figli adolescenti. I genitori non rappresenterebbero più il punto di riferimento nella vita dei propri figli, sono sempre meno i ragazzi che di fronte a un problema si rivolgono alla famiglia, preferendo il confronto e il conforto degli amici, così come

⁴ *Quando il bullismo entra in classe. Indagine sugli studenti delle scuole superiori italiane*, Firenze, G. D'Anna, ottobre 2006.

già evidenziato dallo studio della Società italiana di pediatria. Una frattura tra mondo degli adulti e mondo degli adolescenti è testimoniata anche dai seguenti dati: il 73% degli adolescenti vorrebbe poter passare più tempo con gli amici e solo il 13,4% preferisce passarlo con i genitori: ma soprattutto, pur dichiarando di avere fiducia nei genitori, se hanno un problema, il 62% dei ragazzi si rivolge a un amico per essere aiutato e solo il 36% si rivolgerebbe alla mamma e il 14% al papà.

Stili di vita dei giovani in Toscana

La ricerca a carattere regionale realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze per conto della Regione Toscana⁵ affrontati diversi temi: oltre a tempo libero, beni di consumo, valori e famiglia, si indagano anche scuola e bullismo. Alla domanda «ti è mai capitato di subire o assistere ad alcune prepotenze a scuola» gli studenti hanno risposto per il 74,5% di no, il 20,5% le ha viste e il 5% dichiara di averle subite (figura 2).

Questo dato evidenzia una realtà allarmante in quanto gli episodi di bullismo coinvolgono un quarto degli intervistati. La quota elevata di coloro che assistono a episodi di bullismo è un elemento essenziale nel verificarsi del fenomeno stesso in quanto, nello svolgimento delle azioni di violenza, la presenza dello “spettatore silenzioso” diminuisce le inibizioni sociali, crea alibi, e rende più difficile qualunque tipo di intervento, per esempio da parte dell'insegnante.

Da questa serie di indagini emergono le caratteristiche delle diverse figure coinvolte nel fenomeno del bullismo: la vittima, lo spettatore e il bullo. Quello che si riscontra è un fenomeno in continua crescita dove sono soprattutto i maschi a essere coinvolti in atti di bullismo, mentre fra le ragazze si manifesta prevalentemente un sentimento di rifiuto per gli atti di prepotenza e bullismo. Il dato a livello regionale è meno allarmante. La percentuale di studenti intervistati che dichiara di aver subito prepotenze è “solo” il 5%, mentre per 75% di loro il fenomeno non è neanche percepito.

⁵ Toscana, Istituto degli Innocenti, *I giovani in Toscana. Dal sistema delle aspettative e degli orientamenti al rapporto con le istituzioni*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2007.

Figura 1 - Le reazioni alle prepotenze da parte dei ragazzi

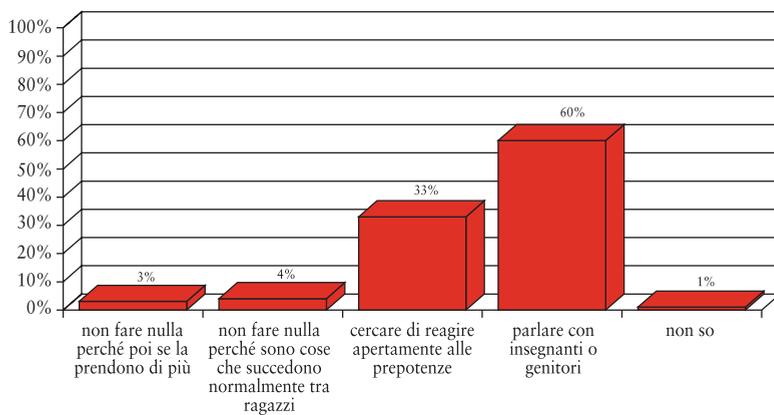
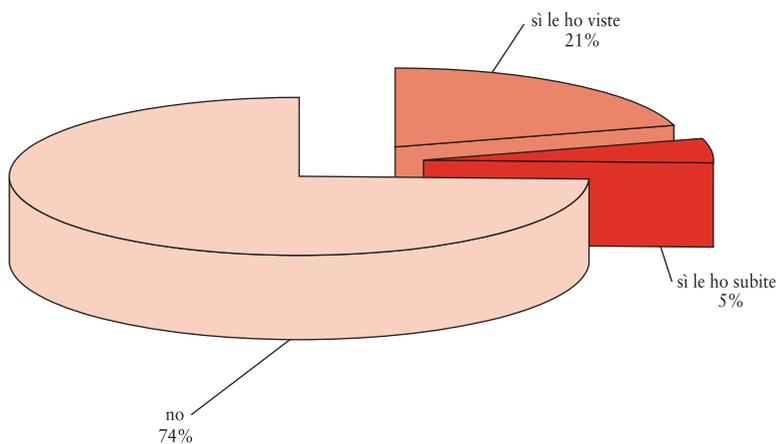


Figura 2 - Ti è mai capitato di subire o assistere ad alcune prepotenze a scuola?



Il gioco delle regole*

*Avere il coraggio di educare significa prima di tutto
avere il coraggio di esercitare la disciplina.
La disciplina è il figlio non amato della pedagogia
e tuttavia costituisce il fondamento dell'intera educazione.*

Bernhard Bueb

1. L'adolescente e la legalità

Come si fa a rendere il meno noioso possibile un intervento nelle scuole? Come coinvolgere tutti – alunni, docenti, genitori e personale ausiliario – nel nostro programma?

Abbiamo subito pensato di eliminare termini quali “educazione alla legalità”, non solo perché ci sembrava obsoleto, ma anche perché lo trovavamo scoraggiante. Se si va in una scuola per educare alla legalità, vuol dire che lì regna l'illegalità e che il tuo arrivo assume le connotazioni di un intervento taumaturgico, che renderà tutti angioletti, rispettosi delle regole, educati ecc. Non volevamo alimentare – e deludere – queste aspettative. Volevamo invece proporre un programma per sostenere il processo di assunzione e interiorizzazione delle regole sociali attraverso giochi di gruppo finalizzati alla costruzione di norme condivise e al controllo dell'aggressività. In altri termini, le nostre parole-concetti chiave erano: gioco, regole, gruppo, aggressività. E questo andava contestualizzato, in riferimento alla tipologia di scuola (elementare, media inferiore o superiore) in cui proponevamo il nostro intervento. Stiamo anche pensando a come organizzare un intervento nella scuola materna.

In questo contributo descriverò quello che è emerso dal lavoro dell'associazione Psicòlogos¹, svolto soprattutto nelle classi di scuola media inferiore e di quinta elementare, mirato su preadolescenza e adolescenza. Abbiamo quindi considerato l'età di transizione dall'infanzia all'età adulta, cioè quel processo di crescita caratterizzato dalla messa in discussione delle regole educative e sociali acquisite durante la fanciullezza. Tale periodo di cambiamento è spesso reso ancor più difficile dall'emergere di comportamenti antisociali: in realtà, nella vita di ogni adolescente sono individuabili trasgressioni e violazioni che, mentre nella maggior parte dei casi sono puramente occasionali, in altri potrebbero rappresentare l'inizio di un processo di stabilizzazione della devianza. Il fenomeno è molto diffuso e tipicamente adolescenziale: solitamente si tratta di infrazioni irrilevanti, da un punto di vista sia giuridico

* Saverio Abbruzzese, psicologo psicoterapeuta, criminologo clinico, docente incaricato di Psicologia dell'adolescenza presso l'Università di Bari, presidente dell'associazione Psicòlogos, logos.bari@libero.it

¹ L'associazione Psicòlogos (e-mail logos.bari@libero.it) nasce dall'incontro di un gruppo di psicologi che collaborano con le cattedre di Psicologia dello sviluppo e Psicologia dell'adolescenza dell'Università di Bari. Con il metodo della “ricercazione” propone in ogni ordine di scuola un'indagine a tappeto sugli alunni, un articolato intervento nelle classi e la restituzione di tali attività. Da tre anni sta approfondendo il tema dell'educazione alla legalità e del contrasto al bullismo con il progetto *Il gioco delle regole*.

sia della percezione sociale, e solo in pochi casi i ragazzi compiono azioni molto gravi, esponendosi al rischio di sanzioni penali e di riprovazione sociale.

Diventa fondamentale, dunque, un'attività preventiva che miri sia a evitare l'insorgenza di situazioni a rischio (prevenzione primaria), sia a impedire il peggioramento di problematiche esistenti (prevenzione secondaria).

2. Fattori di rischio

Tra i fattori di rischio in grado di compromettere l'adattamento psicosociale dell'adolescente vi è il senso di scarsa autoefficacia; in base alla definizione di Bandura (2003), esso è inteso come l'insieme di credenze personali sulle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni utili per la gestione delle situazioni che intervengono nel perseguimento degli obiettivi prefissati. In tal senso, le probabilità di coinvolgimento in attività antisociali sono maggiori tra coloro i quali affrontano i compiti evolutivi che l'adolescenza comporta con un senso d'incapacità e d'inadeguatezza.

Le condotte antisociali, inoltre, potrebbero rappresentare delle strategie di *coping*, utilizzate dagli adolescenti per far fronte alle situazioni problematiche, spesso di natura depressiva o legate a un'immagine negativa di sé. Una scarsa autostima, infatti, può comportare disordini emozionali come ansia, depressione, mancanza di motivazione ed energia che si ripercuotono inevitabilmente sulla condotta, in termini di comportamenti dissociali e delinquenti.

Tra i processi cognitivi che intervengono nel mediare le tendenze antisociali, vanno considerati i meccanismi di disimpegno morale (Bandura, 1991) e la remunerazione (Becker, 1968). I primi vanno intesi come meccanismi cognitivi in grado di evitare sentimenti di vergogna e senso di colpa derivanti dalle azioni riprovevoli compiute. La remunerazione, invece, porta il singolo soggetto al continuo ripensamento dei torti subiti, manifestando una propensione a rispondere in modo oltraggioso alle offese ricevute.

Un ultimo riferimento va fatto alle influenze relazionali e, in particolare, al gruppo dei pari all'interno del quale il ragazzo può sperimentare e acquisire nuovi valori e nuove norme di condotta (Pombeni, 1997). I gruppi informali rappresentano per l'adolescente un nuovo importante contesto di vita – nel quale condividere con altri la difficile esperienza di crescita – ma anche un possibile fattore di rischio, laddove il ragazzo si inserisca in gruppi devianti.

3. Per una cultura della legalità

Il progetto segue un percorso che parte dall'analisi del fenomeno dell'aggressività, attraverso la gestione della stessa e la promozione di comportamenti prosociali, per costruire un'educazione alla legalità. L'"aggressività" può essere considerata un istinto o una forma di apprendimento e di imitazione oppure una risposta a una frustrazione. Sulla base di questi modelli interpretativi della condotta aggressiva si attueranno interventi mirati alla gestione della stessa, partendo dall'assunto che l'aggressività non si può eliminare, ma gestire e canalizzare. Per "prosocialità"

(Hay, 1994) si intendono quei comportamenti che, senza la ricerca di ricompense esterne, favoriscono l'altro, promuovendo la reciprocità e la qualità delle relazioni interpersonali o sociali. Infine, con "educazione alla legalità" intendiamo la diffusione dei valori civili quali la dignità della persona e il rispetto dell'altro, la libertà individuale, la tolleranza, la solidarietà, la giustizia, l'uguaglianza, il senso di responsabilità mediante l'educazione alla democrazia e al corretto utilizzo delle sue procedure. La realizzazione di tale percorso prevede attività di gruppo specifiche per ciascuna tappa concettuale per favorire il coinvolgimento diretto degli studenti.

4. L'intervento

La fase iniziale prevede la somministrazione a tappeto di questionari volti a valutare i fattori di rischio che, in base alla letteratura esistente, sono correlati con i comportamenti antisociali e con la percezione che i ragazzi hanno dell'aggressività e della legalità.

Schema dell'intervento

- | | |
|--------|--|
| 1 fase | Questionario a tutte le classi |
| 2 fase | Intervento mirato nelle classi più problematiche (tre interventi di tre ore) |
| 3 fase | Restituzione delle risultanze del questionario ai docenti, ai genitori e a ciascuna classe |
| 4 fase | Restituzione delle attività in classe al consiglio di classe e alla classe |
-

La seconda fase è caratterizzata dall'intervento in classe con esercitazioni di gruppo, in cui i ragazzi imparano a costruire regole condivise e a farle rispettare, a comunicare le proprie emozioni e i vissuti individuali e, inoltre, a costruire il senso della solidarietà e a capire il valore e il significato delle norme: fra le esercitazioni è prevista anche la simulazione di un processo penale, in cui i ragazzi dovranno assumere tutti i ruoli previsti nell'aula di un tribunale per i minorenni.

Le fasi conclusive prevedono la restituzione delle risultanze del questionario ai docenti, ai genitori e alle classi, e la restituzione delle attività di gruppo al consiglio di classe e alla stessa classe.

Gli obiettivi da perseguire con questo intervento sono abbastanza evidenti:

- innanzitutto la comprensione della necessità dell'esistenza e del rispetto delle regole;
- la condivisione dei vissuti interiori, al fine di permettere il superamento della solitudine emozionale che può indurre il ragazzo a cercare sostegno in gruppi devianti;
- lo sviluppo di competenze sociali, di capacità empatiche, di spirito di solidarietà e attitudine alla cooperazione.

L'intervento in classe prevede tre incontri di tre ore ciascuno, nel corso dei quali i ragazzi "giocano" con le loro emozioni, costruiscono un decalogo di regole – con

le relative sanzioni – imparano a farsi carico dei problemi dell'altro, smascherano il bullo, riconoscendovi non solo prepotenze ma anche frustrazioni. La simulata del processo penale offre loro la possibilità di “vivere” in prima persona le regole, a cominciare da quelle relative al rito processuale. Mi sembra molto significativo che nel corso di queste simulate – sistematicamente – sul banco degli accusati vanno a finire i genitori dell'imputato minorenni. Altrettanto significativa è la severità che i ragazzi applicano non solo quando fanno i giudici, ma anche nell'individuare le sanzioni per chi non rispetta le regole che loro stessi hanno redatto. Le punizioni sono molto più severe di quelle a cui sono abituati a scuola, anzi, sembra che ci sia una vera e propria richiesta di severità.

Nel corso delle attività in classe si lavora con l'intelligenza emotiva dei ragazzi: non è raro assistere ad atteggiamenti sorprendenti come il bullo che inizia a piangere, la vittima che consola il bullo, conflitti nascosti che emergono, antichi risentimenti che sono finalmente esplicitati, nuove e vecchie alleanze che si consolidano.

5. Fenomenologia della violenza scolastica

In questa sede vorrei esporre brevemente le risultanze del questionario proposto nell'anno scolastico 2006/2007 a ragazzi di Bari città e provincia. Lo strumento del questionario si è dimostrato particolarmente efficace nel rilevare alcune variabili che volevamo approfondire. Infatti, nell'allestirlo, siamo partiti da alcuni principi che avevamo bisogno di verificare sul campo.

- 1) L'aggressività è percepita prima della legalità, ma forse è possibile fare in modo che la legalità sia percepita e vissuta come un rimedio, un “farmaco” contro l'aggressività.
- 2) Il bullismo è la somma di più interazioni: non solo bullo-vittima, ma anche bullo-gregari e bullo-spettatori. L'intreccio di queste relazioni rende il fenomeno particolarmente complesso, per cui è necessario intervenire su tutte le interazioni, altrimenti il *pattern* relazionale rimane invariato. I gregari e gli spettatori, specialmente se silenziosi, rinforzano il bullo e alimentano la sua condotta aggressiva.
- 3) Pertanto la violenza va analizzata nelle sue quattro forme: **agita**, che vede come protagonista il bullo, **subita** da parte della vittima, **partecipata** da parte dei gregari, **assistita** da parte degli spettatori. Avevamo bisogno di verificare come – e se – i ragazzi percepissero queste differenze.
- 4) Volevamo inoltre analizzare un altro aspetto del problema: quale correlazione ci fosse fra la prepotenza e l'esibizionismo delle condotte da bullo, soprattutto alla luce dell'ultima dimensione del fenomeno, il cosiddetto bullismo mediatico, attraverso videotelefonini in classe che riprendono bravate inviate nel web. Offrire una sterminata platea al bullo fornisce un ulteriore rinforzo alla condotta aggressiva. Inoltre, in quest'ultimo caso, si configura un altro ruolo: lo spettatore che diventa anche “l'operatore alla macchina”, se non addirittura il “regista” dell'episodio di violenza.

- 5) Attraverso domande mirate abbiamo chiesto ai ragazzi di svolgere un'analisi della realtà e di confrontarla con i loro desideri: in altri termini non abbiamo chiesto soltanto di descrivere la loro realtà quotidiana, ma anche di proporre alcuni cambiamenti, non solo il "come è", ma anche il "come vorresti che fosse".
- 6) Abbiamo proposto ai ragazzi di fare il gioco delle parti, chiedendo loro di mettersi nei panni dei genitori, dei docenti e dei giudici. Volevamo vedere quali erano le loro aspettative nei confronti di questi adulti e come li percepissero. In questo gioco di proiezioni, inevitabilmente, sarebbe emerso il confronto fra adolescenti e adulti.

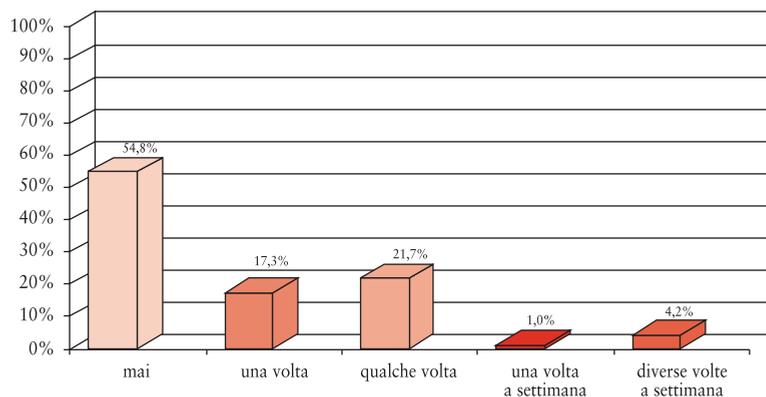
Il campione è composto da 1.033 ragazzi, 519 femmine e 514 maschi, soprattutto di scuola media inferiore e alcune quinte elementari di Bari città e provincia; l'età media è di 12,5 anni. La ricerca è in fase di rielaborazione dei risultati, ma alcuni dati costanti sono già evidenti.

Tabella 1 – Composizione di genere del campione cui è stato sottoposto il questionario (valori assoluti e valori percentuali). Anno scolastico 2006/2007

	Valori assoluti	Valori percentuali
Femmine	519	50,2
Maschi	514	49,8
Totale	1033	100

Alla domanda: «Quante volte hai subito prepotenze da altri ragazzi, a scuola in questo periodo?» quasi il 55% degli intervistati dice «mai» (grafico. 1).

Grafico 1 - Quante volte hai subito prepotenze da altri ragazzi, a scuola in questo periodo?



Il dato non è affatto confortante anche perché, come vedremo, la percentuale di chi nega è destinata a calare nelle successive domande. Rimane il fatto che quasi la metà dei ragazzi ammette di aver subito violenza a scuola. Con la locuzione “in questo periodo” si è voluto contestualizzare la domanda e renderla il meno possibile generica. La domanda «Quante volte in questo periodo a scuola hai commesso episodi di prepotenza?» ha provocato maggiori resistenze. Il 68% dichiara di non averne mai commessi (grafico 2). Alla domanda successiva «Quante volte in questo periodo a scuola hai partecipato a episodi di prepotenza?» la percentuale dei «mai» rimane al 64% (grafico 3).

Grafico 2 - Quante volte in questo periodo a scuola hai commesso episodi di prepotenza?

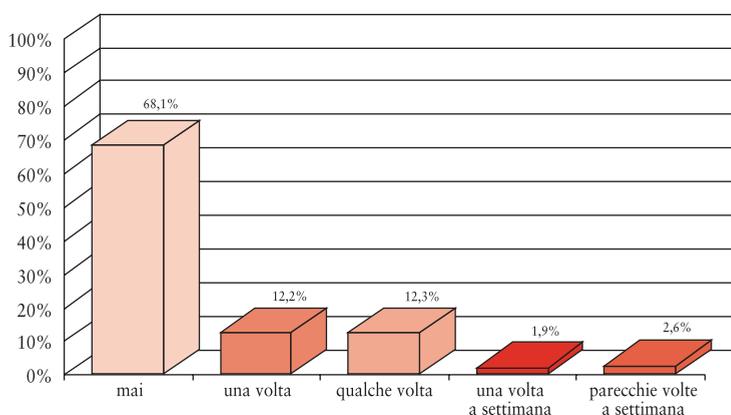
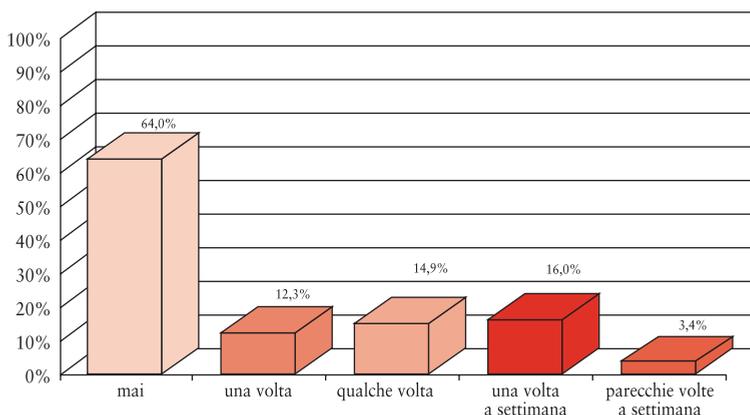


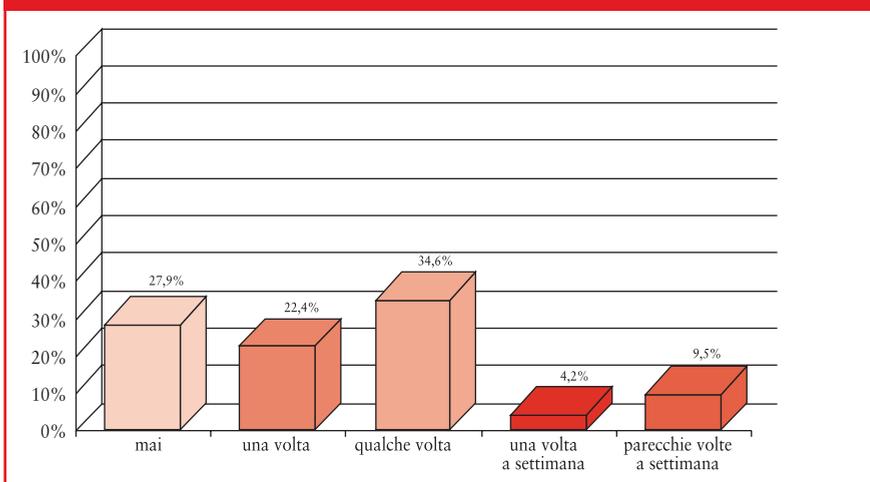
Grafico 3 - Quante volte in questo periodo a scuola hai partecipato a episodi di prepotenza?



In sostanza, quasi la metà dei ragazzi ammette di aver subito atti di prepotenza, più della metà dichiara di non averli commessi o di avervi partecipato. Ma quasi il 40% ammette di averli commessi o di avervi partecipato. La percentuale è allarmante: emerge una voglia di protagonismo, inevitabile in adolescenza.

Passiamo alla violenza assistita (grafico 4): alla domanda «Quante volte in questo periodo a scuola hai assistito a episodi di prepotenza?» la percentuale dei «mai» si riduce drasticamente al 28%. Le difese si abbassano perché evidentemente è più facile ammettere di aver assistito a episodi di prepotenza. Ma mi sembra altrettanto preoccupante la percentuale (più del 70%) che dichiara di aver assistito in una o più occasioni a questi episodi.

Grafico 4 - Quante volte in questo periodo a scuola hai assistito a episodi di prepotenza?



La violenza a scuola è presente: questo è il primo dato inequivocabile.

Vediamo ora quali sono le modalità in cui la violenza viene espressa (grafico 5). Alla domanda «In che modo hai subito prepotenze da altri ragazzi, a scuola, durante questo periodo?» la maggior parte degli intervistati ha fatto riferimento a offese di tipo verbale. Solo il 24% dichiara di non aver subito violenze, una percentuale molto minore rispetto a quella del grafico 1, praticamente meno della metà. Vorrei segnalare una significativa percentuale (5,3%), che segnala come forma di violenza il fatto che «nessuno mi rivolge la parola».

Alla domanda (grafico 6) «A scuola hai subito prepotenze da uno o più ragazzi?» la maggior parte ammette di averle subite da un ragazzo, ma ci sono anche quelli che dichiarano di averle subite da più ragazzi e anche da ragazze. In effetti, il bullismo al femminile sta diventando un fenomeno sempre più emergente. La percentuale di coloro che dichiarano di non aver subito violenza si assesta intorno al 28%.

Grafico 5 - In che modo hai subito prepotenze da altri ragazzi, a scuola, durante questo periodo?

