

SCAFFALE DEL NUOVO MILLENNIO

153

CHILDREN'S VOICES

ETNICITÀ E BULLISMO NELLA SCUOLA

a cura di
Giovanni Delli Zotti



BONANNO EDITORE

Questa comunicazione riflette esclusivamente il pensiero degli autori e la Commissione non può quindi essere ritenuta responsabile per l'uso che potrebbe essere fatto delle informazioni qui contenute.

ISBN 978-88-96950-59-3

Proprietà artistiche e letterarie riservate
Copyright © 2014 - Gruppo Editoriale s.r.l.
ACIREALE - ROMA

www.bonannoeditore.com
gruppoeditorialesrl@tiscali.it

INDICE

PRESENTAZIONE	pag.	9
CAP. 1 - ETNIA E CONFLITTO: IL LESSICO DELLA RICERCA di <i>O. Urpis</i>	”	13
1. Introduzione: la questione della cittadinanza	”	13
2. Identità e appartenenza: i concetti di identità e di identità etnica	”	14
3. Diversi approcci politici: il multiculturalismo e l’interculturalismo	”	18
4. Conflitto sociale e violenza	”	19
5. Conflitto interetnico e violenza interetnica	”	27
CAP. 2 - IMMIGRAZIONE E BULLISMO (<i>ONLINE</i>): UNA RASSEGNA DELLE RICERCHE di <i>G. Porcelli</i>	”	31
1. Immigrazione e (multi-/inter-) cultura	”	31
2. Dal bullismo al bullismo <i>online</i>	”	34
3. Alcune definizioni	”	36
4. L’avvento della <i>bedroom culture</i>	”	37
5. Dalla <i>bedroom culture</i> al bullismo <i>online</i>	”	41
6. Cyberbullismo: da devianza primaria a devianza secondaria	”	44
CAP. 3 - LA SCUOLA ITALIANA E LE SFIDE DELLA MULTIETNICITÀ di <i>D. Greco</i> e <i>C. Zanetti</i>	”	51
1. I minori e le minoranze etnico-linguistiche	”	51
1.1 La tutela dei minori stranieri	”	51
1.2 La tutela delle minoranze etnico-linguistiche	”	52
2. La normativa di riferimento	”	56
2.1 Il sistema scolastico italiano: brevi cenni	”	56
2.2 La scuola e gli alunni stranieri: percorsi e modalità	”	57

3. L'inserimento e l'integrazione dello studente straniero	pag.	60
3.1 La distribuzione degli alunni stranieri nelle classi	»	61
3.2 L'accoglienza degli alunni stranieri nella scuola	»	62
3.3 I mediatori linguistici e culturali	»	64
3.4 Progetti Intercultura e norme regionali	»	65
CAP. 4 - IMMIGRAZIONE E STUDENTI NON ITALIANI		
A SCUOLA di <i>G. Delli Zotti</i>	»	69
1. Evoluzione della presenza straniera in Italia	»	69
2. Gli alunni di cittadinanza non italiana	»	74
CAP. 5 - IL METODO E I CONTESTI		
DELLA RICERCA QUANTITATIVA		
di <i>D. Greco e C. Zanetti</i>	»	85
1. Il metodo della ricerca	»	85
2. Il contesto della ricerca	»	89
3. Caratteristiche e composizione etnica delle scuole	»	90
4. I programmi di sostegno e prevenzione	»	95
CAP. 6 - RELAZIONI INTERETNICHE A SCUOLA:		
LE DOMANDE E LE RISPOSTE di <i>G. Delli Zotti</i>	»	101
1. Il contesto scolastico e territoriale	»	102
2. Il profilo socio-culturale degli intervistati e delle famiglie	»	105
3. Atteggiamenti sulla situazione etnica in classe, a scuola e nella società	»	112
4. Come i ragazzi vivono la classe e la scuola	»	119
5. Il bullismo a scuola e in classe	»	123
6. Il bullismo: vittime e persecutori	»	132
7. Atteggiamenti sulla scuola e gli insegnanti	»	140
8. Conclusioni	»	143
CAP. 7 - ESPERIENZE DI BULLISMO:		
UN'ANALISI QUALITATIVA di <i>O. Urpis</i>	»	147
1. Le interviste e i <i>focus group</i> : il metodo e i contesti	»	147

2. Percezioni ed esperienze a scuola	pag. 151
2.1 La percezione dell'ambiente sociale	” 151
2.2 La nazionalità e il pregiudizio	” 155
2.3 La percezione dello straniero: diversità e uguaglianza	” 156
2.4 Gli stereotipi e le differenze razziali:	
la scuola come un luogo di protezione	” 158
2.5 Il caso dei bambini adottati	” 160
2.6 Principali risultanze	” 161
3. La violenza fra i pari: percezione ed esperienze	” 163
3.1 La violenza interetnica nella scuola	” 163
3.2 Come si manifesta il bullismo	” 164
3.3 Le principali cause della violenza interetnica	” 167
3.4 Le vittime del bullismo	” 169
3.5 Le caratteristiche del bullo	” 170
3.6 I luoghi del bullismo	” 173
3.7 Principali risultanze	” 174
4. Reazioni e interventi	” 175
4.1 I sentimenti e le reazioni al bullismo	” 175
4.2 Il ruolo dei docenti e delle istituzioni scolastiche	
nei casi di violenza	” 177
4.3 Approcci e strategie degli insegnanti	” 179
4.4 Il problema della gestione delle classi interetniche	” 181
4.5 Il maschilismo: una cultura ancora molto presente	” 182
4.6 Principali risultanze	” 183
5. La prevenzione della violenza:	
azioni positive e coercizione	” 184
CAP. 8 - LE SFIDE DELLA DIVERSITÀ ETNICA NELLE SOCIETÀ	
CONTEMPORANEE di <i>M. Sedmak e Z. Medarić</i>	” 189
1. La ricerca sulla violenza interetnica in ambito scolastico	” 190
2. Lo studio sulla violenza interetnica nella scuola	
in cinque paesi europei	” 193
3. Le sfide del contatto interculturale	” 195
4. Razzismo, xenofobia e discriminazione	” 199
5. L'ibridazione culturale	
e il carattere transculturale dell'Europa	” 202
6. I principali risultati della ricerca nei cinque paesi	” 206

CAP. 9 - BULLISMO E VIOLENZA (INTERETNICA): PROBLEMI, SOLUZIONI E BUONE PRATICHE di <i>D. Greco</i> e <i>C. Zanetti</i>	pag. 221
1. Introduzione	» 221
2. Buone pratiche: cosa sono?	» 223
3. Le esperienze nazionali	» 224
4. La prospettiva delle scuole	» 232
4.1. Il ruolo degli insegnanti e del personale scolastico	» 233
4.2. Scuola e violenza tra pari: approcci e metodi	» 239
4.3. Il ruolo della politica scolastica	» 240
4.4. <i>Peer education</i>	» 243
4.5. Relazioni con la famiglia	» 245
4.6. Reti di istituzioni	» 246
4.7. Educazione interculturale	» 247
5. Accanto alla scuola: ONG e altre organizzazioni	» 251
6. Riassumendo: cosa ci dicono le “voci dei bambini”?	» 252
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	» 257
LINK UTILI	» 267
ALLEGATO – Questionario e distribuzione di frequenza delle risposte	» 271
GLI AUTORI	» 279

PRESENTAZIONE

Il volume raccoglie i risultati di una ricerca realizzata nell'ambito del progetto *Children's Voices: Exploring Interethnic Violence and Children's Rights in the School Environment*, co-finanziato dal programma della Commissione Europea *Fundamental Rights and Citizenship* (JLS/2009-2010/FRAC/AG). Partner nel progetto sono stati il Centro per la scienza e la ricerca dell'Università del Litorale di Capodistria (Slovenia) (*lead partner*), il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (DiSPeS) dell'Università degli studi di Trieste, l'Università europea di Cipro, l'Università South Bank di Londra e la Facoltà di Scienze sociali dell'Università di Vienna.

Obiettivo generale del progetto era analizzare la natura e la portata dei fenomeni di violenza che nascono, o possono nascere, in ambito scolastico da sentimenti xenofobi o razzisti e da pratiche discriminatorie. Il concetto di violenza è inteso in senso ampio come qualsiasi atto di violenza fisica o psicologica che si traduce in una grave violazione dei diritti fondamentali dei bambini.

Obiettivi specifici sono stati l'analisi della diffusione del fenomeno del bullismo nelle scuole, della sua natura e della sua regolazione istituzionale e informale. Il progetto si è anche proposto di confrontare la situazione nei paesi coinvolti dalla ricerca, al fine di suggerire spunti alle istituzioni scolastiche e alle autorità nazionali utili per la predisposizione di linee guida e buone pratiche, nonché di sensibilizzare l'opinione pubblica.

La scansione dei capitoli del volume rispecchia l'articolazione del progetto, che ha preso le mosse dall'analisi dello *stato dell'arte*, nella quale sono innanzitutto definiti i concetti portanti affrontati nella ricerca, perché la chiarezza terminologica e concettuale è essenziale di fronte alla complessa situazione etnoculturale del Nordest italiano, area in cui è stata realizzata la ricerca empirica. I concetti di etnicità e identità etnica, insieme a multiculturalismo e interculturalismo, sono pertanto definiti nel primo capitolo, redatto da Ornella Urpis, che approfondisce in seguito le varie accezioni della nozione di violenza, che costituisce l'altro "polo" terminologico dell'indagine.

Nel secondo capitolo, redatto da Giorgio Porcelli, è analizzata, limitatamente alla produzione italiana, la letteratura pertinente e descritta l'evoluzione del fenomeno del bullismo, che manifesta chiari segnali di trasformazione in un cyberbullismo (bullismo *online*) sempre più pervasivo.

Il terzo capitolo, elaborato da Donatella Greco e Chiara Zanetti, illustra innanzitutto la legislazione italiana nazionale e regionale a tutela dei minori stranieri e delle minoranze etnico-linguistiche. Nella seconda parte del capitolo viene inoltre analizzata la normativa pertinente relativa alla strutturazione del sistema scolastico italiano, con particolare attenzione per i vari aspetti dell'inserimento e dell'integrazione degli studenti di cittadinanza non italiana.

Nel capitolo successivo Giovanni Delli Zotti illustra l'evoluzione della presenza straniera in Italia e il suo rapido aumento quantitativo (consistenza) e qualitativo (provenienza). Nella seconda parte del capitolo è esaminata l'evoluzione della presenza degli studenti non italiani nella scuola italiana, facendo riferimento anche ad aspetti specifici quali le scelte scolastiche e il successo formativo.

L'analisi dello stato dell'arte è stata propedeutica ad una *fase quantitativa* e nel quinto capitolo, redatto da Donatella Greco e Chiara Zanetti, sono illustrati i criteri metodologici adottati per la rilevazione "sul campo". Nel capitolo sono anche descritte le informazioni raccolte mediante una "scheda scuole", finalizzata a raccogliere elementi contestuali sugli istituti scolastici coinvolti nell'indagine: in particolare, sulla composizione etnica e sui programmi eventualmente adottati per il sostegno agli studenti stranieri e la prevenzione del bullismo.

I risultati ottenuti tramite un questionario strutturato compilato in classe dagli studenti sono descritti nel sesto capitolo, redatto da Giovanni Delli Zotti, che prende le mosse dalla descrizione del profilo socio-culturale degli intervistati e delle loro famiglie, per proseguire con l'analisi delle risposte a domande riguardanti gli atteggiamenti in relazione alla situazione etnica, in classe e a scuola. Le parti seguenti affrontano altri aspetti della vita scolastica, per passare poi al tema del bullismo e al ruolo svolto dalla scuola e degli insegnanti.

Nella seguente *fase qualitativa* della ricerca *Children's Voices* sono state condotte interviste in profondità con esperti, insegnanti, dirigenti scolastici e realizzati alcuni *focus group* con alunni e studenti italiani e stranieri. I risultati acquisiti sono illustrati da Ornella Urpis, che nel settimo capitolo espone dapprima alcuni aspetti metodolo-

gici specifici affrontati nella fase qualitativa. Nel resto del capitolo è trattato il tema della percezione dell'ambiente scolastico affrontando, con la maggiore profondità che l'approccio qualitativo consente, gli aspetti relativi alla presenza di stereotipi e pregiudizi e il fenomeno del bullismo. Il capitolo si conclude con l'analisi delle reazioni individuali e degli interventi istituzionali adottati per contrastare e prevenire il fenomeno.

Alle fasi di ricerca empirica "sul campo" è seguita una *fase comparativa*: pertanto, conclusa l'esposizione dei risultati della ricerca italiana, è parso utile fornire al lettore alcuni elementi di sintesi di quanto è emerso dal complesso progetto che, come ricordato all'inizio, è stato condotto anche in altri quattro paesi europei. A ciò è dedicato l'ottavo capitolo nel quale viene pubblicata la traduzione italiana dell'esautiva introduzione alla monografia *Children's Voices: Interethnic Violence in the School Environment*, curata da Zorana Medarić e Mateja Sedmak. Al capitolo originale è stata aggiunta per ciascun paese una scheda riassuntiva, inizialmente pubblicata nel *Final Comparative Report*, che traccia un quadro sintetico dei contesti nei quali si è svolta la ricerca e illustra i principali risultati acquisiti.

Il capitolo conclusivo del volume è anch'esso un prodotto della fase comparativa nella quale alcuni temi rilevanti sono stati trattati leggendo "trasversalmente" i rapporti prodotti dei cinque gruppi di ricerca nazionali. All'equipe italiana è stata affidata l'analisi delle "buone pratiche", che Donatella Greco e Chiara Zanetti trattano a partire da una definizione del concetto per passare poi all'esposizione di quanto è stato riscontrato nell'indagine, sia a livello nazionale che da parte delle singole istituzioni scolastiche, senza dimenticare il ruolo svolto dalle associazioni che operano "in rete" accanto alla scuola.

Il progetto si è concluso con una *fase di disseminazione* durante la quale si sono organizzate conferenze e seminari di presentazione dei risultati, sintetizzati in una brochure distribuita in occasione degli incontri. I rapporti di ricerca e altro materiale relativo al progetto realizzato in Italia sono inoltre consultabili *online* nel sito del Dipartimento di Scienze politiche e sociali (www.dispes.units.it). I rapporti di ricerca dei gruppi nazionali partecipanti al progetto, il rapporto comparativo e la citata monografia *Children's Voices: Interethnic Violence in the School Environment* sono invece disponibili nel sito ufficiale del progetto (www.childrenvoices.eu).

Il team di ricerca del DiSPeS, diretto da Giovanni Delli Zotti, è composto da Chiara Beccalli, Donatella Greco, Giorgio Porcelli, Ornella Urpis e Chiara Zanetti. La rilevazione dei dati in Trentino e in Emilia è stata realizzata da Maura Parazzoli e Debora Mantovani; alla rilevazione in Veneto e nel Pordenonese hanno collaborato alcuni studenti del corso di laurea in Scienze dell'educazione, coordinati da Giorgio Porcelli. Il gruppo di ricerca ringrazia per la collaborazione i dirigenti e gli insegnanti delle scuole partecipanti, gli esperti che hanno messo a disposizione del progetto la loro esperienza e i colleghi e colleghe del DiSPeS e dell'Ateneo di Trieste per l'efficace collaborazione amministrativa. Infine, grazie a Maura Del Zotto, per la precisa e competente revisione finale del testo della quale il volume si è senz'altro avvantaggiato e a Matteo Delli Zotti, autore dell'immagine di copertina e di efficaci filmati e *cartoons* nei quali ha anche trattato il tema del bullismo (<http://www.youtube.com/user/Shezmen88>).

CAPITOLO 1
ETNIA E CONFLITTO:
IL LESSICO DELLA RICERCA
di *Ornella Urpis*

1. INTRODUZIONE: LA QUESTIONE DELLA CITTADINANZA

La cittadinanza è uno dei principi fondanti della società contemporanea e corrisponde al cuore del concetto di democrazia e d'identità nazionale. Il concetto classico di cittadinanza resta ancora oggi quello formulato nel secondo dopoguerra dall'economista T.H. Marshall (1976). In quest'accezione, la cittadinanza è un insieme di diritti che appartengono a ogni cittadino, quali che siano la sua ricchezza e la sua posizione sociale. Nella visione di Marshall lo sviluppo della cittadinanza è consistito nella progressiva espansione di questi diritti (civili, politici e, infine, sociali) a strati sempre più ampi della popolazione. Perciò, storicamente, la lotta per la cittadinanza è stata uno strumento per l'emancipazione di gruppi sociali in lotta per il riconoscimento dei loro diritti.

Dopo la Seconda guerra mondiale in Italia si è assistito a una progressiva espansione dei diritti; la democrazia è diventata patrimonio di tutti e il riconoscimento dei diritti di cittadinanza ha delimitato il vivere civile all'interno del nuovo stato. La pace, il progresso e il miglioramento delle condizioni di vita hanno diffuso sicurezza negli abitanti che si sono incamminati verso il consolidamento della comunità politica. Tuttavia, questo cammino non è stato lineare: è proceduto speditamente in certi settori, quali il diritto del lavoro, e ha incontrato maggiori ostacoli in altri, quali i diritti di genere. In altri ancora le barriere sono state per molto tempo pressoché insormontabili, basti ricordare la lotta per l'apertura dei manicomi e l'espansione dei diritti di cittadinanza a coloro che vi erano "reclusi".

È necessario sottolineare quanto la cittadinanza sia un diritto problematico e, per certi aspetti controverso, poiché, mentre da una parte include e lega gli individui attorno a una comunità politica, d'altra esclude coloro che ne sono privi: in molti paesi oggi ci sono

importanti gruppi sociali caratterizzati da origini etniche-culturali ai quali è negata la piena partecipazione alla vita politica. Pur essendo titolari di diritti (diritto di voto, ecc.), essi non godono dell'esercizio reale dei diritti, a causa della loro esclusione sociale, culturale ed economica. L'esclusione, che sancisce la condizione di "cittadinanza differenziata", presenta una sfida alle politiche sociali, ancor di più se si tratta di una cosiddetta "cittadinanza multiculturale", cioè diversa per tipi di appartenenza culturale in relazione al tipo di esclusione (Kymlicka, 1995).

Una delle ambiguità del rapporto fra la cittadinanza e la piena partecipazione politica riguarda la relazione che intercorre fra i diritti e i doveri. Un caso estremo è il caso della difesa della comunità dai nemici esterni, da cui sono di fatto escluse (o se incluse in modo non rilevante) le donne e i membri di comunità culturali o religiose.

Anche ai figli degli immigrati vengono imposti gli stessi doveri degli altri, ma la loro piena identificazione con le istituzioni dello stato in cui sono nati (Italia) o nel quale hanno vissuto per molto tempo è problematica. La cittadinanza si manifesta all'interno di un'arena politica precisa, delimitata da persone che condividono in larga misura una cultura, delle istituzioni e un "destino" comune. Ma l'identificazione multipla collegata con l'appartenenza a una matrice culturale diversa, una socializzazione in ambienti differenziati (scuola, famiglia, gruppo dei pari), e la negazione del riconoscimento dalla cittadinanza, porta i giovani a non sviluppare un pieno ancoraggio alle istituzioni e ai simboli ad essi collegati e può diventare una fonte di tensione e di devianza.

2. IDENTITÀ E APPARTENENZA:

I CONCETTI DI ETNICITÀ E DI IDENTITÀ ETNICA

Nelle scienze sociali pochi concetti sono così controversi come quello di *etnicità*. In generale si può definire l'etnicità, come "il carattere o la qualità di un gruppo etnico" (Glazer e Moynihan, 1975). Il problema nasce quando si tratta di definire questo carattere. Come nel caso di altri concetti di status (in senso weberiano), le definizioni di "gruppo etnico" o di "etnicità" si collocano nello spazio tra due poli: oggettivo e soggettivo. Le definizioni "oggettive" identificano l'etnicità in un complesso (variabile) di tratti osservabili. Le definizioni "soggettive"

la identificano, invece, in una categorizzazione (data da se stessi o dagli altri) non necessariamente collegata a tratti oggettivi (lingua, cultura, razza, antenati, ecc.) che può essere semplicemente descritta attraverso un generico sentimento di appartenenza. Le definizioni soggettive sfumano il concetto di etnicità in quello di identità etnica.

Un esempio illustre di definizione “oggettiva” è quello di M.G. Smith, secondo cui il concetto di etnicità denota «una provenienza comune e dei tratti distintivi in quanto unità di riproduzione sociale e biologica; di conseguenza, esso connota le uniformità interne e le distinzioni esterne nella dotazione biologica, forse nel linguaggio, nella parentela, nella cultura, nella religione e in altre istituzioni» (1969, pp. 104-5). In questo modo è sottolineato il carattere “primordiale” o la natura “ascrittiva” dell’eticità.

Al contrario, un esempio celebre di soggettivismo è fornito da Barth, per il quale «degli attori, nella misura in cui impiegano categorie etniche per categorizzare se stessi e gli altri... formano gruppi etnici» (1969, p. 13), dove tali categorie sono solo “presuntivamente” collegate all’origine dei gruppi. All’idea di etnicità come fenomeno soggettivo (categorizzazione) è spesso (anche se non sempre) collegata l’idea che l’eticità sia “strumentale” (manipolata o costruita per ottenere vantaggi a favore di qualche gruppo) o “simbolica” (totalmente sganciata da tratti o pratiche osservabili) o “elettiva” (tale da poter essere, almeno entro certi limiti, oggetto di una scelta). Alcuni autori ritengono che il processo di modernizzazione veda la trasformazione, totale o parziale, dell’antica etnicità, rigida, primordiale, ascrittiva in una neo-eticità più aperta, fluida, soggettiva ed elettiva, cioè un insieme di «simboli svuotati di ogni elaborata distinzione sociale e quindi capaci di funzionare liberamente e fluidamente nel nostro sistema sociale» (Schneider, 1968 e 1972, citato da Parsons, 1975, p. 65).

Il grosso delle definizioni cade però in mezzo a quelli che abbiamo definiti polo oggettivo e polo soggettivo, nel senso che combina in una mescolanza variabile le due dimensioni. Per A.D. Smith (1984), un’etnia è «un gruppo sociale i cui membri condividono un senso di origini comuni, rivendicano un passato storico e un destino comune e distintivo, posseggono uno o più attributi peculiari e percepiscono un senso di unità collettiva e di solidarietà», ovvero un gruppo umano designato da un nome, dotato di un territorio, e che ha in comune «miti di discendenza, storia e cultura» (Smith, 1992).

Per i nostri scopi una definizione standard di questo tipo può essere adatta. Ridurre l'etnicità a una pura categorizzazione significa escludere che le relazioni tra ragazzi di diversa provenienza possano essere influenzate da modelli culturali appresi in famiglia. D'altra parte, attribuire poca importanza al fattore categorizzazione significa precluderci la comprensione dei fenomeni di ridefinizione continua e spesso marcata nella propria identità, cui i giovani vanno incontro quando entrano in contesti pluralistici. Ma per comprendere questi aspetti riteniamo che il concetto veramente importante sia, appunto, quello di identità etnica, che copre l'aspetto soggettivo dell'etnicità e, inoltre, ci consente di approfittare del potente strumentario fornito dalle teorie, sociologiche e psicologiche, dell'identità e dei processi di identificazione.

L'*identità etnica* è espressa nei termini dell'appartenenza a un gruppo etnico e rappresenta la dimensione "soggettiva" dell'etnicità. In quanto identità, essa è una categorizzazione del soggetto molto inclusiva e sovraordinata ad altre categorizzazioni, ad es. alle categorizzazioni in termini di ruoli e status sociali. Nell'impostazione di Parsons (1983), infatti, l'identità (che per lui è sempre individuale e sociale insieme) rappresenta la struttura dei codici che, collegando la personalità con il sistema culturale, attribuisce un significato unitario e generalissimo ai diversi impegni di ruolo del soggetto. Analogamente, secondo Epstein (1983) l'identità rappresenta il processo con cui la persona cerca di combinare i suoi vari status e ruoli in un'immagine coerente di sé.

L'identità etnica, in quanto identità "sociale", comprende un aspetto cognitivo, un aspetto valutativo e un aspetto emotivo (Tajfel, 1985). La categorizzazione di "me" come italiano, francese, serbo, croato, ecc. è un processo cognitivo, che consiste nel separare ed aggregare la popolazione in una serie di categorie definite in termini di "noi" e "loro" (Epstein, 1983). Tale processo comporta contestualmente la definizione dell'altro, ed è particolarmente importante quando (come, per esempio, nei contesti di migrazione) individui e gruppi si trovano costretti a nuovi confronti con la propria identità: vecchie categorizzazioni si indeboliscono o si rafforzano ed emergono nuove forme di esclusione e separazione. Nel contesto del presente progetto di ricerca, nel quale l'identità etnica è resa particolarmente plastica, la categorizzazione etnica e i tratti specifici utilizzati per costruire le categorie sono di estrema importanza. Par-

icolare attenzione si dovrà prestare a non confondere i tratti distintivi del gruppo e quelli utilizzati per categorizzare (definire i confini) tra i gruppi. Potrà accadere che all'indebolimento dei primi non corrisponda l'indebolimento dei secondi che, al contrario, potrebbero mantenere o riacquistare solidità, pur essendo costruiti con materiali puramente "simbolici" (Chun, 1983).

La categorizzazione si basa e/o produce valutazioni, che possono essere (in vario grado) positive o negative. Il "segno" delle valutazioni di cui è fatto oggetto il gruppo etnico contribuirà potentemente a determinare la propensione degli individui a riconoscersi in esso o, in un contesto di scelta, ad aderirvi o ad abbandonarlo (Tajfel, 1985). Dipende principalmente dalla fonte della valutazione e dall'origine della categorizzazione (Chun, 1983): l'auto-categorizzazione produrrà quasi invariabilmente una valutazione positiva, mentre la categorizzazione imposte dall'esterno alimenterà solitamente una valutazione negativa.

L'identità etnica, come ogni identità sociale e particolarmente come ogni identità "comunitaria" si regge su forti componenti affettive/emozionali. Epstein tende a riconoscere alle componenti affettive (o emotive) una sorta di primato nella formazione dell'identità etnica. La percezione di condividere certi interessi di tipo economico o la mobilitazione etnica a fini politici sono, secondo Epstein, il prodotto di vincoli affettivi che tengono insieme i membri di un certo gruppo: insomma, la stessa dimensione cognitiva dell'identità (per non parlare di quella valutativa) sarebbe in buona parte una funzione della dimensione emotiva (Urpis, 1995). Le etnie sono gruppi secondari, ma la strutturazione dell'ambiente etnico dei singoli avviene attraverso vincoli personali. L'attaccamento ai parenti, il coinvolgimento in reti di relazioni, ecc., rafforzano il senso di identità individuale (Epstein, 1983; Bell, 1975). L'intensità dei legami affettivi spiega il rilievo particolare del simbolismo (il canale tipico attraverso il quale i sentimenti si manifestano) nella "questione" etnica.

L'oggetto del nostro studio (la popolazione studentesca di diversa origine etnica) suggerisce e agevola l'esplorazione di tutte tre le dimensioni dell'identità etnica:

- 1) natura e origine delle categorizzazioni;
- 2) carattere positivo o negativo delle identità;
- 3) reticoli interpersonali che affettivizzano l'appartenenza al gruppo.

3. DIVERSI APPROCCI POLITICI:

IL MULTICULTURALISMO E L'INTERCULTURALISMO

Il *multiculturalismo* è una posizione etico-politica secondo la quale uno stato democratico dovrebbe garantire il proprio “riconoscimento” alle comunità culturali, che sono soggetti collettivi, andando oltre il liberalismo tradizionale, che riconosce solamente i diritti individuali (Taylor e Habermas, 1998). Le politiche multiculturali si prefiggono dunque la difesa e la promozione dei diritti specifici di ogni gruppo culturale. La difesa/promozione dei diritti (collettivi) di un gruppo culturale potrebbe però collidere con quella dei diritti (individuali) dei loro membri. Inoltre, il riconoscimento dei diritti particolari dei singoli gruppi, configurando una molteplicità di cittadinanze plurali e separate, spezza la società “aperta”, che è la condizione del riconoscimento di ogni diritto, e la suddivide in società “chiuse” (Sartori, 2000).

Quello ora descritto è un multiculturalismo “forte”, che non soltanto “si fa carico delle diversità culturali all’interno della società”, ma “prende in considerazione le richieste di quanti rivendicano il riconoscimento di diritti particolari e di un trattamento preferenziale in riferimento ai bisogni specifici di ciascun gruppo” (Martiniello, 2000). Esiste anche, secondo quest’autore, un multiculturalismo “debole”; la mera valorizzazione delle diversità culturali, senza il riconoscimento di trattamenti giuridici speciali. Tuttavia non è sempre facile discriminare tra le due forme di multiculturalismo. Se il *kebab* non crea problemi (anzi, è il benvenuto!), il *chador* lo è, non essendo solo un capo di abbigliamento, ma il simbolo di un sistema normativo in buona parte incompatibile, per quanto riguarda i diritti della donna, con quello occidentale.

Riteniamo che solo il multiculturalismo in senso forte vada preso in considerazione, per quanto difficile sia delimitarlo. Esso, infatti, risolve alcuni problemi, soprattutto quello dell’identità collettiva delle persone, ma (come abbiamo accennato) ne produce altri. A livello sociale, esso tende a incapsulare la collettività in comunità poco comunicanti e tendenzialmente conflittuali. Ciò rende necessari riaggiustamenti politici in senso “consociativo” che, riconoscendo quote di rappresentanza e di potere a ciascun gruppo, istituzionalizza ulteriormente i gruppi e rafforza la segmentazione della società. Per queste ragioni, oltre che per l’ineliminabile tensione tra diritti indi-

viduali e diritti collettivi che ne sortirebbe, chi tiene alle culture, ma ne vede i rapporti in una prospettiva d'integrazione anziché di separazione, preferisce parlare di "interculturalismo".

L'*interculturalismo* è un progetto etico-politico che si concretizza nelle pratiche dette "dell'interculturalità", mirante a risolvere i problemi della convivenza tra i gruppi culturali nelle società multietniche, promuovendo l'incontro attivo e la comunicazione costante tra di essi. Come il multiculturalismo, esso riconosce e valorizza i gruppi culturali ma, a differenza di quello, non invoca la tutela e la promozione di diritti collettivi se questi sono incompatibili con i diritti individuali e con i principi universalistici da cui essi discendono. Nelle parole di Marazzi, mentre il multiculturalismo «suggerisce una situazione statica e priva d'incontri reciprocamente fertili, di semplice convivenza tra gruppi di diversa origine [...] l'interculturalità indicherebbe conoscenza e scambi reciproci, con conseguente arricchimento culturale sia dei singoli gruppi sia della società in generale» (1998, pp. 180-1).

Alla base dell'interculturalismo sta un concetto dinamico della cultura, suscettibile di ridefinirsi e riplasmarsi continuamente; dunque, una visione dell'etnicità elettiva, più che ascrivibile. Esso comporta l'abbandono di ogni forma di dogmatismo e la disponibilità di ogni cultura a mettersi in gioco e a trarre dalle altre culture quanto di meglio esse hanno da offrire. Il fondamento ultimo di questa posizione è l'idea che tutte le culture abbiano un fondamento comune nell'appartenenza al genere umano e, pertanto, siano naturalmente portate a unire gli uomini sul terreno della condivisione di principi universali. Le pratiche dell'interculturalità sono pensate soprattutto per essere applicate nel campo dell'educazione.

4. CONFLITTO SOCIALE E VIOLENZA

Il *conflitto sociale* (altro è il conflitto psicologico) può essere definito come una situazione di competizione in cui le parti sono consapevoli dell'incompatibilità di future posizioni potenziali e in cui ogni parte aspira a occupare una posizione incompatibile con le aspirazioni dell'altra (Boulding, 1963). Il conflitto è dunque una forma estrema di competizione caratterizzata da una distribuzione dei *pay-off* tendenzialmente a somma zero, che può essere risolta, o attenuata, trasfor-

mando tale situazione in una distribuzione *joint-payoff*. Come mettono in luce alcuni autori classici, il conflitto non è necessariamente negativo perché può condurre a nuove forme d'integrazione tra le parti (Coser, 1967) e può rappresentare un importante modo di imprimere una determinata direzione al mutamento sociale (Dahrendorf, 1971).