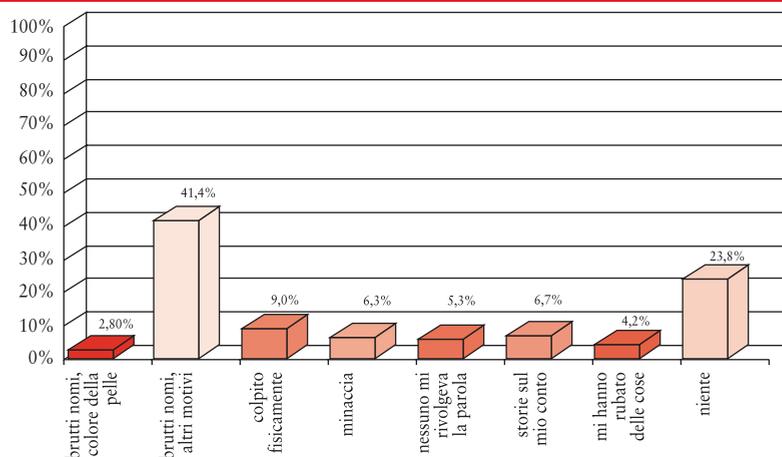
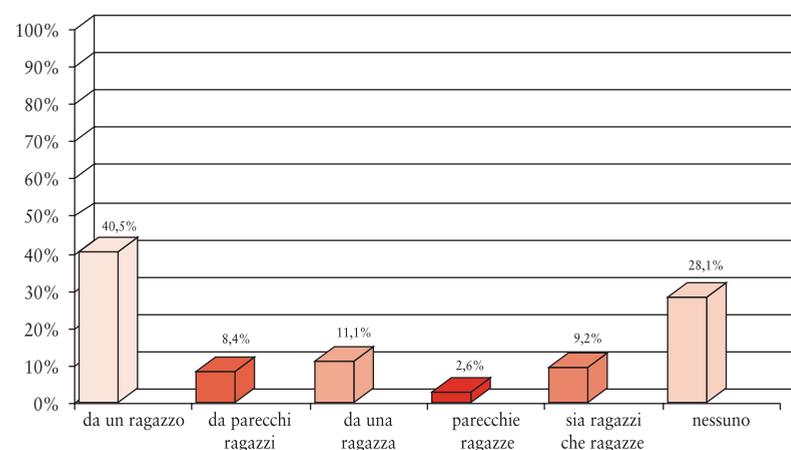


Grafico 6 - A scuola hai subito prepotenze da uno o più ragazzi?



Il grafico 7 affronta il problema della comunicazione («Se hai visto o subito prepotenze con chi ne hai parlato?»): se da un lato era prevedibile che genitori e amici fossero i maggiori confidenti, è abbastanza sconcertante registrare che ai docenti si rivolge soltanto il 7% dei ragazzi. Ancora più preoccupante è quel 23% che ammette di non parlare con nessuno: non hanno voglia di parlarne o non c'è nessuno che li ascolti?

Grafico 7 - Se hai visto o subito prepotenze con chi ne hai parlato?

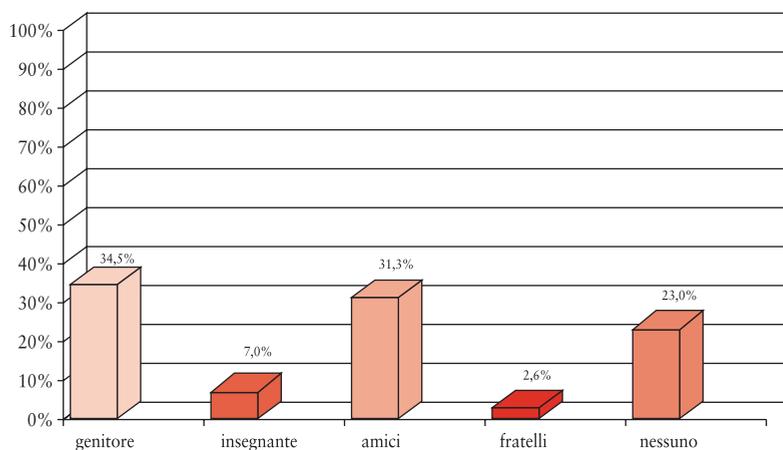
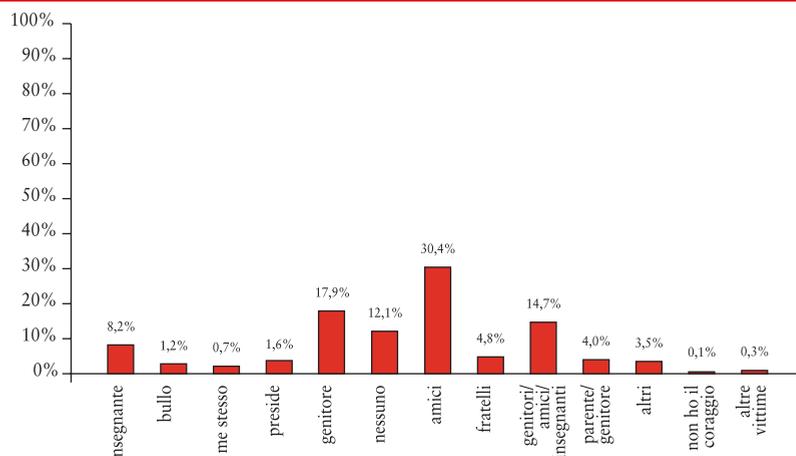


Grafico 8 - Con chi ti piacerebbe parlarne?



Alla domanda «Con chi ti piacerebbe parlarne?» amici e genitori sono sempre al primo posto, gli insegnanti recuperano, ma di pochissimo e c'è sempre un preoccupante 12% che rimane in silenzio (grafico 8).

Dal confronto fra maschi e femmine (grafico 9) emerge che i maschietti scelgono maggiormente il silenzio, mentre le femmine parlano di più con i genitori, ma non mi sembrano differenze particolarmente significative.

Grafico 9 - Se hai visto o subito prepotenze con chi ne hai parlato?

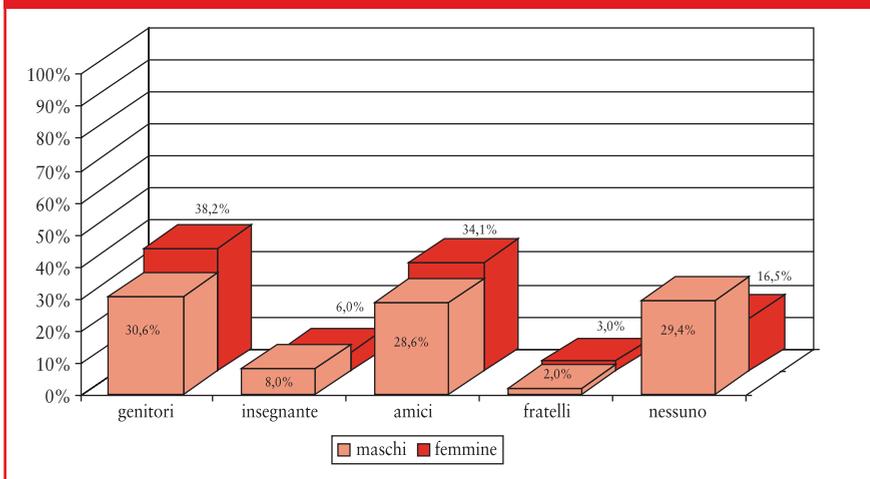
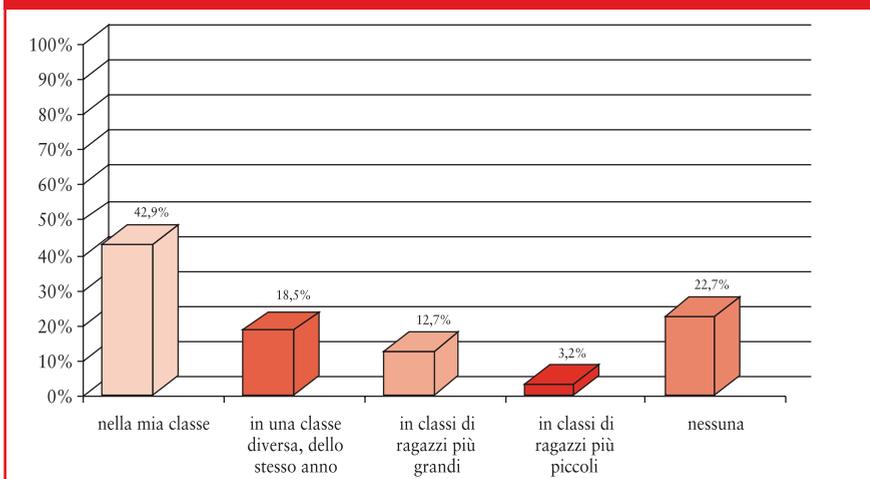


Grafico 10 - In quale classe si trovano il ragazzo/ragazzi che sono stati prepotenti con te?



Il grafico 10 riporta la distribuzione delle risposte alla domanda «In quale classe si trovano il ragazzo/ragazzi che sono stati prepotenti con te?». Ovviamente al primo posto c'è la propria classe, poi le altre, comprese quelle con gli alunni più piccoli. In questo grafico abbiamo la conferma della riduzione dei ragazzi che dichiarano di non aver subito prepotenze, che si attesta intorno al 23%.

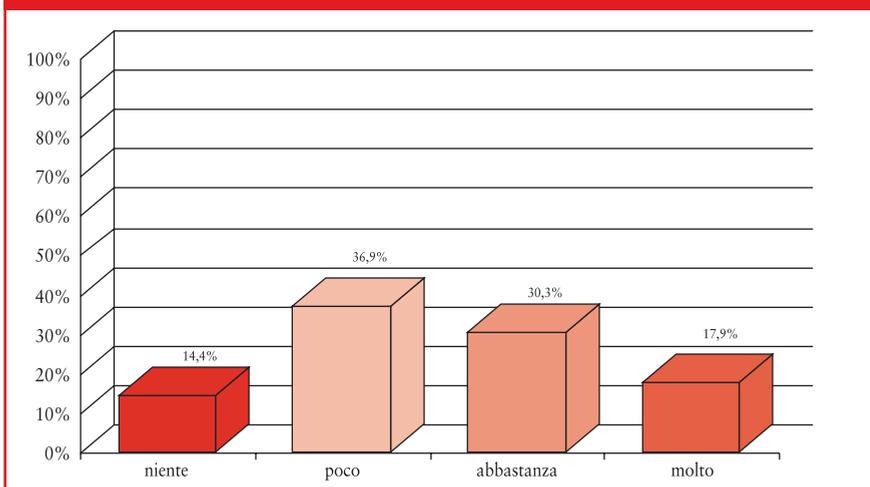
Il grafico 11 richiede un'attenta riflessione. La domanda è «Quanto puoi fare per evitare che si verifichino in classe episodi di prepotenza fra gli alunni?» Le risposte sono, a prima vista, scoraggianti: coloro che rispondono «niente» e «poco» sono di più di quelli che rispondono «abbastanza» e «molto», né ci sono differenze significative nel confronto maschio-femmina; ne emerge un atteggiamento di rassegnazione e d'ineluttabilità diffuso, ma è pur vero che c'è quasi la metà dei ragazzi intervistati che ha voglia di fare qualcosa per organizzare una reazione alle prepotenze degli altri. Pertanto, è il caso di darci da fare. Mi sembra abbastanza deprimente che a un'età così giovane – stiamo parlando di ragazzini dai 10 ai 14 anni – ci sia questa diffusa acquiescenza.

Il grafico 12 fa riferimento ai luoghi delle violenze. Abbiamo notato che le risposte cambiano da una scuola all'altra, in considerazione di specifici episodi di violenza avvenuti. In una scuola c'era stato un tentativo di violenza sessuale di un dodicenne su un tredicenne in bagno, bloccato da un bidello, per cui quasi tutti indicavano il bagno come luogo più a rischio. In un'altra scuola c'erano stati episodi simili negli spogliatoi della palestra.

Mi sembra comunque significativo che la classe non viene vissuta come l'unico luogo della violenza. Tutto sommato in classe i ragazzini si sentono più protetti; più sguarniti sono il bagno, gli spogliatoi e il tragitto scuola-casa. Non è un caso che alcuni ragazzini ci dicevano chiaramente che avrebbero voluto polizia e carabinieri all'uscita da scuola e molti bidelli nei bagni e negli spogliatoi.

Alla domanda «Che cosa faresti per impedire gli episodi di prepotenza?» le risposte erano aperte. Il grafico 13 ha cercato di raggruppare l'enorme variabilità delle proposte emerse. Il primo dato che emerge è quel 14% dei ragazzi che ammette che non farebbe «niente» per impedire la violenza; sono probabilmente gli stessi scorag-

Grafico 11 - Quanto puoi fare per evitare che si verifichino in classe episodi di prepotenza fra gli alunni?



giati del grafico 11. Se consideriamo le altre risposte, possiamo tentare di raggrupparle in due macrocategorie: quelle che riguardano la comunicazione (parlare col bullo, con la vittima, col dirigente oppure un generico “parlare”) e quelle che riguardano la punizione (intervenire, chiamare le forze dell’ordine, fermare, picchiare e addirittura eliminare il bullo). Come vedremo in seguito, quello della comunicazione e della punizione sembrano le dimensioni su cui gli stessi ragazzini ci propongono di riflettere.

Grafico 12 - In quali luoghi pensi sia più facile che accadano episodi di prepotenza?

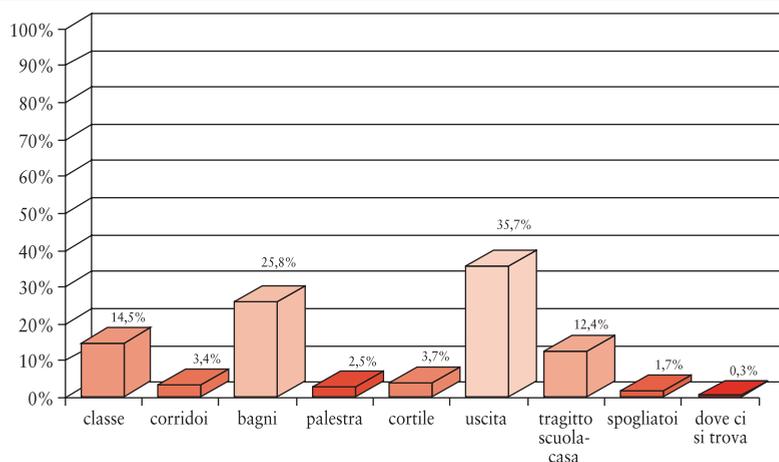


Grafico 13 - Che cosa faresti per impedire gli episodi di prepotenza?

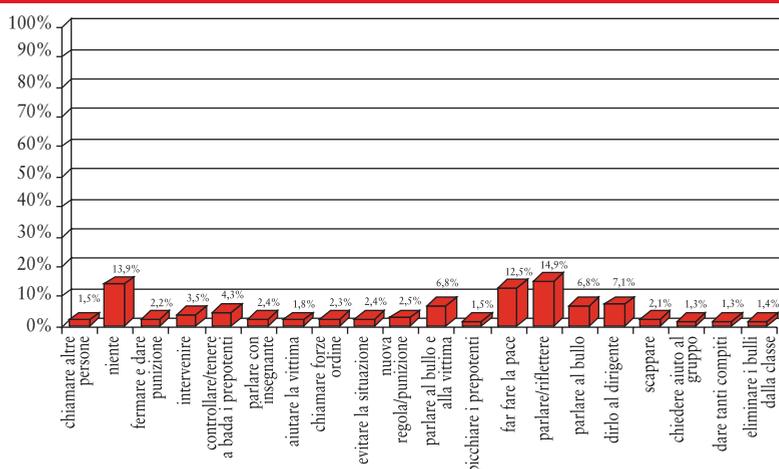
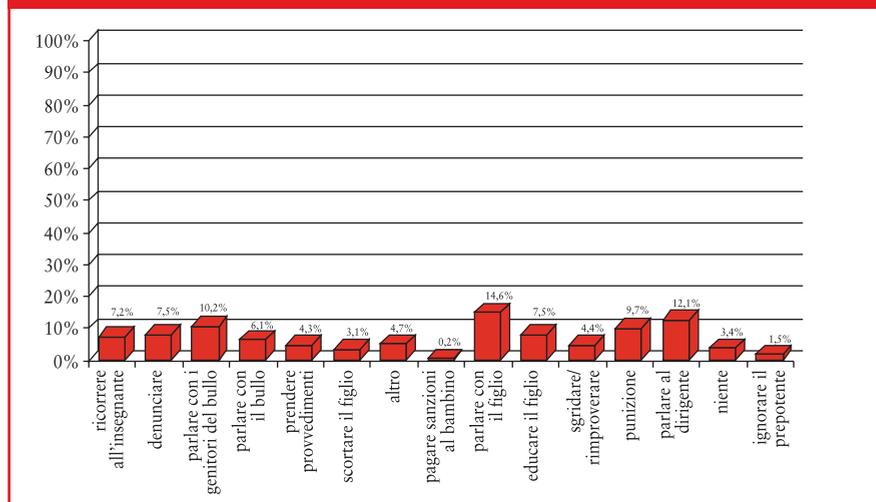


Grafico 14 - Se fossi un genitore che cosa faresti?



Infatti, per il grafico 14 che racchiude le risposte alla domanda «Se fossi un genitore che cosa faresti?» possiamo utilizzare le stesse due macrocategorie. È interessante notare che le colonne più alte sono quelle che riguardano il “parlare”: col figlio, con i genitori del bullo, con il dirigente scolastico, con l’insegnante. Evidentemente c’è qualcosa che non va nella comunicazione o per lo meno questa è la percezione dei nostri ragazzini. Il black out, la mancata circolarità del flusso comunicativo, i silenzi sono mali endemici della nostra scuola. Tutti tacciono e i ragazzini percepiscono questo silenzio, che vorrebbero rompere. Ma continuiamo a non ascoltarli.

Altrettanto significativo mi sembra quel “desiderio di punizione” che emerge dalle risposte del grafico 14. Se fossero insegnanti, questi ragazzi metterebbero al primo posto la punizione (grafico 15), nelle sue varie forme e, a seguire, “parlerebbero” un po’ con tutti. Punire e comunicare, ancora una volta. Che cosa ci stanno chiedendo questi ragazzi? Di essere più cattivi? Questo desiderio di punizione dipende dal fatto che sono stati abituati a questo modello educativo e non riescono a configurarsene un altro? O piuttosto ci stanno chiedendo un nuovo modello educativo?

Siamo di fronte a una forma generalizzata di masochismo adolescenziale oppure questi ragazzi ci stanno richiamando alle nostre responsabilità? E che cosa aspettiamo a farcene carico?

Abbiamo anche chiesto a questi ragazzi che cosa farebbero se fossero giudici (grafico 16). Anche qui, com’era prevedibile, si ripete la scelta della punizione con i vari provvedimenti, ma c’è sempre un consistente riferimento al dialogo, con una buona percentuale di ragazzini che – se fossero giudici – si preoccuperebbero di “educare”. Anche questo mi sembra un monito a ricordare la funzione educativa del giudice per i minorenni, che non viene vissuto soltanto come persecutorio.

Gráfico 15 - Se fossi un insegnante che cosa faresti?

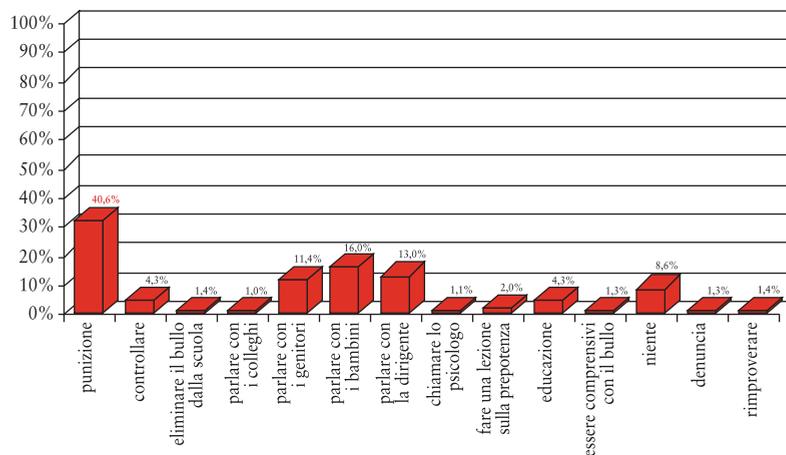
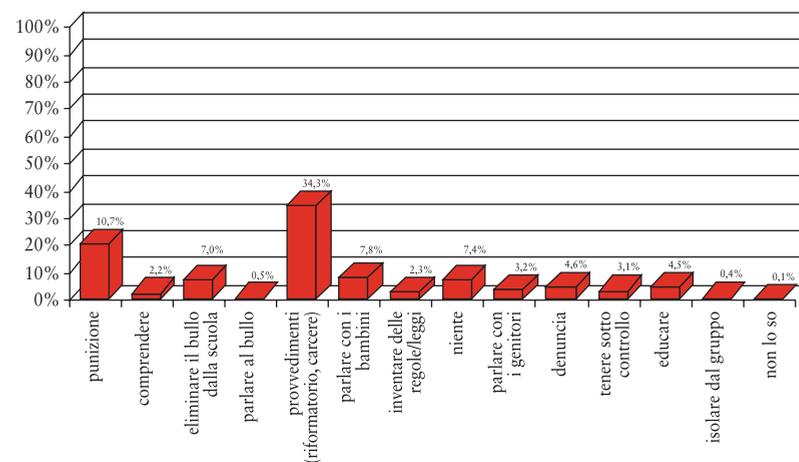
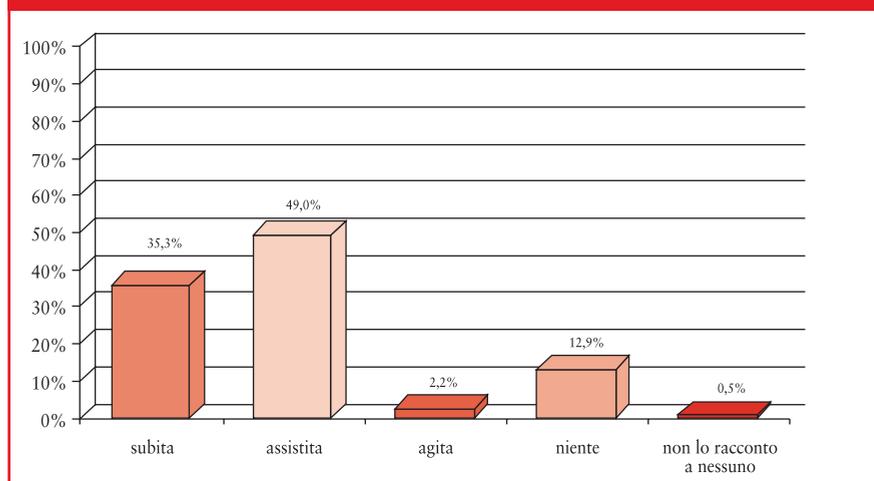


Gráfico 16 - Se fossi un giudice che cosa faresti?



L'ultimo gráfico, il 17, ci fornisce indicazioni sul tipo di violenza subita. Ovviamente sono pochi i ragazzini che ammettono di essere stati autori di atti di violenza: molto più facile ammettere di averla subita (35%) o assistita (49%). Ma ancora più significativo è rilevare quel 13% di «niente» e confrontarlo con i «mai» dei primi gráficos relativi alla violenza subita, assistita, partecipata e agita. La percentuale

Grafico 17 - Tipo di prepotenza che emerge dall'episodio raccontato



si è sensibilmente ridotta. Col tempo le difese si sono ulteriormente abbassate e la percezione della violenza è emersa al di là di ogni dubbio e al di là delle differenze maschio-femmina.

6. Il bisogno di punizione

Non riesco a trovare un'altra spiegazione al dato che emerge dalla somministrazione dei questionari. Nel gioco delle proiezioni, invitati a mettersi al posto dei docenti, dei genitori e dei giudici, i nostri ragazzi utilizzerebbero molto la punizione, molto di più di quello che fanno di solito gli adulti. Al contrario, la domanda diretta «Che cosa faresti per impedire gli episodi di prepotenza», non ha sollecitato lo stesso furore punitivo. I ragazzi, in prima persona, cercano il dialogo, vogliono capire, parlare, riflettere e c'è anche una buona percentuale (14%) che non sa che cosa fare. Se fossero adulti questi ragazzi parlerebbero di più, ma sarebbero anche più severi.

La situazione è imbarazzante: sembra che loro ci chiedano di essere più cattivi, ma noi ci ostiniamo a fare i buoni (Abbruzzese, 2005). Di cattiveria neanche a parlarne. In realtà, chi come me lavora nelle scuole assiste quotidianamente a una progressiva deresponsabilizzazione dei docenti e a una crescente arroganza degli alunni. A questo si accompagna una penetrante presenza dei genitori che vogliono sempre più entrare in classe, non solo sindacando sui metodi d'insegnamento del docente, ma anche per sapere tutto quello che succede fra il figlio e i suoi compagni. Genitori troppo protettivi, pronti a intervenire per tutelare il figlio e difenderlo da docenti severi e da compagni aggressivi, ma soprattutto pronti a dare ragione sempre e comunque al loro figliolo, vittima di ingiustizie e tirannie inenarrabili. Qual-

siasi docente potrebbe confermare questa consuetudine sempre più diffusa. C'è un eccesso di tutela che sta provocando una significativa reazione nei ragazzini: ci vogliono più "tosti", per usare il loro linguaggio.

Ha fatto scalpore la notizia di qualche tempo fa di un'insegnante per la quale era stata chiesta la condanna a due mesi di carcere perché aveva costretto il bulletto della sua classe a scrivere sul suo quaderno "sono un deficiente": il reato incriminato era "abuso dei mezzi di correzione". Il bulletto, a sua volta, si era reso colpevole di un atto di prepotenza nei confronti di un suo compagno, a cui aveva impedito di entrare nel bagno dei maschi perché a suo insindacabile giudizio era un gay e quindi doveva andare nel bagno delle femminucce². Non entro nel merito della vicenda, ma provate a confrontare questo episodio con quello accaduto qualche mese fa: un ragazzino si è suicidato perché era oggetto di insulti da parte dei bulli della classe che lo definivano "gay". Allora? Che fare? Pugno di ferro o è meglio lasciar perdere? Perché se un insegnante deve rischiare il carcere per far rispettare le regole, allora molto meglio lasciar perdere. Già, chi me lo fa fare? Ed è esattamente quello a cui si assiste a proposito dei filmati ripresi dai telefonini in classe e inviati sulla rete: spogliarelli in classe, raid con le moto nella scuola, violenze di ogni genere su disabili con l'insegnante che assiste in silenzio, facendo finta di niente. Tutto normale (Buccoliero, 2006). Ed è proprio questo senso di normalità, d'ineluttabilità, d'irreparabilità che crea quel clima di rassegnazione diffusa nei ragazzi che hanno risposto al questionario, i quali non saprebbero che cosa fare per cambiare lo *status quo*, che ammettono che non si può fare nulla per cambiare e che non parlano con nessuno delle prepotenze subite.