Un conflitto non è necessariamente violento, né il suo eventuale carattere violento/non violento dipende necessariamente dalla sua intensità (*Ibidem*) anche se, nel suo significato più ristretto, la violenza è un intervento che ha lo scopo di distruggere, offendere o coartare (Stoppino, 2001). Definizioni ristrette di questo tipo le troviamo anche nei lavori di sociologi, quali Parsons (1967) e altri.

Tuttavia, nel linguaggio comune, ma anche in quello scientifico, il significato della "violenza" oltrepassa i confini del puro intervento fisico. Si parla ad esempio di violenza "potenziale", consistente nella minaccia dell'intervento fisico; oppure di violenza "psicologica" o "morale". A nostro parere, è necessario tener conto di questi usi più allargati, evitando però di stirare il concetto fino al punto in cui i fenomeni che esso designa siano troppo difforni per essere utilmente compresi in una sola categoria.

La *violenza potenziale*, ossia la minaccia della violenza, può essere ricondotta al genere "violenza" perché, pur essendo una forma di agire comunicativo, è inestricabilmente legata alla violenza effettiva (Nieburg, 1974). Infatti, se da un lato la violenza attuale è una conseguenza frequente della minaccia della violenza, essendo tipicamente comminata quando la minaccia non ha effetto, dall'altro essa può essere comminata per rendere credibili le minacce future e quindi per instaurare un potere coercitivo basato sulla violenza.

La *violenza psicologica*, consistente in comportamenti che hanno per oggetto non lo stato fisico, ma lo stato psichico dell'altro, va anch'essa considerata come una forma di violenza, per diverse ragioni:

- 1) ha in comune con la violenza in senso stretto alcune caratteristiche importanti: è volontaria, ha lo scopo di infliggere danni e sofferenze anche estreme, è un intervento effettuato contro la volontà di chi lo subisce (anche se questi può non esserne pienamente consapevole);
- 2) è difficile dire dove finiscano le sofferenze psichiche e dove inizino quelle fisiche, per l'ovvio intreccio tra le due (una depressione conseguente al ritiro della stima o dell'affetto comporta sempre una compromissione più o meno grave delle funzioni fisiche);

- 3) una violenza psichica può spingere chi la subisce ad atti di violenza fisica, verso altri o, soprattutto, verso se stesso (suicidio, autolesionismo);
- 4) in alcune situazioni, violenza fisica e psichica vengono utilizzate congiuntamente per annichilire l'altro. I casi più estremi sono la tortura e il lavaggio del cervello. Ma il ricorso a insulti e percosse è una prassi frequente anche al di fuori di queste fenomenologie estreme, e molto diffusa nei rapporti tra giovani.

Sulla base di queste considerazioni, definiremo la violenza come qualsiasi intervento, o minaccia di intervento, volto a distruggere, offendere o coartare e qualsiasi intervento volto a procurare sofferenze psichiche gravi. Non molto diversamente il *Rapporto OMS 2002 su Violenza e salute* definisce la violenza come l'utilizzo intenzionale della forza fisica o del potere, minacciato o reale, contro se stessi, un'altra persona, o contro un gruppo o una comunità, che determini o che abbia un elevato grado di probabilità di determinare lesioni, morte, danno psicologico, cattivo sviluppo o privazione (OMS, 2002).

Questa definizione ci pare appropriata all'oggetto della ricerca, che è la violenza nel mondo della scuola: un mondo nel quale, a differenza che in altri contesti istituzionali (carceri, manicomi, caserme, ecc.), l'aspettativa che i soggetti ricorrano alla violenza fisica è relativamente bassa, e anche questa tende a escludere le forme estreme, come l'uccisione o il ferimento. Poiché uno dei fenomeni principali da analizzare (anche se non il solo) è il c.d. bullismo, ricondurremo alla fattispecie "violenza" non solo la violenza fisica in atto, ma anche le minacce della violenza e la violenza psichica nelle sue diverse forme: l'insulto grave e ripetuto, l'ostracismo (particolarmente grave perché, come la scomunica, è l'espulsione da un gruppo simbolico che comporta il disconoscimento dell'identità dell'altro), le molestie sessuali, i disturbi sistematici che impediscono o ostacolano lo svolgimento delle attività, generando risposte psicologiche negative (ansia, senso di impotenza), l'induzione di vergogna o senso di colpa, ecc.

Gli usi correnti del termine "*violenza istituzionale*" sono tantissimi, coprendo una gamma che va dagli abusi compiuti da attori istituzionali nell'esercizio delle loro funzioni, alla violenza familiare, alle leggi che si suppone possano ledere gli interessi o la dignità di categorie sociali (ad es. discriminazioni di genere), o la dignità del-

l'essere umano. Al fine di ridurne l'indeterminatezza, riteniamo che debba designare solo atti di violenza (violenza fisica, minacce di violenza fisica, violenza psichica) compiuti da attori istituzionali nell'esercizio delle loro funzioni. È inoltre necessario distinguere tra gli atti di violenza compiuti dalle istituzioni verso altri attori e quelli compiuti tra lo stesso personale delle istituzioni.

Per alcune istituzioni, come l'esercito e le forze di polizia, l'impiego della violenza fisica è, in vario grado, la stessa ragion d'essere. Queste istituzioni detengono in misura preponderante e in modo organizzato i mezzi della violenza fisica (armi, luoghi di detenzione, ecc.) e il loro personale è addestrato a impiegarli verso attori esterni (altri eserciti, delinquenti, ecc.). Definiremo queste istituzioni "costitutivamente violente". In linea di principio vanno distinti gli atti di violenza "legali" da quelli illegali, anche se a volte la distinzione si presenta difficile per la presenza di molte fattispecie di confine. In certi casi può risultare utile all'istituzione forzare i limiti della legalità (ad es. negli interrogatori, o in certe operazioni belliche). In altri casi, il semplice possesso di strumenti di violenza e l'abitudine alla violenza può indurre il personale ad abusi (casi di percosse a carcerati, stupri a prostitute perpetrati dalle forze dell'ordine, ecc.). Non si possono invece da considerare casi di violenza istituzionale gli atti compiuti dal personale di queste istituzioni al di fuori delle loro funzioni (ad es. un poliziotto che malmena la moglie, o poliziotti che s'improvvisano vigilanti e, al di fuori dell'istituzione e occultamente, usano violenza ad altri). Un caso di violenza istituzionale "mascherato" è quello frequente nei regimi autoritari, dove dietro ad atti di violenza apparentemente non istituzionali (assassinii di oppositori, provocazioni, ecc.) vi è in realtà la regia occulta delle polizie segrete. Nelle istituzioni funzionalmente addette all'esercizio di un qualche grado di violenza fisica, è naturalmente frequente il ricorso anche alla violenza psichica.

In altre istituzioni, come la scuola, gli ospedali, ecc., che definiremo "costitutivamente non violente", l'impiego della violenza non solo non è una funzione prevista, ma è anzi esplicitamente bandito. Fanno (in Italia facevano) eccezione gli ospedali psichiatrici, nei quali è (era) normale il ricorso a violenze fisiche (camicie di forza, letto di contenzione, forse elettroshock, somministrazione di quantità abnormi di psicofarmaci) a scopo "terapeutico". Nella scuola, che è l'istituzione che a noi interessa, la violenza istituzionale di tipo fisico

non solo è proibita, ma è anche piuttosto rara, tanto è vero che i casi di abusi (specie nelle scuole d'infanzia) suscitano grande scalpore e ottengono grande spazio dai media.

Altro è il caso della violenza psichica. Ogni istituzione è strutturata gerarchicamente, e chi ha potere può abusarne mediante pratiche spesso poco visibili, ma i cui effetti possono essere gravi. Un insegnante che commette sistematicamente delle ingiustizie ai danni di un allievo genererà in questo reazioni psichiche di portata incalcolabile. Un insegnante può facilmente discriminare, all'interno della sua classe, gli allievi meno dotati, aggiungendo frustrazione a frustrazione e inducendo aggressività verso gli altri o verso se stessi. Uno dei casi più gravi è la discriminazione operata ai danni di studenti di certe etnie invocando, in modo formalmente ineccepibile, criteri universalistici: “non lo boccio perché è cinese, ma perché non sa bene l'italiano”. In generale l'universalismo utilizzato per coprire il particolarismo è una delle forme più insidiose di violenza psichica.

Violenze avvengono anche tra il personale delle istituzioni. Nelle istituzioni costitutivamente violente le colpe o le mancanze sono sanzionati a volte con atti di violenza fisica (cella di rigore), spesso accompagnati da pesanti dileggi, insulti, ecc. Inoltre, lo stesso addestramento del personale comporta spesso l'uso di misure variabili di violenza sia fisica che psichica (ricordiamo l'istruttore di *Full Metal Jacket*). Nelle istituzioni costitutivamente non violente la violenza (in questo caso psichica) interna al personale è sempre resa possibile dalla struttura gerarchica e dalle possibilità di ricatto dei superiori verso gli inferiori, nonché dalle invidie dei pari status. Di qui *sexual harassment*, mobbing, e le altre forme di sopraffazione che hanno recentemente attirato l'attenzione degli studiosi e del pubblico.

Concludiamo con un'osservazione: in genere le istituzioni presentano gradi variabili di “chiusura” verso l'esterno, sono cioè tendenzialmente a sé. Questa chiusura facilita la violenza perché la copre all'osservazione esterna e garantisce una certa solidarietà interna. Inoltre, essa incoraggia anche la violenza “orizzontale” tra i destinatari delle funzioni istituzionali. La chiusura è massima nelle c.d. istituzioni totali, carceri, ospedali psichiatrici, ecc. (Goffman, 1968); minore, ma sempre cospicua, in altre istituzioni che riproducono in forma attenuata certi tratti di quelle propriamente totali, quali le caserme, i collegi. Infatti è in queste istituzioni che le violenze, sia quelle verticali perpetrate dal personale sugli “ospiti”, sia quelle tra

ospiti (risse, ferimenti e uccisioni tra carcerati, vessazioni tra studenti dei collegi universitari, ecc.) sono più diffuse. In base alla nostra definizione, la violenza orizzontale tra ospiti non è istituzionale, ma è pur sempre “istituzionalmente indotta”, e quindi da tener presente, anche perché non è raro che essa sia tollerata, o addirittura ben vista e incoraggiata dai responsabili delle istituzioni.

Il citato rapporto OMS distingue tre tipi di violenza: *violenza auto inflitta* (comportamento suicida e autoabuso); *violenza interpersonale* (violenza familiare e nella comunità); *violenza collettiva* (sociale, politica ed economica). Omettendo la violenza auto inflitta (il suicidio o l'auto-abuso a noi interessano come eventuali conseguenze di altri atti di violenza), la *violenza interpersonale* si distingue da quella collettiva per un aspetto essenziale: a perpetrarla sono soggetti individuali e non collettivi.

La violenza nella scuola è considerata una forma di violenza interpersonale “nella comunità” che include la violenza giovanile, gli atti casuali di violenza, lo stupro, la violenza nelle scuole, nei luoghi di lavoro, nelle carceri, ecc.

Non sempre la distinzione tra violenza interpersonale e collettiva è facile da delineare in base al carattere “individuale” o “collettivo” degli attori. Un atto di violenza compiuto da un dimostrante in una manifestazione pacifica sarà considerato un atto di violenza interpersonale dagli organizzatori della manifestazione, che se ne disocceranno sottolineando il carattere pacifico della loro iniziativa; ma sarà bollato come atto di violenza “politica” (quindi collettiva) dagli antagonisti politici, che hanno interesse a qualificare come “violenta” la manifestazione nel suo complesso. Dall'altra parte, un atto di violenza compiuto da una persona contro un'altra nel nome di una nazione, di un'ideologia, di un partito sarà considerato interpersonale da chi se ne vuole dissociare, ma politico (dunque collettivo) dalle forze politiche che hanno interesse a criminalizzare quell'azione, quel partito, quell'ideologia e quelli che la condividono.

Per noi questa difficoltà rappresenta un problema, poiché un tema centrale della ricerca è costituito dal conflitto e dalla violenza etnica, ossia da situazioni conflittuali o violente che non solo vedono all'opera attori di etnie diverse, ma che, in qualche modo, si richiama a categorizzazioni collettive (le etnie). Se gli attori agissero completamente al di fuori di ogni riferimento alla loro appartenenza etnica, sarebbe fuorviante parlare di conflitto e violenza “etnici”, per-

ché questi sono fenomeni “collettivi” o (se si vuole) “di rilievo collettivo”. Com’è noto, i fenomeni collettivi (o di rilievo collettivo) difficilmente possono essere spiegati da variabili psicologiche (riduzionismo psicologico) e da fattori idiosincratici relativi alla situazione di vita degli attori. Al contrario, la violenza interpersonale (e quella scolastica in particolare) viene solitamente ricondotta a fenomeni “micro”, quali le esperienze di abusi, l’isolamento sociale, il disagio, la scarsa capacità di controllo, la famiglia, la “socializzazione disadattante”, ecc. (Vergati, 2003). Perciò, cercare di spiegare la violenza interetnica o il conflitto interetnico riferendosi a tali variabili sarebbe fuorviante, perché solo le teorie “macro” del processo sociale possono incorporarle in un approccio più complessivo. Lo stesso vale per altre eventuali forme di violenza che vedano la presenza di gruppi di riferimento o di sistemi d’idee collettive.

Per queste ragioni definiremo la violenza interpersonale come qualsiasi comportamento violento tenuto da attori individuali e rivolto contro attori individuali, con esclusione di quei comportamenti che presentano le stesse caratteristiche, ma sono tenuti nel nome di qualche attore collettivo o hanno luogo nel contesto di un’azione collettiva.

Un gruppo di pari è un gruppo volontario di soggetti che condividono: (1) una serie di tratti o situazioni personali (essenzialmente l’età, la scuola o il lavoro, le attività di tempo libero), e (2) significativi rapporti emozionali/affettivi. Solitamente si definiscono in questo modo i gruppi di adolescenti (o in qualche caso, di preadolescenti), e si sottolinea, a partire dal fondamentale lavoro di Riesman (1950), l’importante funzione di socializzazione che essi svolgono nei confronti dei giovani.

Il gruppo dei pari si affianca, anche in funzione di antagonista, al gruppo familiare quale fonte di norme e di valori e rappresenta il contesto nel quale il giovane inizia a diventare autonomo, ad apprendere modelli di comportamento alternativi, a sviluppare una nuova identità, diversa da quella di figlio/a. Esso offre al giovane un ambiente tendenzialmente egualitario, libero e aperto e, a differenza di quello familiare, relativamente modificabile.

Infatti, non vi è un’organizzazione già pronta, né una gerarchia prefissata, né norme indiscutibili, né valori santificati dalla tradizione. Il solo valore assoluto è la fedeltà al gruppo, che non è negoziabile, e la sola norma è non tradire gli amici. Da questa situazione emergono

numerose occasioni di comportamenti violenti. La prima, e più ovvia, consiste nella sanzione per eccellenza: l'espulsione dal gruppo/ostracismo, che ha la funzione di consolidare i confini del gruppo nei confronti dell'ambiente esterno. Altre occasioni di violenza riguardano la vita interna del gruppo. Tra i membri intercorrono naturalmente rapporti di scambio, di valori positivi (gratificazioni) e di valori negativi (sanzioni). Dagli esiti di questi scambi dipendono le gerarchie interne. Un attore X metterà a disposizione degli altri un valore positivo (ad es. la sua competenza in qualche attività utile, o il garage del padre per le feste). Se altri non saranno in grado di reciprocare con valori positivi, X acquisirà un posto nella gerarchia dello status e del potere. Se però Y, che pratica le arti marziali, troverà l'occasione per umiliarlo fisicamente, ciò suonerà agli occhi di tutti come una sfida e come una nuova pretesa. Ciò può innescare un'*escalation* e ridefinire la gerarchia e con il tempo questo modello dà vita alle piramidi del rispetto che costituiscono la base gerarchica delle organizzazioni sociali (Nieburg, 1974).

Le occasioni di violenza non mancano di certo ai gruppi di adolescenti quando si mettono in moto competizioni per il rispetto e per il potere, si tratti di ridefinire i ruoli o affermare la propria identità sessuale. Teniamo presente che per lo più i giovani non possiedono (o, almeno, non controllano direttamente) grandi quantità di valori positivi, se non quelli riferiti a qualità personali come la bellezza, l'intelligenza, il fascino, ecc. Pertanto, sono spesso costretti a scambiarsi sanzioni negative, tra le quali gli interventi fisici o psichici o le minacce sono moneta corrente.

Inoltre, com'è stato notato, il gruppo dei pari rappresenta tipicamente un "pubblico" per le gesta dei suoi membri, di cui amplifica il significato e che, in certi casi, esibisce con orgoglio e sfida al mondo esterno. Ciò accade soprattutto con i gruppi delinquenti: «Chi commette un crimine si sente sempre appoggiato da un sistema di valori... Ciò che egli vuole e cerca è il riconoscimento dei suoi pari, e va contento alla sedia elettrica, perché la simpatia e l'ammirazione che questi gli tributano fanno sì che egli si senta avvolto in un'aura di martirio e d'immortalità» (Nieburg, 1974, p. 23). Tuttavia, dato l'antagonismo "strutturale" tra il gruppo dei pari e l'ambiente, accade spesso che atti trasgressivi, o violenti, abbiano questa funzione anche nei gruppi più integrati. In questo caso ci troviamo però di fronte ad atti di violenza compiuti dal gruppo o dai suoi membri

verso attori esterni al gruppo, e dunque non a una violenza “tra” pari. Tuttavia, l’importanza di questo fenomeno ci induce a ritenere che si debba tenerne conto.

Definiamo dunque la *violenza nel gruppo dei pari* come qualsiasi atto di violenza che venga perpetrato da parte di uno o più membri di un gruppo ai danni di altri membri allo scopo di consolidare i confini del gruppo o di ridefinire la gerarchia nel gruppo. A questi usi della violenza si deve aggiungere la violenza dei pari verso attori esterni, compiuta allo scopo di accrescere il prestigio (o la minacciosità) del gruppo verso gli altri gruppi e, in generale, verso l’ambiente esterno.

5. CONFLITTO INTERETNICO E VIOLENZA INTERETNICA

Definiamo come “*conflitto interetnico*” ogni conflitto motivato e/o simbolizzato nei termini dell’appartenenza etnica degli attori. Distinguere tra motivazione e simbolizzazione è importante. Si danno tre casi tipici.

- 1) Un conflitto può essere motivato da ragioni diverse dall’appartenenza etnica, ma simbolizzato in termini etnici. Ad es. il conflitto tra due ragazzi può essere motivato da fattori personali o sociali, ma simbolizzato (quindi giustificato) in termini etnici: è un “negro”, un “ebreo”, per questo ce l’ho con lui. In generale, questo caso si presenta dove l’etnicità è una categoria sociale diffusa al punto da fornire un criterio accettato di giustificazione anche per azioni motivate da fattori non etnici; quindi, virtualmente ogni cosa viene “eticizzata”.
- 2) Un caso opposto è il conflitto motivato da ostilità etnica, ma giustificato in termini extra-etnici. Questi possono a loro volta riferirsi a circostanze legate alle persone, oppure a status sociali. È probabile che ciò accada in contesti che ripudiano come moralmente inaccettabili o politicamente scorrette le categorizzazioni etniche e quindi traducono in termini etici o sociali i conflitti la cui base è effettivamente etnica.
- 3) Il terzo caso è, infine, quello in cui motivazione e simbolizzazione coincidono, perché sono entrambe etniche.

Reputiamo decisivo il momento della simbolizzazione, che rende palese la natura del conflitto e, quindi, la sua rilevanza collettiva e

sociale. Anche se si manifesta tra attori individuali, infatti, un conflitto interetnico (come pure un atto di violenza interetnico) va considerato collettivo (o “di rilievo collettivo”), perché mette in gioco entità collettive, come i gruppi etnici, sui cui rapporti può avere influenza. I conflitti riconducibili al secondo caso non sono da considerare propriamente interetnici. Siamo propensi a ritenerli forme di conflitto interpersonale, “eticamente motivato”.

Come ogni forma di conflitto, anche quello interetnico, si definisce in base a incompatibilità che possono riguardare interessi (cioè posizioni sociali di status, censo, potere) oppure valori (cioè credenze, religioni, abitudini, ecc.). Il conflitto è definito etnico dal fatto che questi interessi o valori incompatibili sono imputati a gruppi etnici, e non a formazioni di altra natura (ad es. le classi).

La letteratura contemporanea interpreta spesso il conflitto etnico privilegiando la categoria “interessi”. Questi entrano in rapporto con il conflitto interetnico in due modi diversi, secondo il modello teorico adottato. La teoria della “*competizione per le risorse*” sostiene che il conflitto etnico nasce dalla competizione tra gruppi etnici per le stesse risorse. Barth, in un suo fondamentale lavoro (1969) suggerisce che la stessa genesi e la persistenza dei confini etnici, nonché la struttura delle relazioni interetniche, dipendono da fattori che incidono sulla competizione per le risorse esistenti. Questa teoria comporta una concezione dell’eticità decisamente sbilanciata sul versante “soggettivo”, “strumentale” ed “elettivo”, giacché i gruppi etnici si formano a partire dalle identità che gli attori utilizzano per categorizzare se stessi e gli altri nella competizione per le risorse. Essa implica anche che l’ambiente sociale sia abbastanza fluido ed egalaritario nella distribuzione delle *chances* da consentire almeno ad alcuni gruppi l’accesso a una reale competizione; anche se poi l’esito della competizione può essere la formazione di sistemi molto rigidi di stratificazione di classe ed etnica (van den Berghe, 1975).

Un sistema rigido di stratificazione nel quale le appartenenze di classe si sovrappongono a quelle etniche è invece il presupposto dal quale muove la teoria della “*eticità reattiva*” (Hechter, 1975). La semplice appartenenza a un gruppo culturale, secondo questa impostazione, non genera di per sé conflitto etnico se non è accompagnata da una posizione di svantaggio nella distribuzione delle risorse. La coincidenza tra l’appartenenza a un certo gruppo culturale e una

situazione di privazione sociale mobilita l'etnicità e innesca conflitti che (simboleggiati in termini etnici) hanno però motivazioni anche di classe.

Ai nostri scopi, entrambe le teorie hanno dei meriti. La teoria della competizione per le risorse mette in luce dinamiche e conflittualità che si ritrovano con grande evidenza nella situazione attuale, caratterizzata dalla presenza di cospicui numeri di immigrati, considerati in molti casi come pericolosi concorrenti nella competizione per risorse scarse: il lavoro, soprattutto, ma anche gli alloggi, le prestazioni sanitarie, ecc. Uno studio effettuato a Trieste (Urpis, 2010) rivela che gli studenti italiani, forse condizionati dalle famiglie, percepiscono gli immigrati come una minaccia per il loro futuro. La competizione implica la vicinanza spaziale, che a sua volta alimenta i pretesti per conflitti violenti tra i gruppi (Deutsch, 1953; Kriesi, 2000).

La teoria dell'etnicità reattiva evidenzia un'importante scaturigine degli stereotipi che accompagnano e simbolizzano il conflitto interetnico: la sovrapposizione tra certi tratti culturali e una svantaggiosa collocazione nella stratificazione sociale. Gellner (1983) ritiene che la concentrazione in fondo alla scala sociale di persone che presentano un determinato tratto culturale attivi un pregiudizio negativo per cui il basso status socioeconomico viene imputato a una presunta inferiorità di coloro che presentano quel tratto. Inoltre, la teoria dell'etnicità reattiva, combinando in un unico dispositivo la gravità della privazione socioeconomica con l'affettività propria dell'identità etnica, aiuta a rendere conto dell'intensità e della scarsa trattabilità dei conflitti etnici.

La *violenza interetnica* è una modalità possibile del conflitto interetnico che consiste nell'utilizzazione della violenza fisica, della minaccia della violenza e della violenza psichica nel corso del conflitto interetnico. Oggetto della violenza interetnica sono attori individuali o collettivi simbolizzati come appartenenti a gruppi etnici.

La violenza interetnica si può manifestare come conseguenza di un conflitto interetnico non violento. I pregiudizi e gli stereotipi (specie quelli degradanti o disumanizzanti) facilitano la violenza interetnica, così come la situazione di "privazione relativa" di chi si trova agli ultimi gradini della scala sociale genera frustrazione e aggressione (Gurr, 1971). Tuttavia, la privazione relativa non spiega adeguatamente la violenza, e gli stereotipi hanno una funzione più giustificatrice o di rinforzo che di attivazione dei comportamenti violenti.

Il grado di privazione percepita è influenzato dal sistema di valori prevalente. Il membro di un gruppo etnico socialmente svantaggiato può accettare la sua posizione se pensa che essa sia imposta da un dio o dalla natura; oppure se ritiene di poterla migliorare con la conoscenza e l'industriosità. Inoltre, la privazione non si tramuta automaticamente in conflitto (e a maggior ragione in violenza) se il ricorso alla violenza non risulta remunerativo: perché la situazione non sembra modificabile o perché la violenza viene sanzionata socialmente e istituzionalmente in modo efficace. In altre parole, data una propensione psicologica del conflitto etnico (come di ogni conflitto) all'*escalation* verso tattiche sempre più estreme, molti fattori di carattere culturale, cognitivo e strutturale intervengono nel senso di favorirla o di sfavorirla (Gordon, 1975). Queste osservazioni sono pertinenti nel caso dei paesi europei d'immigrazione dove il livello della violenza interetnica (cioè simbolizzata in termini etnici) è basso, e dove l'impegno scolastico dei ragazzi stranieri, mediamente maggiore di quello dei ragazzi italiani, è motivato dall'aspettativa che lo studio aprirà loro la via del lavoro e del benessere.

CAPITOLO 2
IMMIGRAZIONE E BULLISMO (ONLINE):
UNA RASSEGNA DELLE RICERCHE
di *Giorgio Porcelli*

1. IMMIGRAZIONE E (MULTI-/INTER-) CULTURA

Considerando la letteratura esistente sui temi della ricerca *Children's Voices*, è fondamentale sottolineare due questioni principali. Negli ultimi anni sono state pubblicate diverse ricerche su scuole ed etnie. Lo scopo di queste indagini è quello di valutare le buone pratiche introdotte in varie parti d'Italia. La maggior parte di questi rapporti di ricerca è stata finanziata da amministrazioni locali al fine di supportare le loro scelte presenti e future. Ad alcuni di questi risultati si fa riferimento in altre parti del presente rapporto, ma qui è utile illustrare, dal punto di vista sociologico, psicosociale e pedagogico, il quadro teorico sviluppato in Italia, dove è stata sviluppata un'importante tradizione di studi e ricerche nel campo della sociologia delle migrazioni. Ecco dunque un breve elenco di alcuni dei più importanti e già classici lavori.

Gabriele Pollini, Giuseppe Scidà *Sociologia delle migrazioni e della società multi-etnica* (1998); Umberto Melotti *L'abbaglio multiculturalale* (2000), *Migrazioni internazionali. Globalizzazione e culture politiche* (2004) e *Migrazioni e sicurezza. Criminalità, conflitti urbani e terrorismo* (2011). Melotti prende una posizione critica contro la sociologia italiana contestando, spesso con ironia, la maggior parte delle teorie e analisi fatte in Italia sui fenomeni migratori. Secondo Melotti, la maggior parte della sociologia italiana ha cercato di fornire alla società italiana un quadro senza problemi di flussi migratori. Ma i veri problemi non sono stati capiti. Il tema della migrazione è stato trattato mediante categorie ideologiche e rigide, mentre nulla è stato fatto di concreto. Per la sinistra, gli immigrati sono la nuova classe proletaria, per i cattolici sono i nuovi poveri. Queste rappresentazioni, a parere di Melotti, producono una sorta di malinteso "abbaglio multiculturalale". Tali analisi mettono in serio pericolo gli sforzi per trovare politiche adeguate.

Maurizio Ambrosini *Sociologia delle migrazioni* (2005), *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali* (2008) e *Richiesti e respinti. L'immigrazione in Italia. Come e perché* (2010). Al giorno d'oggi le migrazioni sono i fattori più visibili e controversi di cambiamento delle nostre società. Nelle aree metropolitane, nelle classi, nelle attività illegali, nuovi attori si presentano sulla scena. La percezione comune è quella di una svolta nell'ordine sociale. L'analisi di Ambrosini non indulge sulle attuali predicazioni xenofobe o non sottovaluta i molteplici problemi di cambiamento determinati dai processi migratori. I suoi saggi prendono posizioni decise contro la mancanza di decisioni etiche e politiche di una *leadership* politica italiana incapace di affrontare i problemi in gioco, allo stesso tempo suggerendo proposte e azioni concrete per il prossimo futuro.

C'è anche una rilevante produzione di saggi sulla pedagogia e sull'interculturalismo, ad es.: Agostino Portera *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola* (2006), Raffaele Mantegazza *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza* (2006) e Maria Cristina Castellani *Manuale di pedagogia interculturale* (2010). Tutti questi testi invitano a riflettere su quanto l'immigrazione significhi per la scuola italiana e per la ricerca scientifica. Essi formulano proposte pedagogiche fornendo strumenti pratici per affrontare il tema del multiculturalismo al fine di migliorare le competenze degli insegnanti italiani presenti e futuri.

Fra i numerosi saggi pedagogici è opportuno menzionare in particolare i lavori di Mariangela Giusti tra i quali *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni* (2005). La recente legislazione italiana che organizza l'istruzione primaria esplicitamente sottolinea l'importanza del dialogo tra le diverse culture e l'importanza di nuove forme di cittadinanza considerati soprattutto come opportunità di conoscenza e di incontro con le culture e le esperienze di altri gruppi etnici. Il modello teorico proposto da Giusti si basa sulla comprensione dialogica: dialogo, interpretazione costante, rifiuto di giudicare. Questi sono i punti principali di una pedagogia comunicativa. Nel volume *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione interculturale a cielo aperto* (2008) Giusti sostiene che i luoghi del tempo libero sono oggi una sorta di "mettici": la coabitazione interculturale è sempre presente nelle spiagge, in riva ai laghi, nei parchi, nei giardini pubblici, nei centri commerciali. Le famiglie provenienti da paesi stranieri che parlano lingue

diverse e indossano abiti tradizionali sono un'esperienza comune nelle nostre società occidentali. I luoghi dedicati al tempo libero rappresentano la complessità e la ricchezza, ma anche le contraddizioni della società italiana multiculturale. Questi stessi luoghi sono opportunità per l'istruzione, per lo scambio comunicativo attivo, per la rappresentazione della propria identità o l'osservazione delle identità altrui. Recenti ricerche hanno dimostrato che questi ambienti aperti forniscono un *imprinting* educativo importante per chi ci va spesso e vi abita. Il libro analizza le implicazioni pedagogiche informali sviluppate nei luoghi del tempo libero e suggerisce che essi sono delle vere e proprie opportunità per costruire una vera e semplice integrazione culturale. Nel testo curato da Mariangela Giusti *Formarsi all'intercultura. La giornata interculturale della Bicocca di Milano* (2004) sono raccolti alcuni saggi relativi alle problematiche più recenti e complesse dell'intercultura nelle scuole e nella società italiana, come l'integrazione scolastica degli alunni stranieri, il confronto problematico tra cristianesimo e islam, l'ibridazione culturale. Il libro è stato scritto dopo un Congresso che ha avuto luogo presso l'Università Bicocca di Milano nel dicembre 2002. Esso suggerisce valide proposte metodologiche per affrontare anche i problemi dell'integrazione. Tuttavia, i temi della nostra ricerca sono più concentrati sul tema dell'intercultura in generale e, in particolare, della comunicazione interculturale.

Su questi temi un'importante acquisizione della teoria sociologica italiana è costituita dal testo di Claudio Baraldi *Comunicazione interculturale e diversità* (2003). Questo saggio è un'analisi delle espressioni culturali della diversità (tra valori, ruoli, persone e gruppi culturali). Esso esamina i processi comunicativi che costruiscono queste diversità, le contraddizioni e i paradossi che li definiscono e i rischi che comportano per il nostro mondo contemporaneo (disuguaglianze, discriminazioni, violenza). Ma si concentra in particolare su una specifica fondamentale questione. Ogni volta che ci interroghiamo su quali forme di comunicazione possono offrire un modo per coordinare una società globale multiculturale, non si può evitare di osservare l'attuale radicale tensione esistente tra le crescenti interdipendenze nel nostro mondo e la preservazione di diversità culturali spesso in conflitto tra loro.

Nella prospettiva della psicologia sociale dobbiamo considerare due saggi di Giuseppe Mantovani: *Intercultura. È possibile evitare le*

guerre culturali? (2004) e *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali* (2005). Secondo Mantovani, è sbagliato considerare la cultura come un "puro" insieme e una realtà omogenea. Questo atteggiamento non ci aiuta a vivere in un mondo quotidiano più globale e allo stesso tempo locale. Sarebbe più utile riconoscere che culture e identità diverse sono aree di scambio e narrazioni sia condivise, sia contestate dagli stessi attori coinvolti. Esse non sono un mosaico multiculturale con barriere per preservare le loro particolarità, ma aree in cui diversi "noi" vivono tra diversi "loro", entrambi con specifici volti e tradizioni. Il percorso da intraprendere porterà all'intercultura.

2. DAL BULLISMO AL BULLISMO ONLINE

Cosa si intende nello specifico per bullismo? Quali sono le caratteristiche che lo rendono diverso da altri comportamenti devianti? Secondo la definizione di Smith (1999), il bullismo è una sottocategoria particolarmente crudele del comportamento aggressivo, in quanto diretto ripetutamente verso una vittima che non è in grado di difendersi, colpita gravemente a causa del numero di aggressori più giovani, meno forti o sicuri. I ragazzi che agiscono in questa maniera arrogante sanno avvantaggiarsi di questa opportunità per acquisire una gratificazione personale, uno status di prestigio nel gruppo e in talune circostanze persino un guadagno materiale. In generale, il bullismo, secondo la prima definizione formulata dal ricercatore norvegese Dan Olweus, che nel 1973 coniò il termine, presenta tre caratteristiche fondamentali che lo rendono riconoscibile rispetto ad altri comportamenti aggressivi:

- 1) *intenzione*: il bullo pone in atto i comportamenti aggressivi in modo consapevole con l'intenzione di offendere l'altro, di causargli danno o disagio;
- 2) *persistenza*: il comportamento aggressivo del bullo è ripetuto nel tempo;
- 3) *asimmetria di potere*: tra il bullo e la vittima c'è un differenziale dovuto alla forza fisica, all'età, ecc.

Si può parlare di bullismo anche quando qualcuno ripetutamente ed intenzionalmente dice o intende cose dannose verso un'altra per-

sona che ha difficoltà a difendere sé stessa. Tuttavia, il comportamento del bullo non è sempre colpire, prendere a calci, prendere in giro o insultare. I ragazzi che fanno i bulli con gli altri possono servirsi di atti che offendono altrettanto, ma sono difficili da individuare. Esempi di bullismo indiretto sono l'emarginare gli altri volontariamente, il diffondere calunnie per distruggere la reputazione altrui o lo screditare la persona agli occhi degli altri. Questo è il bullismo nascosto o il comportamento del bullo "dietro le spalle".

I seguenti comportamenti sono dunque esempi di bullismo: 1) dire cose offensive e spiacevoli; 2) prendere in giro gli altri; 3) usare mezzi e soprannomi offensivi; 4) mostrare disprezzo verso qualcuno; 5) escludere in maniera deliberata qualcuno dal gruppo di amici; 6) colpire, prendendo a calci, tirando i capelli, spingendo o recludendo una persona; 7) sbugiardare; 8) diffondere false notizie; 9) inviare messaggi malevoli; 10) cercare di screditare una persona agli occhi degli altri.

Il bullismo inizia in giovane età con scolari che dimostrano comportamenti come il morsicare, il pizzicare o il graffiare. Il prendere in giro e l'insultare possono arrivare dopo, insieme al guardare con aria feroce e al fissare. Possono poi seguire l'urtare e prendere a spintoni, insieme al tormentare e al fare a botte. I ragazzi possono insultare con nomignoli, rubare i soldi del pranzo e minacciare i più piccoli mentre le ragazze possono ignorare, escludere le altre e rovinare le amicizie. Così, il bullismo può cominciare dal poco e sfuggire di mano se non c'è coerenza con quanto ci si aspettava. Ciascuno dovrebbe avere le stesse attese e pensare nello stesso modo. Se qualcuno è stato fatto oggetto di bullismo a casa sua, mentre giocava e/o a scuola, il comportamento dovrebbe essere riferito a un adulto di fiducia. Riguardo agli episodi di bullismo che avvengono in ambiente scolastico, l'informazione dovrebbe essere basata sui fatti e possibilmente verbalizzata dalla scuola con la descrizione della tipologia dell'atto del bullo. È anche importante determinare se la vittima ha provocato e molto importante anche registrare il modo in cui l'informazione è arrivata.

In Italia, se da un lato si riconosce che il bullismo non è un fenomeno nuovo, dall'altro lato si è prodotta una sorta di consapevolezza tardiva rispetto alla natura particolare, alla serietà e al rischio connesso a questo tipo di pratica. Forse per ragioni culturali il bullismo in Italia per anni è stato considerato come un insieme di pratiche sostanzialmente goliardiche e provocatorie, "giochi e scherzi

pesanti” che sono piuttosto diffusi tra gruppi di amici e specialmente tra compagni di scuola. Per tutti questi motivi, si è iniziato a studiare il bullismo in Italia relativamente in ritardo rispetto alle altre nazioni, non perché non rappresentasse un'emergenza prima di allora, ma perché il più delle volte era considerato “dalla prospettiva culturale” come un insieme di pratiche devianti transitorie, tipiche dell'adolescenza e spesso limitate all'ambito della classe scolastica. Ecco dunque un'interpretazione plausibile del divario che separa l'Italia dalle altre nazioni (Introini e Pasqualini, 2012).

Mentre i primi studi sistematici internazionali iniziarono nel 1973 con l'analisi di Olweus (1973; 1983; 1996), in Italia la prima ricerca sarebbe stata condotta solo dopo la metà degli anni novanta in particolare da Ada Fonzi (1997) e da Ersilia Menesini (2000; 2003), che ancora rappresentano un punto di riferimento nazionale e internazionale per la comunità scientifica. Inoltre, ancora più tardi – dal 2005 in poi – i media hanno iniziato ad interessarsi sempre di più del bullismo, producendo l'effetto, come capita spesso, di fare da cassa di risonanza e da amplificatore. A un esame più attento, il cambiamento fu piuttosto repentino, nel senso che nel volgere di solo pochi anni gli studiosi italiani hanno mutato la propria prospettiva di analisi – anche a causa del ruolo dei media – dal non riconoscimento della specifica natura del fenomeno, all'etichettare come bullismo la maggior parte dei comportamenti giovanili devianti.

Un ulteriore problema riguarda la spettacolarizzazione, il mettere sé stessi nelle vetrine sul Web, un rischio da cui i giovani non sono immuni (Smith, 2008). Che modo migliore c'è per esibirsi di fronte a un vasto pubblico, anche se non si compiono effettivamente, ma soltanto si simulano atti di bullismo di fronte ai compagni di classe e addirittura agli insegnanti? Il desiderio di essere notati a tutti i costi dovrebbe servirci di ammonimento, in quanto ricercatori, per discernere i comportamenti effettivi da quelli simulati. Con ciò s'intende che solo una piccola parte di tutti i video caricati dai ragazzi su YouTube sono rappresentazioni di bullismo autentico.

3. ALCUNE DEFINIZIONI

Uno degli aspetti più interessanti che emergono ripetutamente all'interno della parte qualitativa della ricerca è lo scollamento tra la realtà

vissuta dai ragazzi e la percezione che di quel mondo hanno gli adulti, siano essi genitori o insegnanti. La differenza più rilevante tra le voci dei ragazzi raccolte durante lo svolgimento dei *focus group* e le interviste agli insegnanti, è che i primi dichiarano di essere stati coinvolti, in prima persona o da testimoni, in episodi di bullismo, mentre i secondi negano che il fenomeno riguardi l'istituzione scolastica di cui fanno parte. Questa caratteristica diventa ancora più macroscopica se prendiamo in considerazione la nuova forma che il bullismo sta assumendo in tempi recenti, dovuta alla diffusione sempre più pervasiva dei nuovi media digitali. Si tratta di quel fenomeno che non a caso ha assunto la denominazione di *cyberbullismo*. Vorremmo pertanto dedicare alcune riflessioni a tale problematica che pare avere la tendenza di inglobare ormai la maggior parte degli episodi di bullismo.

Se ci riportiamo alla classica definizione di bullismo di Olweus (1973), ci accorgiamo che alcune caratteristiche accomunano il bullismo al cyberbullismo, ma ce ne sono altre per le quali occorre necessariamente, in sede di analisi, distinguere tra i due fenomeni. Alle tre caratteristiche fondamentali del bullismo che, come abbiamo già ricordato, sono l'intenzione, la persistenza e l'asimmetria di potere, il cyberbullismo aggiunge alcuni elementi del tutto nuovi e perciò da evidenziare. Il cyberbullismo, o bullismo *online*, è l'uso delle tecnologie informatiche per commettere intenzionalmente azioni crudeli nei confronti di altri che comportano stress e sofferenza emotiva. Prima di entrare nel dettaglio delle peculiarità che caratterizzano il comportamento del bullo *online* occorre però procedere all'analisi di alcuni aspetti che, nel corso di questi ultimi anni, hanno favorito il diffondersi presso i ragazzi e gli adolescenti di quell'atteggiamento che porta ad affrontare la vita e le relazioni attraverso l'onnipervasiva mediazione dello schermo del personal computer, del portatile o del cellulare. Questo atteggiamento è stato recentemente definito dalla psicologa Sherry Turkle (2012) come un mondo relazionale che porta a stare "insieme ma soli".

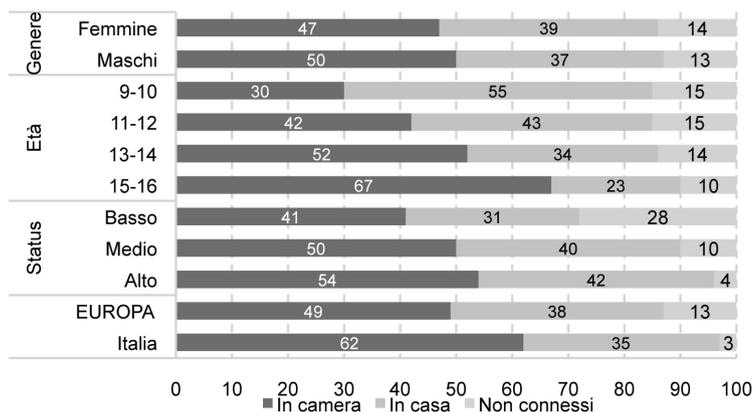
4. L'AVVENTO DELLA *BEDROOM CULTURE*

Sempre più spesso negli articoli scientifici e non, capita di imbattersi in un'espressione ormai divenuta di uso corrente, quella di *bedroom culture*. La recente ricerca europea *EU Kids Online* ha visto coinvolte

33 nazioni (25 appartenenti all'Europa allargata più alcuni paesi limitrofi come la Turchia e altre otto, come l'Australia, che si sono aggiunte successivamente perché interessate a condurre la rilevazione sul proprio territorio). Coordinata da Sonia Livingstone della London School of Economics, ha prodotto dati particolarmente significativi dai quali emerge con estrema chiarezza che la maggior parte dei ragazzi usa Internet in casa connettendosi dalla propria camera da letto. In precedenza, i dati di ricerca indicavano una fruizione familiare; il computer connesso a Internet era unico e normalmente collocato nel salotto di casa, in modo da poter essere accessibile a tutti i componenti del nucleo familiare.

Dai dati della ricerca emerge che a livello europeo attualmente si connette a Internet dalla propria camera da letto il 50% dei ragazzi, ma si sale al 62% in Italia (fig. 1). La differenza è minima tra maschi e femmine ma, guardando all'età, la percentuale sale da meno di un terzo dei 9-10enni a due terzi dei 15-16enni. Infine, considerando lo status socio-economico, rimane grosso modo costante il rapporto tra chi utilizza autonomamente Internet e chi deve invece usare il computer di famiglia (un po' meno presente tra le famiglie di status meno elevato).

Fig. 1 - L'uso di Internet nello spazio domestico



Fonte: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline>.

Attualmente, allora, quando si fa riferimento alla *bedroom culture* si intende il connettersi in rete da parte dei ragazzi dalla propria stanza. Eppure la storia della *bedroom culture* ci riporta indietro di

almeno vent'anni e all'origine non ebbe a che fare né con Internet né con il *mediascape* delle tecnologie digitali. All'inizio degli anni Novanta del secolo scorso in Inghilterra si verificò una circostanza che comportò il radicale mutamento delle consuetudine familiari rispetto alla fruizione dei media tradizionali. All'improvviso nel mercato dell'elettronica i televisori divennero alquanto economici e in particolare scesero i prezzi dei portatili a 14 pollici. Questo fece sì che molte famiglie inglesi si dotarono non di un secondo, ma addirittura di un terzo o quarto televisore, a seconda del numero dei componenti il nucleo familiare.

Già McLuhan (1991) prima, e Meyrowitz (1995) poi, in ambito sociologico avevano indicato come l'impatto e la diffusione degli strumenti del comunicare esercitasse un cambiamento decisivo nella ridefinizione del mondo sociale e, in particolar modo, degli spazi relazionali. Fino a quel momento la televisione si guardava tutti insieme nel salotto buono di casa. Chi di noi non ricorda i drammi familiari che sovente si consumavano per decidere quale programma guardare in prima serata? Qualcuno, generalmente il *pater familias*, che deteneva allora lo scettro del potere, ossia il telecomando, veniva accusato dai figli di comportamenti tirannici e, se non tra le lacrime, il dramma della prima serata delle famiglie si concludeva con grida e sbattimenti di porte. Quindi, poter avere a disposizione un televisore portatile e collocarlo nella propria camera da letto gettò acqua sul fuoco dei drammi familiari da prima serata, ma comportò contemporaneamente un radicale mutamento nel modo con cui gli strumenti del comunicare, da allora in poi, sarebbero stati fruiti dai membri della famiglia.

Ritorniamo ancora una volta al titolo del saggio di Sherry Turkle *Insieme ma soli*. Pur abitando sotto lo stesso tetto e rinchiusi tra le medesime quattro mura, i componenti il nucleo familiare avrebbero guardato da allora in avanti la televisione da soli. Forse sarebbe sopravvissuto qualche momento di condivisione davanti allo spodestato apparecchio televisivo da 24 o 26 pollici, ossia quello grande che stava in salotto, che corrispondeva al rituale collettivo del guardare insieme la finale dei mondiali di calcio.

Da una più attenta analisi si nota che negli anni Novanta diversi altri media si sottrassero gradualmente alla fruizione di gruppo per creare quella che gli studiosi dei media definiscono la "*bolla comunicativa individuale*". Anche la musica era qualcosa che si ascoltava

insieme. Negli anni Sessanta del secolo scorso i ragazzi andavano in spiaggia o in campagna portandosi dietro il mangiadischi a batteria e successivamente il mangiacassette che accessorciava pure gli autoveicoli di famiglia. Tutte queste tecnologie portavano alla condivisione dei brani musicali che venivano ascoltati non da soli, ma insieme ad altri. Sempre negli anni Novanta un imprenditore giapponese chiese ai tecnici del reparto ricerca e sviluppo della sua impresa di inventargli un mangiacassette dalle dimensioni contenute dotato di cuffie che gli consentissero di ascoltare musica classica nei suoi frequenti spostamenti in aereo: nasceva il *walkman*.

L'avvento dei media digitali si innestò su questa progressiva trasformazione della fruizione in senso individualistico che aveva modificato sul finire del secolo scorso il modo in cui ci si interfacciava con gli strumenti del comunicare. Nonostante le maggiori capacità di archiviazione e la miglior qualità di riproduzione e autonomia degli iPod e dei lettori mp3, questi oggetti ci fanno ascoltare la musica in maniera solitaria, isolati in una bolla comunicativa. Nei parchi cittadini sono di casa i praticanti dello *jogging*. Oltre alla tuta sportiva griffata, non c'è *jogger* che si rispetti che non corra dotato di auricolari e iPod.

Gradualmente, a partire dalla fine degli anni Novanta, si cominciò a diffondere in Italia l'uso del personal computer non solo come strumento di lavoro in ufficio, ma pure in famiglia. A essere precisi, il Commodore 64 era timidamente entrato alcuni anni prima nelle case degli italiani, pur se usato come consolle per i videogiochi. A favorire la successiva diffusione del personal computer contribuì in maniera decisiva la semplificazione dell'interfaccia utente grazie all'introduzione da parte della Microsoft dei sistemi operativi Windows 3.1 prima e Windows 95 poi, ma soprattutto, per quel che concerne la presente analisi, la nascita del World Wide Web inventato da Tim Berners Lee al Cern di Ginevra nel 1991. Il personal computer entrava dunque nelle famiglie italiane insieme al modem e a una connessione telefonica ad Internet. L'utilizzo iniziale di questi strumenti della comunicazione digitale era analogo a quanto visto per altri media collettivi. Il personal computer, anche per il costo ancora piuttosto cospicuo, rimaneva unico in famiglia e solitamente collocato in una posizione centrale della casa, il salotto ancora una volta. I membri del nucleo familiare pertanto accedevano a rete a turno ed era difficile che i figli non vedessero cosa faceva il genitore in rete e che il genitore non controllasse a sua volta come i figli adoperavano il pc.

Nel corso degli anni sia il personal computer che i collegamenti a Internet si fecero più accessibili in termini di costo pure nel nostro Paese. Inoltre, accanto al personal computer fecero la loro comparsa sul mercato dell'informatica i laptop e i notebook che trasformavano l'ingombrante personal computer in un apparecchio portatile. Si verificò insomma un processo molto simile a quello che aveva accompagnato la comparsa sul mercato britannico dei televisori a quattordici pollici agli inizi degli anni Novanta e che comportò l'aumento degli apparecchi televisivi a disposizione per unità familiare. Da quel momento erano trascorsi appena dieci-quindici anni, a seconda dei paesi europei, e anche in questo caso assistemmo a un aumento di pc e di portatili all'interno dei nuclei familiari. Attualmente in Italia una famiglia di coppia con figli ha un numero di pc e portatili corrispondenti al numero dei membri e i figli, come evidenzia la fig. 1, usufruiscono del proprio apparecchio nella loro camera da letto e lo fanno da soli, non più accompagnati o controllati dai genitori. Inoltre, non dimentichiamo che la stessa famiglia è dotata di una connessione a Internet che consente il collegamento *online* di più apparecchi simultaneamente grazie alla tecnologia Wi-Fi.

Ritengo sia stato opportuno fornire, seppur sinteticamente, alcuni elementi delle trasformazioni tecnologiche del *mediascape* contemporaneo; prima di passare al tema del bullismo *online* è però necessario un ulteriore passaggio analitico che si muove a partire da una delle più note, se non dalla più nota, affermazione di McLuhan (1991), ossia che il *medium* è il messaggio.

5. DALLA *BEDROOM CULTURE* AL BULLISMO *ONLINE*

Gli studi su media e comunicazione nacquero per studiare i gusti e il gradimento dei radioascoltatori degli USA negli anni Trenta. La committenza delle prime ricerche era costituita dalle stesse emittenti radiofoniche. Il sistema di *broadcast* nordamericano si costituì sin dai primordi secondo un modello privato e commerciale. I programmi radio erano prodotti grazie alle grandi disponibilità finanziarie degli sponsor che avevano un particolare interesse affinché l'ascolto fosse il più ampio possibile. La CBS (Columbia Broadcasting System) contattò dunque un ricercatore da poco emigrato negli Stati Uniti, Paul Lazarsfeld. Per i successivi quarant'anni il principale

interesse delle ricerche sulla comunicazione di massa si concentrò sulle *audience* e sugli effetti del messaggio. Solo a partire da McLuhan l'attenzione degli studiosi cominciò a considerare gli effetti sociali derivanti dalla diffusione delle nuove tecnologie della comunicazione. Questo approccio fu accolto con una certa diffidenza e non poche furono le critiche che accusarono lo studioso di Toronto di determinismo tecnologico. Le successive ricerche sul campo tuttavia confermarono le ipotesi avanzate da McLuhan e in particolare Meyrowitz mise in luce come i mass media avessero gradualmente infranto anche un confine sociale che tradizionalmente era percepito come invalicabile, ossia quello che separa l'ambito del pubblico dalla sfera del privato.

Per Meyrowitz, dunque, stampa, radio e televisione hanno gradualmente sgretolato il senso del luogo. In particolare, ciò si visibilizza nella vita familiare, dal momento in cui nella *fiction* e nelle *sit-com* televisive sono rappresentati i dialoghi che dei genitori si scambiano la sera nella propria camera da letto. La camera da letto per molte culture, ed in particolar modo per quella occidentale, rappresentava il *sancta sanctorum*, il baluardo di un privato inaccessibile, celato da una porta che i figli non osavano varcare. La televisione non chiese il permesso, ma entrò e rappresentò davanti agli occhi di tutti, genitori e figli insieme, ciò che avveniva dietro la sacra cortina. Queste ricerche dimostrarono dunque la portata degli effetti sociali dovuti ai media di comunicazione.

La recente rivoluzione, successiva all'introduzione dei media digitali, ha comportato conseguenze sociali ancor più rilevanti. Telefoni cellulari, palmari, *smartphone*, portatili inseriscono l'utente in un nuovo mondo di opportunità comunicative. I messaggi devono tuttavia adattarsi alle modalità con cui sono configurate le nuove tecnologie. I comportamenti e i codici di comportamento sociale cominciarono gradualmente ad adeguarsi. Se nelle case si diffondeva la *bedroom culture* di ragazzi che passavano sempre più tempo a comunicare con i propri amici davanti allo schermo, i genitori consentivano questa precoce forma di autonomia, inventandosi nuove forme di controllo che i media digitali consentivano loro.

Nel nostro Paese, analogamente ad altre nazioni, i ragazzi degli ultimi anni della scuola primaria sono già dotati di un proprio telefono cellulare e a 9-10 anni, come evidenziano i dati della ricerca *EU Kids Online*, hanno a disposizione un pc e una connessione a

Internet, creandosi così i primi profili personali sui *social network*. I genitori regalano ai propri figli cellulari e portatili a patto che il cellulare resti sempre acceso e consenta loro un controllo a distanza dei figli. Come si legge nella ricerca condotta alcuni anni fa da Danah Boyd (2001), i genitori si creano dei profili fasulli su Facebook per richiedere poi l'amicizia ai propri figli in modo da poter sbirciare cosa succede nella loro vita dietro lo schermo. L'inventarsi false identità è uno stratagemma che deriva dalle possibilità comunicative inaugurate nell'ambiente dei nuovi media.

Dalla parte dei ragazzi e degli adolescenti, il linguaggio dei nuovi media offre inattese opportunità di socializzazione. Qual è in questo senso il ruolo giocato dai nuovi media come agenti della socializzazione? Essi si propongono come un ambiente sociale dove è possibile sperimentare, esercitarsi in nuovi ruoli sociali, agire e vivere relazioni rimandando a tempo indeterminato la definitività delle scelte che contraddistinguono la vita reale dalla realtà virtuale. Sottolineerei in particolar modo la caratteristica che questa sorta di moratoria è a tempo indeterminato. La realtà virtuale si presenta così come una palestra relazionale dove, anche se si sbaglia, apparentemente non se ne soffrono le conseguenze. I nuovi media assumono le caratteristiche di quella che finora era solo una fase nello sviluppo dell'identità sociale dell'individuo durante il processo di socializzazione, ossia l'adolescenza.

L'adolescenza, infatti, era il tempo in cui il giovane poteva provare a giocare diversi ruoli sociali, a vivere le proprie relazioni senza la spada di Damocle costituita dallo spauracchio delle scelte definitive e degli eventuali errori le cui conseguenze si sarebbero poi sopportate per tutta la vita. L'adolescenza era tuttavia solo una fase della socializzazione, un momento di moratoria rispetto alle scelte definitive, circoscritto nel tempo. Questa limitazione temporale viene meno nella vita *online*. Zygmunt Bauman (2007) ha più volte con amara ironia descritto gli effetti che la preferenza accordata alla comunicazione virtuale ha comportato per la vita degli individui. Sempre più spesso rapporti di lavoro e relazioni di coppia si interrompono non più con il licenziamento o la separazione più o meno consensuale, bensì attraverso l'invio di un sms. Per Bauman, questa è la logica che rende attualmente i nostri rapporti liquidi, anziché solidi. Quali conseguenze comporta all'individuo inviare un sms per comunicare al partner la fine della relazione? Apparentemente nessuna. Arriviamo così al tema della nostra analisi e domandiamoci: quali conseguenze

comporta agli occhi del ragazzo o dell'adolescente il lasciarsi coinvolgere in episodi di bullismo *online*? La risposta è la medesima: apparentemente nessuna.

6. CYBERBULLISMO: DA DEVIANZA PRIMARIA A DEVIANZA SECONDARIA

Ritornerei a questo punto al dato forse più interessante emerso dalla parte qualitativa della ricerca *Children's Voices*, per procedere a definire alcune caratteristiche specifiche del bullismo *online*.

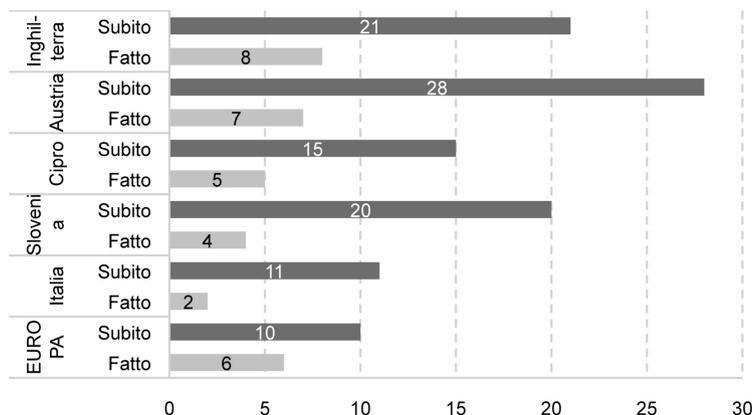
Fra i giovani la comunicazione elettronica è diventata dunque la principale forma di comunicazione (sms, mms, *social network*, *blog*). Ogni forma di aggressione – insulti, aggressioni verbali, interruzione di relazioni, bullismo – ormai viene fatta (anche) via rete. La comunicazione elettronica permette un'ampia disseminazione e un singolo fatto può creare un danno enorme.

Come risulta dalla ricerca *EU Kids Online*, il 10% degli intervistati afferma di avere subito forme di bullismo in rete, ma solo il 6% ammette di averlo commesso. La fig. 2 mostra poi che in Italia entrambe le percentuali sono meno elevate che negli altri paesi interessati all'indagine *Children's Voices* e anche rispetto alla media dell'intera indagine. Interessante è osservare che in generale i ragazzi che ammettono di avere commesso questi fatti sono solo circa la metà di quelli che lamentano di essere stati vittime. Il rapporto è invece molto più squilibrato nei paesi oggetto dell'indagine: le “denunce” sono circa il triplo delle “ammissioni” in Inghilterra e Cipro, il quadruplo in Austria e cinque volte più numerose in Italia e in Slovenia, dove peraltro l'incidenza del fenomeno è doppia rispetto all'Italia.

A differenza del bullismo classico, che è tale in presenza di atti ripetuti, nel cyberbullismo basta un singolo fatto per procurare un danno diffuso. Le interazioni *online* inoltre danno spazio a fantasie, anche nelle relazioni interpersonali, la cui interruzione può portare a reazioni aggressive, quando la delusione dalla realtà virtuale viene vissuta nella vita reale. Entrando poi nello specifico della dinamiche della comunicazione in rete, possiamo delineare le caratteristiche che distinguono il bullismo *online* dal bullismo tradizionale: il “*flaming*” «fin da quando l'email è divenuta popolare, la gente si lamenta del *flaming* (la “litigiosità”) su Internet. La gente dice cose oltraggiose, anche quando non si nasconde dietro l'anonimato.

Oggi sui *social network* vediamo scontri che si inaspriscono senza nessun motivo apparente, se non l'assenza di una presenza fisica in grado di esercitare un'azione moderatrice. [...] Qualcuno dice una parola infelice. Qualcun altro lo insulta. Molti prendono le parti dell'uno o dell'altro. [...] Hanno litigato per un weekend intero. Venti o trenta scambi al giorno» (Turkle, 2012, 294-295).

Fig. 2 - Bullismo fatto e subito in rete



Fonte: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline>

Il mettere in rete messaggi offensivi con un linguaggio aggressivo e volgare, le molestie nel senso di mandare messaggi ripetuti, rappresentano l'equivalente *online* delle molestie e della denigrazione che contraddistinguono il bullismo classico; il pettegolezzo diffuso attraverso l'invio di messaggi che rovinano la reputazione o l'amicizia di qualcuno, l'esclusione *online*, che significa cancellare intenzionalmente qualcuno da un gruppo o da una lista di contatti, l'impersonificazione ossia Impersonificare qualcuno per farlo apparire peggiore o per metterlo nei guai nascondendosi attraverso la creazione di false identità in rete, l'*outing*, che consiste nello scambiare segreti, informazioni o immagini private di qualcuno che è reso possibile dall'ampia disponibilità di foto, immagini, informazioni che vengono messe *online*, infine lo *cyberstalking*: «È tutto legale: lo *stalking* è una trasgressione che non trasgredisce. [...] È normale, ma sempre agghiacc-

ciante. Normale perché non è contro le regole guardare le conversazioni sulle bacheche altrui (su Facebook). Agghiacciante perché è come origliare» (*Ibidem*, 316).

Come afferma uno studente intervistato dalla Turkle: «Passo tutta la notte a leggere le bacheche degli amici. Sbircio le loro feste. Controllo le loro ragazze». Lo *stalking* dunque non infrangerà le regole, però ha dato ai giovani un modo di invadere la *privacy* altrui che può farli sentire come spie e pornografi (*Ivi*). Non è casuale che lo *stalking* sia uno stratagemma messo in atto dai genitori per controllare la vita *online* dei figli rispetto alla quale si sentono impotenti. Ecco allora, come abbiamo già segnalato, padri o madri inventarsi profili fittizi sui *social network* per chiedere l'amicizia ai propri figli e poter così sbirciare cosa avviene nel retroscena dei mondi sociali in rete.

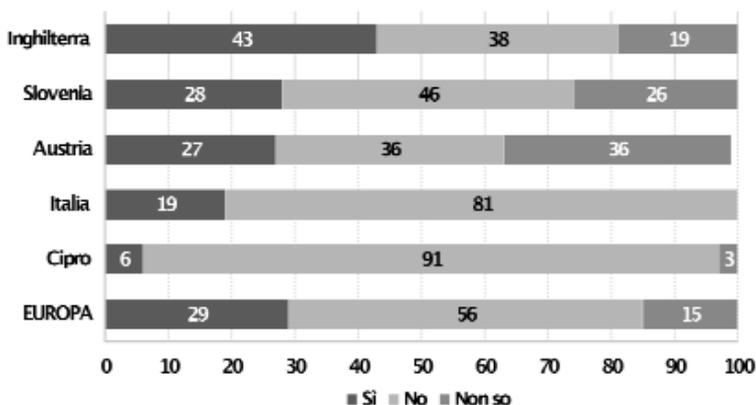
Qual è allora la carta di identità del bullo *online*: questi è uno sconosciuto, ma molto più spesso un compagno; è qualcuno che vuole rimanere anonimo e nasconde la propria identità, ma che ovviamente conosce bene la sua vittima. È diffuso anche il bullismo *online* di chi sta vicino, ossia gli atti negativi di persone amiche dell'aggressore, ma non da lui direttamente conosciute. Infine, quella che forse è la caratteristica più comune del cyberbullo: il cambio di identità. Tutto questo si compie perlopiù all'insaputa dei genitori perché il connettersi a Internet dei figli avviene negli spazi privati loro concessi dalla *bedroom culture*.