7. Florilegio

Per concludere, propongo un'antologia di frasi estratte dal questionario o emerse nel corso delle attività svolte in classe, come spunto di ulteriori riflessioni sul tema.

«A furia di parlare di regole, ci fate venire voglia di trasgredirle!» Questa frase, pronunciata da un ragazzino di seconda media, dovrebbe metterci in guardia dal pericolo della saturazione a cui vanno incontro i nostri ragazzi. Dovremmo parlare meno di regole e farle rispettare di più. Questo atteggiamento intollerante mi fa venire in mente un ragazzino di quinta elementare che, dopo aver sentito parlare ripetutamente della *Shoah*, incominciò a giocare con i soldatini di piombo nazisti; nel corso di un colloquio nel mio centro d'ascolto mi confessò che da grande voleva diventare come Hitler. I "giorni della memoria" sono sacrosanti, ma forse dovremmo imparare a sollecitare la curiosità storica dei ragazzini, piuttosto che "imporre" la memoria. Ho paura che rischiamo di banalizzare un'immane tragedia.

Alla domanda «Che cosa faresti per impedire episodi di prepotenza?» alcuni ragazzini hanno risposto: «Mi piacerebbe molto parlarne con i miei genitori, ma provo molta vergogna nel dirglielo». Vergogna di cosa? Di essere stato una vittima? Il

² Il 28 giugno 2007 la docente è stata assolta. Nel corso del processo sono emersi altri particolari: il padre del bulletto aveva in seguito insultato la docente, sullo stesso quaderno del figlio.

pudore della vittima è una delle caratteristiche della violenza sui minori, soprattutto sulle bambine. Oppure si tratta di una situazione familiare – come ce ne sono tante – in cui i genitori pretendono che il figlio si faccia rispettare e che meni prima di essere menato. Confessare ai propri genitori di averle prese potrebbe provocare una cocente delusione. Meglio tacere. E infatti un altro ragazzino scrive: «Mi piacerebbe parlare con i miei genitori, ma non credo capirebbero». Quindi è inutile, non serve, anzi potrebbe essere peggio, potrebbero addirittura arrabbiarsi perché non c'è stata una reazione all'atto di violenza subito.

Altri ragazzini, alla stessa domanda, rispondono con rabbia: «Farei una sgridata che se la ricorderebbero per tutta la vita». Qualcun altro sceglie la fuga: «Scapperei...» Un altro, sconcolato, scrive: «Non molto, ma i grandi sì». Si affida fiducioso ai grandi, da cui si aspetta di essere difeso. L'attenzione alla vittima è una questione molto importante nella scuola. Si parla più spesso di bulli che di vittime: non dimentichiamole.

Una proposta pacifista: «Organizzerei dei piccoli teatrini sulla pace dove farei partecipare tutti». Una proposta articolata: «Chiederei di tenere sotto sorveglianza i ragazzi un po' prepotenti e ogni mese proporrei ai ragazzi un test in cui scrivano il nome del bullo e il motivo per cui hanno subito prepotenze».

Qui di seguito due modi antitetici di reagire alla prepotenza: «Gli spiegherei che io sono timido» e «Glielo farei capire con le maniere forti». Un altro scrive «Non sono fatti miei e me ne vado», evidenziando quella mafiosità tipica di certi contesti. In effetti, l'omertà è molto diffusa nelle nostre classi, molto di più di quello che si crede. Il non fare niente per impedire gli episodi di prepotenza, come abbiamo visto in precedenza, non è soltanto rassegnazione, è anche abitudine all'omertà.

Una ragazzina scrive: «Il fatto di essere una ragazza mi esonera da questo»; inutile sottolineare quanto c'è ancora da fare per eliminare queste differenze di genere. Le donne non possono reagire, devono solo subire in silenzio: insopportabile retaggio di millenni di cultura maschilista. Un'altra scrive «Tanto si sa che in questo mondo nessuno ti ascolterà»: non è necessario alcun commento.

Alla domanda «Se fossi un genitore che cosa faresti?» un ragazzino ha scritto: «Andrei a denunciare i genitori di questi bambini perché non gli hanno imparato l'educazione». Le responsabilità dei genitori era una delle costanti emerse nelle attività svolte in classe coi ragazzi; molti genitori deludono, alcuni sono disattenti, altri pretendono troppo, altri ancora inducono i figli a essere prepotenti.

Un altro ragazzo sceglie le maniere spicce e scrive: «Andrei a scuola e direi agli alunni di calmarsi e alle maestre di dargli se ci vuole una cinquina» (schiaffo). Un'altra sceglie la via della mediazione: «Parlerei con il mio bambino e parlerei con il bambino che fa sentire a disagio mio figlio». Qualcuno ritiene opportuno che siano i «grandi» a sbrigarcela fra di loro: «Avviserei i genitori del bambino prepotente».

Ma una delle frasi più significative è quella di un ragazzino di seconda media: «Se fossi il genitore del bullo impedirei di fargli fare gli sbagli che ho fatto io». È un bullo che scrive? Forse sì. E sta accusando i suoi genitori di non averlo fermato, di non avergli impedito di sbagliare? Un bullo che si sente vittima della sua violenza.

Invitato a mettersi nei panni di un insegnante, un ragazzino scrive: «Radunerei la mia classe in cerchio e aprirei un dibattito su questo argomento per verificare ciò

che pensano i ragazzi». Chiediamoci quante volte questo accada. Forse è un suggerimento agli insegnanti da prendere seriamente in considerazione. Un altro scrive: «Punirei severamente il bullo e poi gli spiegherei, con il linguaggio usato dai ragazzi, cos'è il bullismo e la prepotenza». Prima la punizione, poi la spiegazione. Di solito si segue il processo inverso: tante spiegazioni, ridondanti, inutili e poi la punizione, quando è ormai troppo tardi ed è diventata inefficace. Mi sembra anche importante il suggerimento che la spiegazione debba essere fornita con il “linguaggio dei ragazzi”, non in modo astratto e artefatto. Quel ragazzino ci sta dicendo che spesso non utilizziamo lo stesso codice comunicativo.

Regole poche ed efficaci e certezza della pena: dovrebbero essere i fondamenti dell'educazione alla legalità. Ma ancora una volta, chiediamoci se esiste davvero la certezza della pena. Allo stesso comportamento scorretto di un alunno, alcuni insegnanti reagiscono con la nota in condotta, altri mandandolo dal preside, altri chiedono la sospensione, altri con un rimbrotto e altri ancora con totale disinteresse. Qual è la regola? Quale la sanzione? Quale messaggio giunge ai nostri ragazzi? Che non ci sono certezze, tanto meno quella della pena: *ergo*, non ci sono regole.

Un altro ragazzino, nei panni dell'insegnante, scrive: «Parlerei con i genitori di entrambi i bambini». Quante volte accade? Questo alunno sta chiedendo all'insegnante di fare da mediatore fra due famiglie: anche questo mi sembra un ottimo suggerimento. Coinvolgere le due famiglie, invitarle a scuola, metterle a confronto, potrebbe essere un modo per gestire il conflitto in atto fra i figli.

Il “bisogno di punizione”, di cui abbiamo parlato in precedenza, emerge in modo netto quando chiediamo ai ragazzini di mettersi nei panni del giudice. Uno di loro propone di «istituire una legge: ogni ragazzo che esegue atti vandalici deve essere esonerato per cinque anni da tutti i luoghi di divertimento». Un altro: «Lo manderei in riformatorio».

«Farei provare la stessa cosa a loro», scrive una probabile vittima, proponendo la pena del contrappasso. Poi c'è chi propone punizioni alternative: «Penalizzerei il ragazzo con ore di volontariato e gli farei provare come ci si sente a subire prepotenze» oppure «Punizione tipo pulire le strade e aiutare gli anziani». C'è chi offre una soluzione salomonica: «Punirei entrambi i ragazzi coinvolti perché in una lite nessuno ha piena ragione». C'è chi propone – senza mezzi termini – l'ergastolo. Sconcertante è la proposta: «Lo adotterei per farlo lavorare gratis». E c'è anche il ragazzino-giudice che scrive: «Ordinerei alla famiglia di consultare un psicologo».

Per concludere, alcune risposte date alla domanda «Descrivi brevemente un episodio di prepotenza che hai visto, subito a scuola». Un ragazzino scrive: «Io non ho mai preso botte, ma le do»: a scanso di equivoci, meglio chiarire subito che lui è il bullo, non la vittima. Un altro scrive: «Ho umiliato un amico ingiuriandolo davanti a tutti». E infine

Per un po' di tempo mi prendevano in giro per il cognome di mia madre, ma io facevo finta di niente anche se a volte mi sentivo male e mi veniva voglia di piangere. Un bel giorno tutto questo finì prendendo in giro un altro mio amico.

La tragica catena è avviata.

Riferimenti bibliografici

Abbruzzese, S.

- 1993 *La punizione ed il cambiamento*, in Cavallo M. (a cura di), *Punire perché*, Milano, Franco Angeli, p. 55-83
- 1995 *Educare alla legalità*, in Cavallo M. (a cura di), *Le nuove criminalità*, Milano, Franco Angeli, p. 179-188
- 2005 *Genitori sempre più buoni, figli sempre più cattivi*, in «Minori giustizia», Milano, 3/2005, p. 5-12
- 2006 *Un posto per parlare, l'ascolto a scuola*, Molfetta, La meridiana
- 2007 *Telefonini e mutande in classe*, in «Minori giustizia», 1/2007, p. 149-153
- Asprea, A.M., Villone Batocchi, G.
- 1995 *Fattori di rischio e strategie di coping in adolescenza*, in D'Alessio, M., Ricci Bitti, P.E., Villone Betocchi, G. (a cura di), *Gli indicatori psicologici e sociali del rischio. Modelli teorici e ricerca empirica*, Napoli, Gnocchi editore, p. 319-328

Bandura, A.

- 1991 *Social cognitive theory of moral thought and action*, in Kurtines W.M., Gerwitz J.L. (eds.), *Handbook of moral behavior and development, 1*, New Jersey, Erlbaum Ass., p. 45-103

Bandura, A.

- 2003 *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson

Becker, G.S.

- 1968 *Crime and Punishment: An Economic Approach*, in «Journal of Polical Economy», 76, 2

Buccoliero, E.

- 2006 *Tutto normale, bulli, vittime, spettatori*, Molfetta, La meridiana

Bueb, B.

- 2007 *Elogio della disciplina*, Milano, RCS

Caparra, G.V., Pastorelli, C., Bandura, A.

- 1995 *La misura del disimpegno morale in età evolutiva*, in «Età evolutiva», 51, p. 18-29

Fonzi, A.

- 2007 *Il bullismo in Italia*, Firenze, Giunti

Goldstein, A.P., Glick, B.

- 1990 *Stop all'aggressività*, Trento, Erickson

Hay, D.F.

- 1994 *Prosocial development*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatric», 35, p. 29-72

Iannacone, N. (a cura di)

- 2005 *Stop al bullismo*, Molfetta, La meridiana

Menesini, E.

- 2007 *Bullismo, che fare?*, Firenze, Giunti

Olweus, D.

- 2001 *Bullismo a scuola: ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Firenze, Giunti

Pastorelli, C., Incatasciato, M., Rabasca, A., Romano, A.M.

- 1996 *Meccanismi di disimpegno morale e propensione all'aggressione in contesti sociali a rischio*, in «Rassegna di psicologia», 1, XIII, p. 107-118

Pombeni, M.L.

- 1997 *L'adolescente e i gruppi di coetanei*, in Polmonari, A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il mulino, p. 251-270

Sharp, S., Smith, P.K.

- 1995 *Bulli e prepotenti nella scuola*, Trento, Erickson

Contesti e attività

Avvertenza

La sezione raccoglie esperienze di lavoro significative nel campo della promozione e della tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia e nel mondo. Chi è interessato può inviare la propria segnalazione utilizzando l'apposita scheda informativa reperibile nel sito web del Centro nazionale alla pagina <http://www.minori.it/esperienze/index.jsf> o contattando la segreteria del Centro nazionale: tel. +39 055 2037343, e-mail cnda@minori.it

Esperienze nel mondo

ANDAVE - Andalusia contro la violenza scolastica

STORIA E CONTESTO

La realizzazione del progetto spagnolo *ANDAVE* (*Andalucía Anti-Violencia Escolar*, Andalusia contro la violenza scolastica) è stata possibile grazie a un accordo fra il Consiglio dell'educazione della Giunta dell'Andalusia e l'Università di Siviglia (Gruppo di ricerca psicopedagogica) alla quale è stato dato l'incarico di programmare e realizzare una ricerca sul fenomeno del bullismo e di proporre strumenti educativi preventivi e di contrasto. Il progetto è stato operativo dal febbraio 1997 al giugno 2001.

I principi teorici su cui si basa il progetto *ANDAVE* si fondano sulle stesse considerazioni che avevano sostenuto il progetto *SAVE* (*Sevilla Anti-Violencia Escolar*, Siviglia contro la violenza scolastica). Questi principi si possono riassumere in forma sintetica, nell'unione di due grandi piani: il piano dell'insegnamento e apprendimento e il piano delle relazioni interpersonali. Una concezione sistemica ed ecologica della convivenza scolastica, nella quale ogni processo può essere causa o effetto del prodursi di altri. Una visione che include l'idea che l'insegnamento e l'apprendimento non sono attività tecniche ma un processo complesso d'interazione formativa che si basa su relazioni interpersonali in cui sono stati distinti dei microsistemi umani che si articolano fra loro. Il modello *SAVE* stabilisce una sorta di partecipazione di tutta la comunità educativa alle analisi del clima e delle relazioni interpersonali presenti nel centro educativo stesso per trarre da quest'analisi le decisioni più opportune e convenienti. La forma grafica con la quale è stata rappresentata l'interazione di questi gruppi o microsistemi prende il nome di "pentola a pressione". È stato denominato così l'insieme di fattori complessi che costituiscono il fenomeno del bullismo, con l'intento di descrivere un contesto che può – senza essere percepito – influire sull'esistenza di fenomeni di vittimizzazione e aggressione fra alunni. Nella "pentola a pressione" si descrivono, in una serie di cerchi, vari livelli sociali che tengono distinto il grado d'influenza sul fenomeno della violenza interpersonale fra allievi. È utile, dunque, parlarne nella misura in cui si può spiegare fino a che punto l'obiettivo centrale del progetto *ANDAVE* sia stato quello di trattare, prevenire e cercare di ridurre il fenomeno del bullismo. Un tale sistema permette un'azione indiretta sugli allievi coinvolti per favorire il clima generale di convivenza. Per questo modello il tempo è un fattore importante: è necessario disporre di tempo sufficiente per ottenere dei risultati.

FINALITÀ

I due obiettivi generali del progetto sono stati, da un lato, sensibilizzare, informare e formare gli educatori alla prevenzione della violenza mediante l'educazione alla convivenza e stabilire processi di attenzione diretta e indiretta verso gli allievi coinvolti in problemi di violenza, facendo particolare attenzione al fenomeno del bullismo.

ATTIVITÀ

Con questa finalità il progetto *ANDAVE* si è strutturato su cinque linee di lavoro: ricerca, sensibilizzazione sociale, formazione del personale educativo, produzione di materiale didattico, attenzione diretta verso gli allievi mediante una linea telefonica permanente di aiuto.

a) Ricerca

È stata realizzata una ricerca attraverso la distribuzione di un questionario che è stato sottoposto a 2894 allievi.

b) Sensibilizzazione sociale

La seconda linea d'azione del progetto *ANDAVE* è costituita da un programma di sensibilizzazione sociale e scolastica volto a far comprendere la natura pericolosa della violenza interpersonale e la necessità di lottare contro di essa. A distanza di quasi quattro anni sono state realizzate tre campagne d'informazione che hanno inteso comunicare tre messaggi globali: «Spirito di gruppo sì. Violenza no. Non tacere», «Educare alla convivenza per prevenire la violenza», «Costruire la convivenza per prevenire la violenza».

c) Formazione del personale educativo

Per quanto riguarda la formazione del personale educativo il progetto *ANDAVE* ha potuto contare sin dall'inizio sulla stretta collaborazione con gli organismi degli insegnanti. Sono stati realizzati corsi e seminari sulle metodologie di prevenzione e contrasto della violenza nella scuola. Lo strumento che ha ottenuto maggior successo è stato la realizzazione di corsi nella propria scuola poiché in questo modo si ottiene il riconoscimento istituzionale e dell'amministrazione e aumentano i meriti professionali di coloro che realizzano queste attività. Seminari, giornate di studio e di approfondimento di carattere regionale hanno avuto luogo con la partecipazione attiva di ispettori, orientatori scolastici, équipe direttive e organismi che rappresentano i docenti.

d) Produzione di materiale didattico

Sono stati realizzati sia materiali promozionali che didattici. Tali materiali sono stati distribuiti gratuitamente a tutti i centri scolastici della Comunità autonoma dell'Andalusia grazie al finanziamento della Amministrazione educativa regionale. Il materiale si compone sia di testi teorici che di proposte di attività da realizzare in aula.

e) Attenzione diretta alle vittime di bullismo

È stata realizzata una linea telefonica denominata "telefono amico" a cui si sono potute rivolgere le vittime del bullismo. I servizi offerti si possono riassumere in: servizi di ascolto, di supporto psicologico ed educativo oltre che di consulenza per il corpo docente. Questo è stato lo strumento che ha necessitato l'impiego di un maggior numero di mezzi economici e umani.

VALUTAZIONE

Secondo la valutazione degli organizzatori, nonostante non tutto si sia svolto secondo le aspettative, si sono comunque prodotti molti cambiamenti grazie al progetto, in particolare nella sensibilizzazione sociale e scolastica verso il problema del bullismo. Inoltre molti processi, come quello della formazione autonoma dei docenti nei propri centri scolastici, continuano a svilupparsi e gli organismi dei docenti organizzano direttamente corsi, seminari sulla convivenza scolastica.

Infine il progetto ha contribuito a diminuire l'allarme sociale verso un problema, quello del bullismo, che è molto importante, ma che non sta invadendo le scuole, come a volte si crede.

DOCUMENTAZIONE

I materiali relativi al progetto sono consultabili alla pagina web http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=77

Il programma di prevenzione del bullismo di Dan Olweus

STORIA E CONTESTO

Il programma di prevenzione del bullismo di Olweus è un programma indirizzato alle scuole elementari, medie e superiori volto a ridurre e prevenire i fenomeni del bullismo e a migliorare le relazioni tra pari nelle scuole. Il programma è stato ideato da Dan Olweus, un ricercatore universitario norvegese, riconosciuto a livello mondiale come uno dei padri fondatori degli interventi contro il bullismo. Tale programma, inizialmente sperimentato su vasta scala nelle scuole norvegesi, è stato poi utilizzato in una dozzina di Paesi nel mondo. Negli Stati Uniti è stato selezionato come uno dei dieci programmi riconosciuti dal Ministero della giustizia nella strategia di prevenzione della violenza ed è attualmente seguito in molte scuole del Nord America. Olweus ha definito il bullismo come «l'infrazione sistematica e costante di atti di violenza fisica e/o abusi psicologici su uno o più studenti» e ha rilevato che esso si ritrova con forme diverse nei comportamenti di ragazze e ragazzi. I ragazzi mettono in atto generalmente comportamenti più diretti, quali prendere in giro e picchiare, mentre le ragazze agiscono in maniera più indiretta attraverso comportamenti che conducono all'isolamento o all'esclusione dal gruppo oppure mettendo in giro voci sui compagni. Nelle sue ricerche Olweus ha rilevato che circa nel 15% dei casi gli studenti sono vittime di bullismo o sono essi stessi autori di bullismo e che gli atti diretti di bullismo sembrano aumentare durante le scuole elementari per arrivare al loro massimo incremento durante le scuole medie e diminuire durante le scuole superiori.

CONTENUTO DEL PROGRAMMA

Le componenti principali del programma sono implementate a livello di scuola, di classe e individuale.

La **componente scolastica** include le seguenti attività:

- formazione di un comitato di coordinamento per la prevenzione del bullismo;
- distribuzione di un questionario anonimo agli studenti volto a identificare la natura e la ricorrenza dei fenomeni di bullismo;
- formazione per i membri del comitato e per lo staff;
- sviluppo di un sistema coordinato di supervisione;
- adozione di una serie di regole contro il bullismo valide in tutta la scuola;
- definizione di una lista di conseguenze appropriate positive e negative dei comportamenti degli studenti;
- convocazioni di riunioni di staff in relazione allo svolgimento del programma;
- coinvolgimento dei genitori.

La **componente di classe** include le seguenti attività:

- rafforzamento delle regole contro il bullismo;
- svolgimento di incontri periodici di classi con gli studenti al fine di aumentare la conoscenza e la comprensione del fenomeno;
- svolgimento di incontri informativi con i genitori.

La **componente individuale** include le seguenti attività:

- interventi con i ragazzi autori di fenomeni di bullismo;
- interventi con i ragazzi vittime di fenomeni di bullismo;
- discussioni con i genitori coinvolti.

Inoltre, è possibile la realizzazione di attività anche a livello della **comunità locale** quali: incontri con i membri della comunità, inclusione di messaggi e strategie antibullismo nelle attività locali di carattere ricreativo, educativo e culturale rivolte ai giovani.

Nell'ambito del programma è stata elaborata una serie di **materiali** tra cui testi, manuali, unità didattiche, video.

È previsto che il programma si sviluppi su due anni scolastici, tuttavia, una volta completato il programma, i suoi elementi centrali dovrebbero entrare a far parte dell'ordinaria programmazione scolastica in modo che possa poi essere continuato negli anni successivi. Sono previsti anche appositi **programmi di formazione** per gli insegnanti e il personale scolastico nonché un programma avanzato per formatori che prevede il rilascio di un apposito certificato.

VALUTAZIONE

La prima realizzazione e valutazione del programma è avvenuta a metà degli anni Ottanta in Norvegia e ha coinvolto circa 2500 studenti di 42 scuole elementari e medie a Bergen in Norvegia. Olweus rilevò delle riduzioni sostanziali negli atti di bullismo (circa il 50% nella maggior parte delle comparazioni per età e grado degli studenti), significative riduzioni degli atti di vandalismo, delle risse, dei furti e dell'uso di alcol. Rilevò inoltre un significativo miglioramento del clima sociale in classe in base a quanto emergeva nei rapporti degli studenti nei quali si descriveva una maggiore soddisfazione nella vita scolastica, una maggiore disciplina e relazioni sociali più positive.

Una rinnovata edizione del progetto si svolse negli anni 1997-1998 coinvolgendo 3200 studenti in 16 scuole di Bergen. In questo caso Olweus rilevò una riduzione dei fenomeni di bullismo che variava tra il 21% e il 38%. Il programma fu poi riproposto nelle scuole di Oslo a partire dall'anno 1999 coinvolgendo 2300 studenti e Olweus rilevò una riduzione della vittimizzazione causata da fenomeni di bullismo così come riportata dagli studenti del 42% (33% per le ragazze e 48% per i ragazzi) e una riduzione degli atti di bullismo così come riportata dagli studenti autori di tali atti del 52% (64% per le ragazze e 45% per i ragazzi).

Il programma è stato poi valutato in altri Paesi nei quali è stato utilizzato, per esempio negli Stati Uniti, dove ha conosciuto risultati simili.

DOCUMENTAZIONE

I materiali relativi al programma Olweus sono consultabili alle pagine web <http://www.uib.no/psyfa/hemil/ansatte/olweus.html> e <http://www.clemson.edu/olweus/>

University of Bergen
Christiesgt. 13 - N-5015 Bergen - Norway
tel. +47 55 58 28 08, dir. +47 55 58 23 27, fax +47 55 58 98 87
e-mail dan.olweus@psych.uib.no

PREVNET - Rete per la promozione delle relazioni e l'eliminazione della violenza

La Rete PREVNET (Promoting relationships and eliminating violence) è una coalizione canadese composta da 31 ricercatori di 19 università e 39 ONG oltre che da enti locali, impegnata nella lotta e prevenzione del bullismo e nella promozione di relazioni sicure per bambini e giovani. La Rete è diretta da Wendy Craig e Debra Pepler, due tra i più eminenti ricercatori sul fenomeno del bullismo a livello mondiale. PREVNET è sponsorizzata dalla Rete dei centri di eccellenza composta da: Istituto canadese per le ricerche sociali (CIHR, Canadian Institutes of Health Research), Consiglio per la ricerca nelle scienze naturali e l'ingegneria del Canada (NSERC, Natural Sciences and Engineering Research Council) e Consiglio per le ricerche nelle scienze sociali del Canada (SSHRC, Social Sciences and Humanities Research Council), dall'Università del Queen e dall'Università di York.

OBIETTIVI

La missione di PREVNET è quella di sviluppare una strategia nazionale per ridurre i problemi del bullismo in Canada coniugando ricerca e pratiche d'intervento. PREVNET si fonda sulla convinzione che il bullismo debba essere considerato come un problema delle comunità e non soltanto delle scuole. Di conseguenza realizza un modello d'azione collaborativo che coinvolge ricercatori universitari, ONG ed enti locali al fine di creare un ambiente sicuro per tutti i bambini e giovani canadesi.

METODOLOGIA

Il metodo utilizzato da PREVNET si fonda su quattro pilastri.