Il cyberbullismo è dunque un fenomeno molto più difficile da affrontare rispetto al bullismo tradizionale. È molto più arduo tracciare linee di intervento per comportamenti che all'apparenza non infrangono nessuna legge perché non appartengono al mondo sociale reale ma si sviluppano e diffondono su e tramite i mondi sociali in rete. Tuttavia, potrebbe essere utile considerare il cyberbullismo in parallelo rispettivamente alle forme di devianza primaria o rispettivamente di stigma screditabile. Fu Goffman per primo a trattare il tema delle reazioni sociali rispetto a quei comportamenti che infrangono le regole di un comportamento in pubblico appropriato. In alcune circostanze la reazione è inevitabile, mentre in altre può anche non esserci. Nel primo caso il trasgressore incorrerà in quello che Goffman definisce stigma screditato, nel secondo caso lo stigma sarà viceversa di natura screditabile (1983, 45-46). Gli esempi di stigma screditato sono innanzitutto le diverse forme di disabilità fisica e psichica.

Si tratta di tutti quei casi in cui chi ne è portatore non può nascondere la propria menomazione agli occhi dei suoi simili. Diverso è il caso di qualcuno che faccia abuso di alcolici o di sostanze stupefacenti, che nei casi non gravi può per lungo tempo celare la sua dipendenza fintantoché essa non pregiudichi il comportamento in pubblico. Il sociologo Edwin M. Lemert, riflettendo sulla distinzione proposta da Goffman, ne introdusse un'altra più specifica rispetto alle conseguenze di determinati comportamenti, quella tra deviazione primaria e deviazione secondaria: «Ho proposto il concetto di devianza secondaria per richiamare l'attenzione sull'importanza che la reazione da parte della società assume circa l'eziologia della devianza, le forme in cui questa si manifesta e lo stabilizzarsi di essa in ruoli sociali devianti, o sistemi di comportamento. [...] Anche se socialmente può essere considerata o addirittura definita sgradita, la deviazione primaria presenta implicazioni marginali per lo *status* e la struttura psichica della persona interessata. [...] Ciò avviene mediante la 'normalizzazione', che fa sì che la devianza venga percepita come una normale variazione, come un problema di vita quotidiana, o mediante forme di gestione o di controllo nominale che non giungono ad ostacolare in misura determinante i modi fondamentali di adattamento che la gente mette in atto per andare d'accordo» (Lemert, 1981, 87-88).

Se ora adoperiamo la distinzione proposta da Lemert al bullismo *online*, per tutte le ragioni già esposte questo apparterrà alla casistica delle deviazioni primarie e sarà percepito dal bullo nella forma di stigma screditabile. Dalla citata indagine *EU Kids Online* si vede infatti che la maggior parte dei genitori ignora o addirittura esclude che i propri figli siano stati coinvolti in atti di bullismo in quanto vittime, ossia bullati (fig. 3), ma quasi sicuramente possiamo supporre che il dato non sarebbe molto dissimile se i figli fossero stati coinvolti in quanto bulli. Questa non conoscenza porta il bullo *online* a considerare i propri comportamenti come trasgressioni lievi proprio perché facili da nascondere e quindi prive di conseguenze a livello di reazione sociale. Il cyberbullo è sicuro dell'impunità anche perché, come abbiamo visto, è normale utilizzare profili fittizi nei mondi sociali in rete, specialmente quando si intende perpetrare comportamenti denigratori o lesivi dell'altrui reputazione.

Fig. 3 - Consapevolezza dei genitori



Fonte: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline>

Quali potrebbero allora essere le modalità per intervenire sul fenomeno del cyberbullismo? Certamente molto andrebbe fatto a livello di sensibilizzazione nella scuola, specialmente per quel che concerne gli insegnanti. Tuttavia, qui entriamo nello spinoso problema dello stato attuale nel nostro paese della *Media Education*. A livello teorico si sono riempite pagine e pagine di progetti e programmi, ma molto resta ancora da fare. Infatti, permane intatta la distanza culturale che separa i ragazzi dai loro docenti. I primi appartengono a quella che i sociologi di media chiamano la *net-generation*, e possono a buon diritto essere definiti nativi digitali, mentre i secondi appartengono alle generazioni dei *digital migrants*, ossia di tutti coloro che hanno appreso in età matura a navigare in rete, e di cui fanno parte quindi anche i genitori dei ragazzi oggetto della nostra ricerca.

Occorrerebbe forse affrontare la questione da una diversa e più immediata prospettiva. Perché non pensare a linee di intervento che riconducano gli episodi di bullismo *online* dalle acque tranquille della deviazione primaria al porto meno sicuro per il bullo della deviazione secondaria? Il bullo *online* dovrebbe prendere consapevolezza delle reazioni sociali conseguenti ai suoi atti e quindi occorrerebbe fare in modo che questa reazione sia attuale e non solo potenziale. Direi che in questo senso va salutato con favore l'impegno profuso da Paolo Sceusa, Presidente del Tribunale dei Minori di Trieste, che nell'inter-

vista rilasciata per la nostra ricerca ha illustrato il progetto del protocollo di intervento sul bullismo che è entrato nella fase di sperimentazione nella provincia di Gorizia. Il tentativo del magistrato è, di fronte a una lacuna della legislazione, di estendere agli atti di bullismo i procedimenti che la legge italiana ha previsto nella recente normativa sullo *stalking*. Risulterebbe conseguente dunque, dal punto di vista logico, estendere la stessa procedura di intervento ai fenomeni di bullismo *online*, tanto più che, come abbiamo visto, lo *stalking* è una delle modalità in cui il cyberbullismo si esplicita in rete.

CAPITOLO 3
LA SCUOLA ITALIANA
E LE SFIDE DELLA MULTIETNICITÀ
di *Donatella Greco e Chiara Zanetti*¹

1. I MINORI E LE MINORANZE ETNICO-LINGUISTICHE

Nel presente libro ci si occupa principalmente di studenti di origine etnica non italiana, ovvero ragazzi con cittadinanza non italiana, figli di residenti stranieri, minori adottati, figli di coppie miste, studenti appartenenti alle minoranze etnico linguistiche. Conseguentemente il panorama all'interno della scuola italiana può essere particolarmente complesso: pertanto è utile analizzare gradualmente gli strumenti legislativi e operativi messi in atto dalle istituzioni, tra cui quella scolastica, per far fronte a tale complessità. Nei paragrafi che seguono verrà fornito il quadro delle principali misure a tutela dei minori stranieri e delle minoranze linguistiche, al fine di produrre un quadro conoscitivo normativo di base a supporto dei contenuti della ricerca *Children's Voices*.

1.1 *La tutela dei minori stranieri*

Prima di procedere all'analisi della normativa relativa all'inserimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana, in questa sede si ritiene opportuno fornire anche un breve quadro della normativa più generica a tutela dei minori non italiani. Quando ci si riferisce ai minori stranieri è necessario tener presente che si tratta di un insieme eterogeneo dal punto di vista giuridico. Infatti, alcuni vivono con almeno con un genitore regolarmente soggiornante in Italia; altri abitano con genitori che non sono in possesso del permesso di soggiorno; infine, altri ancora risiedono in Italia senza parenti o altri

¹ Il capitolo è frutto di un lavoro comune, ma la stesura dei par. 1 e 2 è da attribuire a Donatella Greco e del par. 3 a Chiara Zanetti.

adulti che li rappresentino o che siano legalmente responsabili della loro assistenza (*minori stranieri non accompagnati*).

Ciò nonostante, a tutti indistintamente sono riconosciuti i diritti sanciti dalla Convenzione di New York del 1989 sui diritti del fanciullo. Infatti, secondo la legge n. 40/1998 e il relativo decreto legislativo n. 286/1998 che ha approvato il Testo unico sull'immigrazione, "in qualsiasi decisione riguardante un minore ha importanza prioritaria l'interesse del minore stesso". In questo contesto, la Direzione generale dell'Immigrazione e delle politiche di integrazione² è responsabile del monitoraggio delle condizioni di soggiorno dei minori stranieri temporaneamente ammessi sul territorio nazionale, nonché del coordinamento delle attività di tutte le autorità coinvolte.

Il Testo unico in materia di immigrazione tutela inoltre alcuni diritti fondamentali, tra cui hanno particolare rilevanza i diritti alla salute, al lavoro e all'istruzione. Per quanto concerne il diritto all'istruzione, che interessa specificatamente la ricerca *Children's Voices*, si stabilisce che tutti i minori stranieri, anche senza regolare permesso di soggiorno, hanno diritto ad iscriversi a qualsiasi tipo di scuola (e quindi non solo alla scuola dell'obbligo). Il diritto-dovere alla frequenza della scuola dell'obbligo è uno strumento per l'inclusione nella società ed è ribadito nella Carta dei valori della cittadinanza (decreto Ministero dell'Interno del 23 aprile 2007), che riconosce il ruolo delle famiglie a sostenere i bambini a scuola. Per questo motivo, l'iscrizione si basa sulle stesse procedure e requisiti previsti per i minori italiani e può essere richiesta in qualsiasi momento dell'anno scolastico. L'effettività del diritto allo studio è garantita dalle regioni, dallo Stato e dagli enti locali e comprende anche l'attivazione di corsi di lingua italiana per stranieri.

1.2 *La tutela delle minoranze etnico-linguistiche*

Accanto a quanto previsto per i minori stranieri, il legislatore nazionale garantisce una serie di tutele per le minoranze linguistiche. In-

² A seguito della legge n. 135/2012, le funzioni attribuite dall'art. 33 del decreto legislativo n. 286/1998 – TUI (Testo Unico sull'Immigrazione) al Comitato per i Minori stranieri sono state trasferite alla Direzione generale dell'Immigrazione e delle politiche di integrazione.

fatti, la Costituzione della Repubblica Italiana all'art. 6 afferma che "La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche". Tale principio si inserisce all'interno della più generale garanzia della "pari dignità sociale e uguaglianza davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali" sancita dall'art. 3. Di conseguenza, per dare alla materia opportuna regolamentazione è stata approvata la legge n. 482/1999 *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*, che sancisce la presenza nello Stato italiano di dodici minoranze etnico-linguistiche, prevedendo l'uso ufficiale di tali lingue negli uffici pubblici, nei programmi della televisione pubblica regionali e il loro insegnamento nelle scuole nelle aree geografiche interessate.

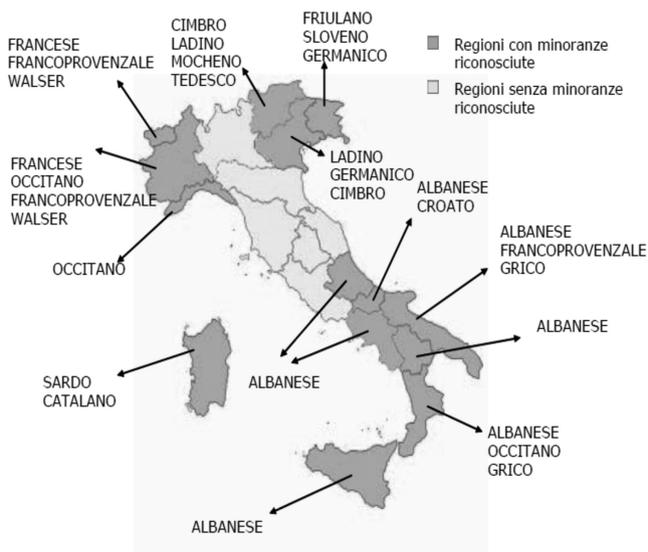
Sulla base di tale normativa, nella fig. 1 viene rappresentata la localizzazione delle diverse lingue minoritarie sul territorio nazionale. Più specificatamente, in riferimento alle regioni del Nordest, contesto territoriale in cui è stata realizzata la ricerca, di seguito si elencano le diverse minoranze riconosciute e il territorio in cui si trovano:

- minoranza slovena, presente nei comuni della fascia confinaria orientale del Friuli Venezia Giulia;
- minoranza friulana, insediata nella maggior parte dei comuni del Friuli;
- minoranza ladina, che caratterizza le vallate alpine delle province di Trento, Bolzano e Belluno;
- minoranza germanica, dislocata in Alto Adige (altoatesino), Trentino (mocheno, cimbro), alcuni comuni del Friuli Venezia Giulia (bavaro-carinziano di Sauris, Timau e Valcanale), alcuni comuni del Veneto (cimbro dell'Altopiano dei Sette comuni e dei Tredici comuni, bavaro-carinziano di Sappada).

Tale legge, tra le varie indicazioni, contiene norme specifiche per l'insegnamento delle lingue minoritarie nelle scuole dei territori in cui sono presenti le minoranze riconosciute. Gli istituti scolastici interessati hanno il compito di assicurare l'insegnamento delle lingue minoritarie riconosciute e, contestualmente, di provvedere a tutelare il diritto degli appartenenti alle minoranze all'apprendimento della propria lingua madre. È chiaro il ruolo fondamentale che la scuola ricopre nell'attivazione di processi atti a valorizzare e tutelare il ricco mosaico linguistico e identitario italiano. L'art. 4 della legge n. 482/1999 contiene indica-

zioni specifiche per l'insegnamento delle lingue delle minoranze nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado dei territori in cui sono presenti le diverse comunità linguistiche. Pertanto, gli istituti scolastici hanno il compito di assicurare l'insegnamento degli idiomi riconosciuti e, contestualmente, di provvedere a tutelare il diritto degli appartenenti a queste minoranze ad apprendere la propria lingua madre. Nella scuola dell'obbligo quindi l'uso della lingua minoritaria è previsto come *strumento di insegnamento*. Oltre alla dimensione linguistica, viene valorizzata anche l'importanza dell'apprendimento del contesto culturale e identitario del gruppo etnico-linguistico in questione. A tal fine, annualmente vengono stanziati dei finanziamenti per le scuole in cui l'insegnamento della lingua minoritaria è previsto sulla scorta di singoli progetti presentati (decreto min. n. 113/2002, in applicazione a quanto previsto dall'art. 5 della legge n. 482/1999).

Fig. 1 - Presenza di minoranze linguistiche in Italia



Fonte: www.comune.oulx.to.it/doc_patois/0701.pdf

In sintesi, nel campo dell'istruzione, la legge n. 482/1999 si sviluppa su cinque ambiti:

- aggiornamento di una banca dati e di una specifica sezione del sito web del Miur;

- finanziamento di progetti nelle scuole che attivano l'insegnamento della lingua minoritaria;
- informazione e promozione di tutte le attività connesse con le previsioni della legge;
- formazione del personale scolastico;
- monitoraggio delle iniziative con particolare attenzione all'evolversi dei progetti finanziati.

Nella regione Friuli Venezia Giulia, già prima dell'approvazione della legislazione nazionale in materia di tutela delle minoranze etnico linguistiche, veniva emanata la legge regionale n. 15/1996 *Norme per la tutela e la promozione della lingua e della cultura friulane e istituzione del servizio per le lingue regionali e minoritarie*, che dispone all'art. 2: "Il friulano è una delle lingue della comunità regionale. La Regione Friuli-Venezia Giulia considera la tutela della lingua e della cultura friulane una questione centrale per lo sviluppo dell'autonomia speciale". Sempre con riferimento al Friuli Venezia Giulia, a livello nazionale è stata prevista successivamente una normativa specifica per la tutela della minoranza linguistica slovena: si tratta della legge n. 38/2001 *Norme a tutela della minoranza linguistica slovena della Regione Friuli-Venezia Giulia*. Con l'art. 11, tale legge regola la situazione delle scuole pubbliche con lingua di insegnamento slovena. Il comma 4, art. 11, inoltre, specifica che "nelle scuole con lingua di insegnamento slovena è ammesso l'uso della lingua slovena nei rapporti con l'amministrazione scolastica, negli atti e nelle comunicazioni, nella carta ufficiale e nelle insegne pubbliche". Infine, la normativa nazionale è stata integrata con la legge regionale n. 26/2006 *Norme regionali per la tutela della minoranza linguistica slovena*.

Stimare la consistenza numerica dei cittadini appartenenti alle minoranze etnico linguistiche è alquanto problematico perché tale parametro non viene rilevato né all'anagrafe né, salvo poche eccezioni, nelle rilevazioni censuarie. Ancor più difficile è determinare la consistenza delle minoranze che vivono nelle *isole linguistiche*³. Anche le fonti ufficiali si avvalgono di stime, dalle quali si evince

³ Un'isola o enclave linguistica è un territorio dove vi è una maggioranza di popolazione che parla una lingua diversa rispetto a quella parlata dalle regioni geografiche circostanti.

che, accanto a comunità di poche centinaia di persone (ad es. quelle tedescofone dell'arco alpino) ve ne sono altre piuttosto consistenti (i friulani sono circa 500 mila). Sommando tutti i cittadini italiani che parlano una lingua diversa dall'italiano si supera abbondantemente un milione di persone: considerando anche le lingue non oggetto di tutela, secondo le stime del Ministero dell'Interno, circa il 5% della popolazione è di lingua materna diversa dall'italiano⁴. Anche nei territori oggetto della ricerca è possibile stimare la presenza di appartenenti alle minoranze: in particolare è rilevante la situazione del Friuli Venezia Giulia, in cui sono presenti minoranze tedesche, slovene e friulane, distribuite sui territori delle quattro province. Nelle province di Trieste e Gorizia vigono (in teoria) condizioni di bilinguismo totale; in pratica, la tutela è legata soprattutto all'aspetto educativo e al settore dell'istruzione. Le stime variano da 60 a 80 mila persone ma, se si considerano anche i parlanti le varietà dialettali della provincia di Udine, si arriva a 100 mila o più.

2. LA NORMATIVA DI RIFERIMENTO

2.1 *Il sistema scolastico italiano: brevi cenni*

La Repubblica Italiana ha il compito di stabilire le norme per la regolamentazione del sistema scolastico. Nell'ambito di tale onere, l'art. 34 della Costituzione afferma il principio non discriminatorio delle istituzioni scolastiche nazionali, stabilendo il concetto di diritto scolastico per tutti i minori con meno 16 anni presenti sul territorio nazionale, che corrisponde al dovere di conseguire un titolo di studio di scuola secondaria o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. Il sistema d'istruzione nazionale è stato negli anni oggetto di una serie di riforme. Tra queste sono state particolarmente significative, nell'ambito di quanto le istituzioni scolastiche possono realizzare per l'integrazione dei minori stranieri, la legge n. 59/1997 e il decreto del Presidente della Repubblica n. 275/1999, che hanno attribuito e regolamentato l'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca nelle scuole. Tali provvedimenti si inquadrano

⁴ Dato citato in http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/minoranze_linguistiche.

in un processo di decentralizzazione della pubblica amministrazione italiana. Come si legge nel decreto del Presidente della Repubblica n. 275/1999, le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione del *Piano dell'Offerta Formativa*, nel rispetto delle funzioni delegate alle regioni e dei compiti trasferiti agli enti locali (artt. 138 e 139 del decreto legislativo 112/1998).

Accanto a queste, ulteriori interventi normativi che hanno contribuito a strutturare il sistema scolastico sono iniziati con la legge n.53/2003 (c.d. *legge Moratti*) e hanno definito tra l'altro gli indirizzi di studio, l'insegnamento dell'inglese e la possibilità di comporre piani di studio personalizzati fin dalla scuola primaria. La tab. 1 riassume l'attuale organizzazione degli ordinamenti scolastici.

Tab. 1 - Struttura del sistema scolastico italiano

		Tipologia		Descrizione e indirizzi			
Da 3 mesi a 3 anni		Asili Nido		Servizi per la prima infanzia. Parte del sistema educativo nazionale che fa capo al Ministero del Lavoro, Salute e Politiche Sociali (non obbligatoria)			
Da 3 a 5 anni		Preprimaria Scuola dell'infanzia		Primo segmento del percorso d'istruzione mirato alla formazione integrale dell'individuo in continuità con l'istruzione primaria (non obbligatoria)			
Da 6 a 10 anni		Primo ciclo	Primaria	Scuola primaria: 5 anni Inizio del primo ciclo d'istruzione (obbligatorio)			
Da 11 a 13 anni			Secondaria primo grado	Scuola secondaria di primo grado: 3 anni Conclude il primo ciclo di istruzione (obbligatorio)			
Da 14 a 19 anni	Da 14 a 17 anni	Secondo ciclo		Secondaria secondo grado		Formaz. I livello	
				Licei	Istituti tecnici	Istituti professionali	Formazione professionale iniziale
Formazione universitaria							
Formazione per adulti		Formazione Professionale Iniziale di secondo livello Istruzione degli adulti (Centri Provinciali Istruzione Adulti) Alta Formazione Professionale Continua					

2.2 La scuola e gli alunni stranieri: percorsi e modalità

L'attuale scenario internazionale è caratterizzato dalla mobilità delle persone: in questo contesto la scuola gioca un ruolo fondamentale nel processo di integrazione degli alunni stranieri. A tal fine, l'Italia ha adottato specifiche politiche a sostegno degli alunni con un di-

verso background etnico e delle loro famiglie. Il seguente paragrafo illustra brevemente la normativa italiana sul tema, la sua genesi, l'evoluzione e le attuali caratteristiche.

Una prima ed embrionale regolamentazione relativa all'inserimento scolastico degli alunni stranieri risale alla circolare ministeriale 214/1981 e al relativo decreto del Presidente della Repubblica n. 722/1982 (rif. CEE n. 486/1977), che disciplinava la formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti e dei cittadini dell'UE presenti sul territorio nazionale. Essa prevedeva l'adozione di misure (ad es. corsi di lingua e cultura italiana, attività di studio guidato, corsi di lingua e cultura del paese d'origine) per facilitarne l'inserimento nel sistema scolastico italiano. Al contempo, veniva regolamentata anche l'iscrizione degli stessi nella classe successiva a quella frequentata, con esito positivo, nel paese di origine. Ulteriori forme di intervento, questa volta in favore di lavoratori extra-comunitari e delle loro famiglie, sono state successivamente previste dalla legge n. 943/1986, previa dichiarazione della autorità diplomatica o consolare italiana del carattere legale della scuola estera di provenienza dell'alunno. L'inserimento degli alunni non italiani era perseguito creando classi scolastiche comuni ed evitando la costruzione di classi con un numero eccessivo di studenti stranieri. La legge promuoveva inoltre anche precorsi esclusivi per gli studenti stranieri che presentavano particolari difficoltà nell'apprendimento della lingua italiana.

La lettera circolare n. 301/1989 affermava ulteriormente l'importanza dell'apprendimento della lingua italiana, nonché il mantenimento della conoscenza della lingua e della cultura del paese di origine al fine dell'inserimento degli studenti stranieri nella scuola dell'obbligo. A questo indirizzo fanno seguito l'introduzione dei concetti di piena integrazione nella scuola e del dialogo interculturale (circolare n. 205/1990 *La scuola e gli studenti stranieri. Educazione interculturale*, circolare n. 73/1994 *Dialogo interculturale e convivenza democratica: il progetto scuola*). In base ad esse, viene messa in luce la necessità di un dialogo tra le diverse culture per tutti gli alunni di ogni livello scolastico, il che sottolinea l'adozione di una prospettiva più ampia che parta dai valori universalmente condivisi. Pertanto, compito della scuola dovrebbe essere evitare gli stereotipi e la folklorizzazione dello straniero, sostenendo invece la conoscenza e la convivenza delle differenze quale base per la coesione sociale.

Secondo la *Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione*

(decreto del Ministero dell'Interno 23 Aprile 2007), l'istruzione scolastica dovrebbe mirare allo sviluppo e al rispetto della persona umana. Al contempo quindi, da un lato la scuola si propone di favorire la conoscenza della storia e della cultura italiana ed europea, dall'altro tra i suoi obiettivi rientra anche la promozione della cultura e della religione del paese di origine degli studenti stranieri. Lo scopo ultimo è chiaramente il superamento dei pregiudizi, promuovendo una cultura dell'integrazione.

Come evidenziato nel precedente paragrafo, inoltre, lo Stato italiano garantisce a tutti i minori il diritto all'istruzione. In particolare, l'art. 36 della legge n. 40/1998 prevede specifiche misure riguardo alla situazione degli studenti con cittadinanza non italiana. Essa, infatti, garantisce la formazione obbligatoria per i minori stranieri, in quanto tutte le norme relative al diritto di accesso e alle pari opportunità nella partecipazione alla vita della scuola sono applicate anche in questo caso. Pertanto, è adottato un criterio *universale*. Il diritto all'istruzione è garantito attraverso corsi specifici per l'apprendimento della lingua italiana, la realizzazione di attività per l'accoglienza degli studenti non italiani e di progettualità interculturali. Queste tipologie di interventi sono realizzati in base alle esigenze locali e in collaborazione con le associazioni di stranieri, le organizzazioni di volontariato e talvolta con le rappresentanze diplomatiche.

I principi enunciati nel Testo unico sull'immigrazione sono alla base della legislazione contro la discriminazione etnica sia diretta sia indiretta, anche in riferimento all'ambiente scolastico. L'educazione interculturale costituisce, dunque, lo sfondo da cui prende avvio la specificità dei percorsi formativi rivolti agli alunni stranieri, nell'intento di attivare una pratica quotidiana del rispetto delle forme democratiche di convivenza. In particolare, la tendenza è quella di rifiutare sia la logica dell'assimilazionismo sia la costruzione e il rafforzamento di comunità etniche chiuse, favorendo al contrario il confronto e il reciproco arricchimento che può derivare dalla convivenza delle differenze. In tal senso, la legge n. 189/2002 (c.d. *Bossi/Fini*) ha confermato le procedure precedentemente definite relative all'accoglienza degli alunni stranieri a scuola.

Come precedentemente evidenziato, allo stato attuale, il contesto normativo prevede l'autonomia scolastica quale strumento per affrontare gli aspetti organizzativi che richiedono soluzioni adeguate e locali a problemi come l'integrazione degli alunni stranieri. Infatti,

l'autonomia scolastica consente – entro i limiti previsti dalla legge nazionale – la valorizzazione degli alunni e la costruzione di progetti educativi basati sull'unicità biografica e relazionale dello studente. Inoltre, la riforma della scuola (legge n. 53/2003), pur non menzionando esplicitamente gli studenti stranieri, stabilisce una ragionevole base per lo sviluppo potenziale di tutti gli studenti, attraverso la personalizzazione del piano di studi e la costruzione di un percorso formativo individuale.

Riguardo l'organizzazione scolastica, il costante aumento del numero di studenti stranieri ha comportato un incremento di attività e iniziative formative per l'accoglienza e l'integrazione dei bambini immigrati. In particolare, il Contratto nazionale collettivo di lavoro del 1999 – confermato anche successivamente – alla sezione Scuola prevede la possibilità per il collegio dei docenti di assegnare ad alcuni insegnanti il compito di proporre e strutturare progetti su particolari aspetti della vita scolastica di interesse per la realizzazione del POF (*Piano dell'Offerta Formativa*). I docenti designati prendono il nome di *funzione strumentale*: tra le varie aree strategiche identificate nel POF, molte scuole di diverso ordine e grado hanno individuato anche l'Intercultura, nominando il *Docente Funzione Strumentale Intercultura*.

Sempre nell'ambito del Contratto nazionale, all'art. 9 viene disciplinato anche l'accesso ai fondi ministeriali volti a creare *Misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica*, a cui le scuole possono accedere presentando progetti in modo singolo o in rete e comunque privilegiando la dimensione territoriale dell'area.

3. L'INSERIMENTO E L'INTEGRAZIONE DELLO STUDENTE STRANIERO

Quanto finora esposto sulla legislazione italiana rispetto alle strategie generali di integrazione degli alunni stranieri fa riferimento al modello di educazione interculturale. Nella presente sezione saranno descritti nel dettaglio i passaggi e le criticità in materia di *accoglienza di alunni stranieri nella scuola italiana*, con particolare riferimento alla circolare ministeriale n. 24/2006 *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri* e alla circolare ministeriale n. 2/2010 *Linee guida e raccomandazioni per l'integrazione dei bambini con cittadinanza non italiana*.

3.1 La distribuzione degli alunni stranieri nelle classi

La distribuzione degli alunni stranieri nelle classi scolastiche è definita dalla circolare ministeriale n. 2/2010, che, preso atto di alcune criticità caratterizzanti i percorsi formativi degli alunni stranieri (incidenza di dispersioni, abbandoni e ritardi, scarsa conoscenza della lingua italiana, necessità di differenziare i percorsi formativi), afferma la necessità di una *programmazione del flusso delle iscrizioni* con azioni concertate e attivate territorialmente con gli enti locali, le prefetture e gestite in modo strategico dagli uffici scolastici regionali. Il numero massimo di studenti stranieri in una classe è fissato con l'obiettivo dichiarato di garantire il diritto all'istruzione non solo in termini di accesso ai percorsi scolastici, ma anche sotto il profilo degli esiti da raggiungere.

Da questo punto di vista, nelle scuole italiane possono essere identificati almeno tre tipi di studenti di origine straniera⁵:

- alunni stranieri immigrati che hanno frequentato tutte le scuole in Italia;
- alunni stranieri che hanno frequentato scuole all'estero e in seguito si sono trasferiti in Italia (di *recente immigrazione*);
- alunni nati in Italia da genitori non italiani (di *seconda generazione*).

Nell'ambito delle singole scuole, l'orientamento più diffuso è quello di favorire l'eterogeneità delle cittadinanze nella composizione delle classi (circolare ministeriale n. 24/2006). In particolare, i criteri dovrebbero essere i seguenti:

- 1) il numero degli alunni con cittadinanza non italiana in ciascuna classe non dovrebbe superare di norma il 30%, perseguendo, inoltre, un'equilibrata distribuzione tra gli istituti dello stesso territorio;
- 2) l'introduzione del limite del 30% è graduale, per cui attualmente è possibile trovare classi con percentuali più elevate di stranieri;
- 3) il limite del 30% può essere innalzato o ridotto dal direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale in base alla presenza di alunni stranieri già in possesso delle adeguate competenze lin-

⁵ Secondo la legge italiana, chi è nato in Italia da genitori stranieri ha la stessa cittadinanza dei suoi genitori e può acquisire la cittadinanza italiana solo dopo il compimento del diciottesimo anno di età. I figli di coppie miste possono avere una doppia cittadinanza.

guistiche o, al contrario, con una padronanza della lingua italiana inadeguata alla partecipazione all'attività didattica.

3.2 *L'accoglienza degli alunni stranieri nella scuola*

I vari aspetti che riguardano la prima accoglienza dell'alunno e la relazione tra la sua famiglia e la realtà scolastica di riferimento sono regolati dalla circolare ministeriale n. 24/2006, la quale definisce tre aree distinte nelle quali si formalizza questo rapporto: *amministrativa*, *comunicativo-relazionale* ed *educativo-didattica*, che costituiscono nel complesso un *Protocollo di accoglienza*.

Area amministrativa

Come evidenziato in precedenza, l'iscrizione del minore straniero può essere effettuata in qualsiasi momento dell'anno scolastico; anche gli alunni privi di documentazione anagrafica o in posizione d'irregolarità sono *iscritti con riserva*, in attesa della regolarizzazione⁶. Tale modalità di iscrizione non pregiudica il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole. Al fine di stabilire le modalità del percorso formativo nel sistema educativo italiano e la necessità o meno di interventi specifici, nel momento dell'iscrizione la scuola effettua una ricognizione del pregresso scolastico dell'alunno.

Area comunicativo-relazionale

Per quanto concerne la gestione dell'accoglienza all'interno dell'istituto scolastico ciascuna scuola, nella sua autonomia, può decidere di adottare gli strumenti che ritiene più opportuni. La circolare ministeriale n. 24/2006, tuttavia, evidenzia l'utilità di una commissione di lavoro *ad hoc* formata da un gruppo ristretto di docenti, che faciliti tra l'altro la comunicazione con i genitori e la famiglia dell'alunno, facendo uso se necessario di mediatori culturali e interpreti. Si evidenzia a tal proposito da parte delle famiglie straniere un duplice

⁶ È inoltre importante ricordare che gli operatori scolastici non sono tenuti a denunciare la condizione irregolare degli alunni che stanno frequentando la scuola. Nel caso, invece, di minori stranieri non accompagnati, l'istituzione scolastica ha l'obbligo di segnalare la loro presenza all'autorità pubblica competente per le procedure di accoglienza e affidò, ovvero di rimpatrio assistito (art. 32 del decreto legge n. 286/1998).

problema legato da un lato alle difficoltà linguistiche della famiglia e dall'altro alla comprensione delle scelte educative della scuola.

Area educativo-didattica

Come accennato in precedenza, il criterio generale seguito per l'inserimento dell'alunno straniero segue l'età anagrafica (art. 45 del decreto del Presidente della Repubblica n. 394/1999); tuttavia, lo slittamento di un anno su classe inferiore viene preso in considerazione in relazione ai benefici che potrebbe apportare al percorso scolastico dello studente⁷. La decisione è presa in accordo con la famiglia. Ciò nonostante, dato che l'iscrizione in una classe inferiore potrebbe essere penalizzante, spesso sono organizzati corsi *ad hoc* (ad es. gruppi di studio, laboratori) per rafforzare la conoscenza della lingua in un clima di apertura tra le culture. Se possibile, le attività di sostegno linguistico sono realizzate all'inizio di ogni anno scolastico. Una criticità in tal senso è riscontrabile nella formazione dei docenti: infatti, per sostenere gli studenti stranieri non sono necessarie particolari qualifiche e quindi nella quotidianità scolastica accade che tale compito sia demandato agli insegnanti a sostegno degli studenti con disabilità.

L'alunno straniero in linea di principio è tenuto a frequentare le lezioni previste per il gruppo classe in cui è inserito, fatta eccezione per progetti didattici specifici previsti dal piano di studio personalizzato (ad es. per l'apprendimento della lingua italiana). Per facilitare l'apprendimento linguistico, inoltre, le scuole hanno incrementato l'utilizzo di materiali didattici in lingua originale, bilingui o plurilingui, testi facilitati, dizionari nelle diverse lingue, video e CD-ROM multimediali prodotti talvolta dalle stesse istituzioni scolastiche e dalle locali associazioni di immigrati.

Un'importante risorsa per l'integrazione dei ragazzi stranieri, inoltre, è quella rappresentata dai *Centri Territoriali Permanenti* (attualmente Centri Provinciali Istruzione Adulti, legge n. 296/2006) per la formazione degli adulti. In particolare, la collaborazione dei

⁷ A tal proposito si evidenziano approcci differenti per gli studenti di recente immigrazione (che possono avere problemi sia con la lingua italiana sia con l'adattamento alle nuove condizioni di vita) e per quelli con una storia migratoria più consolidata (per i quali tuttavia possono ancora sussistere problemi linguistici).

CTP con gli organismi d'istruzione e formazione professionale o con le scuole secondarie di II grado permette l'attuazione di azioni contro la dispersione scolastica⁸.

È utile, infine, accennare al sistema di valutazione degli alunni stranieri (in particolare dei *neo-arrivati*): infatti, accanto alla normativa sull'autonomia scolastica che permette di comporre piani di studio personalizzati, l'art. 45 del decreto del Presidente della Repubblica n. 394/1999 indirizza le scuole verso un modello di *valutazione formativa*, e quindi non più esclusivamente *certificativa*, adeguando di conseguenza le proposte formative alle reali esigenze degli alunni e definendo obiettivi programmati e individualizzati per il miglioramento dei processi e dei risultati.

3.3 I mediatori linguistici e culturali

Nell'ordinamento italiano le figure del mediatore linguistico e del mediatore culturale non sono specificatamente regolamentate, né vengono chiaramente distinte. L'art. 40 della legge n. 40/1998 afferma che lo Stato, le regioni, le province e i comuni hanno l'obbligo di incoraggiare l'assunzione nelle proprie strutture di stranieri, titolari di permesso di soggiorno di durata non inferiore a due anni, in qualità di mediatori interculturali, al fine di agevolare i rapporti degli stranieri con le singole amministrazioni. Tuttavia, solo alcuni territori si sono dotati di elenchi/albi di mediatori, a cui attingere in caso di necessità.

Nelle scuole che hanno una presenza consolidata di alunni stranieri e che utilizzano abitualmente il mediatore, si è cercato di definire con maggior precisione i compiti di questa figura professionale, che viene solitamente intesa quale supporto al ruolo educativo della

⁸ Inoltre, dal 2010 i CTP hanno acquisito un ruolo fondamentale per il rilascio del *permesso di soggiorno Cee* per soggiornanti di lungo periodo: il decreto ministeriale n. 134/2010 stabilisce che lo straniero richiedente permesso di soggiorno deve sostenere un test di conoscenza della lingua italiana, che attesti un livello tale da consentirgli "di comprendere frasi ed espressioni di uso frequente in ambiti correnti". Tuttavia, tra le varie possibilità, anche la frequenza di un corso di lingua italiana presso i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti esenta da tale obbligo. Da questo punto di vista, poiché i CTP intercettano la maggior parte degli stranieri presenti sul territorio, essi spesso ricoprono un ruolo importante nella rete che facilita il processo di integrazione.

scuola. Tuttavia, l'assenza di una chiara regolamentazione e le scarse risorse economiche ne hanno ridotto negli anni l'impiego.

A partire dalle esperienze consolidate, la circolare ministeriale n. 24/2006 individua i seguenti quattro ambiti di intervento, confermando la sopra citata mancanza di distinzione tra mediatore linguistico e culturale:

- accoglienza, tutoraggio e facilitazione per gli allievi neo-arrivati e le loro famiglie;
- mediazione per gli insegnanti, fornendo informazioni sull'organizzazione scolastica dei paesi di origine, sulle competenze e la storia scolastica e personale del singolo alunno;
- interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) per le famiglie, specialmente in occasione degli incontri con i docenti;
- formulazione di proposte a sostegno dell'educazione interculturale nelle classi.

3.4 *Progetti Intercultura e norme regionali*

Nell'art. 9 del Contratto collettivo nazionale integrativo – Comparto scuola⁹, la legislazione nazionale definisce la modalità per la realizzazione di *misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica*, prevedendo l'assegnazione di specifiche risorse economiche per le scuole situate in zone soggette a forte processo immigratorio. I criteri di utilizzo da parte delle scuole di tale fondo accreditato dal Miur, la durata dei progetti, gli obiettivi delle azioni, nonché i sistemi di valutazione dei risultati sono definiti a livello regionale dal Direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale. A livello nazionale, invece, sono elaborate delle linee di indirizzo, che solitamente prestano particolare attenzione a elementi quali l'inserimento del progetto per cui si chiede il finanziamento nel POF e la sua aderenza alle reali

⁹ Inoltre, le scuole possono accedere al Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi (legge n. 440/1997) e partecipare alle progettualità nate in seno al Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (legge n. 285/1997), che tuttavia toccano la questione dell'immigrazione in modo marginale.

esigenze del territorio, il coinvolgimento dei genitori nel processo di apprendimento degli studenti, la presenza di una didattica orientata ad un coinvolgimento attivo degli studenti (laboratori), l'attenzione prioritaria agli studenti a rischio di dispersione e di abbandono, ai nomadi e agli studenti di recente immigrazione non italo-foni.

Accanto alla normativa nazionale, le Regioni italiane si sono dotate di norme specifiche sul tema dell'immigrazione, che in molti casi comprendono azioni per l'integrazione scolastica. Queste, pur rifacendosi a principi comuni, presentano livelli di approfondimento e approcci differenti. In particolare, per quanto concerne il Friuli Venezia Giulia e il Trentino Alto Adige, l'autonomia legislativa ha permesso un maggior sviluppo della normativa e della programmazione in tal senso. Infatti, nel Friuli Venezia Giulia, in attuazione al *Fondo per gli interventi in materia di immigrazione* (legge regionale n. 9/2008), viene annualmente elaborato il Programma regionale che prevede una sezione dedicata anche all'istruzione. In particolare, nel 2013 l'ambito di intervento viene definito: *Azioni rivolte all'integrazione/accolgenza scolastica degli allievi stranieri, alla formazione/alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana da parte degli adulti, alla diffusione della conoscenza di base della cultura e dell'educazione civica italiana, al sostegno/formazione del personale scolastico*. Al suo interno, l'azione 1.1 prevede uno specifico finanziamento per le scuole che realizzano progetti finalizzati a rafforzare l'educazione interculturale di tutti gli allievi (italiani e stranieri) ed offrire supporto al percorso scolastico degli allievi stranieri presenti sul territorio regionale. L'azione 1.2 denominata *Progetti territoriali* si propone con specifiche progettualità di migliorare le relazioni tra scuola, famiglie e territorio, attraverso l'integrazione delle attività di ambiti distrettuali, enti locali e istituzioni scolastiche. Inoltre, definisce la possibilità di attivare specifici percorsi formativi del personale scolastico.

La Provincia autonoma di Trento ha emanato sul tema uno specifico regolamento (n. 8/2008) per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo provinciale (art. n. 75 della legge provinciale n. 5/2006 di disciplina del sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino) che, come evidenziato in tab. 2, riprendendo le normative definite a livello nazionale evidenzia gli standard locali e i compiti della Provincia stessa.

Tab. 2 - Interventi per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri previsti all'interno delle normative in materia di immigrazione nelle Regioni oggetto della ricerca.

	Normativa	Interventi
Regione FVG	Programma immigrazione 2013	Ambito 1° - Istruzione e formazione: -Azione 1.1 - "Bando integrazione scolastica degli allievi stranieri" -Azione 1.2 - "Progetti territoriali"
Provincia Autonoma di Trento	Regolamento n.8/2008 per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo provinciale (art. n. 75 della legge provinciale n. 5/2006)	La Provincia promuove, sostiene e realizza: - servizi di consulenza e documentazione - corsi di formazione per docenti e per operatori, che svolgono attività di integrazione nelle istituzioni scolastiche locali, elaborando degli specifici elenchi Le Scuole assicurano: - un orientamento interculturale al Progetto di istituto - la predisposizione di progetti interculturali, rivolti a tutti gli studenti, anche italiani - la definizione di un protocollo di accoglienza degli studenti stranieri, di percorsi didattici personalizzati, di laboratori linguistici di italiano, interventi per favorire il mantenimento della lingua di origine - la realizzazione di attività di raccordo tra scuola, famiglia e territorio - l'identificazione di un referente per le iniziative interculturali, la presenza del facilitatore linguistico e del mediatore interculturale
Regione Veneto	Programma Triennale 2010-2012 nel settore dell'immigrazione ¹⁰	Azioni di integrazione sociale e scolastica (pianificazione a livello di conferenza dei sindaci)
Regione Emilia Romana	Programma Triennale per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri 2009-2011	È prevista una specifica politica di settore relativa all'Istruzione

La Regione Veneto nell'ambito della sua programmazione definisce un Programma triennale nel settore dell'immigrazione (attualmente è in vigore la programmazione 2010-2012) che, tra i vari obiettivi, prevede l'articolazione di interventi di formazione, di integrazione sociale e scolastica. In particolare, nell'ambito dei tavoli locali di coordinamento sui temi dell'immigrazione, la titolarità in materia

¹⁰ Comprende l'anno scolastico 2012-2013.

di integrazione sociale e scolastica è affidata alle Conferenze dei sindaci, che operano con la massima collaborazione da parte dei comuni, degli istituti scolastici, degli enti e organismi attivi nel settore. La Regione definisce tra le aree prioritarie per la programmazione territoriale coordinata l'*inserimento scolastico, insegnamento della lingua italiana e promozione di interventi educativi e di sostegno, rivolti ai minori, anche finalizzati al contrasto del fenomeno della dispersione scolastica e valorizzazione dei mediatori linguistico-culturali*. Tuttavia, in un'ottica di sussidiarietà verticale, le modalità di coinvolgimento delle scuole sono definite a livello di programmazione locale.

Infine, anche la Regione Emilia Romagna ha definito un Programma triennale per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri (attualmente è in vigore la programmazione 2009-2011) che prevede tre macro-obiettivi di riferimento:

- 1) la promozione dell'apprendimento e dell'alfabetizzazione della lingua italiana per l'integrazione dei cittadini stranieri;
- 2) la promozione della reciproca conoscenza e mediazione tra cittadini stranieri immigrati ed italiani per favorire una piena coesione sociale;
- 3) la promozione di attività di contrasto al razzismo e alle discriminazioni.

In questo contesto, è prevista una specifica politica di settore nel campo dell'istruzione. Infatti, in applicazione alla legge regionale n. 12/2003, la Regione prevede che l'amministrazione scolastica territoriale in collaborazione con gli enti locali rafforzi l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri sia sull'alfabetizzazione dei nuovi alunni stranieri sia sull'approfondimento linguistico per raggiungere l'autonomia nello studio sia, infine, nella mediazione culturale e linguistica con le famiglie.

CAPITOLO 4
IMMIGRAZIONE E STUDENTI
NON ITALIANI A SCUOLA
di *G. Delli Zotti*

1. EVOLUZIONE DELLA PRESENZA STRANIERA IN ITALIA

Il fenomeno dell'immigrazione è caratterizzato da un elevato dinamismo e una forte componente "sommersa"; è necessario perciò ricorrere ad una pluralità di fonti statistiche che, solo considerate congiuntamente, possono fornire una conoscenza completa del fenomeno. Riguardo alla presenza straniera regolare, una delle principali fonti è costituita dai permessi di soggiorno con cui viene legalizzata la presenza del cittadino straniero; sono rilasciati dalle Questure e riportano i dati identificativi dell'intestatario ed il motivo per cui è stato rilasciato il visto per l'ingresso in Italia. L'Istat rileva inoltre in ogni comune le iscrizioni all'anagrafe, producendo dati sul movimento naturale e migratorio e sulla consistenza a fine anno della popolazione straniera residente, distinta per sesso e cittadinanza.

Entrambe le fonti però sottostimano i dati: la maggior parte dei figli minorenni è segnalata soltanto sul permesso di soggiorno dei genitori stranieri; inoltre, dal 2007 i cittadini degli Stati appartenenti all'Unione Europea sono esentati dal richiedere la carta di soggiorno anche per periodi di permanenza in Italia superiori a tre mesi. In questo quadro, assumono particolare rilievo le stime del Comitato scientifico Caritas/Migrantes sulla popolazione straniera regolarmente presente e quelli relativi ai nuovi lavoratori registrati (fonte Inail). Nell'ambito del presente lavoro è poi indispensabile analizzare anche uno dei principali indicatori d'inclusione e stabilizzazione sociale: la partecipazione all'istruzione scolastica.

La popolazione straniera residente in Italia è cresciuta in modo molto rilevante, in particolare negli ultimi anni (tab. 1); la crescita è tale che in meno di dieci anni l'incidenza degli stranieri sul totale della popolazione italiana è raddoppiata, passando dal 4,1% all'inizio del 2003 per superare il 7,5% nel 2010 (secondo gli ultimi dati di-

sponibili gli stranieri in Italia sono ora circa 5 milioni). All'interno della popolazione straniera cresce leggermente la quota dei minorenni, ora pari al 22% (per due terzi si tratta di stranieri di seconda generazione, nati cioè in Italia).

Tab. 1 - Popolazione straniera residente in Italia e bilancio demografico

	2004	2006	2008	2009	2010
Stranieri residenti al 31 dicembre	2.402.157	2.938.922	3.891.295	4.235.059	4.570.317
Acquisizione cittadinanza italiana	19.140	35.266	53.696	59.369	65.938
<i>Variazione % tra inizio e fine anno</i>	20,7	10,1	13,4	8,8	7,9
<i>Incidenza % pop. straniera a fine anno</i>	4,1	5,0	6,5	7,0	7,5
Minorenni	501.792	665.625	857.591	932.675	993.238
<i>% di minorenni</i>	20,9	22,6	22,2	22,0	21,7
Stranieri nati in Italia (II generazione) (a)	-	398.205	518.700	572.720	650.802
<i>% seconda generazione</i>	-	13,5	13,3	13,5	14,2

(a) Dato che il fenomeno dell'immigrazione in Italia è relativamente recente, con buona approssimazione si può valutare che la quasi totalità degli stranieri nati in Italia (II generazione) sia minorenne.

Fonte: adattato da Istat (2011) e Caritas/Migrantes (2011)

I rumeni, entrati ora a far parte dell'UE, costituiscono la comunità di gran lunga più consistente (con circa un milione di presenze contano per oltre il 20% del totale); sono seguiti dagli albanesi (con poco meno di 500 mila presenze, "pesano" per più dell'11%) e dagli ucraini (4,4%) (tab. 2). Oltre metà degli stranieri residenti in Italia (53,4%) sono europei, ma dai paesi extra europei provengono comunità di dimensioni assai rilevanti, come i marocchini (oltre 400 mila, pari al 10% circa) e i tunisini (oltre 100 mila, pari al 2,3%); nel complesso gli immigrati africani sono il 22%. Assai consistente è anche la comunità cinese (più di 200 mila presenze), seguita da quella filippina e indiana, per un totale complessivo di circa il 17% di immigrati dal continente asiatico. La quota di cittadini prove-

nienti dalle Americhe è pari all'8,1% e i cittadini più rappresentati sul territorio italiano sono i peruviani e gli equadoregni.

Tab. 2 - Popolazione straniera residente per area geografica e principali paesi di cittadinanza

	Totale	%	M/F %	Var. 2010-11
EUROPA	2.441.467	53,4	76,4	7,6
Romania	968.576	21,2	83,0	9,1
Albania	482.627	10,6	116,2	3,4
Ucraina	200.730	4,4	25,4	15,3
Moldavia	130.948	2,9	48,9	24,0
AFRICA	986.471	21,6	146,1	5,9
Marocco	452.424	9,9	129,1	4,8
Tunisia	106.291	2,3	173,6	2,5
Egitto	90.365	2,0	228,3	10,1
ASIA	766.512	16,8	118,8	11,5
Cina	209.934	4,6	106,8	11,5
Filippine	134.154	2,9	72,9	8,6
India	121.036	2,6	154,3	14,3
AMERICA	372.385	8,1	60,5	8,5
Perù	98.603	2,2	66,3	12,4
Ecuador	91.625	2,0	70,8	6,6
OCEANIA	2.642	0,1	65,9	0,9
Apolidi	840	0,0	121,6	-1,6
TOTALE	4.570.317	100,0	92,9	7,9

Fonte: adattato da Istat (2011)

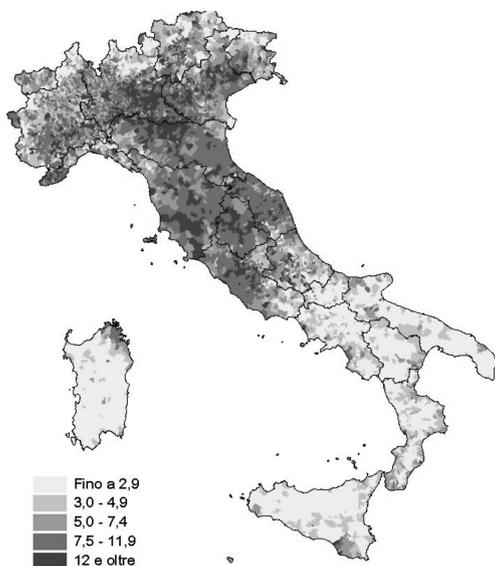
La popolazione straniera è caratterizzata anche da interessanti diversità nella composizione di genere; nel complesso, prevalgono le femmine tra gli stranieri europei (salvo gli albanesi) e tra i sudamericani; all'interno degli altri gruppi nazionali sono quasi sempre prevalenti i maschi, in particolare nel caso di senegalesi (non inclusi nella tab. 2), egiziani e tunisini, ma non tra i filippini.

L'ultima colonna della tab. 2 mostra che l'incremento nell'ultimo anno è pari a poco meno dell'8%, con alcune differenze, innanzi-

tutto a livello continentale. La crescita è allineata sulla media per le provenienze europee (il continente preponderante), ma vi è una netta divaricazione tra l’Africa che rallenta (crescita al 5,9%) e l’Asia che incrementa le presenze (crescita oltre l’11%). I tassi di crescita più elevati si registrano per i cittadini della Moldavia (cresciuti in un solo anno del 24%), per gli ucraini (+15%) e i romeni (+9%). Tra i paesi extraeuropei è accentuato l’incremento di stranieri provenienti da India (+14,3%) e Perù (12,4%). I tassi di variazione sono più bassi per Albania, Marocco e Tunisia.

La fig. 1 mostra che la diffusione della presenza straniera sul territorio nazionale è alquanto disomogenea, con una notevole concentrazione nel Centro-nord, in particolare intorno alle aree urbane. Alcuni dati riassuntivi per macro-area sono riprodotti nella tab. 3: la presenza di stranieri è vicina al 10% nel Centro-nord e a meno del 3% nel Sud e nelle Isole, ma in prospettiva la situazione si potrebbe riequilibrare perché nel Sud si notano tassi di crescita molto più elevati.

Fig. 1 - Incidenza percentuale degli stranieri per comune al 1° gennaio 2011



Fonte: Istat (2011)

L'aumento della popolazione straniera è destinato ad accentuarsi anche a causa della differenza tra i tassi di natalità degli stranieri e degli italiani. In generale, a fronte di un'incidenza degli stranieri del 7,5%, quella dei nati stranieri è pari al 16,1%, con un'ampia divaricazione tra il Nord (si supera il 20%) e il Sud (solo il 3,9%). Ciò dimostra che la presenza di stranieri nel Sud è anche qualitativamente diversa; infatti, si tratta prevalentemente di lavoratori di più recente immigrazione, mediamente più giovani e/o che non hanno ancora attuato i ricongiungimenti familiari. Ciò è riscontrabile anche guardando al tasso di natalità: anche se è un po' più basso al Centro, e in particolare nel Sud e nelle Isole, è comunque più che doppio rispetto a quello degli italiani.

La tabella mostra anche che oltre un terzo degli immigrati risiede nei comuni capoluogo dove l'incidenza della popolazione straniera è leggermente maggiore rispetto al dato complessivo; nei capoluoghi si registra anche un più elevato aumento di stranieri da un anno all'altro (8,6%).

Tab. 3 - Alcuni indicatori relativi al bilancio della popolazione italiana e straniera (2010)

	Nord- ovest	Nord- est	Centro	Sud	Isole	Italia	in comuni capoluogo
Percentuale a fine anno (Italia=100)	35,0	26,3	25,2	9,6	3,9	100,0	37,1
Incidenza pop. straniera a fine anno	9,9	10,3	9,6	3,1	2,7	7,5	9,4
Variazione % rispetto all'anno precedente	7,8	6,3	7,9	11,5	11,9	7,9	8,6
% di nati stranieri sul totale dei nati	20,4	20,8	15,7	3,9	3,9	13,9	16,1
Tasso di natalità stranieri (x 1.000)	19,8	19,6	15,4	12,5	14,2	17,7	15,9
Tasso di natalità italiani (x 1.000)	8,2	8,3	8,5	9,2	9,0	8,6	8,2

Fonte: adattato da Istat (2011)

2. GLI ALUNNI DI CITTADINANZA NON ITALIANA

Come indicato nel rapporto di *Save the Children*, la presenza dei minori stranieri sul territorio italiano è: “un universo assai eterogeneo, che sia da un punto di vista statistico che sociologico si fa fatica a definire. Al suo interno possono essere individuate figure di minori alquanto differenti tra loro:

- nati in Italia da genitori stranieri regolarmente soggiornanti;
- entrati regolarmente per ricongiungersi ai propri genitori;
- arrivati irregolarmente, dopo aver affrontato il viaggio senza alcun adulto di riferimento;
- arrivati irregolarmente insieme ai genitori;
- transitanti per l'Italia diretti verso altri paesi europei;
- arrivati irregolarmente per ricongiungersi ai propri genitori o ad altri parenti,
- vittime di tratta (2011, 12).

Dobbiamo quindi utilizzare diverse fonti statistiche, per ottenere una ragionevole completezza.

Fonte statistica

Registri anagrafici comunali

Ministero dell'Interno

Ministero del Lavoro
e delle Politiche Sociali

Ministero dell'Interno

Dipartimento per le Pari
Opportunità

Gruppo di minori

Minori residenti; informazione elaborata e pubblicata dall'Istat

Minori con permesso di soggiorno; informazione elaborata e pubblicata dall'Istat

Segnalazioni di minori stranieri non accompagnati – Comitato per i minori stranieri

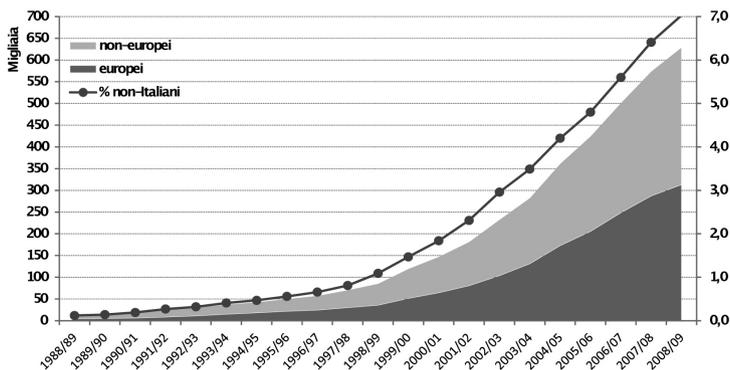
Minori non accompagnati richiedenti protezione internazionale

Minori vittime di tratta che rientrano nei percorsi di assistenza
(ex art. 18 del d.lgs. 286/1998)

Queste fonti sono elencate anche nel rapporto di *Save the Children* e, naturalmente, ci si deve avvalere dei dati raccolti dal Ministero della Pubblica Istruzione, basati sui registri tenuti dalle scuole, una fonte piuttosto affidabile.

Gli alunni con cittadinanza non italiana crescono in maniera impetuosa dalla fine degli anni '80 e in ventun anni passano da pochissime migliaia a oltre 600 mila; in parallelo, la percentuale sull'insieme della popolazione scolastica passa da una minuscola frazione di punto a esattamente sette punti (fig. 2). L'incidenza percentuale all'inizio del periodo segue esattamente la crescita della consistenza numerica assoluta, ma poi se ne discosta un po', perché in alcuni anni si registra un più accentuato calo della popolazione scolastica italiana, dovuto a una diminuzione della natalità. La fig. 2 mostra anche che nel tempo si amplia la componente extra-europea; un dato che va tenuto in considerazione perché l'inserimento scolastico di questi alunni è più critico: alla diversità linguistica si aggiunge maggiore distanza culturale (in molti casi anche religiosa) e diversità somatica.

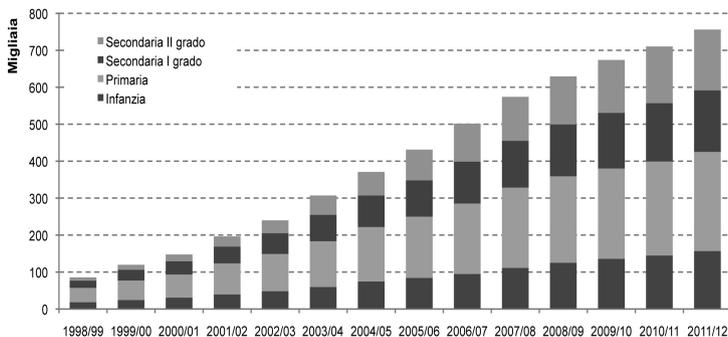
Fig. 2 – Alunni con cittadinanza non italiana (V.A. e %) (A.S. 1988/89-2008/09)



Fonte: Save the Children (2011) su dati Miur

La fig. 3 mostra l'andamento della presenza degli studenti stranieri per un numero più ristretto di anni e secondo i diversi livelli scolastici: dal 1996/07 al 2008/09 essi sono passati da meno di 60 a oltre 600 mila; sono dunque aumentati di più di 10 volte nell'arco di 12 anni.

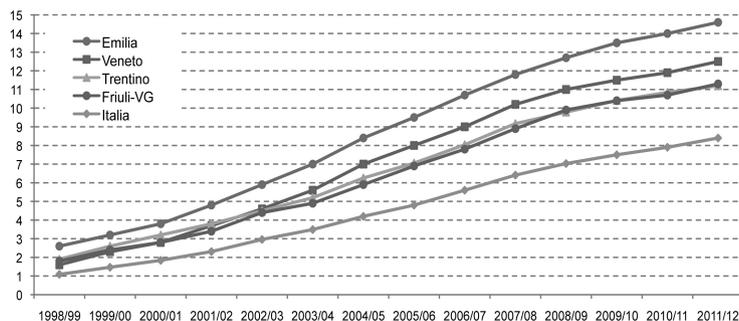
Fig. 3 - Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico (V.A.) (A.S. 1998/99 - 2011/12)



Fonte: adattato da dati Miur (vari anni)

Nelle regioni scelte per la ricerca sul campo (che compongono la macro area del Nordest) l'incidenza degli alunni stranieri è più elevata rispetto alla media italiana: nell'A.S. 2011/12, a fronte di un'incidenza dell'8% in Italia, si arriva all'11% in Friuli VG e Trentino, al 12,5% in Veneto e si supera il 14% in Emilia Romagna (fig. 4). Non tragga in inganno il fatto che le linee tendono a divaricarsi; il divario era maggiore dieci anni fa, quando l'incidenza era pari a 1,1% in Italia e 2,6% in Emilia-Romagna (il rapporto era pari a 2,4, mentre ora è 1,7).

Fig. 4 - Incidenza degli alunni non italiani in Italia e nel Nordest (A.S. 1998/99 - 2011/12)



Fonte: elaborazioni Servizio Statistica RAFVG su dati Istat.

Dalla tab. 5 si nota che gli incrementi sono diversi secondo il livello scolastico: l'incidenza è aumentata circa 10 volte nella scuola per l'infanzia e primaria, più di 15 volte nella secondaria di primo grado (scuola media) e 20 volte nella secondaria di secondo grado (scuola superiore). Nonostante il maggiore incremento, permangono notevoli differenze: l'incidenza è ora pari poco più del 9% nei primi tre livelli scolastici e poco più del 6% nelle scuole secondarie.

Tab. 5 - Percentuale di alunni non italiani per livello scolastico (A.S. 1996/97 e 2011/12)

	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Tutti i livelli
1996/1997	0,8	1,0	0,6	0,3	0,7
2011/2012	9,2	9,5	9,3	6,2	8,4
Variazione	11,5	9,5	15,5	20,1	12,0

Fonte: Elaborazione su dati Miur (2012)

Un rapido raffronto tra Italia, Nordest e Friuli Venezia Giulia mostra che l'incidenza degli alunni non italiani è circa dell'8% nel complesso delle scuole italiane, raggiunge l'11% in Friuli Venezia Giulia e supera il 12% nel Nordest; inoltre, queste differenze rimangono sostanzialmente immutate nei diversi livelli scolastici (tab. 6). Più interessante ancora è vedere che vi sono differenze rilevanti tra le quattro province del Friuli Venezia Giulia; in pratica, gran parte della differenza con la situazione italiana è imputabile al fatto che vi è una notevole concentrazione di studenti stranieri in provincia di Pordenone¹, dove gli studenti stranieri iscritti ai primi tre livelli scolastici sono sempre sopra il 15% e raggiungono il 20% nella scuola dell'infanzia. Molto più equilibrata è la situazione nelle altre province, con una percentuale intorno al 10% per i primi tre livelli e un po' inferiore nella secondaria.

¹ A causa di questa distribuzione degli studenti non italiani la ricerca in Friuli Venezia Giulia è stata condotta nelle province di Pordenone e Trieste (sede del gruppo di ricerca).