- Il pilastro relativo all'**educazione** mira a sviluppare la consapevolezza della necessità di modificare i propri atteggiamenti e sviluppare un impegno per affrontare il problema del bullismo in tutti i cittadini e nelle organizzazioni che si occupano d'infanzia e adolescenza.
- Il pilastro relativo alla **valutazione** fornisce strumenti di valutazione universale per riuscire a stabilire l'estensione dei fenomeni di bullismo e vittimizzazione rivolti sia ai bambini e agli adolescenti sia alle famiglie, alle scuole e alle comunità.
- Il pilastro relativo agli **interventi** fornisce linee guida sull'utilizzo di programmi e strumenti pratici per ridurre i problemi del bullismo e della vittimizzazione.
- Il pilastro relativo alle **politiche** sviluppa, in collaborazione con le ONG e gli enti locali, specifiche politiche sul bullismo che coinvolgono non solo i bambini e gli adolescenti, ma tutti i cittadini del Canada.

PREVNET è convinta della necessità della presenza di tutti e quattro i pilastri sopradescritti in quanto un'azione basata soltanto sugli interventi, che è quella più frequentemente messa in atto, non è sufficiente per affrontare compiutamente il problema, soprattutto nel lungo termine.

L'azione di PREVNET si basa in particolare su tre concetti chiave.

1) Il bullismo è sbagliato e dannoso

Avere delle relazioni sicure è un diritto umano fondamentale. Ogni bambino e adolescente ha diritto a essere libero dal coinvolgimento nel bullismo.

2) Il bullismo è un problema relazionale

Il bullismo è un problema relazione nel quale il potere è usato per causare stress ad altri. Il bambino che compie atti di bullismo impara a usare il potere e atteggiamenti aggressivi per controllare gli altri. Il bambino che ne è vittima rimane intrappolato in relazioni abusanti e anche i compagni che assistono ad atti di bullismo possono soffrire conseguenze negative. L'aver appreso durante l'infanzia a compiere atti di bullismo può condurre a realizzare atti di abusi e violenza in età adulta nell'ambito delle relazioni di coppia, con i figli o sul luogo di lavoro.

3) La promozione delle relazioni e l'eliminazione della violenza sono responsabilità di ognuno

Gli interventi devono raggiungere tutti i ragazzi coinvolti nel fenomeno del bullismo: quelli che compiono atti di bullismo, quelli che ne sono vittima e quelli che sono testimoni. Inoltre, deve essere identificato come negativo il fenomeno del bullismo mentre è opportuno evitare di etichettare i ragazzi con l'appellativo di "bulli" e "vittime" perché questo limita il modo in cui essi pensano a loro stessi e come gli altri si relazionano a loro. Gli interventi dovrebbero avere un carattere formativo e non punitivo e dovrebbero non solo comunicare il messaggio dell'inaccettabilità del bullismo, bensì anche dell'importanza di sviluppare relazioni fondate sul rispetto e sull'empatia. Gli adulti e tutte le organizzazioni sociali condividono la responsabilità nella creazione di ambienti positivi che promuovano relazioni e sane e non violente.

STRUMENTI

Tra gli strumenti utilizzati dalla Rete PREVNET si segnalano in particolare i quattro *toolkit* (consultabili anche on line) che intendono fornire strumenti concreti per la realizzazione dei quattro pilastri sopraelencati (educazione, valutazione, interventi e politiche). I toolkit forniscono informazioni, linee guida, materiali, volantini, schede e video rivolti a bambini e adolescenti, genitori e operatori.

Oltre ai toolkit PREVNET ha realizzato altri strumenti quali il sito Internet dove sono disponibili tutti i materiali prodotti dalla Rete nonché informazioni su eventi, conferenze, seminari riguardanti il bullismo e sulla rappresentazione del bullismo nei media. Attraverso il sito sono inoltre realizzati sondaggi periodici sulla percezione del bullismo ed è diffusa una newsletter trimestrale.

VALUTAZIONE

Nei suoi dieci anni d'esistenza PREVNET ha contribuito alla diminuzione del fenomeno del bullismo in Canada (che attualmente si colloca al 26° posto nella clas-

sifica dell'Organizzazione mondiale della sanità che ha valutato 35 Paesi), alla significativa diminuzione del tasso di criminalità giovanile, alla diminuzione dei costi sanitari, educativi e relativi alla giustizia per bambini e adolescenti, alla promozione di relazioni sicure, coesione sociale e responsabilità sociale.

PREVNET Administrative Centre
Queen's University
98 Barrie Street - Kingston, ON - K7L 3N6
tel. (613) 533-6672, numero verde (866) 372-2495, fax (613) 533-6732
sito web www.prevnet.ca

Esperienze in Italia

PROMEKO - Prevenzione e contrasto del bullismo

Soggetto titolare e attuatore/gestore

PROMEKO, Centro per la promozione della comunicazione, servizio pubblico nato da una convenzione tra Comune, AUSL, Ufficio scolastico provinciale e Provincia di Ferrara
Responsabile di PROMEKO: Alberto Tinarelli, AUSL Ferrara
Coordinatrice del progetto: Elena Buccoliero
PROMEKO, via F. del Cossa, 18 - 44100 Ferrara
tel. 0532/212169, fax 0532/200092, e-mail e.buccoliero@comune.fe.it

Soggetti coinvolti

Comune di Ferrara, AUSL di Ferrara, Ufficio scolastico provinciale, Provincia di Ferrara, tutti i Comuni del territorio provinciale (attraverso i piani di zona), FER - Ferrovie Emilia-Romagna, gran parte delle scuole secondarie del territorio provinciale

Risorse umane impegnate

- una sociologa del Comune di Ferrara, coordinatrice del progetto
- cinque psicologi a contratto per svolgere percorsi sul bullismo nelle classi, condurre incontri e corsi per genitori, essere riferimento nelle scuole secondarie di primo e secondo grado definite "a rischio"
- un pedagogo dipendente dell'AUSL di Ferrara incaricato di una sperimentazione specifica in alcune scuole primarie

Di volta in volta possono essere utili altre collaborazioni (per esempio attore teatrale, psicomotricista...)

Dall'anno scolastico 2005/2006 il progetto sul bullismo comprende anche *Tutti vogliono viaggiare in prima*, un intervento sperimentale di prevenzione del bullismo e del vandalismo su una linea ferroviaria di studenti pendolari, che impiega:

- una educatrice dipendente dell'AUSL di Ferrara con compiti di coordinamento e operativi
- un educatore referente per le attività
- una psicologa a contratto, a supporto delle attività
- una psicologa e un'educatrice in servizio civile presso PROMEKO
- una tesista in Scienza dell'educazione
- una sociologa del Comune di Ferrara che collabora alle fasi di progettazione, documentazione, valutazione del progetto

Sede di realizzazione delle attività

Le scuole interessate e il treno degli studenti pendolari

DESCRIZIONE

La finalità del progetto è prevenire o contrastare l'instaurarsi di relazioni di prevaricazione tra gli studenti delle scuole della provincia di Ferrara, nelle scuole o nel percorso casa-scuola.

Obiettivi specifici trasversali ai contesti sono: monitorare il fenomeno del bullismo; creare una rete di soggetti (scuole, famiglie, enti locali, servizi sociosanitari,

azienda di trasporti...) per un'alleanza educativa slegata dall'allarmismo sulle emergenze; offrire agli studenti luoghi, momenti, persone a cui rivolgersi per un problema di bullismo; valutare il progetto.

Nella scuola

La domanda sociale proviene dalle scuole e riguarda la constatazione di una crescente diffusione di comportamenti prevaricatori ai danni di studenti più deboli. In questo ambito gli obiettivi specifici sono: diffondere una sensibilità allargata sul fenomeno del bullismo e accrescere le competenze degli adulti sia nella relazione con gli adolescenti, sia nell'eventuale capacità di riconoscere situazioni di bullismo e di intervenire in modo appropriato; offrire agli studenti momenti di dialogo per una migliore coesione dei gruppi classe.

Sulla linea ferroviaria

La domanda sociale proviene dall'azienda che gestisce la linea di trasporti, preoccupata dalla diffusione di atti vandalici e di nonnismo sulla linea. Obiettivi specifici sono:

- favorire il riconoscimento dell'ambiente come luogo collettivo cioè “di tutti” e non “di nessuno”;
- prevenire o contrastare i fenomeni di nonnismo e bullismo durante il tragitto casa-scuola;
- rendere più sereno il viaggio per tutti i viaggiatori (studenti, lavoratori, personale ferroviario).

SOGGETTI A CUI È RIVOLTO L'INTERVENTO

Insegnanti, genitori, studenti, personale scolastico delle scuole secondarie che aderiscono. Su poche scuole primarie è in atto una sperimentazione con insegnanti e bambini. Altri soggetti sono i pendolari e il personale ferroviario della linea Codigoro-Ferrara.

LE ATTIVITÀ

L'avvio annuale del progetto avviene con la presentazione ai Comuni attraverso i piani di zona e la presentazione alle scuole. Nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, su richiesta delle scuole, sono attivati:

- incontri di sensibilizzazione per insegnanti o genitori;
- corsi di formazione e supervisione per gruppi di insegnanti;
- percorsi esperienziali per genitori;
- interventi diretti in classi “difficili” segnalate dalle scuole per problemi di bullismo;
- in alcune scuole ritenute “a rischio” di disagio scolastico e di bullismo è presente settimanalmente un operatore per svolgere interventi d'accoglienza e di promozione delle relazioni nelle classi, particolarmente nelle prime, percorsi di contrasto delle prepotenze sulle classi che durante l'accoglienza,

o nel corso dell'anno, evidenziano problemi di bullismo, consulenze a insegnanti e genitori.

Nelle scuole primarie le sperimentazioni in corso riguardano:

- la scrittura collettiva come metodologia per favorire la coesione della classe (capacità di riconoscere le emozioni, di mettersi nei panni dei compagni, di ascoltare e di chiedere ascolto...);
- la formazione per un gruppo di insegnanti con il compito di costruire un modulo didattico, sperimentarlo nelle proprie classi e diffonderlo in altre scuole del territorio comunitario.

Sulla linea ferroviaria Codigoro-Ferrara è assicurata:

- la presenza di 2-3 operatori nel viaggio di ritorno, con una frequenza variabile da tutti i giorni (primi due mesi di scuola) a 2-3 volte la settimana (resto dell'anno scolastico);
- attività di animazione, laboratoriali, creative, di confronto;
- momenti d'incontro "tutti giù dal treno" in collaborazione con i Comuni attraversati dalla linea ferroviaria (per esempio pranzo insieme, tornei sportivi, feste, discussioni...).

Periodicamente si svolgono ricerche sociali per il monitoraggio del fenomeno o per la valutazione delle attività, organizzazione di seminari o convegni, produzione di materiale didattico o di documentazione.

RISULTATI ATTESI

Fra gli insegnanti:

- acquisizione di responsabilità rispetto al proprio ruolo educativo e rafforzamento delle competenze necessarie a condurre attività sulle relazioni nella classe;
- maggiore capacità di lavorare con i colleghi;
- migliore competenza nel riconoscere eventuali segnali di bullismo tra studenti, per poi intervenire personalmente o chiedere supporto a colleghi, dirigente, operatori.

Nelle classi dove si attuano percorsi di prevenzione:

- instaurarsi di relazioni paritarie nelle quali ogni studente abbia la possibilità di esprimersi e di riconoscersi come parte del gruppo;
- riduzione delle prepotenze.

Nelle classi dove si fanno percorsi d'intervento su situazioni di bullismo già emerso:

- portare alla luce fatti, emozioni, opinioni da parte di tutti i membri della classe;
- favorire la rielaborazione e il mutamento dei comportamenti di prepotenza, attivando gli studenti spettatori e sviluppando consapevolezza in tutti i membri del gruppo.

Tra gli studenti pendolari sulla linea Codigoro-Ferrara:

- comportamento più rispettoso verso l'ambiente del treno e una riduzione degli atti vandalici;
- diminuzione degli atti di nonnismo e di bullismo nel tragitto casa-scuola.

Nei genitori:

- maggiore conoscenza del fenomeno;
- capacità di condividere preoccupazioni e risorse con altre famiglie;
- competenza nel riconoscere eventuali segnali di bullismo o nel prendere posizione con i propri figli, perché crescano fuori da una logica di prepotenza o di individualismo;
- maggiore fiducia nella scuola e nei docenti.

I TEMPI

Il progetto è iniziato nel 1994/1995 ed è rimodulato ogni anno scolastico, oltre che nel corso dell'anno, in base alle necessità preventivate o realmente manifestate nelle scuole. Nel corso degli anni sono riconoscibili tre fasi.

- Dal 1994/1995 al 2000/2001: formazione per insegnanti e genitori in singole scuole, alcune sperimentazioni con i ragazzi, una ricerca in tre scuole superiori, produzione del video didattico.
- Dal 2001/2002 al 2004/2005: avvio di un progetto provinciale per tutte le scuole secondarie interessate, azioni di ricerca, sensibilizzazione, formazione degli adulti, produzione di materiale didattico, valutazione.
- Dal 2005/2006 a oggi: approvazione del progetto nei piani di zona di tutti i distretti sociosanitari e sviluppo, secondo le azioni descritte in precedenza, con un'offerta di base più variegata e un'articolazione secondo quanto viene condiviso scuola per scuola.

DOCUMENTAZIONE

Nel corso degli anni sono stati prodotti i materiali sotto elencati.

- *Togliamoci la maschera*, un video didattico per le scuole secondarie di secondo grado.
- *Il bullismo non è un gioco da ragazzi*, un volume della collana *I Quaderni di Promeco*, nel quale è raccolto il report di una ricerca sul bullismo nelle scuole secondarie di secondo grado della provincia, condotta nel 2001.
- *Crescere liberi dalle prepotenze*, il rapporto di valutazione dei primi quattro anni del progetto provinciale (anni scolastici 2001/2002-2004/2005).
- *Tutti vogliono viaggiare in prima*, videointervista a studenti e personale della linea ferroviaria Codigoro-Ferrara.
- *Report di valutazione intermedia* del progetto *Tutti vogliono viaggiare in prima*.

Tutta la documentazione citata può essere richiesta gratuitamente inviando lettera, fax o e-mail a PROMECO.

BUDGET

Nel tempo il progetto ha ottenuto diversi finanziamenti: comunali, provinciali, regionali, europei. Nell'anno scolastico 2006/2007 il progetto provinciale ha godu-

to di fondi provenienti dal Comune di Ferrara, dai piani di zona e provinciali. Complessivamente circa 39 mila euro oltre a tre operatori che fanno stabilmente parte di PROMECO (dipendenti del Comune o dell'AUSL).

INNOVAZIONE

- La stabilità con cui il progetto, modificato nel tempo, continua a sostenere le scuole.
- L'approvazione del progetto nei piani di zona di tutti i distretti sociosanitari e l'ampia adesione della quasi totalità delle scuole secondarie della provincia.
- La molteplicità, organicità e multidisciplinarietà delle azioni.
- L'ottica sistemica per coinvolgere sia l'insieme delle scuole, sia le componenti di ogni scuola.
- La sperimentazione su una linea ferroviaria di studenti pendolari, contesto insolito per svolgere interventi educativi.
- L'uso della narrazione o dei testi teatrali, come metodologia di costruzione del gruppo e acquisizione di consapevolezza dell'altro.
- Lo sforzo di valutare gli esiti del progetto.

Stop al bullismo! Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola

Soggetto titolare - Soggetto attuatore/gestore

ASL Città di Milano - Dipartimento ASSI - Servizio famiglia infanzia età evolutiva
Direttore del servizio: Roberto Calia
Responsabile dell'intervento: Nicola Iannaccone
via Darwin 20 20143 Milano
tel. 02/85782464, fax 02/85786039, e-mail niannaccone@asl.milano.it

Soggetti coinvolti

Scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado della città di Milano.

Dal 1999 al 2005 sono state coinvolte 86 istituzioni scolastiche: 39 istituti comprensivi; 22 direzioni didattiche di scuole primarie; 14 presidenze di scuole secondarie di primo grado; otto scuole secondarie di secondo grado; tre scuole paritarie primarie e secondarie di primo grado; una scuola paritaria primaria

Nel solo anno scolastico 2005/2006 sono stati coinvolti (in 78 classi): 653 alunni delle scuole primarie (33 classi); 661 alunni delle scuole secondarie di primo grado (29 classi); 285 alunni delle scuole secondarie (16 classi); 120 genitori di alunni delle scuole primarie.

Sono stati inoltre realizzati 245 interventi di *empowerment* come da programma (100 di programmazione, 56 di formazione, 57 di consulenza, 32 di supervisione) che hanno visto il coinvolgimento di oltre 1.500 insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo grado.

Inoltre con due istituti comprensivi, con due direzioni di scuole secondarie di primo grado e con una direzione di scuola primaria si sono iniziate, da settembre 2005, le programmazioni per realizzare *La Prima giornata nazionale alla legalità* dedicata al tema della conoscenza e del contrasto al bullismo realizzate nel 2006.

Sede di realizzazione delle attività

Sedi scolastiche della città di Milano che aderiscono all'intervento.

DESCRIZIONE

Il contesto teorico

Il modello del progetto *Stop al bullismo* si basa sulla considerazione che il bullismo non è un problema di singoli studenti ma il risultato di un'interazione sociale, in cui gli adulti educatori e gli spettatori svolgono un ruolo essenziale nel mantenere o modificare l'interazione. Un altro punto qualificante il nostro modello è la continuità dell'intervento quale requisito per ottenere cambiamenti stabili e duraturi. La prevenzione e il contrasto del bullismo nella scuola non si possono esaurire con l'intervento di un esperto esterno ma devono contemplare l'attivazione di interventi educativi portati avanti da tutte le componenti scolastiche. Già nel 1997 la ASL Città di Milano - Servizio famiglia, infanzia, età evolutiva si attiva nella promozione di iniziative di contrasto al bullismo partecipando all'adattamento italiano della mostra interattiva *Bulli e bulle*, garantendo la supervisione scientifica. Nel 1999 si costituisce un gruppo di lavoro di psicologia cognitivo-comportamentale che, anche

avvalendosi di un finanziamento specifico (*ex lege* 285/1997), avvia la sperimentazione rivolta alle scuole elementari e medie di Milano con un intervento triennale rivolto agli insegnanti per prevenire, contrastare e ridurre il fenomeno del bullismo. Gli insegnanti, nel loro ruolo educativo, rappresentano i nostri interlocutori di riferimento in quanto sono un modello di comportamento per gli studenti, possono condurre interventi educativi con continuità e permettono l'adattamento dell'intervento alle specifiche esigenze del contesto scolastico. L'insegnante ha il compito di attivare e motivare il gruppo classe ad agire, rendendolo consapevole e responsabile del suo ruolo nel contrastare e ridurre il fenomeno del bullismo. Ciò avviene se si migliorano le abilità comunicative introducendo una comunicazione assertiva ed ecologica tra gli alunni e tra alunni e insegnanti.

Descrizione del modello d'intervento

Con gli insegnanti: la quotidianità dell'intervenire, la classe come luogo per ridurre e contrastare il fenomeno del bullismo

Il programma avvia un processo di *empowerment* i cui obiettivi sono:

- acquisire, affinare, rafforzare le conoscenze e le tecniche utili per prevenire il fenomeno del bullismo attraverso il raggiungimento dell'obiettivo dello "star bene a scuola";
- pianificare, progettare e programmare un intervento coerente con l'obiettivo e gli strumenti acquisiti;
- attuare l'intervento in classe e verificarne la correttezza metodologica e la qualità mediante il monitoraggio e la supervisione da parte degli operatori.

I temi proposti permettono agli insegnanti un approfondimento delle proprie competenze professionali avviando un processo di riflessione legato agli aspetti delle relazioni e della propria funzione educativa. Le tematiche affrontate nei tre anni sono la conduzione della classe (primo anno), la comunicazione assertiva in ambito scolastico (secondo anno) e l'educazione razionale emotiva (terzo anno).

Gli obiettivi più specifici della formazione sul bullismo sono i seguenti.

- Arricchimento del repertorio di conoscenze sul fenomeno del bullismo.
- Acquisizione di strumenti per prevenire comportamenti prepotenti e aggressivi.
- Adattamento di possibili interventi per modificare atteggiamenti prepotenti e aggressivi, in riferimento alle singole realtà scolastiche.
- Programmazione di attività curriculari che comprendano interventi volti a migliorare le abilità socioaffettive e comunicative degli alunni con attività di gruppo che possano essere gestite direttamente dall'insegnante e finalizzate a rafforzare le competenze comunicativo-relazionali già presenti nel repertorio comportamentale dei ragazzi. Tale intervento può svolgere, soprattutto per le scuole elementari, una funzione preventiva specifica rispetto all'ansia scolastica.
- Utilizzo del gruppo classe come risorsa per isolare i comportamenti aggressivi e per evitare l'esclusione di bambini che hanno comportamenti passivi e che possono sviluppare vissuti depressivi legati all'ambiente scolastico.
- Programmazione di interventi specifici per le diverse situazioni di classe o di scuola evitando di proporre modelli precostituiti cui i ragazzi si devono adattare.
- Rinforzo di comportamenti positivi ed estinzione di quelli negativi.

Con il gruppo classe

Dall'intervento sul singolo alunno all'intervento sul gruppo classe

Il bullismo è un conflitto particolare che obbliga ad attivare il gruppo classe come risorsa per contrastarlo e ridurlo. L'attività che promuoviamo a livello di classe è il gruppo di discussione che permette l'attivazione degli spettatori e una maggiore partecipazione di tutti i ragazzi alla vita scolastica. L'intervento consiste in cinque incontri settimanali della durata di 90 minuti ciascuno. Questo numero limitato di incontri, che servono per avviare un percorso che sarà portato avanti dagli insegnanti, non esaurisce la totalità dell'intervento. Durante questi incontri gli insegnanti sono coinvolti con una formazione sul campo, in cui spesso possono avere le prime esperienze di conduzione di un gruppo di discussione. Tale formazione sarà poi perfezionata negli incontri successivi, in cui saranno messe a fuoco le dinamiche emerse e le tecniche di conduzione. La conduzione del gruppo di discussione si avvale di due diverse modalità: gruppo di *problem solving* e gruppo di "esplorazione dei vissuti emotivi". Queste due modalità possono essere utilizzate strategicamente in maniera separata o integrandole tra loro.

Con i genitori

Dalla conferenza al coinvolgimento diretto

I genitori sono coinvolti con un programma specifico che offre concretamente indicazioni su cosa fare con i loro figli per migliorare il comportamento a scuola. Nella nostra esperienza è utile proporre quest'attività a genitori che hanno figli che frequentano i primi anni della scuola dell'obbligo perché sono maggiormente motivati ad avere suggerimenti concreti per svolgere meglio il loro ruolo genitoriale e perché garantiscono una loro presenza nella scuola, facilitando la comunicazione dell'esperienza ad altri genitori e l'assunzione di un ruolo di promotori di attività di autoaiuto.

Tali gruppi sono proposti con gli obiettivi di:

- sensibilizzare i genitori sul problema del bullismo;
- offrire indicazioni concrete su come affrontare i problemi di comportamento del proprio figlio e su come promuovere una maggiore competenza emotiva e relazionale;
- creare reti di leader e di autoaiuto sui temi proposti.

Solitamente i temi affrontati con il gruppo di genitori di bulli e vittime sono: regole e disciplina, contingenze di rinforzo, monitoraggio, in casa e fuori, *problem solving*.

Evoluzione dell'intervento

A partire dall'anno scolastico 2006/2007 l'intervento *Stop al bullismo*, al pari di tutti gli interventi di prevenzione promossi dall'ASL Città di Milano, si è integrato all'interno degli interventi di educazione alla salute e promozione del benessere. La proposta elaborata è un percorso di *empowerment* (formazione-intervento) che intende superare la frammentazione degli interventi preventivi, spostando l'attenzione dal rischio alla promozione del benessere. È stata avanzata una proposta più integrata e globale secondo questi principi:

- la concezione della scuola che promuove la salute e il benessere nei molteplici ambiti organizzativi, ambientali e didattici;
- l'indicazione dell'Organizzazione mondiale della sanità di tendere, negli interventi di educazione alla salute, a sviluppare quelle competenze sociali e relazionali che permettono ai bambini e ai ragazzi di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità al fine di adottare comportamenti in sintonia con lo sviluppo della salute psicofisica (*life skills*);
- l'importanza fondamentale che i docenti, nel loro ruolo educativo, rivestono nella promozione del benessere e della salute come moltiplicatori dell'azione preventiva;
- la pluriennalità dell'intervento.

Nelle scuole primarie e secondarie di primo grado è proposto, come intervento di base ed elemento unificante dei diversi interventi di educazione alla salute, un programma di *empowerment* rivolto agli insegnanti sulla metodologia delle *life skills*, da attuarsi presso le scuole. Il percorso è suddiviso in tre fasi: un programma di **formazione** trasversale a ogni intervento di educazione alla salute; una **programmazione congiunta** di tutte le attività di educazione alla salute da svolgere con gli alunni, con la proposta di utilizzo di materiale didattico, kit, schede e metodi interattivi; un'azione di **supporto e monitoraggio** agli insegnanti durante la messa in atto delle attività con gli alunni nelle classi.

Negli scuole superiori l'intervento di promozione alla salute attraverso il potenziamento delle *life skills* si rivolge alla scuola nel suo complesso, individuando i ragazzi stessi quali soggetti attivi e moltiplicatori di salute, secondo la metodologia dell'**educazione tra pari**.

DOCUMENTAZIONE

- Pieghevole promozionale.
- Rilevazione del fenomeno del bullismo nella città di Milano quale prodotto della Conferenza cittadina. È possibile richiedere il rapporto completo *Bullismo a Milano* all'indirizzo e-mail niannaccone@asl.milano.it
- Pubblicazione *Stop al bullismo*¹.

È possibile reperire il materiale relativo agli interventi svolti a Milano sul sito web www.lameridiana.it nella sezione Materiali.