Tab. 6 - Alunni non italiani per livello scolastico in Italia, Nordest e Friuli Venezia Giulia (A.S. 2010/11)

	Italia		Nordest		FVG		Province FVG			
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	PN	UD	GO	TS
Infanzia	144.628	8,6	41.666	13,1	3.753	11,9	16,0	10,6	10,0	8,8
Primaria	254.653	9,0	71.857	13,6	5.746	11,2	15,0	9,9	9,2	9,7
Sec. I grado	157.423	8,8	43.841	13,6	3.653	11,7	16,1	9,7	8,7	11,6
Sec. II grado	153.423	5,8	42.585	9,4	4.053	8,7	11,4	8,1	7,7	7,2
Totale	710.263	7,9	199.949	12,3	17.205	10,7	14,4	9,5	8,8	9,2

Fonte: elaborazioni Servizio Statistica RAFVG su dati Istat (2012)

I primi 10 paesi di origine, che complessivamente rappresentano oltre il 70% degli studenti non italiani iscritti in Friuli Venezia Giulia, sono elencati nella tab. 7 che mostra dimensione, partecipazione femminile e incidenza sul totale per ognuno dei paesi. In primo luogo, gli alunni di origine albanese sono il 17,4% in Friuli Venezia Giulia e circa il 14% nel Nordest e in Italia. Al secondo posto, i rumeni contano il 13,5% in FVG e quasi il 17% in Italia; i serbi si collocano al terzo posto e raggiungono l'11,9% in Friuli Venezia Giulia e solo il 2,6% in Italia. I seguenti due gruppi etnici (ghanesi e bosniaci), piuttosto consistenti in Friuli Venezia Giulia (più del 5% d'incidenza), sono invece marginali in Italia (poco più dell'1%). Per i marocchini la situazione è opposta: l'incidenza in FVG è sotto al 5%, tre volte meno che nel Nordest e in Italia.

Che la composizione dell'immigrazione in Friuli VG presenti caratteri in parte diversi è mostrato anche dal fatto che le stesse prime dieci nazionalità che in FVG raggiungono oltre il 70%, in Italia contano meno del 60% (il Nordest si colloca in una situazione intermedia); in effetti, diverse nazionalità con presenza assai rilevante nel resto d'Italia pesano in FVG per circa il 2% o meno.

La tabella mostra che la percentuale di femmine sul totale degli studenti stranieri è inferiore al 50%, quando sappiamo che per gli italiani si supera il 50%, in particolare a causa di un aumento, negli ultimi decenni, della partecipazione delle ragazze agli studi nelle scuole secondarie. Inoltre, si notano alcune variazioni nazionali, anche se non molto elevate; in generale, c'è una minore partecipazione femminile nel caso dei paesi islamici (Bangladesh e Marocco) e parzialmente islamici (Bosnia) e anche i cinesi si collocano leggermente sotto la media.

Tab. 7 - Studenti stranieri per principali paesi di provenienza e genere (A.S. 2010/11)

	Italia			Nordest			FVG		
	V.A.	%	% F	V.A.	%	% F	V.A.	%	% F
Albania	91.829	14,6	47,5	24.806	13,9	47,8	2.699	17,4	48,0
Romania	105.682	16,8	49,7	21.423	12,0	49,7	2.101	13,5	50,4
Serbia	16.151	2,6	47,5	9.492	5,3	47,7	1.848	11,9	46,4
Ghana	8.401	1,3	49,1	5.284	3,0	49,1	907	5,8	48,5
Bosnia-Erzegovina	6.751	1,1	46,6	3.771	2,1	46,4	796	5,1	45,2
Marocco	83.608	13,3	46,1	27.829	15,6	46,7	702	4,5	46,2
Macedonia	15.211	2,4	45,4	6.408	3,6	45,3	562	3,6	45,4
Cina	30.776	4,9	46,0	9.670	5,4	46,3	541	3,5	46,8
Croazia	2.998	0,5	49,1	1.828	1,0	49,2	487	3,1	48,3
Bangladesh	8.960	1,4	43,5	3.558	2,0	44,2	342	2,2	43,0
Resto del Mondo	258.993	41,2	-	64.345	36,1	-	4.543	29,3	-
Totale	629.360	100,0	47,6	178.414	100,0	47,7	15.528	100,0	47,5

Fonte: elaborazioni Servizio Statistica RAFVG su dati Istat (2012)

Una quota consistente di studenti di cittadinanza non italiana è nata in Italia (dove non vige lo *ius soli*) e l'incidenza varia notevolmente secondo il livello scolastico; sono infatti quasi i tre quarti nella scuola dell'infanzia e meno della metà nella primaria (tab. 8), per scendere drasticamente a meno del 20% nella scuola secondaria di primo grado e a molto meno del 10% nella secondaria. È abbastanza ovvio che sia così: l'immigrazione è cambiata quantitativamente e qualitativamente solo di recente; dunque, solo fra qualche anno se ne vedranno dispiegare gli effetti sui livelli scolastici superiori.

Nella tab. 9 si vede chiaramente che gli studenti non italiani si iscrivono in particolare agli istituti tecnici e professionali, che assieme raccolgono quasi l'80% delle preferenze. Già questo dato mostra che l'accesso all'istruzione superiore degli studenti stranieri è alquanto selettivo, ma non è chiara la sproporzione senza un confronto con la popolazione scolastica di cittadinanza italiana. Un riscontro indiretto è possibile se si osserva che l'incidenza degli studenti non italiani ogni

100 iscritti, pari a meno del 6% in generale, passa dal 2/3% nei licei, al 7% negli istituti tecnici, al 12% negli istituti professionali.

Tab. 8 - Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per livello scolastico (A.S. 2011/12)

	Valori assoluti	Per 100 studenti	Per 100 studenti non italiani
Infanzia	125.956	7,4	80,4
Primaria	145.278	5,2	54,1
Secondaria I grado	46.280	2,6	27,9
Secondaria II grado	16.770	0,6	10,2
Totale	334.284	3,7	44,2

Fonte: Miur (2012)

Tab. 9 - Alunni con cittadinanza non italiana per tipo scuola e anno di corso: scuola secondaria di II grado (A.S. 2011/12)

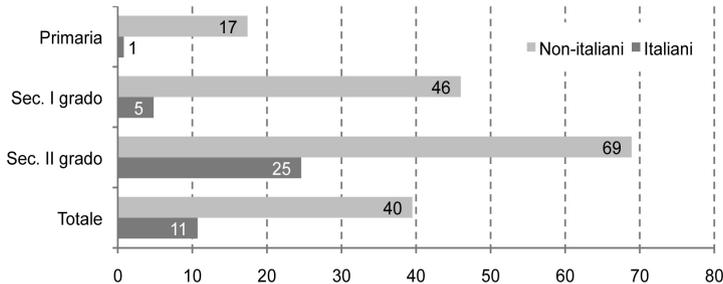
	Totale	%	Per 100 iscritti
Liceo classico	6.051	3,7	2,1
Liceo scientifico	16.936	10,3	2,8
Liceo linguistico	504	0,3	3,0
Ex istituto magistrale	8.240	5,0	3,8
Istituto tecnico	62.981	38,4	7,1
Istituto professionale	64.852	39,5	12,1
Istruzione artistica	4.960	3,0	5,0
Totale	164.012	100,0	6,2

Fonte: Miur (2012)

Ai fini della ricerca è utile anche analizzare qualche dato sintetico riguardo ai risultati scolastici degli studenti con cittadinanza non italiana. Il ritardo scolastico coinvolge oltre il 40% degli studenti di cittadinanza non italiana e solo il 12% circa degli italiani (fig. 5). Disaggregando per livello scolastico, si nota che il divario è molto elevato nella scuola primaria, dove gli stranieri in ritardo sono 17 volte più numerosi rispetto agli italiani. Le differenze si riducono

nella secondaria inferiore, dove sono in ritardo il 46% degli stranieri e il 5% degli italiani (dunque “solo” otto volte meno numerosi). Ancor meno ridotta è la distanza nella secondaria superiore, dove si riscontra quasi il 70% di studenti in ritardo tra gli stranieri e il 25% tra gli italiani con un divario, dunque, di meno di tre volte.

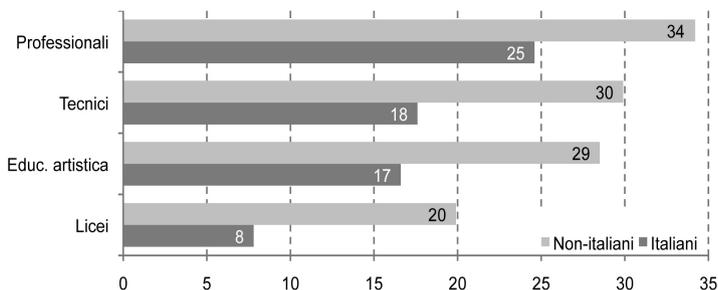
Fig. 5 - Alunni in ritardo per livello scolastico (per 100 alunni) (A.S. 2011/2012)



Fonte: Miur (2012)

La fig. 6 mostra le percentuali di bocciature (“non ammessi” è un eufemismo) nei diversi tipi di scuole secondarie. Si tratta di un aspetto strettamente legato al ritardo scolastico, perché ne costituisce il presupposto e, ovviamente le percentuali sono più alte nella fig. 5 per effetto della più elevata probabilità di essere bocciati con l’allungarsi della carriera scolastica. Le barre sono ordinate secondo la percentuale di bocciature tra gli studenti stranieri; come si vede, la situazione risulta un po’ “drammatica” negli istituti professionali, dove non sono ammessi all’anno successivo più di un terzo degli studenti stranieri e “solo” un quarto degli italiani. Le bocciature sono pari a circa il 30% degli stranieri negli istituti d’istruzione artistica e negli istituti tecnici, dove gli studenti italiani bocciati sono meno del 20%. Infine, la percentuale di bocciati scende al 20% nei licei, dove però gli italiani bocciati si fermano all’8%.

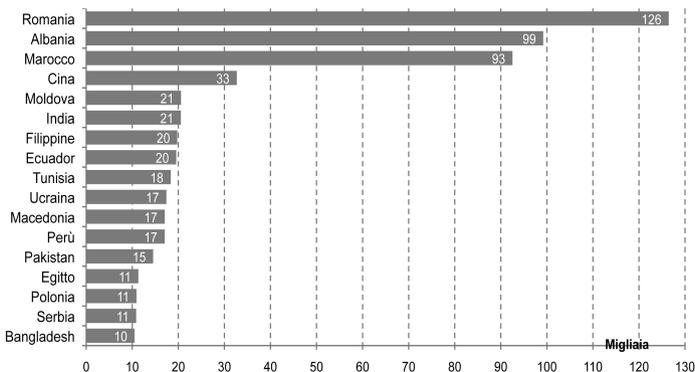
Fig. 6 - Percentuale di alunni non ammessi all'anno successivo per tipo di istruzione secondaria di II grado (A.S. 2011/12)



Fonte: Miur (2012)

La fig. 7 mostra le provenienze degli studenti iscritti per i paesi che superano le 10.000 unità e si può notare facilmente che il peso dei primi tre paesi non è nemmeno paragonabile a quello dei paesi seguenti. I primi tra paesi sono gli stessi visti in precedenza analizzando la popolazione di immigrati, ma il distacco dagli altri è molto più ampio. Ciò è probabilmente dovuto al fatto che i gruppi di immigrati di maggiore consistenza sono meglio insediati nel territorio, sono più facilmente riusciti a realizzare i ricongiungimenti familiari e hanno perciò figli da mandare a scuola e anche bisogno di servizi “opzionali”, come gli asili nido (per i quali la frequenza non è obbligatoria).

Fig. 7 - Iscritti non italiani per paese di provenienza (A.S. 2011/12)

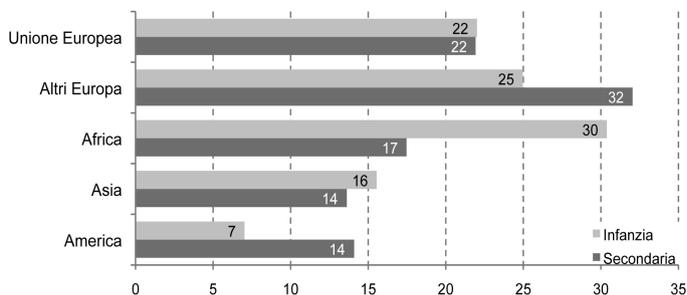


Fonte: Miur (2012)

L'ultimo grafico (fig. 8) mette a confronto i bambini iscritti all'asilo con quelli della secondaria, per continente di origine. L'Europa è distinta tra i paesi che appartengono all'UE e gli altri; ovviamente, si tratta del continente da cui proviene la maggior parte dei bambini, seguito da Africa, Asia e America latina (non rappresentati nel grafico vi sono pochi alunni provenienti dall'Oceania o apolidi). La comparazione può suggerire che l'immigrazione dai continenti per i quali la barra "infanzia" è più lunga di quella della secondaria (Asia e in particolare Africa) sono più dinamici e ci si può attendere che i numeri possano crescere nel prossimo futuro. Al contrario, il numero comparativamente inferiore di iscritti nella scuola dell'infanzia (rispetto alle secondarie) mostra che l'immigrazione dall'America e da altri paesi europei è più "matura" e ci si può attendere che sia in fase di stabilizzazione.

Fig. 8 - Continente di origine degli iscritti non italiani alla scuola dell'infanzia e secondaria - A.S. 2011/12

Fonte: Miur (2012)



CAPITOLO 5
IL METODO E IL CONTESTO
DELLA RICERCA QUANTITATIVA
di *Donatella Greco e Chiara Zanetti*¹

1. IL METODO DELLA RICERCA

Nell'ambito della ricerca *Children's Voices* è stata realizzata un'indagine quantitativa che ha visto il coinvolgimento di 16 scuole. Seguendo un impianto metodologico formalizzato e condiviso, l'indagine quantitativa si è avvalsa di due strumenti (riportati in appendice): una *scheda scuola* e un *questionario* auto-compilato distribuito in due classi di ciascuna scuola selezionata. La scheda era finalizzata a raccogliere informazioni sulla composizione etnica delle classi e degli istituti, nonché sulle attività svolte rispetto al tema della diversità etnica e della prevenzione della violenza. Il questionario ha permesso di rilevare alcune informazioni specifiche relative ai temi analizzati dall'intera ricerca.

I criteri concordati con i *partner* e adottati per individuare le scuole nelle quali condurre la rilevazione sono i seguenti:

- elevata incidenza di studenti stranieri iscritti alla scuola, rilevata dall'analisi dei dati degli Uffici scolastici regionali. In particolare, per quanto riguarda le scuole secondarie, si è preferito selezionare esclusivamente istituti tecnici e professionali in cui tipicamente la presenza di studenti stranieri è più elevata;
- posizione geografica della scuola, preferibilmente urbana, al fine di garantire una maggiore probabilità di intercettare scuole con un'elevata presenza di alunni non italiani che vivono in un contesto sociale interculturale;
- interesse della scuola a partecipare alla ricerca.

¹ Il capitolo è frutto di un lavoro comune, ma la stesura del par. 1 è da attribuire a Donatella Greco e dei par. 2, 3 e 4 a Chiara Zanetti.

La rilevazione è stata effettuata in quattro regioni del Nordest (Friuli Venezia Giulia, Veneto, Emilia Romagna e Provincia Autonoma di Trento), ha coinvolto alunni frequentanti l'ultimo anno della scuola primaria e il quarto anno della scuola secondaria di secondo grado ed è stata articolata in due fasi.

- 1) *Studio pilota*: per la scuola primaria sono stati compilati, nella seconda parte di ottobre del 2011, 17 questionari in una classe quinta della scuola Dante Alighieri di Pieris (GO)e, per le secondarie, 23 questionari in una classe quarta dell'Istituto ad indirizzo socio-psico-pedagogico Carducci di Trieste.
- 2) *Ricerca sul campo*: realizzata tra novembre 2011 e febbraio 2012 in 16 scuole (8 primarie e 8 secondarie) nelle quattro regioni selezionate. Complessivamente sono stati raccolti 714 questionari: 362 in 17 classi delle scuole primarie e 352 in 20 classi di istituti secondari di secondo grado.

La somministrazione dei questionari nelle scuole si è svolta in un clima di grande collaborazione tra studenti, insegnanti e dirigenti scolastici e, specie nelle scuole primarie, ha contribuito ad alimentare un dibattito costruttivo sui temi della violenza, del razzismo e della diversità.

L'interpretazione dei dati quantitativi raccolti mediante la scheda scuole ha presentato alcune criticità che si sono poi riproposte con il questionario rivolto agli alunni: ciò nonostante, i problemi riscontrati hanno offerto un punto di vista interessante per l'analisi della diversità culturale nelle scuole.

Un primo aspetto riguarda l'attuale unificazione di diverse scuole, di più livelli scolastici o tipi di curricula nei cosiddetti Istituti comprensivi: tale organizzazione gestionale delle scuole italiane ha reso in alcuni casi problematico raccogliere dati disaggregati per ogni singola scuola. Inoltre, ciò ha causato anche una certa disomogeneità nella dimensione delle scuole oggetto di indagine: infatti, in alcuni casi gli Istituti comprensivi sono molto grandi in quanto aggregano effettivamente più realtà in un unico polo, in altri sono estremamente disaggregati e raggruppano più scuole dislocate sul territorio.

Un secondo problema a cui è necessario prestare attenzione nella lettura delle informazioni raccolte con la scheda scuole è l'abbandono scolastico: infatti, negli istituti superiori è possibile che gli studenti non frequentino più la scuola, pur risultando ancora iscritti.

Infatti, al momento della rilevazione, i dati amministrativi disponibili si riferivano al primo mese di frequenza dell'anno scolastico.

Una terza problematica rilevata è legata alla definizione di studente straniero. A tal proposito le segreterie didattiche adottano un criterio formale che considera come tali esclusivamente gli *alunni con cittadinanza non italiana*, ovvero gli studenti che, anche se nati in Italia, hanno entrambi i genitori di nazionalità non italiana². Nella compilazione delle schede si è tenuto conto delle indicazioni raccolte dalle scuole al momento dell'iscrizione: tuttavia, queste definiscono un parametro oggettivo stabilito sulla base di uno status legalmente riconosciuto e non tengono conto della nazionalità, concetto assai più complesso che implica prima di tutto un sentimento di appartenenza culturale. Nella lingua italiana, il concetto di nazionalità, infatti, appare ambiguo: per alcuni elementi si sovrappone al concetto di cittadinanza, in quanto entrambi sono utilizzati per indicare l'appartenenza ad uno stato nazionale. Ma la nazionalità racchiude in sé anche un sentimento di appartenenza a un gruppo nazionale o etnico-culturale, specie se tale appartenenza si sviluppa in un contesto in cui la maggioranza della popolazione appartiene a un altro gruppo "dominante". Partendo da questi presupposti, il concetto "sociale" di nazionalità appare distinto dal concetto "politico" di cittadinanza e implica, in alcuni casi, la possibilità di operare una scelta individuale³.

Durante le somministrazioni dei questionari, questa nozione, per sua natura polisemica, ha prodotto frequentemente un senso di smarrimento negli studenti che, alla domanda: "*Qual è la tua nazionalità?*"⁴, hanno manifestato dubbi e incertezze, spesso tradotte in esitazioni nelle risposte. In altri casi, inoltre, in virtù del fatto che nella definizione di nazionalità intervengono spesso sentimenti di natura emotiva, molti studenti hanno scelto l'opzione "*italiano*", anche se nei documenti compilati per l'iscrizione alla scuola sono stati registrati come studenti non italiani in base alla loro cittadinanza. Al contrario,

² Il concetto di studente straniero sulla base della cittadinanza viene definito negli articoli 115 e 116 del decreto legislativo n. 297/1994.

³ Per un approfondimento si veda *Migranti di seconda generazione*, in particolare il capitolo *Costruire nuove forme di cittadinanza a scuola. Alunni italiani e stranieri a confronto* (Daher, 2012).

⁴ Da notare che la domanda si riferisce alla nazionalità e non alla cittadinanza.

diversi studenti con cittadinanza italiana hanno dichiarato un'altra nazionalità, probabilmente in virtù del loro *background* etnico e culturale. È stato altresì osservato che la situazione diventa ancor più confusa quando entrambi i genitori dello studente provengono da un paese straniero o nel caso, per esempio, di figli di coppie miste (un genitore italiano e uno straniero). Un'ulteriore precisazione va fatta rispetto alla possibilità di risolvere l'ambiguità di tale espressione utilizzando nel questionario locuzioni come, ad es. "*background culturale*": data l'età e la competenza linguistica delle persone intervistate, non si è ritenuto opportuno tentare di risolvere il problema lessicale usando espressioni di tale complessità, nonostante le considerazioni precedentemente espresse e rilevate fin dallo studio pilota.

Un altro problema legato alla raccolta dei dati sull'appartenenza etnica/nazionale è stato causato dai vincoli metodologici della ricerca *Children's Voices* che, avendo una natura comparativa, non ha consentito di trattare adeguatamente alcuni casi specifici, come per esempio la situazione dei bambini adottati. Infatti, pur avendo un diverso *background* etnico/culturale, essi sono italiani a pieno titolo, in quanto la cittadinanza italiana viene loro attribuita al completamento della procedura di adozione. Nonostante ciò, questi studenti potrebbero subire delle discriminazioni su base etnica e pertanto per il gruppo di ricerca sarebbe stato interessante analizzare la loro condizione, in particolar modo in quelle situazioni in cui il fenomeno è particolarmente diffuso (ad es. nella scuola Sandrinelli di Trieste vi sono 25 studenti adottati).

Infine, vi sono altre due situazioni che contribuiscono a rendere la tematica ancor più intricata. Un primo caso è rappresentato dagli studenti coinvolti nelle procedure di protezione internazionale al fine di ottenere lo status di rifugiati. Infatti, per legge la cittadinanza italiana è accordata ai rifugiati dopo soli 5 anni di permanenza in Italia: tale situazione è particolarmente comune nella regione Friuli Venezia Giulia, tra gli immigrati provenienti dalla ex Jugoslavia, giunti in quantità rilevanti sul territorio regionale a seguito dei conflitti verificatisi negli anni novanta. Un secondo caso è infine rappresentato dai bambini che hanno ottenuto la cittadinanza in virtù delle loro origini italiane: tale condizione è tipica, per esempio, dei nipoti dei protagonisti delle grandi migrazioni italiane del secolo scorso e delle popolazioni albanesi, che presentano in molti casi radici italiane.

In conclusione, si può affermare che il criterio della cittadinanza, usato per la raccolta dei dati amministrativi, non risulta essere realmente esaustivo al fine di descrivere la complessità e variegata multietnicità del sistema scolastico italiano. Per questo motivo, nella rilevazione con il questionario è stato utilizzato il concetto di nazionalità, che tuttavia non restituisce informazioni perfettamente sovrapponibili a quelle ricavate dalle fonti ufficiali (Mantovani, 2011).

2. IL CONTESTO DELLA RICERCA

Come visto più dettagliatamente in precedenza (cfr. cap. 4), in meno di dieci anni l'incidenza degli stranieri sul totale della popolazione italiana è raddoppiata, dal 4% dell'inizio del 2004 a quasi l'8% nel 2011 (gli stranieri residenti in Italia sono ora più di 4,5 milioni). Anche se per poco più della metà si tratta di cittadini di paesi europei, le rappresentanze extra Ue hanno raggiunto, negli anni, dimensioni molto rilevanti.

Nelle regioni selezionate per la ricerca l'incidenza dei migranti è:

- 8.5% in Friuli Venezia Giulia;
- 10.2% in Veneto;
- 11.3% in Emilia Romagna;
- 8.7% in Trentino Alto Adige.

All'interno della popolazione straniera la componente dei minori è leggermente in crescita ed è attualmente pari al 22%: a tal proposito si precisa che più della metà è costituita da stranieri di seconda generazione, cioè nati in Italia. Di conseguenza, la presenza di alunni stranieri nel sistema scolastico italiano è un elemento che deve essere considerato come consolidato.

I dati raccolti dall'Ufficio statistico del Miur mostrano che nell'anno scolastico 2011/2012 nel sistema scolastico nazionale erano iscritti 755.939 alunni con cittadinanza non italiana (pari all'8,4% del totale). Il confronto con gli anni scolastici precedenti evidenzia un notevole incremento, dovuto principalmente al numero crescente di minori figli di cittadini non italiani, ma nati in Italia.

Come illustrato in precedenza, le regioni del Nord presentano il maggior numero di scuole con oltre il 30% di studenti stranieri regolarmente iscritti. Inoltre, Veneto ed Emilia Romagna sono, dopo la

Lombardia, le due regioni italiane con la più alta percentuale di studenti stranieri regolarmente iscritti in tutti i livelli del sistema scolastico. Anche il Friuli Venezia Giulia conta un numero non trascurabile di studenti stranieri (si colloca comunque sopra la media nazionale).

In particolare, i territori della regione Friuli Venezia Giulia e della provincia di Trento sono stati selezionati per la ricerca *Children's Voices* in virtù della loro autonomia sancita dallo Statuto speciale (anche in ambito scolastico) rispetto alle regioni a statuto ordinario. Tuttavia, si è scelto di escludere dalla rilevazione la Provincia autonoma di Bolzano a causa del diffuso bilinguismo che prevede l'utilizzo del tedesco come lingua d'insegnamento in molte scuole. Inoltre, in questa Provincia la presenza di figli di immigrati è molto limitata rispetto alla provincia trentina.

Di seguito viene riportata una tabella riassuntiva relativa alla presenza degli studenti con cittadinanza non italiana suddivisi per livello scolastico nelle quattro regioni selezionate per la *survey*.

Tab. 1 - Studenti con cittadinanza non italiana per grado scolastico e regione – A.S. 2011/12

	Totale		Infanzia		Primaria		Sec. I grado		Sec. II grado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Trentino	16.763	10,2	4.181	12,8	5.943	10,9	3.488	10,1	3.151	7,4
Veneto	89.367	12,5	19.831	14,1	33.395	14,4	19.939	13,3	16.788	8,4
Friuli VG	18.097	11,3	4.001	12,7	6.088	11,9	3.777	11,9	4.231	9,2
Emilia R	86.944	14,6	16.778	14,5	30.566	15,8	18.711	16,0	20.889	12,2
Italia	755.939	8,4	156.701	9,2	268.671	9,5	166.043	9,3	164.524	6,2

Fonte: Miur (2012)

3. CARATTERISTICHE E COMPOSIZIONE ETNICA DELLE SCUOLE

Come precedentemente esposto, i criteri adottati per la scelta delle scuole da includere nella *survey* sono stati l'alta percentuale di studenti stranieri, la posizione geografica preferibilmente urbana e, ovviamente, l'interesse della scuola a partecipare alla ricerca. Di conseguenza, tutte le scuole selezionate sono collocate in un contesto urbano. In particolare, per quanto riguarda le scuole primarie, due sono in centro città, cinque in area urbana e una in territorio suburbano. Nel dettaglio, riguardo

alla Provincia di Trento, la scuola De Gaspari si trova nella città di Trento e la scuola Mezzolombardo in un piccolo comune limitrofo. In Veneto le scuole sono collocate a Treviso (De Amicis) e Portogruaro (IV Novembre). In Friuli Venezia Giulia, una scuola ha sede nella città di Pordenone (Gabelli) e una a Trieste (Mauro). In Emilia Romagna entrambe le scuole (Casaralta e Bottego) si trovano nella città di Bologna.

Al momento della rilevazione dei dati nell'anno 2011/2012, il numero di studenti iscritti nelle otto scuole primarie selezionate risulta alquanto eterogeneo: infatti, nella maggior di esse sono iscritti due o trecento studenti (Casaralta, De Amicis, IV Novembre, Mauro, Gabelli e Bottego), al contrario altre due scuole sono invece piuttosto grandi (la scuola Mezzolombardo conta 702 studenti e la De Gaspari 1.145). Tale dimensione, sproporzionata rispetto agli altri istituti, è imputabile alla grandezza degli istituti comprensivi, che comprendono scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado. In una prospettiva di genere, gli alunni maschi in linea di massima prevalgono leggermente sulle femmine.

Sempre per quanto riguarda le scuole primarie, la quota di alunni stranieri è in media del 21,1% (tab. 2), ben al di sopra della media registrata nelle quattro regioni selezionate (dove le percentuali variano, come precedentemente indicato, da meno del 12% al 15,6%). In ogni caso, l'incidenza oscilla in modo significativo da scuola a scuola: dal 9,6% del De Amicis di Treviso al sorprendente 54,5% del Casaralta di Bologna. È ragionevole supporre che una distribuzione così variabile degli studenti stranieri sia attribuibile ad una sorta di catena migratoria attuata dalle famiglie nel momento in cui decidono dove iscrivere i propri figli. Infatti, dal momento che la scelta della scuola non è obbligatoriamente collegata al parametro territoriale della residenza, è possibile supporre che le famiglie straniere scelgano scuole nelle quali i programmi interculturali sono più strutturati e più consistente la presenza di alunni stranieri. Allo stesso tempo, è probabile che alcune famiglie italiane decidano di iscrivere i loro figli in scuole in cui la presenza di studenti stranieri sia inferiore, convinti forse che un'elevata presenza di studenti non italiani rallenti i processi di apprendimento dell'intera classe.

Tab. 2 - Composizione delle scuole primarie per etnia e collocazione territoriale

	Scuola	Area	Tot.	% F	Italiani	Non italiani	(europei)	(non europei)	N classi
Trentino	Mezzolombardo	Suburbana	702	50,6	78,6	21,4	11,4	10,0	33
	De Gaspari	Urbana	1.145	49,7	88,5	11,5	4,8	6,7	54
Veneto	De Amicis	Centro	342	51,3	90,4	9,6	5,3	4,1	15
	IV Novembre	Urbana	349	52,4	87,1	12,9	9,5	3,4	16
F.V.G.	Mauro	Centro	315	47,9	70,5	29,5	21,0	8,6	16
	Gabelli	Urbana	239	44,8	66,9	33,1	13,4	19,7	12
Emilia R.	Casaralta	Urbana	224	45,8	45,5	54,5	6,3	48,2	10
	Bottego	Urbana	359	41,9	65,5	34,5	7,5	27,0	15
Totale			3.675	48,8	78,9	21,1	8,8	12,3	

La multietnicità presente nelle scuole selezionate è riscontrabile anche osservando le ottantacinque diverse cittadinanze rilevate con la scheda scuole. Come si desume dalla tab. 2, gli alunni stranieri provengono per la maggior parte da paesi extra europei. In generale, le cittadinanze più rappresentate sono quella albanese, marocchina, cinese, rumena e moldava, ma il grado di eterogeneità tra le varie scuole è molto elevato, come si può evincere osservando la tab. 3.

Anche le scuole secondarie di secondo grado sono tutte situate in ambiente urbano: tre in centro città, tre in zona urbana e due in ambito suburbano. Nel dettaglio, per quanto riguarda la Provincia di Trento, l'Istituto professionale (I.P.) Don Milani si trova a Rovereto e l'Istituto tecnico (I.T.) Curie a Pergine. In Veneto, le scuole sono situate nella cittadine di Conegliano (I.P. Pittoni) e Treviso (I.T. Mazzotti). Per il Friuli Venezia Giulia, le scuole selezionate si trovano a Pordenone (I.P. Brugnera) e Trieste (I.P. Sandrinelli). In Emilia, entrambe le scuole sono state scelte nella città di Bologna (I.P. Aldovrandi e I.T. Mattei).