INNOVAZIONE

È prassi comune monitorare il fenomeno del bullismo con l'utilizzo di questionari. L'elemento particolare che abbiamo voluto introdurre è stato quello di utilizzare questionari sia di tipo quantitativo sia di tipo qualitativo, coinvolgendo allo stesso tempo alunni, insegnanti, personale non docente e genitori. Dai dati è emerso

¹ Iannaccone, N. (a cura di), *Stop al bullismo*, Molfetta, La meridiana, 2005.

che a Milano come nel resto dell'Italia il bullismo è un fenomeno presente, maggiore che in altri Paesi e questo vale sia per le forme più manifeste – il bullismo fisico – sia per quelle indirette.

Dai dati raccolti sia quantitativi sia qualitativi, è possibile fare alcune riflessioni sul fenomeno e sulle possibilità d'intervento nella scuola. Il nostro campione evidenzia un livello di bullismo elevato rispetto ai dati nazionali finora a disposizione. Ovviamente anche a Milano, come sul resto del territorio italiano, si evidenzia che il bullismo è un fenomeno multicausale e che sono molto importanti gli elementi del contesto socioambientale che, dunque, anche nella realtà milanese dovranno essere indagati.

Le informazioni raccolte sono in accordo con le linee di tendenza delle ricerche italiane:

- il bullismo è più frequente tra i bambini della scuola elementare mentre diminuisce nella scuola media;
- maschi e femmine sono coinvolti ma con alcune differenziazioni: i maschi sono maggiormente coinvolti nel bullismo fisico e per le femmine si hanno tassi più elevati di bullismo indiretto; il bullismo verbale accomuna entrambe le categorie.

Nelle scuole medie si riscontra un numero maggiore di bulli rispetto alle vittime. Si può ipotizzare che i ragazzi più grandi tendano ad agire maggiormente in gruppo, nel momento in cui diventa molto importante il bisogno di rispecchiamento e supporto tra pari in funzione dell'acquisizione di una propria identità e di una maggiore separazione dal nucleo familiare.

La ricerca qualitativa mostra che quasi la metà degli insegnanti ha difficoltà a riconoscere atti di bullismo che accadono nella propria classe. Allo stesso tempo, anche i genitori evidenziano difficoltà sia nell'avere un dialogo con i propri figli sia nell'aiutarli a trovare modalità di comportamento adeguate. Spesso, infatti, gli stessi genitori dicono di sentirsi educatori ben poco apprezzati dai figli e di essere considerati di qualche aiuto soltanto quando i figli reputano la situazione insostenibile e non riescono più a farvi fronte da soli. L'azione dei genitori, a questo punto, non può che seguire una logica di allontanamento e di espulsione del bullo. Tali considerazioni mostrano quanto sia necessario prevedere programmi di prevenzione in grado di promuovere capacità relazionali nel rispetto di sé e degli altri. In particolare, poiché il bullismo è più diffuso e meno grave nelle scuole elementari, è proprio in quest'epoca della vita che è più utile avviare programmi di prevenzione per evitare che il modello di comportamento aggressivo, tipico del bullismo, diventi una modalità preferenziale di relazione tra i ragazzi.

L'indagine mostra che i ragazzi sono veri esperti di bullismo: sanno individuare le peculiarità e le caratteristiche del fenomeno e sono a conoscenza di ciò che avviene nella classe. Questo "sapere" non si traduce però in un "saper fare": in altre parole, i ragazzi non dispongono della competenza necessaria a intervenire efficacemente per difendere un compagno o se stessi. I ragazzi chiedono agli insegnanti di:

- garantire una sanzione spesso minacciata ma non applicata o applicata in modo inefficace;
- definire delle norme comportamentali di reazione al bullismo, che siano condivise e praticabili all'interno della classe;

- avere spazi adeguati per parlare, per essere ascoltati, diventando così protagonisti del proprio stare a scuola.

I ragazzi della scuola media inoltre, come risulta dai dati, si trovano a fare i conti con un'attenuazione dell'intervento da parte degli insegnanti: è naturale, quindi, che manifestino il bisogno di una presenza maggiore e qualificata dei docenti per contrastare le situazioni di bullismo e nutrano forti aspettative nei confronti di tutti gli adulti responsabili, insegnanti e genitori in primo luogo. In generale, i ragazzi chiedono ad adulti, genitori e insegnanti una maggiore coerenza e coesione educativa.

Tutto ciò evidenzia la necessità di avviare una politica d'intervento contro il bullismo che coinvolga tutte le componenti dell'istituzione scolastica sia a livello di informazione rispetto alle caratteristiche del fenomeno, sia a livello di organizzazione integrata degli interventi. Infatti:

- i bidelli spesso confondono le prepotenze con i giochi e gli scherzi tra ragazzi e non si sentono legittimati a intervenire o non hanno le competenze per farlo;
- gli insegnanti affermano che le prepotenze avvengono fuori della classe, hanno più facilità a individuare i prepotenti che non le vittime, sono un punto di riferimento per i ragazzi;
- i genitori mostrano un atteggiamento di delega nei confronti della scuola, sottovalutando il contributo che potrebbero dare per contrastare il bullismo, per favorire l'attivazione del proprio figlio nel caso sia coinvolto come vittima o come spettatore in atti di bullismo.

A scuola di nonviolenza

Soggetto titolare

Corso di laurea dell'Università degli studi di Firenze in Operazioni di pace e gestione e mediazione dei conflitti, in collaborazione con l'associazione Pax Christi
Responsabile del progetto: Alfredo Panerai (aderente all'associazione e dottorando all'università), via Mattioli, 68 - 50139 Firenze, tel. 055/475928, cell. 329/7655582, e-mail alfredo.panerai@tele2.it

Soggetti coinvolti

Pax Christi ha favorito i primi contatti col Comune di Montelupo (finanziatore di gran parte del progetto) e con la scuola Baccio da Montelupo (che tra l'altro ha finanziato il corso per gli insegnanti) e fornisce del personale educativo.
Il corso di laurea garantisce il coordinamento, la supervisione scientifica del progetto e fornisce personale quali formatori professionisti e studenti tirocinanti

DESCRIZIONE - INNOVAZIONE

Il diffondersi e l'aggravarsi di episodi di violenza nella scuola e nella società italiana in genere chiama in causa la necessità di una riflessione culturale ed educativa. D'altra parte, è necessario che le molteplici proposte che vengono offerte – in sé spesso condivisibili – non rischino di rimanere episodiche in quanto non coinvolgono la scuola come “sistema”. È stato rilevato, infatti, che «un progetto di intervento per essere efficace deve basarsi su un approccio cosiddetto “totale” che coinvolge tutte le figure che ruotano intorno alla realtà scolastica. Alunni, insegnanti, dirigenti d'istituto, custodi, genitori devono condividere l'obiettivo comune del progetto e devono collaborare per la sua realizzazione e il suo successo»².

Questo progetto formativo è rivolto agli alunni, agli insegnanti, ai genitori dell'Istituto Baccio da Montelupo di Montelupo Fiorentino e vi sono almeno tre elementi che lo caratterizzano come innovativo.

- 1) Fattore qualificante del progetto è il fatto che i docenti affrontano e sperimentano in un apposito corso le stesse tematiche che i loro studenti approfondiranno, poi, nei laboratori loro dedicati. Così pure i genitori sono invitati ad avvicinarsi alle esperienze che i loro figli stanno vivendo, favorendo in questo modo il confronto e il dialogo.
- 2) Sia il corso per insegnanti, sia i laboratori per gli studenti prevedono una riflessione su idee e strumenti per rendere durevoli e sostenibili gli effetti dei corsi.
- 3) Tutto il progetto è pensato per avere una continuità negli anni successivi: i ragazzi che hanno partecipato a un ciclo di laboratori, per esempio, l'anno seguente sperimenteranno cose diverse e “consequenti” a quelle apprese l'anno prima.

² Baldry, A.C., *Conflitti e bullismo a scuola. La mediazione scolastica come possibilità di risposta*, in Scaparro, F., *Il coraggio di mediare*, Milano, Guerini e associati, 2001, p. 215.

Più nello specifico il progetto comprende diversi momenti.

Incontro col direttore e col collegio docenti

Un incontro preliminare col dirigente e/o il consiglio d'istituto e/o il collegio docenti per la presentazione del progetto.

Corso per gli insegnanti *Comunicazione, motivazione, conflitto*

1° incontro - **educare alla pace nella scuola, idee e strumenti**: conoscenza, presentazioni, raccolta delle aspettative e “contratto formativo”; educare alla pace e alla nonviolenza, l'importanza di un approccio ampio (genitori, alunni, insegnanti); discussione; confronto sulle esperienze.

2° incontro - **conflitti a scuola, alcuni accorgimenti**: elementi delle principali teorie sulla comprensione, la negoziazione e la gestione nonviolenta dei conflitti (Patfoort, Galtung, Fisher-Ury, Glasl); problemi e persone, prese di posizione ed esigenze reali; l'escalation; confronto ed esercitazioni.

3° incontro - **la comunicazione in classe, modelli e strategie, parte prima**: strategie abituali di comunicazione in classe e coi colleghi, vantaggi e svantaggi; confronto e discussione; un modello per comprendere i processi comunicativi (Schulz von Thun); esercitazioni.

4° incontro - **la comunicazione in classe, modelli e strategie, parte seconda** (con nota sul tema della motivazione): strategie per esprimere messaggi e per ascoltare in modo efficace (Rogers, Gordon); esercitazioni; gli stili con cui si attribuiscono le cause di successi e insuccessi scolastici, la loro influenza sulla motivazione; discussione e confronto.

5° incontro - **la mediazione e altri strumenti per rendere durevoli gli effetti dei laboratori**: discussione su strategie per bene accompagnare i laboratori destinati agli alunni e per progettare iniziative più durature ed efficaci per la scuola; la proposta della mediazione scolastica; valutazione finale del percorso.

Ciascun incontro ha la durata di due ore, per un totale di dieci ore complessive.

Laboratori per gli alunni *In classe da fuoriclasse*

Rivolti alle classi quinta elementare, prima, seconda e terza media. Tre incontri con ciascuna classe con il seguente programma di massima:

1° incontro: riflessione e confronto sui problemi;

2° incontro: presentazione di situazioni o strategie alternative;

3° incontro: elaborazione di idee e proposte per rendere durevoli gli effetti dei laboratori.

I temi proposti (in parte concordati di volta in volta con i docenti) variano in relazione alla classe.

- In quinta elementare: *Competizione o cooperazione?*
- In prima media: *Incontro con l'altro, tra conoscenza e accettazione.*
- In seconda media: *Gestire in maniera costruttiva i conflitti di ogni giorno.*
- In terza media: *Un altro mondo è possibile: esperienze e personaggi della nonviolenza.*

Sono state coinvolte in totale dodici classi.

Incontri con i genitori

Gli incontri sono svolti nello stesso periodo dei laboratori per alunni, in orario tardo pomeridiano e possibilmente nei locali della scuola (è importante sia percepito che si tratta di un'attività sostenuta dalla scuola).

Gli argomenti sono i seguenti:

- 1° incontro: educare alla pace in un mondo di guerra;
- 2° incontro: conflitti a scuola, conflitti in famiglia, alcuni accorgimenti;
- 3° incontro: l'importanza di comunicare in modo nonviolento ed efficace.

Ogni incontro ha la durata di due ore, per un totale di sei ore.

Il progetto si è svolto tra ottobre 2006 e maggio 2007 e ha previsto momenti di verifica sia con gli insegnanti sia con gli stessi ragazzi: gli elementi emersi saranno preziosi per rimodulare alcuni aspetti del progetto che l'anno prossimo verrà ripetuto. Il modello è risultato molto apprezzato ed efficace: per questo motivo è attualmente proposto in altri istituti scolastici.

BUDGET

Il costo complessivo del progetto è stato di 1.592 euro lordi, comprendenti il costo dei formatori, la programmazione, il coordinamento, le spese di viaggio (forfait), il materiale didattico.

DOCUMENTAZIONE

Questo lavoro è inserito in un ampio progetto di ricerca sui programmi di gestione e mediazione dei conflitti nelle scuole che l'Università di Firenze ha intenzione di portare avanti e che sarà oggetto di pubblicazione probabilmente all'inizio del 2008. Nel frattempo il materiale raccolto, i questionari di verifica delle insegnanti e degli alunni, le testimonianze dei genitori, una sintesi dei lavori svolti saranno pubblicati in un piccolo volume a cura del Comune di Montelupo.

Conflitti, litigi e... altre rotture

Soggetto titolare

Centro psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti

Ideazione: Daniele Novara

Progettazione e testi: Daniele Novara, Mercedes Mas Sole, Elena Passerini

Progetto architettonico: Giovanni Ferrazzini

Progetto grafico e realizzazione: Pier Luigi Gentile

Disegni: Lorena Canottiere, Anna Luraschi, Elena Bolledi

Fotografie: Carlo Pagani e Agenzia Fotogramma

Responsabile del progetto: Emanuela Cusimano

CPP - Centro psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti

Via Campagna, 83 - Piacenza 29100

tel. e fax 0523/498594, cell. 335/1340563, e-mail ufficio.stampa@cphp.it

SOGGETTO ATTUATORE/GESTORE

Conflitti, litigi e... altre rotture è una mostra interattiva scritta, progettata e prodotta per conto proprio dal Centro psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti (CPP) ed è stata avviata nel 1999 e realizzata in numerose città italiane e svizzere in collaborazione con enti locali e scuole. Sono numerosi i soggetti attuatori che, dal 1999 a oggi, hanno realizzato la mostra per una durata variabile da un minimo di una settimana fino a un mese o più. In Italia la mostra è stata visitata da più di 47.500 alunne e alunni d'età compresa tra gli 11 e i 16 anni e da circa 4500 insegnanti, ai quali vanno aggiunti 200 partecipanti al Convegno *So-stare nel conflitto* (Genova, 1999) in occasione del quale la mostra è stata inaugurata.

In Svizzera è presentata da sei anni ed è stata visitata in modo continuativo dalle scuole che dipendono dal Canton Ticino. Estemporaneamente, sono stati fatti anche alcuni allestimenti nella Svizzera romanda. Dal 2001 a oggi circa 9.000 allievi di 34 scuole (13 elementari, 19 medie, 2 professionali) hanno visitato la mostra.

SOGGETTI COINVOLTI

Il CPP è sempre coinvolto come titolare. Ogni volta cura l'allestimento della mostra (trasporto, montaggio e progetto personalizzato a seconda della forma della sala, smontaggio finale), fornisce i materiali e cura un incontro di formazione per gli insegnanti e gli animatori.

L'ente locale in genere è il committente che si assume il costo del progetto e l'organizzazione delle visite, mette a disposizione la sede (ampia sala comunale o spazio scolastico) e gli animatori. Spesso la mostra è allestita nell'ambito di progetti più articolati che includono altre azioni, come la formazione per gli insegnanti (per esempio, progetto pluriennale di prevenzione del bullismo attuato dalla Provincia di

Bergamo). In alcuni casi gli animatori sono **studenti delle scuole superiori** che hanno seguito un apposito percorso di formazione.

Le **scuole** secondarie di primo e secondo grado (a volte anche le scuole primarie, per quanto riguarda le ultime classi) sono invitate alla mostra dall'ente locale. Gli **insegnanti** delle classi che aderiscono all'iniziativa partecipano a un incontro di formazione preliminare e poi assistono alla visita degli alunni delle loro classi. La mostra può accogliere due classi al mattino e una al pomeriggio, fino a circa 1.500 alunni in un mese.

In alcune città c'è stato il coinvolgimento di **associazioni culturali** del territorio che hanno fornito gli animatori e si sono fatte promotrici dell'iniziativa (per esempio il gruppo Educhiamoci alla pace di Bari). Spesso dalle associazioni giovanili provengono gruppi di visitatori della mostra (scout, consigli municipali dei ragazzi).

In Svizzera, dove l'ente attuatore è il Dipartimento dell'educazione del Governo del Canton Ticino, sono stati creati gruppi di insegnanti specializzati sul tema del conflitto, impegnati nella consulenza ai colleghi, nel coordinamento e monitoraggio della mostra e nello sviluppo di iniziative e progetti più articolati sui temi della mediazione e della buona gestione dei conflitti che coinvolgono anche i genitori.

SEDE DI REALIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ

Dopo l'inaugurazione del 1999 a Udine e a Genova, in collaborazione con le rispettive amministrazioni comunali, la mostra è stata allestita anche a Vigevano e poi dal 2000 al 2006 ha toccato complessivamente più di trenta città italiane³. Una copia della mostra è stata acquistata dal Governo del Canton Ticino (Svizzera) ed è allestita a rotazione nelle scuole cantonali, e una copia in francese è stata allestita a Ginevra e in altre città svizzere nel periodo 2003-2005.

DESCRIZIONE

Una mostra interattiva

È una mostra, ci sono pannelli da guardare e leggere, ma si caratterizza per due elementi di interattività: più che informazioni i visitatori trovano domande e compiti a cui dare sul momento una risposta, da registrare sul libretto personale. I visitatori non sono soli ma riuniti in gruppetti di quattro: la mostra dà precise indicazioni per un confronto tra di loro e un lavoro comune che li fa interagire attorno allo spinoso tema del conflitto.

³ Nel 2000 la mostra ha sostato nelle città di Carpi (MO), Casalecchio di Reno (BO) e Ravenna. Nel 2001 è stata allestita a Bari, Mestre (VE), Senigallia (AN) e Rimini, sempre in collaborazione con le amministrazioni locali. Nel 2002 la mostra ha raggiunto Collegno (TO), Piedimonte San Germano (FR), Valenza (AL), Rozzano (MI), Arosio (CO), Ferrara. Nel 2003: Chiavenna (SO), Piacenza, Cinisello Balsamo (MI) Vigonza e Vigodarzere (PD). Nel 2004: Soriano nel Cimino (VT), Poggibonsi (SI) e Milano. Nel 2005: di nuovo Senigallia (AN), Casalecchio di Reno (BO), Pordenone, Cornaredo (MI), Calusco d'Adda (BG) e Bergamo. Nel 2006: Santo Stefano di Magra (SP). Nel 2007: di nuovo presso il Comune di Cinisello Balsamo (MI), poi presso Fabriano (MC) e Crema.

Un punto di vista nuovo

Il punto di partenza è l'idea che "conflitto" e "guerra", concetti che vengono costantemente confusi, sono diversi: è l'idea che il conflitto è un momento naturale delle relazioni, è un'occasione evolutiva che può essere gestita e non un "pericolo di distruzione" da evitare a tutti i costi. È un'idea semplice, ma capace di aprire prospettive nuove, a partire dalla domanda "è conflitto o violenza?". In questa nuova prospettiva i partecipanti sono accompagnati dal loro "diario di bordo" nel percorso della mostra e iniziano a confrontarsi fra loro sul proprio modo di stare nei conflitti, di affrontarli, di imparare a partire dai conflitti.

Uno stimolo alla formazione e alla progettualità pedagogica degli adulti

Si creano in modo molto visibile i presupposti per un ripensamento e un confronto generalizzato sul tema dei conflitti, che si allarga a tutta la comunità. Il percorso infatti, pensato per i ragazzi, dà da riflettere agli adulti e pone dei compiti educativi per loro. Sono compiti che riguardano il modo di porsi degli adulti in situazioni di bullismo, di violenza oppure di conflitto.

Visibilità anche per la collettività esterna alla scuola di una nuova cultura del conflitto

La mostra introduce nella comunità domande che fanno pensare: è possibile utilizzare intenzionalmente i conflitti come occasione di apprendimento e di crescita personale? È possibile agire con una intenzionalità pedagogica in relazione ai conflitti? Lavorare per maturare competenze di relazione, di comunicazione, di empatia, di comprensione dei bisogni propri e altrui? Per esempio, nella mostra il ruolo del mediatore è presente soltanto in un breve momento di gioco di ruolo. È un primo passo per arrivare a un lavoro complesso, come testimoniano le esperienze di *peer mediation*.

Un'occasione di apprendimento attivo e di confronto per gli studenti

Si tratta della messa in atto di un metodo pedagogico maieutico. È un'esperienza limitata all'arco di un'ora e mezza per ciascuno, ma significativa e intensa. C'è un confronto tra i singoli e i gruppi di quattro partecipanti con le domande poste dalla mostra. Sono domande capaci di porsi in modo maieutico, non intrusivo, non moraleggiante, non prescrittivo, profondamente rispettoso dei soggetti. Così si aiutano i partecipanti a mettere a fuoco il loro stesso sentire, a pensare intorno ai conflitti e si dà inizio a un confronto anche confidenziale nei piccoli gruppi. In alcuni casi ci sono dei compiti da fare subito: "Sai dire di no? Provaci!". Con le parole e con il corpo, grazie a un gioco di ombre, ragazze e ragazzi si allenano a dire di no, cioè a portare il conflitto nella relazione, quando necessario. Le domande e i compiti si sviluppano lungo un filo logico precisamente delineato, ma sono loro, con le loro risposte che rimangono scritte sul "diario di bordo" personale per una futura rielaborazione, che danno corpo e voce ai contenuti.

DOCUMENTAZIONE

Libretti che accompagnano il progetto: *diario di bordo*, distribuito dall'anima-tore a ogni visitatore che lo compila durante la visita e lo tiene per sé; *libro mastro*, consegnato a ciascun insegnante per accompagnare la continuazione del lavoro in classe.

Articoli: esiste presso il CPP una raccolta abbastanza corposa di articoli usciti sui quotidiani locali nei giorni dell'allestimento, in Italia e in Svizzera, oltre ad articoli usciti sulle riviste *Marcondiro*, *Conflitti*, *Rivista italiana di ricerca e formazione psico-pedagogica*, *Scuola e didattica*.

Materiali promozionali: locandina da "personalizzare" con i dati relativi a cia-scun allestimento; video di documentazione e informazione; adesivo con l'immagine dei due ricci, lasciato a tutti i visitatori; scheda tecnica.

BUDGET

Le voci di costo sono le seguenti:

- affitto della mostra (che include le spese di trasporto e allestimento, i materia-li cartacei, la formazione ecc.);
- sala;
- eventuale trasporto delle classi presso la sala;
- animatori e organizzazione delle visite.

I costi variano a seconda della durata degli allestimenti e di altre variabili locali.

INNOVAZIONE

- Il tema: il conflitto come momento relazionale di possibili apprendimenti.
- Gli orizzonti di lavoro indicati per imparare a stare nel conflitto.
- Il metodo proposto ai ragazzi: offrire un'esperienza maieutica per attivare le risorse dei soggetti, chiedendo in conclusione il loro feedback per gli autori della mostra. Trovano così un approccio nettamente diverso da quello abitua-le a scuola.
- I ruoli attivati negli interlocutori adulti: non di utenti o beneficiari di un pro-getto ma di interlocutori chiamati a sperimentare e a individuare compiti e progetti da portare avanti.

Percorsi filmografici

La rappresentazione cinematografica del “bullo” tra ribellione, disagio e conformismo*

Introduzione: c'è bullo e bullo

L'immagine tradizionale che il cinema rimanda del bullo è quella stratificatasi nel corso degli anni Cinquanta e Sessanta, in particolare nel cinema statunitense. Nel secondo dopoguerra giungono a maturazione quelle espressioni di disagio covate a lungo all'interno del mondo giovanile durante il decennio precedente, ma che non erano riuscite a trovare forme di espressione convincenti a causa della guerra che aveva costretto proprio le generazioni più giovani a maturare velocemente per rispondere a un impegno bellico senza precedenti. Il cinema statunitense scopriva in quegli anni il pubblico giovanile, sempre più numeroso e determinante per contenere l'avanzata della televisione che si imponeva fin da subito come intrattenimento per la famiglia, sottraendo al grande schermo sempre più spettatori. La crescita economica e demografica (il cosiddetto *baby boom*) senza precedenti di quel periodo dava alle giovani generazioni la possibilità, inedita fino a quel momento, di gestire autonomamente il denaro per il tempo libero e, dunque, una libertà di scelta non solo degli svaghi e dei passatempi ma anche dei modelli ai quali rifarsi per costruire la propria identità, spesso proprio in contraddizione con quella di coloro che erano rimasti a casa davanti alla televisione.

Le strategie del sistema hollywoodiano si orientarono, così, verso una serie di personaggi giovani, ribelli e tormentati, interpretati da una nuova generazione di attori divenuti in breve tempo vere e proprie icone del disagio adolescenziale e postadolescenziale: James Dean, Marlon Brando, Montgomery Clift, ma anche cantanti passati dall'industria musicale a quella cinematografica come Elvis Presley. Il modello proposto da questi interpreti era quello di una figura maschile ribelle ma fondamentalmente insicura, priva di spinte morali forti: i comportamenti dei personaggi interpretati erano tutti nel segno del rifiuto delle regole, della ribellione verso un sistema di cose e di valori che, proprio in quegli anni, tendeva a emarginare ogni forma di diversità, arroccato in una difesa del benessere acquisito, delle conquiste sociali che una *middle class* sempre più vasta non era disposta a rimettere in discussione. Il ribelle si chiamava fuori da questo contesto conformista per manifestare il proprio disagio, la propria irriducibilità a una serie di valori (la famiglia, le tradizioni, il lavoro) che, così come erano concepiti, in breve tempo sarebbero diventati anacronistici. L'immagine era, quindi, quella del teppista – si pensi al Marlon Brando con il giubbotto di pelle in *Il selvaggio* (*The Wild One*, USA 1954) di Laszlo Benedek –, del ribelle rissoso ma sensibile – James Dean in *Gioventù bruciata* (*Rebel without a*

* Fabrizio Colamartino.

Cause, USA 1954) di Nicholas Ray –, o magari del “delinquente del rock and roll”, proprio come recitava il titolo di uno tra i più celebri film con Presley, insomma del bullo ma con un’accezione del termine molto diversa da quella odierna.

Ciò che emerge da questa introduzione all’analisi delle rappresentazioni cinematografiche del bullismo è quindi la profonda diversità tra l’accezione usuale del termine “bullo”, legata all’idea e all’immagine dello spaccone, del ribelle, del “teppista” insofferente verso le regole della società, e quella più recente, tesa a indicare gli adolescenti che usano sistematicamente violenza (fisica, verbale, psicologica) nei confronti di propri coetanei più deboli e vulnerabili. Il nostro tentativo sarà cercare di comprendere in quali forme si sia evoluto il disagio giovanile negli ultimi decenni e perché le rappresentazioni cinematografiche, diversamente dal passato, non riescano più a individuare con precisione l’immagine del bullo contemporaneo, fissandola attraverso tipi e modelli definiti. Non è un caso che *Rusty il selvaggio* (*Rumblefish*, USA 1983) e *I ragazzi della 56ª strada* (*The Outsiders*, USA 1983), entrambi di Francis Ford Coppola, due dei film che nel corso degli anni Ottanta hanno rappresentato al meglio la ribellione giovanile e il rifiuto delle regole nel pieno di un periodo caratterizzato dal cosiddetto “riflusso”, siano improntati, pur con stili diversissimi e a tratti opposti, a una sorta di romanticismo nostalgico, basandosi sulla riproposizione, fedele o deformata, dei vecchi miti degli anni Cinquanta e Sessanta.

Le ragioni di questa inadeguatezza nel rappresentare il fenomeno risiedono, oltre che in una più generale crisi del cinema, sempre più spesso incapace di tradurre in immagini che abbiano una valenza universale – nonché un vero e proprio successo commerciale – i cambiamenti della società, anche nell’abilità della società postindustriale di metabolizzare ogni forma di diversità, di ribellione, di originalità all’interno di un sistema (una “società dello spettacolo”, per dirla con Guy Debord) che ingloba tutto all’insegna di un generico e talvolta malinteso senso di tolleranza e integrazione. Probabilmente la chiave che può aiutare a comprendere meglio, anche attraverso il cinema, questi cambiamenti, sta proprio nella distanza tra un modello sociale esclusivo rispetto a tutte le forme di diversità e di disagio, basato su substrato di fortissimi valori tradizionali, e quello attuale, spesso fondato su un’indiscriminata volontà di inclusione e su una superficiale liberalità che, tuttavia, non sono quasi mai accompagnate da altrettanta consapevolezza ma piuttosto da una rete valoriale non ancora pienamente sviluppata.

È probabilmente anche per queste ragioni che, a differenza del passato, il cinema riesce sempre meno a circoscrivere il fenomeno del disagio giovanile attraverso rappresentazioni univoche, capaci di individuare immediatamente figure, situazioni e storie che possano risultare, se non proprio memorabili, almeno indicative di una tendenza. Nel migliore dei casi, nei tentativi più riusciti, può limitarsi a constatare, a registrare i fatti, fermandosi al di qua di una soglia che segna il confine tra onestà intellettuale e ipocrisia, quella di chi, dopo aver mostrato estraneità e distacco verso le dinamiche che animano il mondo giovanile, si affretta a ricercare cause e motivi della violenza, magari per autoassolversi. Non è un caso che uno dei film che negli ultimi anni hanno affrontato il tema delle dinamiche di gruppo giovanili e della violenza nelle scuole nel modo più intelligente e profondo si ispiri molto fedelmente a un fatto di cronaca (dunque alla realtà) e che si limiti per l’appunto a mostrare i

fatti, a registrare gli eventi senza la volontà di giudicarli o connotarli in alcun modo. *Elephant* (USA 2003) di Gus Van Sant, ispirato ai tragici avvenimenti occorsi nel 1999 alla Columbine High School di Littleton (due studenti della scuola fecero irruzione nell'edificio armati fino ai denti aprendo il fuoco su coetanei e insegnanti e causando una strage), pur senza fornire giustificazioni sociologiche a questo fenomeno fortunatamente esclusivo della società statunitense, né tentare la strada dell'analisi psicologica dei personaggi, costituisce anche uno dei più lucidi documenti sull'adolescenza nelle società postindustriali. Pur sottraendosi a ogni volontà dimostrativa e senza innescare alcuna logica causale, il film mostra come alcune delle vittime e dei carnefici di quella strage fossero oggetto di atti di bullismo, messi ai margini dei gruppi di pari, costretti a rendersi invisibili agli occhi degli altri (come Michelle, una delle studentesse uccise, obbligata a sopportare la derisione delle compagne a causa della sua goffaggine) oppure a cercare disperatamente di dare un senso alla propria presenza, ottenere un proprio spazio di visibilità, di autorappresentazione estrema (come Alex, uno dei due sparatori, anch'egli vittima di scherzi feroci da parte dei compagni), cancellando, come in un videogame, tutti gli altri.

Non è un caso, a proposito di videogame, che a dare un'immagine veritiera (forse la più veritiera) del bullismo nelle scuole anglosassoni sia stato un gioco per console dal titolo tanto emblematico quanto banale: *Bully*. Questo prodotto ha subito negli Stati Uniti un vero e proprio ostracismo da parte delle associazioni di genitori e la Sony (produttrice della console per la quale è stato concepito il game) per un certo periodo ne ha addirittura bloccato la distribuzione, per non correre il rischio di incappare in conseguenze legali. Ma cos'ha *Bully* di così particolare rispetto a tanti altri videogame, anche molto violenti, venduti senza troppi problemi agli adolescenti di mezzo mondo? Paradossalmente, a detta di chi l'ha provato, è molto meno cruento di quanto non si potrebbe immaginare: il protagonista è Jimmy, un quindicenne figlio di una famiglia dell'alta borghesia che approda in un college esclusivo nel quale viene sistematicamente praticato il bullismo. Lo scopo di Jimmy (e, ovviamente, del giocatore) è di farsi rispettare usando pugni, calci, sassate, pallonate e vendicandosi dei soprusi subiti mettendo in atto scherzi pesanti o umiliazioni ai danni dei compagni. Nulla di paragonabile, dunque, a certi "sparatutto" (videogame il cui scopo è quello di abbattere a colpi d'arma da fuoco il numero più alto possibile di "nemici") o giochi d'azione molto più violenti. Forse lo scandalo suscitato da *Bully* risiede proprio nel suo essere estremamente realistico non solo e non tanto nella raffigurazione delle situazioni e dei personaggi interni alla scuola (i professori, per esempio, sono figure grottesche che ricalcano gli stereotipi più diffusi sui docenti: il coach della squadra di football dal comportamento militare, la professoressa di lettere isterica e severissima, e così via...), quanto per la rappresentazione del contesto dal quale proviene Jimmy: nell'incipit del videogioco vediamo il ragazzo in viaggio verso la scuola a bordo di un imponente SUV guidato dalla madre, tipica donna in carriera che, di fronte alle proteste del figlio, insopportabile verso una scelta – quella del collegio – che evidentemente non condivide, lo zittisce bruscamente dicendogli che sta facendo tutto questo per il suo bene. È il realismo di queste e altre situazioni, la plausibilità della violenza (che non sfocia mai in improbabili "bagni di sangue", in gesti eclatanti), dunque, ad aver messo in

allarme i benpensanti: possiamo essere tutti d'accordo sul fatto che, forse, di questo ennesimo videogame violento (ma non troppo) non si sentisse un eccessivo bisogno, anche se è necessario ammettere che a qualcosa è servito: a smascherare la falsa coscienza di troppi genitori che considerano la scuola alla stregua di un parcheggio, delegandole ogni responsabilità sull'educazione dei figli.

Gli anni Cinquanta tra ribellione e reazione

In un'ipotetica – e probabilmente interminabile – lista dei film di ambientazione scolastica, il bullismo è certamente uno dei temi più presenti: le prepotenze, solitamente opera di un gruppo di alunni ai danni di un proprio coetaneo diverso, disabile o semplicemente più debole degli altri, sono uno dei *tòpoi* cinematografici più usati (e abusati), anche e soprattutto per la possibilità offerta a sceneggiatori e registi di articolare le storie narrate su un conflitto diverso da quello canonico tra insegnanti e alunni.

È significativo notare, a questo proposito, che il bullismo (o qualcosa che è possibile definire in questo modo) nelle rappresentazioni cinematografiche degli anni Cinquanta e Sessanta (i film prodotti in quegli anni ma anche le pellicole più recenti ambientate in quel periodo) è essenzialmente diretto contro i docenti, la scuola e le istituzioni in generale, costituendosi come un vero e proprio indicatore dell'impossibilità d'integrazione nel sistema scolastico di quegli studenti appartenenti alle fasce sociali meno abbienti, mentre negli ultimi due decenni è il bullismo vero e proprio a venire in primo piano. Un esempio emblematico è *Il seme della violenza* (*The Blackboard Jungle*, USA 1955) di Richard Brooks, ambientato e girato negli anni Cinquanta, film dalle ambizioni progressiste che narra le vicissitudini di un giovane insegnante pieno di buoni propositi, costretto a scontrarsi con la durissima realtà di una scuola professionale in un quartiere-ghetto di New York dove i ragazzi sono riuniti in bande che praticano regolarmente il teppismo. Sebbene non manchino sequenze in cui i bulli prendono di mira anche i propri coetanei, il conflitto al centro dell'attenzione è, ovviamente, quello tra generazioni diverse, ovvero tra docenti e allievi. In più di un'occasione, infatti, sono gli adulti a essere in balia degli studenti, umiliati, minacciati e trascinati in una spirale di violenza le cui origini risiedono in una situazione di forte disagio sociale, causata soprattutto dall'assenza, nella vita dei ragazzi nati durante gli anni della guerra e cresciuti in istituti o, peggio, per strada, di una famiglia vera e propria.

Una situazione, quella descritta nel film di Brooks, destinata a cambiare di lì a una decina d'anni: se *Il seme della violenza* metteva in scena i primi malesseri di una gioventù del tutto inetta a rivendicare la propria specificità rispetto al mondo adulto e capace solo di ribellarsi in maniera brutale, la rappresentazione di quegli stessi disagi in un film come *La scuola della violenza* (*To Sir with Love*, Gran Bretagna 1967) di James Clavell appare del tutto pretestuosa, priva di agganci con la realtà, trasportata com'è in una Londra che ormai da diversi anni era stata investita dalla contestazione. I giovani della seconda metà degli anni Sessanta erano infatti già molto diversi dai loro predecessori, soprattutto dal punto di vista della consape-

volezza delle proprie prerogative e della propria identità generazionale, nettamente distinta da quella degli adulti. Per questo i ragazzi di *La scuola della violenza* appaiono come figure datate e di maniera, almeno quanto quella del giovane professore di colore che tenta di riportare l'ordine nella classe, interpretato da un Sidney Poitier passato nel giro di poco più di un decennio dal ruolo di studente ribelle (in *Il seme della violenza* era Miller, lo studente di colore che, nel finale, si schierava con il professore) a quello di insegnante tradizionalista deciso a tutto pur di redimere i suoi allievi.

Se... (If..., Gran Bretagna 1968) di Lindsay Anderson è il film adatto per comprendere quali e quanto radicali fossero i cambiamenti in atto nel mondo giovanile verso la fine degli anni Sessanta: ancora un film inglese, tuttavia ambientato in una *public school* (con questo termine in Gran Bretagna vengono indicate le scuole private e a pagamento) dove il bullismo è di segno decisamente diverso, anzi opposto rispetto a quello "eversivo" dei due decenni precedenti. Gli allievi anziani del college in questo caso sono autorizzati dal corpo docente a punire anche con la violenza chiunque non si conformi alla rigida disciplina della scuola, le vessazioni quotidiane (regolate, paradossalmente, da un rigido rituale) fanno parte del bagaglio di "esperienze" che ogni studente deve compiere per maturare. Se il contesto proletario di film come *Il seme della violenza* e *La scuola della violenza* rifletteva (in maniera reale o surrettizia) la delusione di un'ampia fascia della gioventù verso una società sorda nei suoi confronti e la frustrazione derivante dall'impossibilità di soddisfare ambizioni sociali spacciate per necessarie, quello altolocato di *Se...* accusava il pericolo dell'omologazione a una serie di regole ormai anacronistiche, la vana ricerca di un successo fine a se stesso, la totale assenza di senso di un'esistenza che, fin dalla più giovane età, era segnata da tappe prestabilite. Consapevoli della propria irriducibilità al mondo adulto, i tre ribelli protagonisti del film di Anderson, vessati dai propri colleghi più grandi, sono i rappresentanti di quel disagio tipico delle giovani generazioni figlie delle società postindustriali: non è un caso che nel grottesco finale diano vita a un'inutile rivolta destinata allo scacco aprendo il fuoco su docenti, colleghi e autorità, proprio come accade nel già citato *Elephant*.

Più recentemente, altri film hanno tentato di rappresentare contesti analoghi a quello descritto in *Se...*: non a caso sono ambientati nel corso degli anni Cinquanta, all'interno di scuole prestigiose dove l'ordine e la disciplina sono affidati al mutuo accordo tra adulti e ragazzi, docenti e allievi. In *Evil - Il ribelle (Ondskan, Svezia 2003)* diretto da Mikael Håfström e tratto dal romanzo autobiografico di Jan Guillou edito in Italia con il titolo *La fabbrica del male*, viene descritto come all'interno delle scuole private svedesi permanesse una forte componente ideologica di chiara filiazione nazista. Lo scenario è analogo a quello di *Se...*, con la differenza non trascurabile che il nonnismo del college inglese era fondamentalmente inclusivo (le umiliazioni facevano parte di un percorso "educativo" teso a rendere tutti gli individui più forti e volitivi), mentre quello descritto in *Evil* si fonda sulla sistematica emarginazione e umiliazione degli elementi considerati inferiori o diversi. Uno dei fattori di maggiore interesse del film è il punto di vista adottato, ovvero quello di Erik, il protagonista, un ragazzo violento (che sfoga in risse di strada con i compagni di scuola la rabbia per i soprusi e le percosse che è costretto a subire dal patri-

gno) spedito, proprio a causa delle sue intemperanze, nell'istituto dove comprende quanto possa essere odiosa quella stessa violenza da lui praticata se messa al servizio di un'ideologia alla quale non è disposto a piegarsi.

Singolare è, invece, il caso di *Mona Lisa Smile* (USA 2003) di Mike Newell: ambientato in un prestigioso college femminile (siamo ancora negli anni Cinquanta), narra le vicende di una giovane insegnante che tenta di offrire alle proprie allieve un destino diverso da quello a cui sembrano automaticamente predestinate, ovvero rinunciare a qualsiasi ambizione professionale per convolare a nozze con uomini di successo in cerca di mogli ubbidienti e premurose. In questo caso, ovviamente, non sono le umiliazioni fisiche a dominare ma la pressione psicologica esercitata da un gruppo di studentesse particolarmente conformiste nei confronti delle coetanee che osano ambire a qualcosa di diverso dalla "carriera" di casalinghe e della giovane professoressa anticonformista: le armi utilizzate dalle studentesse benpensanti nei confronti dell'insegnante (che del resto, non avendo molti anni in più delle sue allieve, nutre emozioni e sentimenti simili ai loro) sono quelle della delazione e del ricatto, quelle riservate alle colleghe "non allineate", l'isolamento e l'emarginazione dalla vita sociale. In questo caso, paradossalmente, il bullismo, in quanto atto teso a conservare lo *status quo*, si ritorce contro un docente che, tentando di instaurare un rapporto inedito con i propri allievi, incarna il ruolo del "ribelle" di fronte all'istituzione. Proprio quel ruolo riservato in passato agli studenti sottoproletari insofferenti nei confronti della disciplina pretesa da professori progressisti e agli alunni stanchi di sottostare alle regole anacronistiche dei prestigiosi istituti che li ospitavano.

È da notare come tanto questo film quanto *Evil* focalizzino la loro attenzione su un momento storico cinematograficamente poco rappresentato, quello degli anni Cinquanta, determinante per la comprensione dei meccanismi sociali che caratterizzeranno la seconda metà del XX secolo, ma sostanzialmente oscurato dal decennio successivo – gli anni Sessanta – nel quale i processi di cambiamento, a lungo coltivati in seno al mondo giovanile, giunsero a maturazione in tempi e modi eclatanti. Uno sguardo retrospettivo che ha il sapore di un tardivo risarcimento nei confronti di una fase storica misconosciuta nel corso della quale furono gettate le basi di buona parte delle conquiste consolidatesi nei decenni successivi, ma della quale restano ben poche tracce nei film dell'epoca, focalizzati interamente sull'immagine più ovvia e immediata della ribellione adolescenziale.

Dalla serie di esempi appena mostrati emerge un'immagine ambivalente del bullismo: da un lato un fenomeno molto simile al teppismo, connotato da una violenza grezza e inconsapevole, sostanzialmente disorganizzata e diretta contro l'autorità (la scuola e gli insegnanti innanzitutto), dall'altro il nonnismo, un fenomeno organizzato, basato su una lunga tradizione e messo al servizio delle istituzioni, dunque consustanziale a esse. Anche se in realtà si tratta di fenomeni diversi dal bullismo vero e proprio, attraverso questi esempi si delinea il contesto culturale e sociale al cui interno si sono sviluppate le varie forme di ribellione giovanile e, contemporaneamente, come il bullismo sia stato in alcuni casi tollerato in virtù di una visione secondo cui l'iniziazione alla vita adulta deve passare necessariamente e forzatamente attraverso forme di violenza più o meno organizzata.

Il *college-movie*, ovvero: sotto il vestito niente

Passati gli anni Settanta – probabilmente il momento di maggiore consapevolezza per i giovani, quello in cui la protesta investe non solo il quadro dei rapporti interni al mondo scolastico ma anche quello dell'intera società – nel decennio successivo la rappresentazione dei conflitti in seno alla scuola si radicalizza sempre di più sulla direttrice interna al gruppo di pari, lasciando ormai in secondo piano gli adulti e i loro ruoli specifici (genitori, insegnanti, tutori dell'ordine). Conquistati spazi sempre più ampi di legittimità per adolescenti e giovani in seno alla società, si attenua la conflittualità con le altre generazioni nell'illusione che il disagio sia stato definitivamente metabolizzato attraverso l'inclusione di pratiche e simboli della cultura giovanile (la musica rock, l'abbigliamento casual, l'uso sempre più diffuso di droghe) all'interno della cultura di massa. Una tendenza che, parallelamente, spinge il cinema a sviluppare un'attitudine sempre più autoreferenziale: abbandonata (o quasi) ogni ambizione di raffigurare realisticamente situazioni e personaggi problematici, ci si rifugia in una serie di rappresentazioni che attingono a piene mani dai generi cinematografici più in voga – ovviamente tra i ragazzi – come l'horror, la commedia demenziale, il *college-movie*, il *fantasy* o, come sempre più spesso avviene, ibridando le caratteristiche di due o più di questi filoni per ottenere prodotti sempre più improbabili non solo sotto il profilo del realismo *tout court* ma anche dal punto di vista della semplice coerenza stilistica.

Nella maggior parte dei casi si tratta, come è ovvio, di prodotti puramente commerciali, che non hanno l'ambizione di trattare il tema nella sua specificità e gravità: il più delle volte, anzi, l'atto di bullismo è il pretesto per dare vita a *gag* che dovrebbero essere divertenti, a situazioni più o meno scabrose, o semplicemente per consentire a uno dei personaggi di prendere delle decisioni inaspettate. Tuttavia, è interessante tentare di comprendere come sono strutturati questi film perché, a differenza delle poche pellicole che affrontano l'argomento tentando di denunciarne gli aspetti più odiosi, sono proprio questi i prodotti seguiti dalle fasce di pubblico più giovane, quelli che “fanno tendenza”, almeno nel breve lasso di tempo durante il quale riescono a resistere su una ribalta cinematografica che rimpiazza le proprie icone con velocità vertiginosa.

Prendiamo, per esempio, lo sterminato filone di commedie studentesche (o *college-movie*), sorta di macrogenere di provenienza statunitense che ha affollato anche gli schermi del nostro Paese soprattutto negli anni Ottanta e Novanta. Non è difficile individuare in quasi tutti questi film, sia pur attraverso la patina pesante di una comicità spesso greve e la grana grossa degli stereotipi, la rappresentazione dei meccanismi tipici di inclusione/esclusione che sono alla base degli atti di bullismo. È quasi sempre la componente femminile a essere protagonista, e questo perché il bullismo indiretto offre sicuramente molti più spunti alla messa in scena di meccanismi che riproducono in scala ridotta quelli di un'intera società, spesso raffigurata con cinico compiacimento. La scuola, del resto, è la prima forma di società con cui l'individuo viene in contatto e, specialmente nel cinema americano, essa si fa specchio più o meno deformante del vivere sociale: si tratta solo di leggere tra le righe.

Il film capostipite di questo vero e proprio genere – che nel corso degli anni si è evoluto, ma in peggio – è *Schegge di follia* (*Heathers*, USA 1989) di Michael Lehmann. Il titolo originale, *Heathers*, è tratto dal nome di tre perfide studentesse che costituiscono un gruppo esclusivo (nel vero e proprio senso della parola) capace di dettare legge all'interno del college attraverso una pratica sistematica della sopraffazione psicologica, di individuazione del diverso, di strumentalizzazione nei confronti di chi voglia entrare a far parte del loro “club” come, per esempio la fragile Veronica, combattuta tra desiderio di omologazione all'ideale femminile rappresentato dalle *Heathers* e l'amore per JD, un ragazzo che, invece, disprezza le tre studentesse e i loro atteggiamenti da snob. Lehmann spinge all'estremo una serie di stereotipi stratificatisi nel corso del decennio precedente proprio grazie a quei film che *Schegge di follia* si propone di parodiare e allo stesso tempo sovvertire: le tre *Heathers* vestite impeccabilmente, oggetti del desiderio di tutti i ragazzi e dell'invidia delle ragazze, simboli di un successo basato sull'apparenza e sull'umiliazione dei propri coetanei meno attraenti, ricchi o brillanti, ma che dimostrano, in fondo, di essere deboli come, se non più degli altri; il bel tenebroso JD, che si atteggia a ribelle ma in realtà vive in una lussuosa dimora e beneficia di tutti i vantaggi che può dargli la condizione sociale privilegiata della sua famiglia; la stessa Veronica, perennemente indecisa tra ribellione e integrazione. Nessuno dei personaggi si salva da questo caustico affresco che riesce a nascondere a stento dietro un ghigno cinico l'indignazione nei confronti di una società basata sull'ipocrisia.

La forza del film di Lehmann risiede nella sua carica paradossale e grottesca capace di smascherare i vizi di una società dominata da quello che all'epoca venne definito “edonismo reaganiano”: non è certamente un caso che, dieci anni dopo *Schegge di follia*, le protagoniste di *Amiche cattive* (*Jawbrakers*, USA 1999) di Darren Stein frequentino una scuola intitolata proprio all'ex presidente statunitense Ronald Reagan. Siamo, tuttavia, lontani anni luce dalla lucidità di *Schegge di follia*, al quale questo film si ispira sfacciatamente ma senza alcuna possibilità di avvicinarsi a esso: il solito gruppo di ragazze “di successo” (attraenti, eleganti, estroverse, probabili future donne in carriera) è costretto a cooptare una coetanea bruttina e imbranata che potrebbe ricattarle avendo assistito a un omicidio causato da una di loro. La “novizia”, diventata come le sue nuove “amiche cattive”, si vendicherà eliminandole. Se anche in questo caso possiamo parlare di cinismo non è di certo per le ambizioni politicamente scorrette e per i tentativi di ironizzare sulle situazioni rappresentate (tutti miseramente falliti), ma solo per l'impassibilità con cui il regista mette in scena le vicende attraverso uno stile a metà strada tra lo spot e il videoclip, condito con una colonna sonora pop che enfatizza qualsiasi situazione, anche la più improbabile.

Col passare del tempo, i protagonisti di queste pellicole diventano sempre più ricchi e annoiati, i rampolli di una borghesia abbiente, a volte molto abbiente, come nel caso di *Cruel Intentions – Prima regola non innamorarsi* (*Cruel Intentions*, USA 1999) di Roger Kumble, trasposizione presuntuosa – perché tagliata sul presunto gusto del target adolescenziale – di *Le relazioni pericolose* di Laclos. Il film costituisce probabilmente il miglior esempio di come, sotto la patina pesante di una messa in scena che ammicca continuamente al pubblico giovanile attraverso un armamentario da soap opera (ostentazione della ricchezza e degli status symbol, lotta

per il potere, volti e corpi da rivista patinata, dialoghi improbabili), si nasconda in fondo il tradizionale moralismo hollywoodiano che deve vedere nel finale i cattivi puniti e i buoni ricompensati, a maggior ragione se gli uni e gli altri sono adolescenti. Paradossalmente, in tutti questi casi, il bullismo indiretto praticato dalle giovani protagoniste, sembra avere alla sua base un mix contraddittorio di perbenismo tipico di quella parte della società statunitense che esalta doti quali la bellezza, il successo, la popolarità, la capacità di conformarsi alle regole (e in alcuni casi di dettarle) e di perversa trasgressione che sfocia via via in esplicita perfidia, la cui matrice probabilmente risiede ancora in quello stesso perbenismo, segretamente affascinato più che sdegnato dalle forme eccessive di successo ed eccellenza.