Tab. 3 - Le nazionalità più presenti nelle scuole primarie

	Gabelli	Mauro	Mezzo-lombardo	De Gaspari	Bortego	Casaralta	IV Novembre	De Amicis	Tot.	
									%	V.A.
Marocco	1,3	5,8	24,0	4,5	27,4	9,8	17,8	3,0	12,8	108
Albania	21,5	14,3	20,1	10,6	1,6	4,1	24,4	3,0	12,2	103
Cina	-	8,4	3,2	3,8	8,9	33,3	4,4	-	9,1	77
Romania	10,1	14,9	7,8	9,1	7,3	-	20,0	6,1	8,9	75
Moldova	1,3	12,3	3,2	9,8	3,2	6,5	2,2	12,1	6,5	55
Pakistan	1,3	-	1,9	7,6	4,8	15,4	-	-	4,6	39
Tunisia	-	1,9	3,2	17,4	4,0	-	-	3,0	4,4	37
Bangladesh	10,1	0,6	1,3	3,8	4,8	10,6	-	6,1	4,4	37
Kosovo	-	5,8	1,3	-	-	-	17,8	24,2	3,2	27
Ucraina	-	5,8	2,6	6,1	1,6	-	2,2	3,0	3,0	25
Macedonia	3,8	2,6	3,2	5,3	-	-	-	6,1	2,5	21
Serbia	-	1,3	5,2	1,5	7,3	-	-	-	2,5	21
Ghana	24,1	0,6	-	-	-	-	-	-	2,4	20
Filippine	1,3	1,3	-	1,5	3,2	8,9	-	-	2,4	20
Colombia	3,8	3,2	2,6	-	-	-	-	3,0	1,5	13
Altro	21,5	20,8	20,1	18,9	25,8	11,4	11,1	30,3	19,7	166
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
V.A.	79	154	154	132	124	123	45	33		857

Tab. 4 - Composizione delle scuole secondarie di secondo grado per etnia e collocazione territoriale

	Scuola	Area	Tot.	% F	Italiani	Non italiani	(europei)	(non europei)	N classi
Trentino	I.P. Don Milani	Urbana	786	69,2	83,1	16,9	8,3	7,9	40
	I.T. M. Curie	Urbana	776	36,1	89,9	10,1	7,0	3,1	41
Véneto	I.T. Mazzotti	Urbana	1.506	81,9	89,7	10,3	6,2	4,2	64
	I.P. Pittoni	Centro	516	21,1	61,5	38,5	19,7	18,9	29
F.V.G.	I.P. Sandrinelli	Centro	354	71,2	79,1	20,9	14,7	6,2	19
	I.P. Brugnera	Suburbana	322	24,5	88,2	11,8	5,6	6,2	16
Emilia R.	I.P. Aldovrandi	Centro	958	75,5	71,9	28,1	9,0	19,1	46
	I.T. Mattei	Suburbana	1.064	60,0	92,8	7,2	4,3	2,9	50
	Totale		6.282	61,4	83,8	16,2	8,2	8,0	

Tab. 5 - Le nazionalità più presenti nelle scuole secondarie di secondo grado

	I.P. Milani	I.T. Curie	I.P. Aldovr.	I.T. Mazzotti	I.T. Mattei	I.P. Pittoni	I.P. Sandrin.	I.P. Brugnera	Tot.	
									%	V.A.
Albania	16,5	10,3	14,3	11,5	8,1	13,2	7,3	9,1	11,0	115
Marocco	10,5	9,0	5,8	20,1	2,7	-	11,1	5,2	10,5	110
Romania	7,5	9,0	14,9	7,7	9,5	18,4	8,0	19,5	10,3	108
Macedonia	5,3	25,6	2,6	18,7	2,7	2,6	0,3	1,3	7,1	75
Moldova	6,0	5,1	12,3	1,0	-	5,3	7,0	24,7	7,0	74
Cina	0,8	2,6	8,4	5,7	2,7	5,3	8,7	1,3	5,5	58
Filippine	2,3	-	1,3	-	-	-	15,3	3,9	5,0	52
Kosovo	-	1,3	5,8	7,7	10,8	2,6	0,7	-	3,5	37
Serbia	3,8	6,4	1,3	1,4	21,6	-	1,7	-	3,4	36
Ucraina	3,8	3,8	5,8	-	5,4	-	3,1	3,9	3,1	33
Bangladesh	-	-	0,6	7,2	-	-	3,1	10,4	3,1	33
Pakistan	4,5	5,1	-	-	-	-	4,2	6,5	2,6	27
India	6,8	-	1,3	-	6,8	5,3	1,0	-	2,0	21
Bosnia	0,8	5,1	1,3	3,8	6,8	-	-	-	1,9	20
Senegal	-	-	2,6	5,7	-	-	0,7	-	1,7	18
Altro	31,6	16,7	21,4	9,6	23,0	47,4	27,5	14,3	22,2	233
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
V.A.	154	209	38	77	287	74	133	78		1.050

Come già anticipato, l'indagine è stata condotta esclusivamente in istituti tecnici e professionali, dal momento che la maggior parte degli studenti stranieri (quasi l'80%) è iscritta a questo tipo di scuole secondarie. Gli studenti non italiani (e le loro famiglie), probabilmente scelgono questi indirizzi di studio perché essi vengono percepiti come istituti in grado di offrire maggiori e più concrete opportunità di lavoro. Come riportato nel par. 1.2, nell'anno scolastico 2010/11, l'incidenza di studenti stranieri a livello nazionale è stata del 5,8% mentre nelle scuole secondarie di secondo grado selezionate, l'incidenza è complessivamente del 16,2%. Tale valore varia significativamente da scuola a scuola, dal 7,2% dell'I.T. Mattei al 38,5% dell'I.P. Pittoni o 28,1% dell'I.P. Aldovrandi. Analogamente a quanto ipotizzato per le primarie, anche in questo caso la

presenza di programmi interculturali è probabilmente un aspetto importante preso in considerazione dalle famiglie degli studenti stranieri all'atto dell'iscrizione.

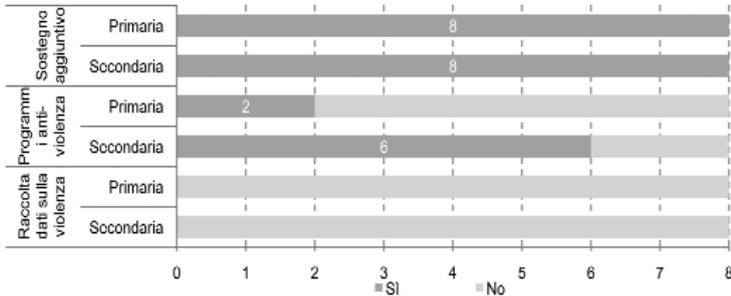
Un altro aspetto in comune tra le scuole primarie e le secondarie di secondo grado analizzate è la variabilità della dimensione delle otto scuole selezionate: due istituti contano 300 studenti (I.P. Sandrinelli e I.P. Brugnera), mentre altri contano più di un migliaio di studenti. Anche in questo caso la maggiore dimensione è giustificata dalla presenza di un numero più elevato di corsi di studio (linguistico, turistico, industriale, ecc.). Nelle scuole secondarie di secondo grado facenti parte del campione, le femmine prevalgono sui maschi, ma gli indirizzi dei corsi di studio hanno una forte influenza sulla distribuzione di genere. Per esempio, corsi tecnici, meccanici o elettronici (come quelli offerti dall'I.P. Pittoni) attirano un maggior numero di maschi; i curricula linguistico, turistico e per ragionieri (ad esempio quelli offerti dall'I.P. Aldovrandi) al contrario registrano una maggiore presenza femminile.

Riguarda alle nazionalità, gli istituti secondari di secondo grado del campione registrano una leggera maggioranza di studenti provenienti dai Balcani, elemento degno di nota se si considera la limitata estensione territoriale di questi territori. Nel dettaglio, guardando alle singole nazionalità, quelle maggiormente rappresentate sono l'albanese, la marocchina, la romena e la cinese (l'eterogeneità tra le varie scuole è comunque molto elevata).

4. I PROGRAMMI DI SOSTEGNO E PREVENZIONE

Le schede scuola sono state utilizzate anche per raccogliere informazioni sulle buone pratiche adottate dai singoli istituti nell'affrontare i problemi relativi alla diversità e alla violenza interetnica. Da questo punto di vista è stata osservata una larga diffusione delle pratiche legate alla promozione dell'interculturalità (fig. 1); al contrario, sono meno comuni i progetti specifici di prevenzione della violenza. Inoltre, non sono stati rilevati in questa sede specifici episodi di violenza interetnica, né protocolli di raccolta di informazioni al riguardo.

Fig. 1 - Misure di sostegno e prevenzione nelle scuole primarie e secondarie di secondo grado



Per quanto riguarda le misure supplementari rivolte agli studenti non italiani, nelle scuole del campione sono stati individuati principalmente due diverse tipologie di intervento, strutturate per perseguire il raggiungimento di due distinti obiettivi:

1. misure di sostegno linguistico per studenti stranieri con lingua madre diversa dall'italiano appena arrivati in Italia,
2. misure di sostegno per gli studenti (sia italiani sia stranieri) con una buona conoscenza della lingua italiana che necessitano di un supporto a livello culturale e di integrazione.

Riguardo al primo obiettivo, nell'ambito del decreto del Presidente della Repubblica 275/1999 sull'autonomia scolastica, tutte le scuole hanno adottato un *Protocollo di Accoglienza* (PDA) per gli studenti stranieri arrivati in Italia con alle spalle un percorso scolastico già avviato in altri paesi. Il PDA offre pratiche complementari organizzate su diversi livelli tra loro: amministrativo, comunicativo-relazionale, educativo e sociale. Il PDA di solito include un *briefing* con gli studenti stranieri e le loro famiglie, il cui scopo è fornire informazioni circa l'organizzazione del sistema scolastico italiano e guidare gli studenti nella scelta del corso di studio a loro più adatto. Generalmente, qualora necessario, anche il mediatore linguistico può essere presente a queste riunioni. In seguito, gli insegnanti stabiliscono le competenze linguistiche degli studenti stranieri e, sulla base di quanto viene rilevato, offrono loro attività di supporto e mediazione linguistica in classe. In alcuni casi, un insegnante di supporto linguistico può affiancare il docente durante le lezioni, al fine

di facilitare la comunicazione. All'interno del PDA è prevista anche l'istituzione di una *Commissione Intercultura*, formata dal dirigente scolastico, dagli insegnanti che si occupano dei progetti interculturali, da un membro della segreteria della scuola, e da altri insegnanti eventualmente interessati agli aspetti dell'accoglienza e dell'integrazione. Molte scuole hanno, negli anni, creato anche *Biblioteche multiculturali*, con dizionari mono e bilingue, testi classici e manuali tecnici con un linguaggio adatto alle competenze linguistiche degli studenti stranieri (livelli B1 e B2) e strumenti multimediali. Sia per la scuola primaria, sia per quella secondaria di secondo grado, sono previsti anche corsi extracurricolari di italiano come seconda lingua (L2), in cui gli studenti vengono collocati in base al loro livello linguistico. Un'altra opzione spesso adottata è la realizzazione di laboratori multidisciplinari e percorsi personalizzati di formazione, con l'obiettivo di rafforzare la conoscenza dei ragazzi sui linguaggi specifici. In alcune scuole, infine, alcuni studenti italiani sono nominati *tutor* per gli studenti stranieri che possono rivolgersi a loro per ottenere aiuto e chiarimenti su diversi temi (es. il Progetto *TOM TOM* all'I.P. Don Milani).

La seconda tipologia di attività poste in essere si propone l'obiettivo di sensibilizzare gli studenti italiani e stranieri sul tema dell'integrazione attivando e aderendo a specifici progetti. È il caso del Progetto *Pace, Solidarietà e Interculturalità* della scuola Mezzolombardo che promuove la conoscenza di diversi contesti culturali del mondo avvalendosi anche dell'aiuto di un mediatore linguistico. La scuola Gabelli, per esempio, ha proposto una giornata dedicata ad un festival interculturale, durante la quale i bambini hanno la possibilità di conoscere usi e tradizioni dal mondo; la scuola Casaralta ha ideato invece un progetto basato sulla conoscenza delle diverse religioni.

Secondo quanto emerge dalle informazioni raccolte sul campo, inoltre, diverse scuole mostrano una particolare attenzione ai rapporti tra famiglie e istituzioni scolastiche utilizzando per esempio, qualora necessario, mediatori linguistici che facilitino le comunicazioni tra scuola, studenti e famiglie. In alcuni casi vengono organizzati per i genitori degli studenti stranieri specifici corsi di lingua italiana (il Progetto *Insieme* alla scuola Mauro e un progetto in collaborazione con il Centro per l'educazione degli adulti alla scuola Mezzolombardo), finalizzati a sostenere anche l'integrazione delle

famiglie nel nuovo contesto sociale. Le attività prevedono un doppio supporto professionale: per gli studenti un docente specializzato nell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua e, specularmente, un altro insegnante con le stesse competenze per gli adulti. Grazie ai consigli degli esperti, i genitori saranno così in grado di seguire il proprio figlio nei compiti a casa e, allo stesso tempo, di migliorare la loro comprensione della lingua italiana, elemento fondamentale nel processo di integrazione. Queste iniziative risultano particolarmente importanti nell'ambito delle scuole primarie. Tuttavia, è stata rilevato un esempio simile anche in una scuola secondaria di secondo grado: all'I.P. Aldovrandi è stata creata una *Classe Cultura* con lo scopo di offrire corsi di lingua e cultura italiana agli adulti (ad esempio, corsi di cucina).

Come precedentemente anticipato, le buone pratiche connesse strettamente al problema della violenza interetnica sono meno comuni. Nella maggior parte delle scuole selezionate non sono stati attivati progetti specifici sul tema. È consuetudine che tali problematiche vengano affrontate nell'ambito dell'insegnamento dell'educazione civica. In molti casi, come ad esempio all'I.P. Don Milani, la violenza e le relazioni interetniche sono trattate all'interno di materie curriculari, in particolare durante l'ora di religione, che nelle scuole italiane è un insegnamento opzionale soggetto a scelta individuale delle famiglie. In generale, tuttavia, tali iniziative sono più frequentemente presenti nelle scuole secondarie che in quelle primarie. È stato altresì rilevato che, nell'ambito delle scuole secondarie di secondo grado, durante le assemblee scolastiche autogestite dagli studenti, vengono proposti come argomenti di discussione conferenze e proiezioni di filmati sulle problematiche più rilevanti per la vita della scuola: in questi contesti spesso vengono affrontati argomenti come il bullismo, la violenza e l'integrazione degli stranieri.

In molti casi queste iniziative sono strettamente connesse alla situazione locale: ad esempio, all'I.P. Mazzotti gli studenti sono stati coinvolti in attività di volontariato presso la Casa Circondariale. Un altro esempio è il progetto *Fai la cosa giusta*, promosso dalla scuola primaria Casaralta e realizzato in collaborazione con l'*Associazione Libera* e con il *Centro Italiano di Mediazione*. Il progetto mira a promuovere tra i giovani la cultura della cittadinanza e del rispetto della legalità attraverso percorsi di formazione sulla mediazione dei conflitti, sul bullismo e sul rispetto nella comunità.

Inoltre, progetti *ad hoc* sul benessere scolastico degli studenti stranieri sono stati organizzati, ad esempio, dall'Istituto Mauro che, con il progetto *Scuola Amica*, promuove la cultura del benessere nella scuola, intesa come luogo principale per la formazione, l'integrazione e la costruzione di percorsi finalizzati alla promozione della cittadinanza attiva e partecipata.

Infine, come accennato in precedenza, riguardo la segnalazione di episodi connessi alla violenza interetnica, nessuna scuola selezionata possiede una raccolta sistematica di informazioni. Tuttavia, nei prossimi capitoli, nel corso dell'esposizione dei principali risultati della ricerca, verranno fornite ulteriori elementi di natura sia quantitativa, sia qualitativa, che mettono in evidenza come, all'interno della scuola, in realtà vi sia una certa attenzione a tali tematiche, anche se le prassi vengono adottate con una certa eterogeneità.

CAPITOLO 6
RELAZIONI INTERETNICHE A SCUOLA:
LE DOMANDE E LE RISPOSTE
di *Giovanni Delli Zotti*

Agli studenti e agli alunni che hanno partecipato all'indagine *Children's Voices* le domande sono state poste, oltre che nel corso dei *focus groups* di cui si dirà nel prossimo capitolo, con un questionario compilato in due classi di ognuna delle 16 scuole selezionate per la rilevazione (cfr. cap. 5). Si è detto “*selezionate*” perché scopo della rilevazione era mettere a confronto delle realtà diversificate. Si è quindi rinunciato a *campionare* le scuole e le classi, preferendo invece individuare, sulla base dei dati statistici disponibili, scuole e istituti che garantissero una congrua presenza di alunni e studenti di cittadinanza non italiana.

Da ciò consegue che le percentuali di risposta ottenute con la rilevazione non hanno la pretesa di essere stime precise delle caratteristiche degli intervistati, dei loro atteggiamenti e dei loro comportamenti riferiti o ipotizzati. Del resto, chi non ha un atteggiamento *naïve* nei confronti della ricerca sociale sa bene che l'esito di una indagine con questionario standardizzato, specialmente nel caso della rilevazione di opinioni ed atteggiamenti, dipende dall'accuratezza del campionamento, ma anche da come è formulata la domanda e da come vengono elaborati i dati.

Su questi ultimi aspetti chi scrive si è soffermato articolatamente in un saggio che affronta nello specifico il tema della gestione delle mancate risposte (Delli Zotti, 2012)¹. Nella presente indagine le mancate risposte dovute a reticenza o altri motivi accidentali sono poco numerose e invece più frequenti le domande alle quali gli intervistati,

¹ Un aspetto assai delicato se vogliamo prevedere l'esito delle elezioni, ma numerosi intervistati si rifiutano di indicare le loro simpatie politiche o non hanno maturato una decisione. In questi casi è saggio soffermarsi sui mutamenti nei rapporti di forza, piuttosto che enfatizzare la stima del consenso che ogni partito ha/avrebbe in un determinato momento.

a rigore, non avrebbero dovuto rispondere, ma lo hanno fatto ugualmente. Ad esempio, alla domanda sulle loro reazioni di fronte al verificarsi di fatti di bullismo, avrebbero dovuto rispondere solo gli studenti che ne hanno avuto esperienza o conoscenza, ma hanno risposto molti altri studenti. A rigore, le risposte di questi intervistati si sarebbero dovute escludere dall'analisi, ma è sembrato utile tenere conto anche delle opinioni di quelli che si sono immedesimati nella situazione e hanno risposto come "avrebbero reagito se...".

Non è facile stabilire quale sia la decisione più opportuna o corretta e la questione non è banale, se si tiene conto che le percentuali cambiano includendo, oppure escludendo, queste risposte. Il problema però si ridimensiona se, come si è fatto nel nostro lavoro, si privilegia l'analisi delle differenze di atteggiamento o di comportamento tra i diversi gruppi di intervistati (maschi e femmine, alunni delle primarie e studenti delle secondarie, italiani e stranieri).

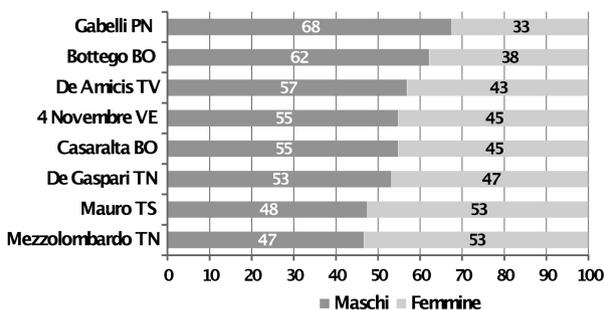
1. IL CONTESTO SCOLASTICO E TERRITORIALE

Nelle scuole primarie (e dunque tra gli intervistati più giovani) la distribuzione delle interviste per genere mostra una situazione un po' sbilanciata: nel complesso i maschi (55%) prevalgono sulle femmine (45%) (tab. 1), ma le differenze "locali" sono piuttosto ampie, perché in una scuola i maschi superano i due terzi e in altre scuole prevalgono invece le femmine, sia pure di poco (fig. 1). Ciò è un po' sorprendente, dal momento che la frequenza della scuola primaria è obbligatoria, ma si può trattare di situazioni accidentali dovute alla composizione delle specifiche classi scelte per la rilevazione.

Tab. 1 - Tipo di scuola per genere e nazionalità

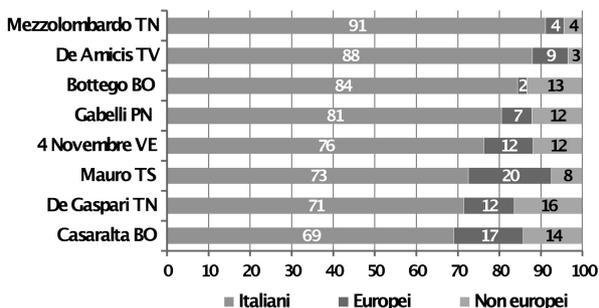
	Genere		Nazionalità			Totale
	Maschi	Femmine	Italiani	Europei	Non europei	
Primaria	55,4	44,6	79,6	10,2	10,2	100,0
Secondaria	44,9	55,1	79,3	12,2	8,5	100,0
Totale	50,2	49,8	79,4	11,2	9,4	100,0
	356	353	567	80	67	714

Fig. 1 - Scuole primarie per genere



Gli alunni non italiani sono poco più del 20%, con un perfetto equilibrio tra europei (non italiani) ed extra-europei. All'interno di questo quadro generale, si distinguono un paio di scuole nelle quali la percentuale di studenti stranieri è significativamente più elevata (circa 30%); al contrario, in due scuole sono molto poco numerosi (fig. 2).

Fig. 2 - Scuole primarie per nazionalità



Con due notevoli eccezioni, nelle scuole secondarie prevale la presenza femminile (fig. 3) e le differenze dipendono dal fatto che le femmine più spesso scelgono gli istituti tecnici e professionali commerciali, i maschi quelli industriali.

Anche nelle scuole secondarie gli alunni non italiani sono nel complesso poco più del 20%, ma in questo caso gli europei sono più numerosi dei non europei (fig. 4). In una scuola la percentuale di stranieri è superiore al 40% e, al contrario, in un'altra gli stranieri

quasi non sono presenti (perlomeno nelle classi esaminate). Poiché la dimensione media delle classi è di 20 studenti, un'incidenza del 20% (in generale piuttosto alta) corrisponde a soli 4 studenti; quindi, se il giorno previsto per la rilevazione sono assenti due studenti stranieri, l'incidenza scende al 10%. Ad ogni modo, anche se una bassa presenza può essere considerata una circostanza sfortunata, situazioni di questo tipo possono servire per effettuare utili confronti con scuole dove gli studenti stranieri sono molto più numerosi.

Che l'incidenza degli studenti stranieri sia simile nei due tipi di scuole non è per nulla scontato (secondo i dati censuari dovrebbe essere più elevata nella primarie), ma dovuto al fatto che, per raggiungere gli scopi dell'indagine, le interviste a studenti delle superiori si sono volutamente effettuate solo in istituti tecnici e professionali, visto che la presenza di stranieri nei licei è alquanto ridotta.

Fig. 3 - Scuole secondarie per genere

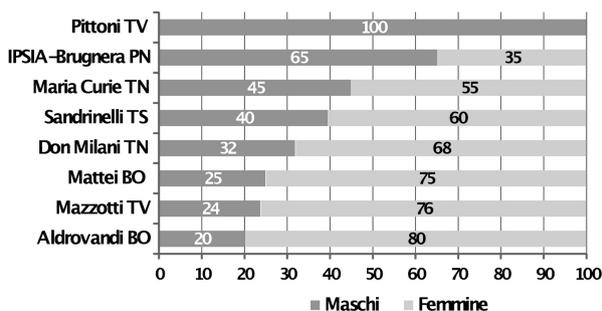
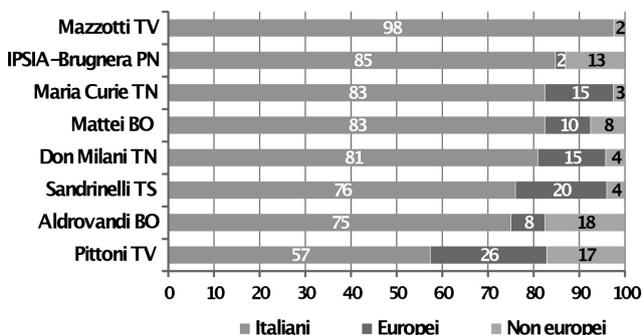


Fig. 4 - Scuole secondarie per nazionalità



Sempre nell'intento di individuare scuole che garantissero una sufficiente presenza di studenti non italiani, si sono scartate le aree rurali, dove la presenza di stranieri è notevolmente ridotta; del resto, gli istituti secondari sono meno diffusi sul territorio e molto raramente collocati in località definibili come rurali. A conferma di ciò, come si vede dalla tab. 2, vi è una minore incidenza di stranieri negli istituti collocati nei centri delle città.

Tab. 2 - Area per tipo di scuola, genere e nazionalità

	Scuola		Genere		Nazionalità			Totale
	Primaria	Secondaria	Maschi	Femmine	Italiani	Europei	Non europei	
Suburbana	34,4	65,6	46,6	53,4	86,3	5,3	8,4	100,0
Urbana	62,9	37,1	49,0	51,0	80,2	10,1	9,8	100,0
Centro città	41,7	58,3	54,1	45,9	74,5	16,2	9,4	100,0
Totale	50,7	49,3	50,2	49,8	79,4	11,2	9,4	100,0
	362	352	356	353	567	80	67	714

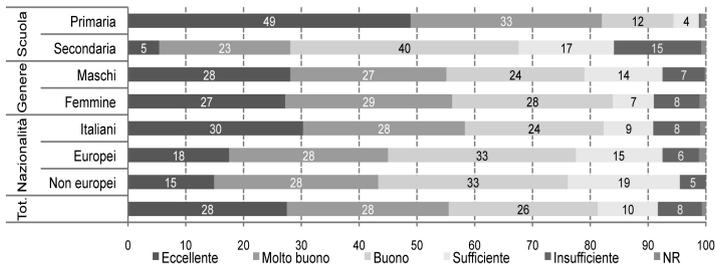
2. IL PROFILO SOCIO-CULTURALE DEGLI INTERVISTATI E DELLE FAMIGLIE

La prima domanda posta direttamente agli intervistati riguardava il loro successo formativo e, come si vede dalla fig. 5, il dato complessivo nasconde notevoli differenze tra i due tipi di scuole. Nelle primarie quasi metà degli intervistati ha riportato un risultato “eccellente” e, aggiungendo quelli che rispondono “molto buono”, si supera l’80%. Nelle scuole secondarie gli studenti “eccellenti” sono invece solo il 5% circa e meno di un quarto ha riportato un risultato “molto buono” (dunque, gli studenti “al top” non raggiungono il 30% nelle superiori).

Un po’ inaspettatamente, le differenze di genere non sono molto elevate, ma ciò è dovuto al fatto che il risultato delle secondarie, dove si nota solitamente un migliore risultato scolastico delle femmine, è sommato a quello delle primarie, dove le differenze sono minime. Anche le differenze secondo la nazionalità sono un po’ inferiori alle attese. Infatti, nelle valutazioni di eccellenza il distacco è piuttosto notevole con il 30% di italiani che raggiungono questo lusinghiero

risultato e poco più del 15% (in media) degli studenti non italiani. Le differenze scompaiono però al livello successivo e gli stranieri recuperano un po' con una maggiore presenza tra gli studenti che hanno ottenuto un risultato "buono".

Fig. 5 - Risultato scolastico per tipo di scuola, genere e nazionalità



La classe frequentata identifica due gruppi di studenti caratterizzati da una diversa età media, ma si è chiesto ugualmente agli intervistati di indicare la loro età anagrafica in modo da poter individuare le situazioni di "sospetto" ritardo scolastico (alunni di quinta elementare con più di 11 anni e di quarta superiore con più di 18). La classificazione è imprecisa perché il ritardo dipende anche dal mese nel quale si sono compiuti gli anni ma, come evidenziato all'inizio del capitolo, in questa sede ci interessa più di tutto confrontare i gruppi di studenti e si può assumere che il margine di errore non cambi da un gruppo all'altro.

Dalla tab. 3 si nota innanzitutto la notevole differenza tra i due tipi di scuole: solo l'1,4% di studenti è in ritardo nelle scuole primarie, ma la percentuale supera il 15% nelle secondarie. Sono meno frequentemente in ritardo le femmine rispetto ai maschi e, per l'aspetto più interessante ai fini della presente indagine, la percentuale cambia notevolmente secondo la nazionalità: gli studenti certamente in ritardo scolastico sono infatti poco più del 7% tra gli italiani e più del doppio tra quelli di altre nazionalità, con un'accentuazione tra gli studenti extraeuropei.

Tab. 3 - Ritardo scolastico per tipo di scuola, genere e nazionalità

Totale		Scuola		Genere		Nazionalità		
		Primaria	Secondaria	Maschi	Femmine	Italiani	Europei	Non europei
No	89,2	95,9	82,4	85,4	93,2	91,4	82,5	79,1
Sì	9,0	1,4	16,8	12,9	5,1	7,2	15,0	16,4
NR	1,8	2,8	,9	1,7	1,7	1,4	2,5	4,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	362	352	356	353	567	80	67

Guardando alla ripartizione per genere nelle diverse componenti etniche, si nota che tra gli italiani vi è una leggera prevalenza di femmine, dovuta alla loro maggiore propensione a proseguire gli studi dopo la scuola dell'obbligo. Tra gli studenti non italiani di provenienza europea si nota invece una leggera prevalenza di maschi, che diventa notevolissima tra gli studenti extraeuropei, dove i maschi raggiungono quasi il 70% e le femmine sono meno del 30% (tab. 4). Ciò dipende da condizionamenti culturali che meriterebbero adeguato approfondimento ma, anche se questa specifica analisi non costituisce uno scopo prioritario del presente studio, nell'interpretare i dati bisognerà tenere conto che la componente femminile è minoritaria nelle risposte fornite dagli studenti non europei.

Tab. 4 - Genere per tipo di scuola e nazionalità

	Totale	Nazionalità		
		Italiani	Europei	Non europei
Maschi	49,9	47,1	53,8	68,7
Femmine	49,4	52,2	46,3	29,9
NR	,7	,7	-	1,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	567	80	67

Il luogo di residenza per poco meno della metà degli studenti è il centro città, per un quinto o poco più la periferia ed il 30% circa vive invece in paese, ma con una differenza assai accentuata tra le primarie e secondarie. Siccome, come abbiamo visto in precedenza,

ai fini della ricerca sono state scelte solo scuole con localizzazioni urbane e suburbane, risulta evidente la capacità attrattiva degli istituti secondari che sono collocati al centro di territori più vasti sui quali esercitano la loro capacità attrattiva. La tab. 5 mostra inoltre che gli studenti stranieri risiedono in città più frequentemente di quelli italiani e, di conseguenza, meno frequentemente provengono dai villaggi del circondario.

Tab. 5 - Zona di residenza per tipo di scuola, genere e nazionalità

	Totale	Scuola		Nazionalità		
		Primaria	Secondaria	Italiani	Europei	Non europei
Città	47,8	63,3	31,8	45,0	57,5	59,7
Sobborgo	21,3	21,3	21,3	21,5	18,8	22,4
Villaggio	30,0	14,6	45,7	32,5	23,8	16,4
NR	1,0	,8	1,1	1,1	-	1,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	362	352	567	80	67

Riguardo alla nazionalità dichiarata, gli italiani sono poco meno dell'80% e i vari altri gruppi nazionali elencati sono piuttosto "frammentati" al loro interno, anche se spesso una singola nazionalità è predominante (i dettagli non sono riportati nella tab. 6, ma è, ad esempio, il caso dei marocchini tra gli "arabi/turchi"). Nella tabella si può invece notare una certa sovra-rappresentazione di serbi croati e albanesi nelle scuole secondarie e alcune differenze di genere: ad es. c'è una maggiore incidenza di maschi tra i rumeni, gli albanesi e i cinesi (questi ultimi sono maggioritari all'interno del gruppo asiatico).

Nelle due ultime colonne della tab. 6 si nota che le madri di cittadinanza italiana sono poco meno del 75% e i padri un po' più numerosi. Si può quindi dedurre che circa il 5% degli giovani intervistati ha ottenuto la cittadinanza italiana perché figlio di coppie miste nella quali uno dei genitori è italiano.