Non per niente, lo stesso sentimento di fascinazione/repulsione il cinema statunitense sembra nutrirlo nei confronti di una serie di figure diametralmente opposte alle ragazze di successo, anche dal punto di vista del genere, questa volta nel senso di maschile/femminile. Il *college-movie* si sviluppa con altrettanta prolificità anche nelle sue versioni grottesche, attraverso il filone demenziale, i cui protagonisti sono spesso i cosiddetti *nerd* (un termine gergale statunitense che potremmo tradurre con i nostri “sfigato” o “secchione”), ragazzini e ragazzi occhialuti, dalla carnagione brufolosa, abbigliati in maniera improbabile, perennemente carichi di libri che, puntualmente, cadono spargendosi sul pavimento dei corridoi, suscitando l'ilarità generale. Mettendo da parte il vero e proprio capostipite del genere, *Animal House* (*National Lampoon's Animal House*, USA 1978) di John Landis, interpretato da un sulfureo John Belushi (vero e proprio mito negativo, in tutti i sensi, di un'intera generazione), il punto di riferimento per il consueto “gioco al ribasso” costituito dallo sfruttamento intensivo di un filone fino ai confini estremi della volgarità e della stupidità attraverso una serie infinita di sequel e brutte copie è, non a caso, *La rivincita dei Nerds* (*Revenge of the Nerds*, USA 1982) di Jeff Kanew. A dominare, in questo caso, è più che altro la repulsione nei confronti dei protagonisti e dei loro comportamenti improbabili, dei loro corpi sgraziati, unita al conseguente senso di pietà e simpatia per chi, oltre a dover sopportare il fardello del proprio aspetto esteriore e l'handicap di un'insicurezza congenita, deve confrontarsi quotidianamente con un contesto scolastico che elegge a simboli del successo i vincenti, gli studenti più atletici e popolari, dei dongiovanni in erba che fanno strage di cuori e che, ovviamente, si accompagnano alle ragazze di cui abbiamo appena parlato. Il paradosso (originato ovviamente dall'attrazione/ribrezzo di cui sopra) sta nel fatto che spessissimo la “rivincita del *nerd*” passa attraverso una sostanziale, sebbene imperfetta, adesione alla mentalità e al modo di vedere dello studente di successo. Certo, non ci sarebbe scontro (quindi neanche dialoghi sboccati e gag pecorecce) se gli “sfigati” non raccogliessero la sfida decidendo di riscattarsi. È solo che le armi e i sistemi attraverso i quali prendersi la rivincita sono gli stessi dei rivali più fortunati – magari resi più accettabili in virtù di una compensazione dell'handicap di partenza – e il risultato è sempre lo stesso: l'umiliazione (di certo meritata) dell'avversario e l'inevitabile successo, quasi sempre sul piano sportivo e sessuale oltre che, ovviamente, intellettuale. In definitiva, anche quando il cinema sembra voler elevare le vittime a protagonisti “esaltandone” le caratteristiche, non ha il coraggio di andare fino in fondo e decide di fermarsi a mezza strada: l'unica opzione consegna-

ta al diverso è in pratica quella dell'omologazione, la rinuncia a ciò che lo rendeva per lo meno originale.

A cavallo tra il *college-movie* e l'horror – l'altro genere cinematografico che si lega in maniera più diretta alle rappresentazioni del mondo giovanile e che analizzeremo tra poche righe – un altro film capostipite, *Carrie lo sguardo di Satana* (*Carrie*, USA 1976) di Brian De Palma, assomma tutti i *tòpoi* della commedia studentesca – la scuola, la provincia, i primi amori, i rituali tipici di questo mondo come, per esempio, il ballo di fine anno scolastico – condensandoli in un meccanismo narrativo-rappresentativo davvero interessante. Fin dalle sequenze d'apertura si delinea uno degli elementi più interessanti del rapporto contraddittorio di attrazione/repulsione nutrito dalla società statunitense nei confronti della bellezza, il desiderio di standardizzazione e, allo stesso tempo, di eccezionalità che passa innanzitutto attraverso l'immagine del corpo: la macchina da presa entra negli spogliatoi dove Carrie e le sue compagne di classe si stanno lavando dopo una partita di pallavolo; attraverso il vapore sprigionato dalle docce si intravedono i corpi seminudi delle ragazze che scherzano tra loro; in un angolo Carrie, isolata dal gruppo, scopre tra le sue gambe un rivolo di sangue e, terrorizzata, si rivolge alle compagne chiedendo disperatamente aiuto. A una serie di immagini gioiosamente spregiudicate del corpo e della sessualità si contrappone l'orrore per un evento del tutto naturale: la comparsa delle prime mestruazioni è scambiata dalla protagonista per il sintomo di un male misterioso (la ragazza è stata educata all'insegna di un rigidissimo puritanesimo ed è completamente all'oscuro dei "fatti della vita"). Il gruppo – che già durante la partita aveva isolato e umiliato la ragazza a causa della sua goffaggine e incapacità nel gioco – si accanisce su Carrie, umiliandola e spaventandola più di quanto già non lo sia. Nello stesso momento, tuttavia, la protagonista scopre di possedere dei poteri soprannaturali, telecinetici, attraverso i quali nella parte finale del film seminerà morte e terrore. La concomitanza dei due eventi – scoperta traumatica della propria maturità sessuale e dei poteri paranormali – è chiaramente l'indizio di una condizione contraddittoria che sfocerà nel mostruoso: Carrie diviene al tempo stesso vittima e carnefice, caso pietoso ed essere maledetto, individuo sessualmente maturo (dunque capace di dare la vita) e implacabile strumento di morte. I tentativi messi in atto da due suoi compagni di classe all'indomani dell'incidente per far sì che la protagonista si integri nel microcosmo sociale della scuola sono inevitabilmente destinati a fallire: essendo il frutto di un'educazione basata sul divieto, sulla colpa e sul disgusto per il contatto fisico tra i corpi, Carrie non potrà mai far parte di un mondo che mette al centro del suo universo simbolico proprio l'aspetto fisico e l'attrazione sessuale. Gli stessi poteri di cui è in possesso – capacità di spostare esseri animati e inanimati senza toccarli – sono il prodotto evidente di questa lotta contro una visione della vita tanto materiale. Se in un primo momento tali capacità soprannaturali sembrano aiutarla ad avere un'esistenza normale – riesce a sfuggire alla madre che vuole impedirle di recarsi al ballo di fine anno –, quando si vedrà nuovamente schernita, Carrie darà libero sfogo alla sua ira provocando una catastrofe. Carrie in definitiva è il simbolo di una società bifronte, contraddittoria, la cui cultura è in parte basata su un puritanesimo che vede nel corpo e nella bellezza il simbolo stesso del peccato e che, contemporaneamente, ha elevato lo stesso corpo a simbolo precipuo di bellezza e successo.

L'horror tra omologazione ed emancipazione

Nel corso della carrellata all'interno dei cosiddetti *college-movie* (e non solo) è emerso a più riprese che l'unica opzione a disposizione delle giovani protagoniste per poter entrare a far parte del gruppo di pari è essenzialmente quella dell'omologazione rispetto a un modello sociale più o meno condiviso. Il film che abbiamo elevato a prototipo del genere, *Schegge di follia*, attraverso la sua messa in scena grottesca riusciva a sintetizzare mirabilmente questo stato di cose: non a caso le tre protagoniste portavano lo stesso nome, si vestivano nel medesimo modo, nutrivano identiche ambizioni. È, in fondo, il pericolo delineato metaforicamente o realmente da molti film appartenenti a un altro floridissimo filone, quello del *teenage horror movie* (film dell'orrore con protagonisti adolescenti). Non a caso, anche qui lo scenario principale è la scuola, un'istituzione fondamentalmente democratica ma che, allo stesso tempo, è sempre a rischio di omologazione nei confronti dei giovani.

In *Generazione perfetta* di David Nutter (USA 1998, dal titolo originale significativo: *Disturbing Behaviour*, ovvero "comportamenti molesti") il classico *american dream* si trasforma in un incubo della peggior specie: Steve, il protagonista, tentando di integrarsi nella scuola superiore dove si è da poco tempo iscritto, si avvicina a un gruppo di studenti riuniti in una sorta di congrega (i "Blue Ribbon") che ha elevato l'eccellenza scolastica, lo sport, la cura dell'abbigliamento a massimi valori e depreca violentemente i comportamenti trasgressivi (a dire il vero abbastanza comuni per gli adolescenti) dei pochi studenti "irregolari", messi per questo alla berlina, praticamente ostracizzati. In realtà, i ragazzi perfetti sono il frutto di un programma di lobotomizzazione attuato dallo staff scolastico con il benessere delle famiglie, ansiose di allevare, per l'appunto, una generazione perfetta (o quasi). Ancora una volta la pratica del bullismo si fonda su dei rigidi meccanismi di inclusione/esclusione, in questo caso portati all'estremo sia dal punto di vista delle conseguenze dirette sulla persona (la completa spersonalizzazione degli individui), sia da quello della connivenza dell'autorità con la logica dei bulli, formalmente corretti con i propri coetanei ma sempre pronti a usare la violenza con coloro che dovessero mostrarsi irriducibili verso il loro programma. Nell'universo estremo dell'horror, per i "perdenti" non esistono alternative: in una società che alleva una "generazione perfetta" non c'è spazio per la diversità e l'inclusione nell'elitario club è un atto praticamente irreversibile, che non lascia scampo.

Ancor più estremo, se possibile, *The Faculty* (USA 1998) di Robert Rodriguez, un altro horror, un *divertissement* pieno di citazioni, la più importante delle quali è quella relativa a *L'invasione degli ultracorpri* (*Invasion of the Body Snatchers*, USA 1956) di Don Siegel, vero e proprio film di culto in cui è ancora una volta la spersonalizzazione dell'individuo a venire in primo piano. Proprio come avviene nel vecchio classico della fantascienza, anche nel film di Rodriguez alcuni organismi extraterrestri tentano di impadronirsi della Terra sostituendosi agli umani, privandoli della loro volontà e dei loro sentimenti. Lo scenario è ancora una volta quello scolastico: è da un liceo di provincia che parte l'invasione e, ancora una volta, i primi a essere "spersonalizzati" e sostituiti dagli alieni sono i professori più severi e antipatici,

nonché gli studenti appartenenti alla squadra di football, i più prepotenti, i bulli della scuola. Come in *Generazione perfetta* anche in questo caso saranno gli studenti “diversi”, non integrati in nessuno dei gruppi sociali, a salvarsi e a salvare il mondo dall’omologazione, oltre a vendicarsi dei soprusi subiti fino a quel momento.

In questi due film, e in molti altri simili, riemerge il conflitto tra studenti e insegnanti (anche se l’opzione “orizzontale”, interna al gruppo dei pari resta sempre aperta), pur se in termini eccessivi, grotteschi, lontanissimi dai toni realistici propri del cinema progressista anni Cinquanta e sempre più prossimi alle visioni apocalittiche e futuribili di certo cinema catastrofico. Una tendenza emersa già nel corso degli anni Ottanta attraverso pellicole emblematiche – in senso totalmente negativo, tuttavia – come *Classe 1984* (*Class of 1984*, USA 1981) di Mark L. Lester, nel quale il conflitto tra bulli e docenti mutua situazioni e personaggi dal filone “giustiziere della notte”, all’epoca molto in voga. Dopo vari e infruttuosi tentativi di coinvolgere i pochi studenti diligenti nell’attività didattica, il giovane professore di turno, colpito nei propri affetti, abbandona ogni speranza (e ogni freno inibitorio), decide di farsi giustizia da solo ed elimina i teppisti in versione punk e non più *teddy boy*. Anche *The Principal - Una classe violenta* (*The Principal*, USA 1987) di Christopher Cain dimostra quanto poco ci fosse da dire sul tema del teppismo in ambito scolastico appena qualche anno dopo. Il film ricalca la struttura narrativa di *Il seme della violenza* (che, lo ricordiamo, è del 1955), divenuta un vero e proprio canovaccio su cui innestare poche variabili, elementi per lo più esteriori (la scuola è presidiata da agenti in tenuta antisommossa e all’entrata gli studenti devono passare attraverso i metal detector) finalizzati all’attualizzazione di un tema ormai frustrato. Quasi un remake, dunque, che testimonia più che altro l’anacronismo del conflitto tra studenti e autorità venuto meno nel corso dei decenni fino a diventare uno stereotipo buono per un genere di film di carattere fondamentalmente sensazionalistico.

Allontanandosi (ma non troppo) da queste visioni horror e apocalittiche, più interessanti sono altri due film ancora ambientati in ambito scolastico, opposti ma anche complementari, girati non a caso nel medesimo anno ed entrambi incentrati sul rapporto tra i giovani e l’autorità. *I ragazzi della porta accanto* (*The Boys Next Door*, USA 1985) di Penelope Spheeris descrive la parabola autodistruttiva di due classici outsider proletari che, incapaci di integrarsi nell’ambiente scolastico essenzialmente borghese che li circonda (diversamente dagli altri, al termine del liceo li attende il duro lavoro in fabbrica), scelgono di autoisolarsi attraverso il loro atteggiamento spavaldo. Fatti oggetto di forme di bullismo indiretto, esclusi dalla vita sociale, evitati dalle ragazze (alcune delle quali molto simili alle protagoniste dei classici *college-movie* pocanzi descritti), decidono di interpretare fino in fondo il ruolo che è stato loro assegnato dai coetanei. In un crescendo di violenza parossistica diventeranno serial-killer animati da una furia cieca nei confronti di chi è diverso (omosessuali, prostitute, stranieri) in un paradossale tentativo d’integrazione attraverso l’eliminazione di quelli che, proprio come loro, non hanno un ruolo preciso nella società. In *Breakfast Club* (*The Breakfast Club*, USA 1985) di John Hughes, invece, è un intero gruppo di studenti a comprendere che, al di là delle maschere loro assegnate da genitori, insegnanti e compagni (ci sono lo sportivo destinato al successo, la tipica ragazza-bene, l’intellettuale complessato, il proletario ribelle, la asociale dal carat-

tere scontroso), al di là del grado d'inclusione nella o esclusione dalla vita sociale della scuola, è comunque difficile costruirsi una propria identità. Determinante è, in questo caso, la lotta comune contro l'autorità, incarnata da un preside paranoico che, per punizione, li costringe a passare un'intera giornata chiusi in biblioteca per scrivere un tema nel quale dovrebbero rispondere alla domanda: "Chi sono io?". Dopo una prima fase di scontro aperto, con i due giovani "di successo" che tendono a emarginare i tre studenti "problematici", il gruppo si compatta attraverso una sorta di terapia di gruppo grazie alla quale emergono insicurezze e problemi comuni a tutti, indipendentemente dall'immagine sociale più o meno vincente di ognuno. Il film, insomma, riesce a dimostrare che proprio coloro che si nascondono all'ombra di gruppi esclusivi e tendono a emarginare gli altri, i presunti diversi, sono i più deboli, quelli che non riescono a sviluppare un proprio bagaglio identitario, se non rifacendosi a stereotipi o schierandosi dalla parte del (presunto) più forte.

Spogliati dalle sovrastrutture proprie dei generi di riferimento anche i film appena citati suggeriscono una possibile lettura del fenomeno fondata essenzialmente sul rapporto dialettico tra costruzione di un'identità originale, distinta dalla massa, ma che mette il soggetto sempre a rischio di un'esclusione, e il bisogno d'inclusione all'interno dei gruppi, la necessità di rispecchiamento in modelli accettati dai coetanei, la volontà di condivisione dei medesimi obiettivi. Le dinamiche perverse del bullismo – che, come abbiamo visto, sono ben rappresentate al cinema – al di là delle considerazioni più ovvie (sono il frutto di una società basata ancora oggi sulla prevaricazione più che sulla collaborazione), rivelano piuttosto una serie di processi legati alla rappresentazione – anzi, all'autorappresentazione – dell'infanzia e dell'adolescenza. L'identità del gruppo si costruisce spesso attraverso l'individuazione del diverso, dell'"altro" in opposizione al quale si stabiliscono i canoni di una presunta normalità. Al contrario, la mancata aderenza a un modello condiviso, se da un lato è un fattore emarginante, dall'altro si dimostra una fase irrinunciabile della ricerca identitaria del singolo.

Fuga dai generi

Gli esempi portati finora, lo si sarà notato, appartengono tutti al cinema statunitense, e questo per diversi motivi: al di là dello strapotere delle major hollywoodiane – capaci di monopolizzare (o quasi) il mercato non solo con l'invadenza di una distribuzione a tappeto dei film ma anche attraverso la capacità di "serializzare" i propri prodotti nel corso del tempo per mezzo di una continua rielaborazione e contaminazione di schemi narrativi, personaggi e situazioni (tutti molto simili eppure tutti diversi tra loro) – è comunque ancora quella statunitense la società alla quale si guarda per tentare di analizzare e comprendere una serie di fenomeni che, prima o poi, approderanno anche dalle nostre parti. Certo, l'immagine che giunge, specie nel caso dei film più commerciali, è rifratta e distorta, soprattutto da una serie di elementi autoreferenziali tipici delle rappresentazioni prodotte utilizzando il filtro dei generi, attraverso un tipo di scrittura cinematografica molto elementare le cui strutture possono essere variate praticamente all'infinito, modellate sulle tendenze del momento, ma quindi an-

che abbastanza sensibili per costituire uno specchio dei processi realmente in atto nella società, a patto che il tutto sia sottoposto a una decodifica rigorosa.

Allo stesso processo di decifrazione vanno sottomessi, sia pur in misura minore, anche quei film che si sottraggono alle regole dei generi *tout court* essendo prodotti di marca più autoriale, come *Fuga dalla scuola media* (*Welcome to the Dollhouse*, USA 1995) di Todd Solondz, regista indipendente americano che ha fatto del suo sguardo “crucele” verso l’infanzia e l’adolescenza un vero e proprio segno distintivo. Il grande merito di questo film è aver legato la vicenda non a un’adolescente ma a una ragazzina poco più che bambina che sta attraversando quella fase di passaggio, “media” (proprio come la “scuola media” del titolo italiano) ancor più incerta e indefinita dell’adolescenza, un’età in cui è difficile dare la giusta dimensione agli scherzi crudeli, alle prese in giro, agli insulti, riconducendoli alle dinamiche proprie di una fase per l’appunto transitoria che, in questo modo, assumono la valenza di eventi irreversibili, capaci di segnare “per sempre” il destino di un individuo. Goffa, timida e bruttina Dawn è la vittima predestinata delle perverse dinamiche di gruppo, l’oggetto delle angherie e dei soprusi di tutti coloro che vivono attorno a lei, compresi i genitori e i fratelli. Accusata di essere “lesbica” (ha solo undici anni!) dalle compagne di scuola, scansata dai maschi che la chiamano “rospo”, quando una banda di bulli pesta un suo coetaneo, lei tenta di prenderne le difese ma viene allontanata anche da quest’ultimo, evidentemente timoroso di essere assimilato a lei. La sua esclusione dalla vita sociale risulta evidente non solo a partire da quanto detto ma anche quando, in un tentativo tanto evidente quanto disperato di ribaltare la situazione, tenta di fondare il “club delle persone particolari”, salvo rendersi conto che proprio colui che vorrebbe includere nel suo club (Steve, il bello della scuola) non ha la minima intenzione di farne parte, dato che, secondo lui, “persone particolari” vorrebbe dire “ritardati”.

Le torture subite, tuttavia, non fanno di Dawn un simbolo positivo, il punto di riferimento morale del film (né in senso etico, né, più banalmente, in senso patetico), allo stesso modo in cui Brandon, il bullo della scuola che ogni volta le promette di stuprarla “alle tre in punto”, è l’unico personaggio dal quale, alla fin fine, la ragazzina riceverà un po’ di quell’affetto e comprensione che tutti le negano. Solondz rimescola le carte, il ruolo dello zimbello e quello del persecutore (anche Dawn si vendica dei soprusi subiti prendendosi con un coetaneo ancor più debole di lei), confonde lo spettatore e, allo stesso tempo, riesce a smascherare alcuni dei meccanismi che sono alla base della violenza all’interno della scuola, facendoci intuire quel legame apparentemente insospettabile che unisce vittime e carnefici in un gioco delle parti (certo, assolutamente asimmetrico) che spesso non trae origine dai comportamenti di un singolo individuo (il bullo di turno) ma da una mentalità diffusa, dalla tacita accettazione di un’evidente ingiustizia da parte di tutti coloro che gioiscono per non essere nei panni dello sfortunato di turno. Si potrebbe dire, addirittura, che Dawn incarni il ruolo riservato, nell’antica Grecia, al *pharmakos*, un individuo dall’aspetto deforme che, pur non avendo nessuna colpa, veniva abbigliato in maniera ridicola, coperto di contumelie e scacciato dalla città. Tale rituale, al di là delle specifiche funzioni legate ai cicli delle stagioni, aveva la caratteristica di individuare con certezza qualcuno che, proprio a causa della sua diversità, riusciva a rafforzare l’identità della comunità.

Anche se proviamo ad allontanarci dal cinema statunitense, commerciale e non, la rappresentazione del bullismo segue dinamiche simili e, comunque, i film vanno sottoposti a una decodifica altrettanto rigorosa. È il caso del film di Paolo Virzì *Caterina va in città* (Italia 2003): la protagonista è ancora una ragazzina alla ricerca di una propria identità riconoscibile e riconosciuta e, anche in questo caso, l'adolescenza e il bullismo sembrano costituire l'occasione per raccontare i difetti della società adulta, nella fattispecie di quella italiana dell'ultimo decennio, non a caso priva di un'identità democratica certa. Arrivata nella capitale dalla provincia, la protagonista eponima deve confrontarsi da un lato con l'anticonformismo radical-chic, gli atteggiamenti corrucciati, l'impegno politico a tutti i costi che caratterizzano un gruppo di compagni di classe di sinistra e, successivamente, con l'adesione acritica alle tradizioni (anche quelle peggiori), la caccia spasmodica agli status symbol imposti dalla moda, l'artificiosa ricerca della spensieratezza e del divertimento che connotano l'ala conservatrice in seno alla classe. Cooptata prima da una poi dall'altra fazione, Caterina sarà emarginata da entrambi i gruppi a causa della sua irriducibilità a una serie di regole non scritte ma efficacissime per includere o escludere i propri coetanei dal gruppo. Ciò che emerge con più forza e dà da riflettere è soprattutto la capacità delle giovani protagoniste di "fare blocco", tanto a destra quanto a sinistra, di costituire gruppi sociali compatti, dotati di veri e propri leader e di proprie regole di aggregazione basate su precisi rapporti di forza che, è presumibile, si perpetueranno in futuro nei ruoli che le stesse protagoniste ricopriranno da adulte, occupando probabilmente ruoli istituzionali. Insomma, per usare un termine divenuto molto attuale, di costituire in scala ridotta una piccola "casta". Caterina, invece, è l'unico personaggio del film che desidera davvero costruirsi una propria identità svincolata da qualsiasi maschera o ruolo sociale e, proprio per questo, viene espulsa, sorta di corpo estraneo che, anzi, attraverso il suo timido tentativo di integrazione non fa altro che rafforzare la forza e la coesione del gruppo.

Diverso il caso di *Thirteen* (USA 2003) di Catherine Hardwicke, nel quale torna lo schema dell'emarginazione prima, e dell'iniziazione poi, di un'adolescente timida e complessata da parte di un gruppo di coetanee più scaltre, nonché la medesima ambiguità, quel meccanismo di fascino e avversione di cui abbiamo parlato affrontando i *teen movie*. *Thirteen* è un film originale se non altro per la capacità di calarsi totalmente nella descrizione iperrealistica di quell'universo particolarmente insondabile costituito dalle ragazze a cavallo tra preadolescenza e adolescenza, di quei riti di passaggio "necessari" per transitare da una fase all'altra, nonché degli universi familiari disgregati e sostanzialmente indifferenti verso la condizione vissuta dalle protagoniste che, proprio attraverso i loro atteggiamenti trasgressivi e disinibiti, cercano una propria visibilità. Tale originalità la si deve probabilmente anche al contributo in fase di sceneggiatura di una delle interpreti adolescenti del film (Nikki Reed): a emergere è un ritratto impietoso della cosiddetta *MTV Generation* delineato a partire dall'uso insistente degli stessi strumenti linguistici (riprese con macchina a mano, montaggio frenetico, musica rock e hip hop) adottati dall'emittente televisiva, implicitamente sotto accusa in quanto fonte primaria di ispirazione per le giovani protagoniste. Il film, dunque, si muove sul filo di questa ambiguità e, probabilmente, trae la sua forza proprio da questa caratteristica contraddittoria: ri-

uscire a titillare la curiosità del pubblico, soprattutto di quello adulto, attraverso gli stessi espedienti che vengono usati dal mercato per lusingare gli adolescenti.

Ancora più ambiguo nel suo moto pendolare di attrazione-repulsione verso i giovani protagonisti è, poi, *Bully* (USA 2001) di Larry Clark, regista che ha all'attivo almeno altri due film impietosi sugli adolescenti americani: *Kids* (USA 1995) e *Ken Park* (USA 2002, coregia di Ed Lachman). Clark è essenzialmente un moralista, come dimostra il finale del film nel quale giunge puntualmente la punizione per i "cattivi". Già, ma chi sono realmente i cattivi, in questo caso? Marty e Bobby sono due liceali, d'estrazione sociale diversa (Bobby avrebbe la strada spianata per un prestigioso college, Marty dovrebbe continuare a fare il cameriere), che passano il tempo libero insieme combinandone di tutti i colori: si drogano, girano su un'auto sportiva a caccia di ragazze e, per pagarsi tutti gli sfizi, girano filmcini porno amatoriali. Bobby, tuttavia, esercita un controllo totale su Marty: lo comanda a bacchetta, lo maltratta e lo umilia di fronte agli altri. Quando Marty si mette con Alice, la ragazza architetta un piano per uccidere Bobby. Girando attraverso uno stile finto-documentaristico in realtà studiatissimo, Clark riprende con malcelato compiacimento i corpi lisci e curati di una gioventù capace di compiere qualsiasi nefandezza in nome della necessità di formarsi un bagaglio di esperienze e piaceri il più ampio possibile, quasi si tratti di accumulare punti in un videogame, per esaltare la forsennata vitalità e, allo stesso tempo, evidenziare il vuoto e la corruzione interiore di coloro che li abitano. Prima di darsi al cinema, infatti, Clark è stato un fotografo professionista e la sua attenzione per l'immagine è assoluta: nei suoi film ritorna, aggiornato all'estetica "grunge" degli anni Novanta, lo stesso meccanismo di esaltazione/mortificazione del corpo che abbiamo già sottolineato in precedenza.

Un'eccezione in questa panoramica è costituito, invece, dal film svedese *Fucking Åmål* (Svezia 1999) di Lukas Moodisson. Anche in questo caso si tratta di una commedia di ambientazione scolastica, ma non di un film di genere (il film di Virzì, in fondo, è una commedia di costume ricalcata sui modelli "classici" della vecchia commedia all'italiana): il regista adotta uno stile sgrammaticato, libero e per questo capace di cogliere i frammenti di una realtà come quella adolescenziale, allo stesso tempo conformista e spregiudicata, ingenua ed esibizionista. Le due protagoniste, Agnes ed Elin, sono i classici tipi oppositivi della studentessa complessata, tagliata fuori dai gruppi di coetanee "cool" e della leader capace di determinare l'inclusione o l'esclusione delle compagne di scuola dalla comitiva. In più, Agnes vive come molti suoi coetanei un momento di passaggio durante il quale la sua sessualità si sta definendo, probabilmente in senso omosessuale, come tutti vociferano all'interno della scuola, un elemento, questo, che le preclude automaticamente l'appartenenza a un gruppo e che la espone a scherzi e ironie davvero feroci. Un po' per scherzo, un po' per scommessa, un po' per curiosità, Elin, annoiata dal conformismo e del maschilismo di alcuni membri del suo gruppo, si avvicina ad Agnes, scoprendo di essere attratta da lei, innamorandosene. Ancora una volta siamo di fronte a un universo omologante nel quale, per esempio, la trasgressione attraverso l'abuso di alcol e droghe leggere è tollerata, mentre non può essere messa in dubbio l'identità di genere: i modelli dominanti sono quelli del maschio forte e protettivo verso la sua ragazza che, invece, deve essere docile, attraente e remissiva. Agnes, con la sua sessualità incerta, probabilmente anco-

ra in via di definizione, scompagina una serie di regole su cui si regge questo universo giovanile apparentemente disinibito ma, in realtà, privo di punti di riferimento dato che, anche in questo caso, gli adulti sono figure assenti o del tutto incapaci di comprenderli realmente. Il film riesce a fotografare con rara sensibilità una generazione come quella contemporanea con tutti i suoi tic, i suoi status symbol, i suoi modelli, mostrando quanto sia difficile per un adolescente, oggi più che in passato, sottrarsi al conformismo. Il lieto fine con relativo *outing* da parte delle due ragazze è originale anche perché si tratta forse di uno dei rarissimi casi in cui due personaggi riescono a rifiutare le dinamiche di gruppo, dando vita a qualcosa di nuovo per la loro età: una coppia, un nucleo basato sul confronto dialettico tra due soggetti che operano realmente una scelta (dal momento che decidono di andare contro le regole) e non sull'adesione passiva a una serie di regole omologanti.

Un ulteriore elemento di originalità di *Fucking Åmål* è che affronta un tema come quello della scoperta da parte degli adolescenti della propria omosessualità, un campo che, solitamente, è appannaggio dell'universo maschile. È un altro luogo comune cinematografico consolidato quello che vede un ragazzo timido e sensibile fatto oggetto di scherzi feroci e pesanti ironie da parte dei compagni di scuola a causa del suo disinteresse nei confronti dell'altro sesso e della sua scarsa virilità. Siamo dalle parti di *Beautiful Thing* (Gran Bretagna 1996) di Hettie MacDonald, un piccolo film inglese che racconta con delicatezza le vicende di Jamie e Ste, il primo deriso dai compagni di scuola per la sua scarsa virilità e riservatezza, l'altro meglio integrato nel gruppo. I due ragazzi si scoprono, al di là dei forti pregiudizi che allignano nell'ambiente proletario dal quale provengono, entrambi omosessuali e innamorati. Il bullismo, in questo caso, non è mai ostentato come nei film di provenienza statunitense, ma resta sullo sfondo della vicenda, radicato nelle convinzioni granitiche degli adulti, praticato dai coetanei di Jamie e Ste ma visibile solo nei suoi effetti (per esempio le frasi oscene e offensive scritte dai compagni di scuola che la madre di Jamie legge per caso sul quaderno del figlio), a sottolineare i momenti più difficili della storia d'amore tra i due ragazzi.

Un primo, parziale bilancio

Tirando le somme di questa lunga carrellata attraverso i film più o meno attinenti al tema del bullismo (era necessario tentare di inquadrare il fenomeno all'interno di un contesto più ampio per metterlo in relazione con ciò che, a livello di rappresentazioni dei comportamenti giovanili, lo ha preceduto) un dato emerge con assoluta evidenza e, in qualche modo, riporta al punto di partenza, alle riflessioni che hanno aperto l'*excursus*: in tutte le pellicole, con alcune rarissime eccezioni, è chiara l'assenza delle figure genitoriali, non solo incapaci di accogliere e comprendere i problemi delle vittime ma anche e soprattutto di opporsi e arginare i comportamenti devianti dei carnefici. Quella conflittualità intergenerazionale messa in evidenza nei film che avevano per protagonisti ribelli, teppisti e bulli "classici" diviene progressivamente sempre più assente nelle rappresentazioni cinematografiche più o meno centrate del fenomeno. Anche se non mancano i momenti di scontro tra genitori e figli, tutto si svolge sul piano della più banale quotidianità, del tentativo di

intimare divieti spesso senza che questi siano sostenuti da comportamenti consoni da parte di chi li impone, se non addirittura su quello della diretta competizione tra le due componenti in campo. Inoltre, la commistione dei ruoli all'interno del nucleo familiare è, proprio come accade nella realtà, un connotato comune a tutte le classi sociali, economicamente trasversale, globalizzata, dunque di difficile analisi, quasi impossibile da inquadrare all'interno di categorie certe.

Ripercorrendo brevemente il cammino già fatto e osservando da questo specifico punto di vista alcuni dei film già citati, incontriamo genitori assenti, complici, amici, succubi dei figli, ma mai dei "semplici" genitori. L'esempio più significativo è quello di *Thirteen*, in cui la madre della protagonista ricopre, a seconda delle fasi attraversate dalla figlia, tutti questi ruoli, quasi si trattasse anche per lei di costruirsi un'identità ma – ed è questo ciò che più lascia perplessi – in relazione ai comportamenti della ragazzina.

Allo stesso tempo, come abbiamo notato in occasione dell'analisi dei film appartenenti al filone horror, la scuola si presenta in maniera sempre più forte come entità uniformante, spersonalizzante: che si tratti di extraterrestri che hanno preso il posto del personale docente per far partire da un liceo la loro conquista della Terra, di scienziati folli che vogliono cambiare le menti dei giovani soggiogandole a un ideale di perfezione o, molto più banalmente e realisticamente, di figure che si rifanno a un'ideologia di stampo conservatore fautrice dell'ordine e della tradizione, ci troviamo comunque di fronte a una serie di rappresentazioni che denunciano in maniera più o meno metaforica, più o meno grottesca, da un lato il timore nei confronti dell'omologazione prodotta da un'istituzione che sempre meno sembra capace di predisporre lo studente allo sviluppo autonomo delle proprie peculiarità, dall'altro il rischio costituito dall'incapacità della famiglia di far fronte all'educazione dei figli e dalla conseguente delega in bianco firmata proprio alla scuola per ciò che riguarda la dotazione di un bagaglio di valori etici e morali. Emblematico, come s'è visto, è il caso di *Generazione perfetta* e la trasformazione degli studenti nei prototipi di una futura classe dirigente priva di difetti, di dubbi e di incertezze ma anche di una coscienza che possa dirsi tale.

Logico, a questo punto, che la conflittualità, fattore in ogni caso necessario al corretto sviluppo dell'identità adolescenziale e giovanile, si sposti sull'asse orizzontale, quello del gruppo dei pari: è come se, privato di quei punti di riferimento – anche e soprattutto in senso negativo/oppositivo – costituiti dai valori e dalle tradizioni legate all'universo familiare, il mondo giovanile, ormai legittimato a più livelli sul piano sociale (moda, musica, socialità eccetera), senta sempre più spesso la necessità di costituirsi in quanto portatore e tutore di una serie di istanze simboliche che, tuttavia, non possono essere altro se non quelle diffuse dai media, in un gioco autoreferenziale di rispecchiamenti incrociati. Le letture contrastanti del mondo giovanile – spesso rappresentato come totalmente privo di valori etici e morali e, allo stesso tempo, portatore di visioni tradizionaliste e dogmatiche – sono semplificazioni che non fanno altro se non rafforzare l'immagine del bullo emersa dall'analisi di alcuni dei film, ovvero quella di un fautore dell'individualismo più spietato che, agendo all'ombra di un gruppo, applica una serie di valori sostanzialmente conformistici alle dinamiche di inclusione/esclusione nel gruppo stesso. Esempio è il caso

di *Fucking Åmål*, nel quale i comportamenti dei protagonisti sono improntati a una sorta di trasgressione mercificata a cui si affianca automaticamente un conformismo spietato ed escludente nei confronti di chi è diverso.

Vogliamo concludere questa analisi del “bullismo cinematografico” improntata essenzialmente a una lettura di carattere sociologico con un film che, più di ogni altro, sembra rifiutare interpretazioni (e giustificazioni) di questo genere per spiegare il male che alberga nei cuori di tutti gli uomini, nessuno escluso, anche il più giovane e apparentemente ingenuo. *Il signore delle mosche* (1963), tratto dall'omonimo romanzo di William Golding e portato sullo schermo da Peter Brook, si distingue proprio per il fatto di condurre all'estremo le caratteristiche comuni ai film analizzati: l'assenza degli adulti e la conflittualità interna al gruppo di pari portata alle estreme conseguenze del bullismo e oltre. La storia è nota: in seguito a una guerra nucleare, un'élite di ragazzini di età compresa tra gli otto e i dodici anni viene fatta salire su un aereo per essere trasportata in un luogo sicuro. Ma l'aereo si schianta, gli adulti che li accompagnavano muoiono tutti e i giovani protagonisti devono cavarsela da soli, dal punto di vista della mera sopravvivenza ma anche da quello dell'ordinamento sociale. Se in un primo momento il gruppo decide di seguire il saggio Ralph e il suo consigliere soprannominato Piggy (un ragazzino grassoccio preso in giro da tutti) che tentano di organizzare razionalmente e soprattutto democraticamente la neonata microsocietà, in seguito la maggioranza si affida al violento Jack che, promettendo più cibo per tutti, trascina la comunità in un vortice di irrazionalità (un fantomatico mostro, avvistato da alcuni bambini, viene placato attraverso l'adorazione di una testa di maiale infissa su un palo). La situazione degenera sempre più: alle minacce perpetrate dal gruppo dei “cacciatori” nei confronti di quello guidato da Ralph si sostituiscono prima i soprusi e poi le percosse, fino a quando alcuni bambini vengono uccisi barbaramente dal gruppo di Jack. Prima che lo stesso Ralph venga giustiziato, una nave arriva a trarre in salvo i ragazzini.

L'impietosa metafora (ammesso che la si possa chiamare così) sulla natura umana è fin troppo chiara: laddove l'uomo si affidi completamente al libero arbitrio, senza che vi sia un'istanza superiore che lo controlli, è destinato a regredire allo stato primitivo. Questa riflessione e il romanzo furono il frutto diretto delle esperienze dello stesso Golding, insegnante che aveva sperimentato con la propria classe di quarta elementare un'esperienza simile, allorquando, in seguito a una discussione che aveva diviso i ragazzi in due fazioni opposte, aveva potuto constatare come in sua assenza la situazione fosse degenerata fino alla rissa.

Fughe nella fantasia, o meglio, nel *fantasy*

L'ultimissima parte del nostro contributo vogliamo dedicarla a un gruppo di film eterogenei, tuttavia uniti da due caratteristiche: il fatto di sfuggire alle precedenti suddivisioni per generi (*college-movie*, commedia adolescenziale, *teenage-horror*) pur non essendo estranei in tutto o in parte ad altre tipologie cinematografiche fortemente codificate, e l'aver dei protagonisti con in comune la propensione a rifugiarsi in mondi fantastici, più o meno futuribili, più o meno remoti.

Se siamo riusciti a ricondurre i generi all'interno della nostra analisi, ciò è stato possibile in virtù della loro predisposizione a essere letti attraverso la lente dell'analisi sociologica, ovvero del rapporto tra produzione cinematografica e produzione di modelli, stereotipi, luoghi comuni da parte della società. Un genere che sembra aprioristicamente sottrarsi a tale ottica è, invece, il *fantasy*: nato alla fine degli anni Settanta e prosperato lungo tutti gli anni Ottanta, non a caso questo filone è uno dei simboli di quel disimpegno e riflusso che caratterizzarono il periodo immediatamente seguente il naufragio dei grandi ideali – soprattutto giovanili – e dell'impegno sociale e politico nati nel corso degli anni Sessanta. Una lunga fuga nella fantasia che ha conosciuto contaminazioni mitologiche e fantascientifiche dalle quali ha tratto sempre nuova linfa allontanandosi sempre più dalla realtà sociale di cui era, malgrado tutto, il prodotto.

Forse è proprio per questo motivo che i protagonisti di film tra i più interessanti di questo filone hanno la possibilità di accedere a luoghi immaginari grazie alla fervida fantasia che li caratterizza, magari aiutati da un pizzico di magia. Tanto Bastian, il bambino protagonista di *La storia infinita* (*Die unendliche Geschichte*, RFT/Gran Bretagna 1984) di Wolfgang Petersen, quanto Leslie e Jess, i due adolescenti di *Un ponte per Terabithia* (*Bridge for Terabithia*, USA 2007) di Gabor Csupo, quanto Kevin e Mawell, i due sfortunati personaggi di *Basta guardare il cielo* (*The Mighty*, USA 1998) di Peter Chelsom, quanto infine Gordie, Chris, Teddy e Vern, i quattro amici di *Stand by Me – Ricordo di un'estate* (USA 1986) di Rob Reiner sono tutti vittime del bullismo, e questo spesso proprio a causa della loro grande sensibilità, della capacità di astrarsi dal mondo materiale, di ricorrere alla fantasia e alla creatività per sfuggire ai momenti cupi delle loro pur giovani esistenze, creando, da esclusi quali sono, un mondo dal quale a loro volta escludere tutti e tutto ciò che non gli piace. Si tratta, dunque, di personaggi che per sfuggire alla dura realtà sociale (quasi mai degradata ma, semplicemente, difficile) che li circonda, fatta di prepotenze da parte dei coetanei e continui richiami all'ordine e alla "razionalità" da parte degli adulti, decidono di rifugiarsi in un mondo interiore ed esclusivo, aperto soltanto a coloro che sono in grado di immaginare e creare con la mente valide alternative alla realtà. C'è chi ha visto nel successo del *fantasy* un'involuzione, il ritorno a una sfera non solo privata e intima quanto, per l'appunto, esclusiva, in definitiva un estremo atto di sfiducia nei confronti della realtà sociale, considerata irrecuperabile, un moto retrogrado e – perché no? – persino reazionario (sarà un caso se Atreju, il personaggio con cui si identifica il piccolo Bastian di *La storia infinita* leggendo il libro che lo trasporta nel regno di Fantasia, qui in Italia è stato mutuato come simbolo di una organizzazione giovanile di estrema destra?). Ma in tutti questi film il messaggio finale è, in realtà, molto più semplice e positivo, come del resto è normale che sia per dei film spesso tratti da romanzi per ragazzi e concepiti essenzialmente per un pubblico adolescente: grazie al bagaglio di esperienze, magari virtuali ma certamente positive, vissute nei loro mondi fantastici, i protagonisti ritornano sempre nella realtà e riescono a rivalersi dei soprusi subiti.

Non troppo lontana dal *fantasy*, la fantascienza offre ai suoi giovani protagonisti vie di fuga se possibile ancor più improbabili, al di là degli scenari tecnologici attraverso cui si dispiega necessariamente la visionarietà delle sue rappresentazioni. In fondo, abbandonare il nostro pianeta per inoltrarsi nello spazio alla ricerca di altri mon-

di popolati da esseri alieni non è molto diverso dall'immaginare scenari da favola: anche in questo caso, infatti, ciò che si insegue è un'alternativa alla realtà, alla gravità (nel senso di condizione esistenziale e forza di attrazione terrestre), ricercata attraverso creatività, studio e applicazione. È proprio ciò che tentano di fare Ben, Wolfgang e Darren, i tre ragazzini protagonisti di *Explorers* (USA 1985), un film di fantascienza anomalo, firmato da Joe Dante, specialista in produzioni a basso costo, che qui mette la sua inventiva al servizio di una favola astratta e surreale. Diversissimi tra loro i tre protagonisti sono, ognuno a proprio modo, degli emarginati, continuamente vessati sia sotto il profilo morale, sia sul piano fisico da un gruppo di studenti più grandi. Ben, infatti, è un sognatore, la vera guida del gruppo, Darren un teppistello fuori posto nell'ambiente piccolo-borghese che lo circonda che cerca un'alternativa qualunque essa sia, Wolfgang il classico secchione che fa le veci dello scienziato visionario. A bordo di una rudimentale navicella spaziale si inoltrano nel cosmo ed effettivamente incontrano gli alieni che, contrariamente al solito, sono simpatici e affettuosi.

Ma il film fantascientifico (in realtà il genere di riferimento sarebbe quello "fantastico" con forti iniezioni di grottesco) che offre più spunti di riflessione dalla nostra prospettiva è certamente il successo di Robert Zemeckis *Ritorno al futuro* (*Back to the Future*, USA 1985), anche perché, non a caso, riporta il discorso indietro al periodo (gli anni Cinquanta) dal quale sono partite le nostre riflessioni. Il protagonista, Marty, non è un adolescente particolarmente problematico, a differenza del padre George, un cinquantenne succube del suo principale, Biff, che attua su di lui un continuo, umiliante *mobbing* e della madre, una casalinga frustrata e depressa. Un viaggio indietro nel tempo fino all'anno 1955, compiuto grazie all'invenzione di un suo amico scienziato, costituisce l'occasione per rendersi conto che le cause della triste condizione vissuta del genitore risalgono ai tempi del liceo. Già a quell'epoca, infatti, Biff vessava George con scherzi crudeli e continue pretese di fronte alle quali Marty, il cui carattere è molto diverso da quello di suo padre, non può non reagire. Rimettere a posto le cose, tuttavia, non sarà facile e il rischio corso dal ragazzo sarà quello di scomparire per sempre, dato che sua madre, innamoratasi di lui, sembrerebbe voler abbandonare George al suo destino. A distinguere *Ritorno al futuro* dagli altri film è che, in questo caso, siamo di fronte a un viaggio in una dimensione "altra" che, tuttavia, è paradossalmente la medesima vissuta dal protagonista: non viaggi nella fantasia, nel futuro o magari in un passato talmente remoto da risultare del tutto estraneo, ma giusto un passo indietro nel tempo che consentirebbe di operare per mutare il presente attraverso piccolissime modificazioni di quello che lo scienziato del film chiama enfaticamente "il *continuum* spazio-temporale". Il film di Zemeckis è un apologo ottimista, figlio anch'esso del cosiddetto "reaganismo" (sia pure decisamente autoironico: quando Marty rivela a coloro che incontra nel 1955 il destino di Reagan, allora ancora attore di film di serie B, non può che suscitare l'ilarità), e l'ottica che vorrebbe i figli capaci di aiutare i genitori (e non il contrario) perché migliori, più progrediti, "moderni", se pur non priva di rischi (come quello dell'incesto che, in questo caso, espone il protagonista a un rischio assoluto: quello della scomparsa dalla storia) è tipica di quel tempo e attraversa tutto il film. A fronte di una serie di pellicole che, come abbiamo messo in evidenza, registrano l'assenza (o quasi) delle figure genitoriali dalla scena, la loro incapacità di arginare i bulli e soccorrere le vittime, il ribaltamento qui è totale, ma

anche totalmente illusorio. Anche dal punto di vista della conflittualità generazionale – la cui assenza abbiamo ipotizzato essere alla base di un altro tipo di conflittualità deviata, ovvero del bullismo – tutto si risolve miracolosamente all'insegna di un ottimismo e di una bonarietà che, purtroppo, non sono proprio di questo mondo.

Appendice

Impossibile non citare, fuori dal contesto di questo saggio per la sua evidente estraneità rispetto ai materiali fin qui analizzati, *Togliamoci la maschera*, il video didattico curato da Elena Buccoliero e Daniela Donà, che affronta il tema del bullismo nella scuola media superiore attraverso una serie di interviste con studenti e insegnanti alternate a un commento teatrale realizzato da un attore attraverso l'uso delle maschere. Le esperienze vere e reali degli studenti che, guidati dagli operatori del PROMECO (Centro per la promozione della comunicazione, Ferrara), parlano della loro personale conoscenza del bullismo, nonché dei ruoli ricoperti all'interno delle dinamiche da esso scatenate (vittime, bulli, spettatori), riuscendo in alcune occasioni a togliersi davvero la maschera all'interno di una sorta di "terapia di gruppo", trovano un'efficace sintesi in chiave grottesca nella finzione scenica costruita attorno al tema. In questo modo emergono – sia in un caso sia nell'altro – una serie di luoghi comuni e stereotipi sul bullismo ancora diffusi nella mentalità di molti ma, allo stesso tempo, un'immagine insospettabile degli stessi protagonisti, la grande debolezza dei violenti e la forza di coloro che ne sono vittime.

Filmografia ragionata

Nella seguente filmografia i film sono suddivisi secondo un criterio in parte diverso da quello seguito nella redazione del contributo, orientato a favorire un'individuazione immediata dei film in base alle dinamiche tipiche del bullismo.

I film contrassegnati con asterisco sono disponibili presso la Biblioteca Innocenti Library; la loro scheda critica è reperibile nella banca dati filmografica consultabile nel sito web www.minori.it

Bulli d'altri tempi

- *Il selvaggio* (*The Wild One*), Laszlo Benedek, USA 1954
- *Gioventù bruciata* (*Rebel Without a Cause*), Nicholas Ray, USA 1954*
- *Il seme della violenza* (*The Blackboard Jungle*), Richard Brooks, USA 1955*
- *La scuola della violenza* (*To Sir With Love*), James Clavell, Gran Bretagna 1967*
- *Classe 1984* (*Class of 1984*), Mark L. Lester, USA 1981
- *Rusty il selvaggio* (*Rumblefish*), Francis Ford Coppola, USA 1983*
- *I ragazzi della 56ª strada* (*The Outsiders*), Francis Ford Coppola, USA 1983*
- *I ragazzi della porta accanto* (*The Boys Next Door*), Penelope Spheeris, USA 1985*

Tra nonnismo e bullismo

- *Il signore delle mosche* (*The Lord of the Flies*), Peter Brook, Gran Bretagna 1963*
- *Se... (If?)*, Lindsay Anderson, Gran Bretagna 1968*

- *La forza del singolo (The Power of One)*, John G. Avildsen, USA 1992
- *Evil - Il ribelle (Ondskan)*, Mikael Håfström, Svezia 2003*

Bullismo indiretto

- *Carrie lo sguardo di Satana (Carrie)*, Brian De Palma, USA 1976*
- *Breakfast Club (The Breakfast Club)*, di John Hughes, USA 1985*
- *Beautiful Thing*, Hettie MacDonald, Gran Bretagna 1996*
- *Schegge di follia (Heathers)*, Michael Lehmann, USA 1989*
- *Amiche cattive (Jawbrakers)*, Darren Stein, USA 1999
- *Cruel Intentions - Prima regola non innamorarsi (Cruel Intentions)*, Roger Kumble, USA 1999*
- *Fucking Åmål*, Lukas Moodisson, Svezia 1999*
- *Girlfight*, Karyn Kusama, USA 2000*
- *Thirteen - Tredici anni (Thirteen)*, Catherine Hardwicke, USA 2003*
- *Mona Lisa Smile*, Mike Newell, USA 2003*
- *Caterina va in città*, Paolo Virzì, Italia 2003*

Bullismo diretto

- *Animal House (National Lampoon's Animal House)*, John Landis, USA 1978
- *La mia guardia del corpo (My Bodyguard)*, Tony Bill, USA 1980*
- *La rivincita dei Nerds (Revenge of the Nerds)*, Jeff Kanew, USA 1982
- *The Principal - Una classe violenta (The Principal)*, di Christopher Cain, USA 1987
- *Fuga dalla scuola media (Welcome to the Dollhouse)*, Todd Solondz, USA 1995*
- *Generazione perfetta (Disturbing Behaviour)*, di David Nutter, USA 1998*
- *La bambina che vendeva il sole (La petite vendeuse du soleil)*, Djibril Diop Mambety, Senegal/Francia 1998
- *Bully*, Larry Clark, USA 2001
- *Mean Creek*, Jacob Aaron Estes, USA 2003
- *Terkel in Trouble (Terkel I knibe)*, animazione, Stefan Fjeldmark, Kresten Vestbjerg Andersen Thorbjørn Christoffersen, Danimarca 2004*
- *Les Choristes - I ragazzi del coro (Les Choristes)*, Christophe Barratier, Francia/Svizzera/Germania 2004*

Fughe nel fantastico

- *Kes*, Ken Loach, Gran Bretagna 1969*
- *La storia infinita (Die unendliche Geschichte)*, Wolfgang Petersen, RFT/Gran Bretagna 1984*
- *Ritorno al futuro (Back to the Future)*, Robert Zemeckis, USA 1985*
- *Explorers*, Joe Dante, USA 1985*
- *Stand by Me - Ricordo di un'estate*, di Rob Reiner, USA 1986*
- *Basta guardare il cielo (The Mighty)*, di Peter Chelsom, USA 1998*
- *Un ponte per Terabithia (Bridge for Terabithia)*, di Gabor Csupo, USA 2007*

*Finito di stampare nel mese di dicembre 2007
presso il Centro Stampa della Scuola Sarda Editrice, Cagliari*