Tab. 6 - Nazionalità dell'intervistato per tipo di scuola e genere e nazionalità della madre e del padre

Intervistato		Scuola		Genere		Genitori	
		Primaria	Secondaria	M	F	Madre	Padre
Italiana	79,4	79,6	79,3	75,0	83,9	74,4	76,6
Rumena	2,0	2,2	1,7	2,5	1,4	2,1	1,5
Altra comunitaria	,6	,8	,3	,6	,6	1,4	1,3
Serba croata	2,7	1,9	3,4	2,8	2,5	2,8	3,1
Albanese	3,2	2,5	4,0	4,2	2,3	3,9	3,5
Est europea	2,8	2,8	2,8	2,0	3,7	3,1	2,2
Latinoamericana	1,3	1,7	,9	2,0	,3	2,0	1,1
Araba Turca	1,8	2,2	1,4	2,2	1,4	4,8	4,6
Africana	2,9	2,5	3,4	3,7	2,3	2,5	2,7
Asiatica	3,4	3,9	2,8	5,1	1,7	3,1	3,1
NR	-	-	-	-	-	-	,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	362	352	356	353	714	714

Nella tab. 7 è utilizzata una nuova variabile che combina le nazionalità dei genitori: le famiglie in cui entrambi sono italiani sono un po' più del 70%, le famiglie miste il 7,2% (prevalgono quelle nelle quali la mamma è straniera e il papà italiano, rispetto alla situazione opposta) e con entrambi i genitori non italiani sono poco più del 20%. La ripartizione per genere mostra tra le femmine una quota inferiore di famiglie con entrambi i genitori "stranieri". Infine, la ripartizione per nazionalità rivela molti casi di "disallineamento" tra la cittadinanza degli alunni e dei loro genitori, dovuti in parte alle adozioni.

La lingua parlata in famiglia, un aspetto cruciale per valutare la capacità di inserimento degli allievi stranieri nell'ambiente scolastico e più in generale nella società, particolarmente nel caso delle famiglie miste, non si può desumere con certezza dalla nazionalità dichiarata dall'intervistato e/o da quella dei suoi genitori. Nel questionario si è pertanto posta una domanda specifica e nella tab. 8 si nota innanzitutto che gli studenti che indicano l'italiano (81,7%) superano di

un paio di punti la percentuale di coloro che, guardando alla tab. 6, si definiscono italiani. Se si aggiunge il 3,2% che in famiglia parla il dialetto, si può stimare che circa il 5% del complesso degli intervistati, pur dichiarandosi non italiano, vive in famiglie nelle quali l'italiano è la prima lingua utilizzata.

Tab. 7 - Composizione etnica della famiglia per tipo di scuola, genere e nazionalità

Totale		Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	Italiani	Europei	Non europei
Entrambi italiani	72,0	68,5	75,6	68,0	76,2	89,2	5,0	6,0
Mamma straniera	4,8	7,5	2,0	5,1	4,2	4,6	5,0	6,0
Papà straniero	2,4	3,0	1,7	2,0	2,5	2,6	2,5	-
Entrambi stranieri	20,9	21,0	20,7	25,0	17,0	3,5	87,5	88,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	362	352	356	353	567	80	67

Tab. 8 - Lingua parlata in famiglia per tipo di scuola, genere e nazionalità

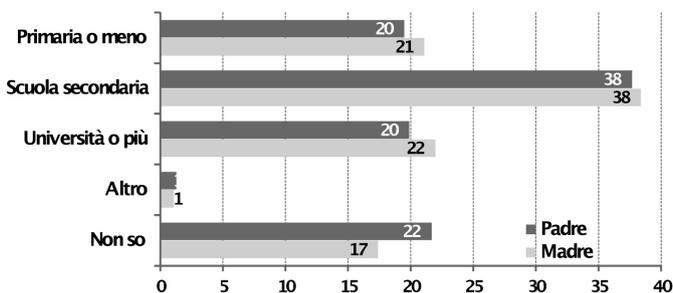
Totale		Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	Italiano	Europeo	Non europei
Italiano	81,7	82,9	80,4	75,6	87,8	93,7	40,0	29,9
Dialetto	3,2	1,4	5,1	4,8	1,7	4,1	-	-
Rumeno	2,0	2,8	1,1	2,8	1,1	,4	15,0	-
Altra comunitaria	1,7	1,7	1,7	2,5	,8	,2	3,8	11,9
Serbo Croato	1,0	,6	1,4	,8	1,1	-	8,8	-
Albanese	2,2	1,4	3,1	3,4	1,1	-	20,0	-
Est europea	1,4	1,1	1,7	1,4	1,4	-	12,5	-
Latina	1,3	1,7	,9	1,7	,6	,4	-	10,4
Arabo Turco	3,1	3,6	2,6	3,4	2,8	1,2	-	22,4
Asiatica	2,5	3,0	2,0	3,7	1,4	,2	-	25,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	362	352	356	353	567	80	67

Ciò appare ancor più evidente dall'incrocio con la nazionalità, dove si nota che un po' più del 2% degli intervistati che si dichiarano italiani parlano con i genitori una lingua diversa dall'italiano o dal dialetto. Più frequente è comunque la situazione opposta: infatti, il 40% degli studenti di nazionalità europea parla italiano (in particolare, rumeni, albanesi e appartenenti ad altre nazionalità est europee). Ciò accade anche per circa il 30% degli studenti extra europei (in particolare magrebini, tra i quali prevalgono i marocchini), alcuni dei quali parlano lingue europee quali il francese e l'inglese.

Dalla media delle percentuali indicate nella fig. 6, si può notare che circa il 20% dei genitori ha conseguito solo un titolo di scuola elementare, più di un terzo possiede un diploma di scuola superiore e circa il 20% un titolo universitario. Piccole differenze tra madre e padre sono dovute principalmente al fatto che molti bambini non conoscono il livello di istruzione dei genitori (più spesso non conoscono quello del padre). Se si escludono coloro che non hanno risposto, le percentuali aumentano di circa un quarto e pertanto i diplomati salgono a poco meno della metà e possiedono una laurea circa un quarto dei genitori.

Per ottenere una migliore comprensione del livello culturale delle famiglie, si è creato un indice adottando il c.d. principio di "dominanza", che consiste nello scegliere il titolo più alto posseduto dai genitori (risolvendo in questo modo anche il problema della classificazione del livello culturale delle famiglie per le quali è stato indicato un solo titolo di studio). Le famiglie nelle quali nessuno dei due genitori è andato oltre il titolo di scuola primaria sono solo il 13,6%, quelle dove è presente almeno un titolo di scuola secondaria il 40% e le famiglie dove almeno un genitore è laureato poco meno del 30% (tab. 9). Le famiglie al "top" dell'istruzione sono molto più frequenti tra gli studenti della primaria e ciò non è sorprendente, dal momento che le scuole primarie, in quanto scuole dell'obbligo, comprendono tutti i tipi di famiglie. Nel campione di scuole secondarie sono invece compresi solo istituti tecnici e professionali ed è noto che le famiglie che hanno titoli di studio più elevati tendono invece a far iscrivere i loro figli ai licei, che sono stati esclusi dalla rilevazione per i motivi esposti nel cap. 4. Infine, gli alunni e studenti stranieri che non conoscono (o non indicano) il titolo di studio dei loro genitori sono percentualmente più numerosi degli italiani.

Fig. 6 - Livello di educazione della madre e del padre



Tab. 9 - Livello di educazione della famiglia per tipo di scuola, genere e nazionalità

Totale		Scuola		Genere		Nazionalità		
		Primaria	Secondaria	M	F	Italiani	Europei	Non europei
Primaria	13,6	9,1	18,2	12,4	14,7	12,2	15,0	23,9
Secondaria	42,4	23,2	62,2	40,4	44,5	45,1	43,8	17,9
Università	28,6	40,9	15,9	28,1	29,5	29,6	18,8	31,3
NR	15,4	26,8	3,7	19,1	11,3	13,1	22,5	26,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	362	352	356	353	567	80	67

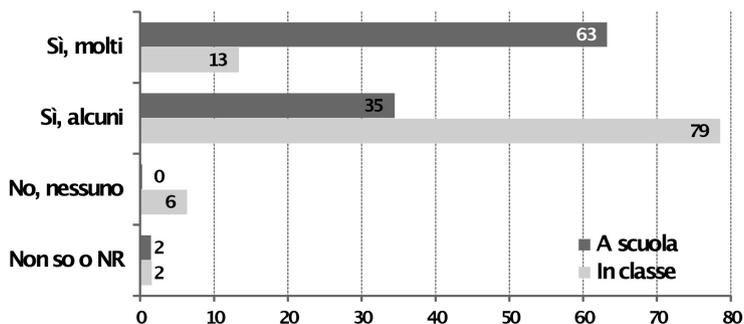
3. ATTEGGIAMENTI SULLA SITUAZIONE ETNICA IN CLASSE, A SCUOLA E NELLA SOCIETÀ

Due domande del questionario tendevano ad accertare quale fosse la percezione della presenza di studenti stranieri, innanzitutto nella scuola e poi nella classe frequentata. Nel valutare le risposte ottenute va ovviamente ricordato che, siccome le scuole e le classi stesse sono state scelte proprio perché in esse sono certamente presenti studenti non italiani, le due domande sono interessanti in termini di percezione, più che al fine di accertare la situazione reale che, del resto, è stata già descritta nel cap. 4.

Riguardo alla scuola, un po' più del 2% nega la presenza di alunni stranieri, non sa o non risponde; ovviamente, ciò è dovuto al

fatto che alcuni alunni stranieri parlano bene l'italiano e, se il colore della pelle non rivela l'origine straniera, la cittadinanza diventa un fatto "burocratico" quasi inavvertito. Riguardo la percezione della situazione in classe, coloro che negano, non sanno o non rispondono salgono all'8% (fig. 7), e ciò rafforza l'ipotesi che non tutti gli alunni stranieri sono percepiti come tali da parte di chi condivide la vita quotidiana in classe.

Fig. 7 - Ci sono allievi e studenti non italiani nella scuola e in classe



Interessante diventa comunque vedere se, da parte di chi la avverte, la presenza sia considerata "massiccia" o "sparuta". Un più analitico esame dovrebbe essere fatto rapportando, scuola per scuola, la presenza percepita con quella reale per individuare i casi in cui divergano, ma considerazioni interessanti scaturiscono anche dai confronti consentiti dalla tab. 10. La presenza degli stranieri viene percepita come un po' più intensa nelle scuole primarie e si nota anche una differenza di genere: visto che maschi e femmine sono presenti in uguale misura nelle scuole esaminate, può avere qualche significato notare che i maschi affermano più frequentemente delle femmine che gli studenti stranieri sono numerosi. Quanto alla ripartizione secondo la nazionalità, gli studenti che ritengono che le presenze siano numerose cresce da poco più del 60% tra gli italiani a una percentuale che sfiora il 70% tra gli studenti delle varie nazionalità europee e a più del 70% tra gli extraeuropei.

Tab. 10 - Allievi e studenti non italiani a scuola per tipo di scuola, genere e nazionalità

Totale		Scuola		Genere		Nazionalità		
		Primaria	Secondaria	M	F	Italiani	Europei	Non europei
Si, molti	63,3	66,0	60,5	65,7	60,9	61,7	68,8	70,1
Si, alcuni	34,5	31,2	37,8	31,2	37,7	36,0	30,0	26,9
No, nessuno	,3	,3	,3	,3	,3	,4	-	-
Non so	1,5	1,9	1,1	2,2	,8	1,4	1,3	3,0
NR	,4	,6	,3	,6	,3	,5	-	-
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	362	352	356	353	567	80	67

Nelle classi la presenza degli stranieri appare meno “impattante” perché solo il 13,4% degli intervistati afferma che essi sono “molti” (tab. 11), una valutazione che, curiosamente, è più frequente tra gli studenti delle secondarie che tra quelli delle primarie, anche se ciò non rispecchia la realtà dei fatti. Si può pertanto presumere che la presenza di stranieri sia più avvertita negli istituti secondari perché gli studenti sono più maturi e dunque più consapevoli di differenze che risiedono in caratteristiche “giuridiche”. Alle primarie viene probabilmente percepito invece solo ciò che risulta dalla constatazione diretta di differenze fisionomiche o comportamentali.

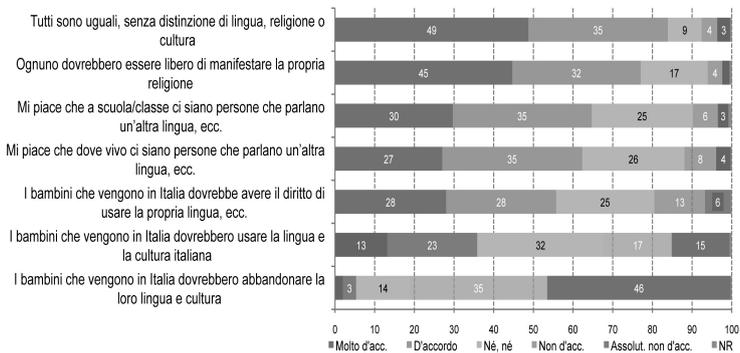
Tab. 11 - Allievi e studenti non italiani in classe per tipo di scuola, genere e nazionalità

Totale		Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	Italiani	Europei	Non europei
Si, molti	13,4	9,4	17,6	16,3	10,8	11,1	18,8	26,9
Si, alcuni	78,6	87,3	69,6	79,2	77,9	79,4	78,8	71,6
No, nessuno	6,4	1,1	11,9	3,1	9,9	7,6	2,5	1,5
Non so	1,0	1,4	,6	,8	,8	1,2	-	-
NR	,6	,8	,3	,6	,6	,7	-	-
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	362	352	356	353	567	80	67

Guardando la stratificazione delle risposte in base alla nazionalità degli intervistati, si possono notare differenze che erano meno marcate quando si parlava di scuole. Coloro che ritengono siano “molti” gli studenti stranieri in classe sono poco più del 10% tra gli italiani, per raggiungere quasi la soglia del 20% tra gli alunni di nazionalità europea e il 26,9% tra gli extraeuropei.

Con una batteria di sette domande si è esplorato l’atteggiamento di accettazione della diversità a partire da un’affermazione di principio “tutti gli uomini sono uguali”, accettata con pieno accordo dalla metà degli studenti e, sia pure in termini più moderati di semplice condivisione, da un altro terzo abbondante. Questa petizione di principio è dunque condivisa dalla stragrande maggioranza degli studenti, al punto che diventa quasi più interessante esplorare il versante del disaccordo (circa il 7% in generale) (fig. 8).

Fig. 8 - Accordo/disaccordo con affermazioni sull’uguaglianza e la diversità (gli item a “polarità invertita” sono rappresentati a “colori” invertiti)



La disaggregazione delle risposte secondo la nazionalità mostra un’accentuazione tra gli studenti europei che raggiunge il 12% tra gli extraeuropei (la tab. 12 mostra quanti sono d’accordo, perciò il disaccordo può solo essere inferito per differenza). Questa situazione apparentemente paradossale fa comprendere che non condividere l’affermazione non significa necessariamente negare l’uguaglianza, ma forse solo constatare che si tratta di un auspicio, spesso contraddetto dalla realtà (come dire: “sarebbe bello, purtroppo non è così”).

Tab. 12 - Molto d'accordo e d'accordo con affermazioni sull'uguaglianza e la diversità per scuola, genere e nazionalità

	Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	ITA	EU	Non EU
Tutti sono uguali, senza distinzione di lingua, religione o cultura	83,9	90,1	77,6	79,8	88,1	84,0	85,0	82,1
Ognuno dovrebbero essere libero di manifestare la propria religione	77,0	85,6	68,2	73,9	79,9	75,3	82,5	85,1
Mi piace che nella mia scuola/ classe ci siano persone di altra lingua, religione, ecc.	64,7	77,6	51,4	62,9	66,6	60,0	88,8	76,1
Mi piace che dove vivo ci siano persone di altra lingua, religione, cultura	62,3	76,8	47,4	59,8	64,9	57,3	83,8	79,1
I bambini che vengono da altri paesi dovrebbero usare la propria lingua, mangiare e vestirsi secondo le proprie usanze	55,7	77,9	33,0	59,6	52,1	50,4	77,5	74,6
I bambini che vengono da altri paesi dovrebbero usare la lingua e la cultura italiana	35,9	21,5	50,6	34,8	36,5	37,6	28,8	29,9
I bambini che vengono da altri paesi dovrebbero abbandonare la loro lingua e cultura	5,3	3,6	7,1	6,7	3,7	6,5	-	1,5

A larghissima maggioranza (77%) viene accettata anche l'affermazione che gli studenti dovrebbero essere lasciati liberi di esprimere il loro credo religioso a scuola, con una leggera accentuazione tra le femmine e, ovviamente, da parte dei ragazzi di nazionalità non italiana. La differenza più ampia si riscontra invece secondo il tipo di scuola (oltre l'85% di condivisione alle primarie e meno del 70% alle secondarie).

La situazione cambia quando da affermazioni molto generali si passa ad ipotizzare situazioni potenzialmente più impattanti sulla vita dei rispondenti. Infatti, già chiedendo se piace il fatto che vi siano studenti di diversa origine etnica in classe o nella scuola, il gradimento scende sotto i due terzi e tra i soli italiani si supera di non molto la metà (gli stranieri invece condividono questa affermazione in circa l'80% dei casi). Una situazione del tutto simile si riscontra anche per la domanda sul gradimento riguardo alla presenza degli stranieri in Italia.

Il gradimento scende ancora se si passa ad un'affermazione che enuncia il diritto dei bambini stranieri di seguire anche in Italia i costumi dei propri paesi. In questo caso la differenza tra i due tipi di scuole diviene eclatante: non è lontana dall'80% alle primarie e scende a meno di un ragazzo su tra alle secondarie. Al confronto, è molto più attenuata la differenza confrontando gli italiani e gli altri.

Infine, due domande erano poste in modo che l'atteggiamento di accettazione dei giovani stranieri si dovesse esprimere rifiutando l'espressione proposta, in modo da evitare l'effetto *response set* (riposta stereotipata). La prima proponeva l'idea che i bambini che provengono da altri paesi debbano utilizzare la lingua e adottare la cultura italiana; un'affermazione sottoscritta da poco più di un terzo degli intervistati. In questo caso le differenze nazionali operano al contrario, nel senso che l'affermazione viene sottoscritta un po' più dagli italiani che dagli stranieri. Le differenze di genere sono ancor più attenuate e sono invece radicalmente diverse secondo il tipo di scuola, visto che l'affermazione è accettata dalla metà degli studenti delle secondarie e da solo poco più del 20% di quelli delle primarie. Per questa domanda è comunque interessante notare che la maggioranza relativa delle risposte si concentra sulla posizione intermedia (né accordo, né disaccordo) e, pertanto, solo poco più del 20% la rifiuta. Dunque, l'accettazione del diverso, anche se espressa in termini negativi (rifiutando la "chiusura") raggiunge il livello delle altre domande simili, validando il risultato che si è registrato.

Un'ultima domanda era posta in questa forma "al contrario" e in termini ancora più drastici, proponendo che i bambini che provengono dall'estero debbano abbandonare la propria lingua e la propria cultura. Il rifiuto è davvero massiccio, in quanto si dichiarano complessivamente d'accordo o molto d'accordo solo poco più del 5% degli intervistati. Inoltre, gli indecisi assommano a circa il 15% e dunque questa ipotesi viene rifiutata da oltre l'80% degli intervistati.

Un modo sintetico di presentare i risultati consiste ovviamente nel calcolo della media; in questo modo tutta la gamma delle possibili risposte entra in gioco, a parte le poche mancate risposte che sono state ovviamente escluse dal calcolo. Il valore medio è abbastanza facilmente interpretabile tenendo conto che le risposte sono state codificate su una scala a cinque posizioni nella quale "1" significa molto d'accordo e "5" molto in disaccordo, passando per "3" che contrassegna la posizione centrale (né accordo, né disaccordo).

Guardando alla tab. 13 si può riassuntivamente dire che l'affermazione sulla quale gli studenti maggiormente concordano è la petizione di principio "tutti gli uomini sono uguali", perché la media si colloca pienamente nel campo dell'accettazione; così è anche per l'affermazione sulla liceità della libertà di religione.

Altre tre affermazioni vengono sostanzialmente più accettate che respinte, visto che il valore medio si colloca tra l'indifferenza e il favore e, di fatto, con valori medi più vicino a "2" che a "3", sono comunque mediamente più orientate verso il polo dell'accettazione. La "pretesa" che i bambini non italiani debbano uniformarsi alla cultura e lingua del paese che li ospita si colloca esattamente al centro del *range* (campo di variazione) e, infine, l'imposizione dell'abbandono della cultura e della lingua di origine si colloca pienamente nel versante del rifiuto (tra disaccordo e molto disaccordo).

Tab. 13 - Accordo/disaccordo (valori medi) con affermazioni sull'uguaglianza e la diversità per scuola, genere e nazionalità

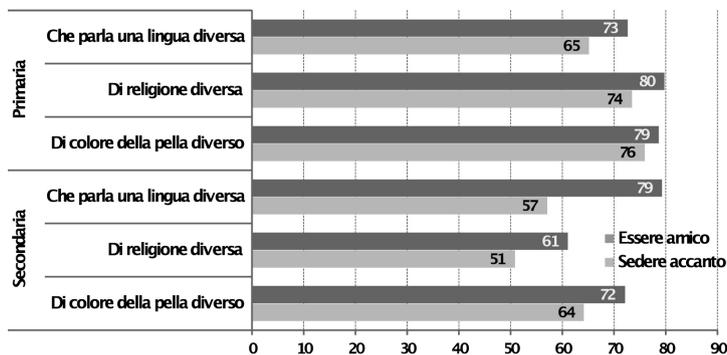
	Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	ITA	EU	Non EU
Tutti sono uguali, senza distinzioni di lingua, religione o cultura	1,77	1,54	2,01	1,87	1,67	1,77	1,66	1,91
Ognuno dovrebbero essere libero di manifestare la propria religione	1,85	1,53	2,18	1,86	1,84	1,91	1,66	1,52
Mi piace che nella mia scuola/classe ci siano persone di altra lingua, religione, ecc.	2,17	1,79	2,55	2,18	2,14	2,28	1,65	1,85
Mi piace che dove vivo ci siano persone di altra lingua, religione, cultura	2,26	1,89	2,64	2,34	2,18	2,37	1,85	1,82
I bambini che vengono da altri paesi dovrebbero usare la propria lingua, mangiare e vestirsi secondo le proprie usanze	2,42	1,85	2,99	2,37	2,46	2,56	1,96	1,72
I bambini che vengono da altri paesi dovrebbero usare la lingua e la cultura italiana	2,97	3,41	2,52	3,06	2,90	2,90	3,19	3,30
I bambini che vengono da altri paesi dovrebbero abbandonare la loro lingua e cultura	4,20	4,46	3,93	4,18	4,23	4,08	4,66	4,68

4. COME I RAGAZZI VIVONO LA CLASSE E LA SCUOLA

Con alcune domande più specifiche si è voluto mettere alla prova quanto affermato in linea di principio, proponendo alcune situazioni reali e chiedendo se i ragazzi fossero disposti ad accettarle. Innanzitutto si è chiesto se fossero disposti a sedersi accanto ad un bambino che non parli bene l'italiano, o che fosse di diversa religione o di diverso colore della pelle. Un po' sorprendentemente (forse) il più elevato livello di accettazione si registra per la differenza nel colore della pelle (ipotesi accettata da circa il 70%), rispetto alla differenza linguistica e di religione (entrambe si collocano comunque sopra il 60%). Le stesse situazioni si sono poi riproposte come motivo di accettazione o di rifiuto di fronte all'ipotesi di essere amici di bambini/ragazzi che presentino le stesse caratteristiche e il livello di accettazione sale da cinque fino a oltre dieci punti percentuali.

La fig. 9 mostra anche che si registra quasi sistematicamente maggiore accettazione alle scuole primarie, con la sola eccezione dell'essere amico di un ragazzo che non parli bene la propria lingua, per la quale non ci sono problemi per quasi l'80% dei ragazzi delle secondarie (comunque anche quelli delle primarie accetterebbero tale situazione in oltre il 70% dei casi).

Fig. 9 - Piacerebbe un compagno di banco o amico di diversa origine etnica per tipo di scuola



Secondo il genere, non ci sono eccezioni ad una "regola" generale: per tutte le situazioni prospettate le femmine "si descrivono" come

più aperte alla diversità dei maschi (tab. 14). Infine, ma è il risultato più interessante, le differenze più evidenti si trovano guardando alla nazionalità/appartenenza etnica, dal momento che gli alunni non italiani sistematicamente sembrano essere più “accoglienti” rispetto agli italiani, e molto spesso la differenza supera i 20 punti percentuali.

Tab. 14 - Piacerebbe un compagno di banco o amico di diversa origine etnica per genere e nazionalità

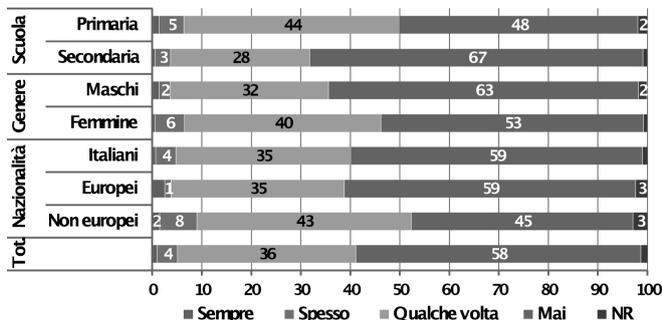
		Totale	Genere		Nazionalità		
			M	F	Italiani	Europei	Non europei
Compagno di banco	Lingua diversa	61,2	57,3	65,2	56,6	82,5	74,6
	Religione diversa	62,3	61,8	62,9	57,8	78,8	80,6
	Diverso colore della pelle	70,2	67,4	73,1	67,4	78,8	83,6
Amico	Lingua diversa	75,9	71,6	80,5	72,8	91,3	83,6
	Religione diversa	70,6	69,4	71,7	67,5	85,0	79,1
	Diverso colore della pelle	75,5	72,8	78,8	73,7	82,5	82,1

Meno del 60% degli intervistati dichiara di non avvertire mai un sentimento di solitudine a scuola e le differenze sono notevoli tra i ragazzi delle primarie (48%) e quelli delle secondarie (67%) (fig. 10). Le femmine si sentono “mai sole” meno frequentemente dei maschi e, riguardo l’appartenenza nazionale, mentre non c’è quasi differenza tra gli italiani e gli studenti di altra nazionalità europea, la percentuale cala di oltre dieci punti percentuali tra i ragazzi di nazionalità extraeuropea. Infatti, in questo caso la percentuale di chi si sente “spesso” o “sempre solo” sale al 9% ed è quasi doppia rispetto al dato generale.

Una serie di domande erano volte ad appurare quanto i bambini delle primarie e i ragazzi delle secondarie si sentissero al sicuro nei diversi ambienti frequentati all’interno della scuola o nelle sua vicinanze. Siccome alcuni degli ambienti elencati non sono presenti in alcune delle scuole dove si sono effettuate le interviste, ritenendo che la maggior parte delle mancate risposte dipendesse da questa circostanza, si sono calcolate le percentuali escludendo le mancate risposte. Va tenuto conto perciò che per le risposte riguardanti la mensa sono stati esclusi il 27,9% degli intervistati e poco più di un quarto anche nel caso degli spogliatoi che, in effetti, non sono una

presenza sistematica nelle scuole italiane. Riguardo la fermata dell'autobus le mancate risposte sono meno del 12,9% e si tratta probabilmente di bambini o ragazzi che vanno a scuola a piedi o accompagnati in macchina dai genitori.

Fig. 10 - Sentirsi “solo” a scuola per tipo di scuola, genere e nazionalità

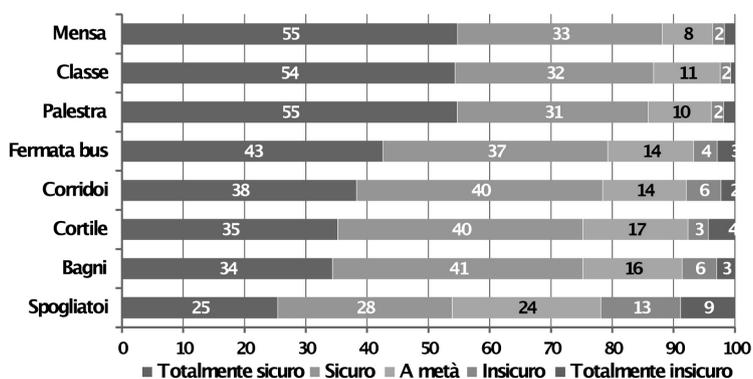


Un quadro completo è fornito dalla fig. 11 nella quale gli ambienti scolastici sono ordinati in base alla somma delle risposte “assolutamente sicuro” e “sicuro”. Ai primi posti si collocano la mensa, l’aula e la palestra che superano l’85% di risposte positive; i corridoi e gli spogliatoi raggiungono poco meno dell’80%, mentre i servizi igienici e il cortile della scuola rimane intorno al 75%. Non bisogna sottovalutare che da oltre un quinto a circa un quarto degli intervistati in questi ultimi quattro ambienti non si sente completamente al sicuro (alcuni per nulla al sicuro). Ancora più problematica, secondo gli intervistati, è la situazione alla fermata dell’autobus, dove si sentono sicuri solo un po’ più del 50% degli intervistati. La differenza diminuisce un po’ se si considera che la risposta “sicuro a metà” è molto più frequente, ma il punteggio medio di sicurezza, calcolato sulla scala da 1 “totalmente sicuro a 5 “totalmente insicuro” (seconda colonna di tab. 15) conferma che la fermata dell’autobus, i servizi igienici e il parco giochi, sono considerati meno sicuri di altri luoghi.

Per rendere più facili i confronti abbiamo elaborato un indicatore globale di sicurezza percepita, calcolando la media tra le percentuali riferite agli otto luoghi elencati. La differenza tra maschi e femmine è esile e appena un po’ più accentuata se si confrontano le risposte secondo la nazionalità: si sentono sicuri più gli italiani degli extra-europei, con gli studenti delle altre nazionalità europee in una posi-

zione intermedia (tutti i gruppi superano comunque il 70%). La situazione è invece molto più diversificata confrontando i due tipi di scuole, con una quota di allievi che si sentono sicuri molto più bassa nelle scuole primarie (68,8%), rispetto alle secondarie (86,2%).

Fig. 11 - Sentirsi sicuro a scuola (ambienti ordinati secondo la somma di “totalmente sicuro” e “sicuro”)



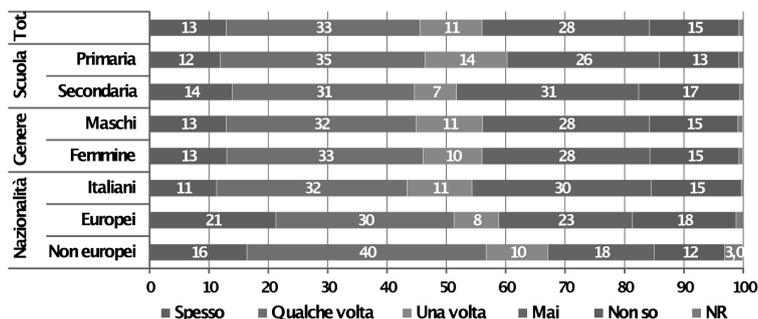
Tab. 15 - Sentirsi “totalmente sicuro” + “sicuro” a scuola e punteggio medio per tipo di scuola, genere e nazionalità

	Totale			Scuola		Genere		Nazionalità		
	NR	Media	%	Prim.	Sec.	M	F	Italiani	Europei	Non europei
Mensa	27,9	1,63	88,2	85,5	93,3	88,5	88,4	88,6	89,8	83,0
Classe	,6	1,62	86,8	82,5	91,2	88,7	85,5	87,6	83,8	83,3
Palestra	1,7	1,65	85,9	84,3	87,6	89,4	83,0	86,4	84,8	82,8
Spogliatoi	25,6	1,88	79,3	67,6	88,5	80,5	78,8	81,0	77,3	67,7
Corridoi	1,3	1,93	78,4	66,4	90,8	80,5	77,0	79,7	74,7	71,9
Cortile	2,8	2,02	75,2	65,7	85,4	77,6	73,1	75,7	72,2	75,0
Bagni	,6	2,02	75,2	62,8	88,0	73,2	77,2	75,6	77,5	69,2
Fermata bus	12,9	2,51	53,9	35,7	64,8	65,1	43,6	56,1	44,8	48,1
% media			77,9	68,8	86,2	80,4	75,8	78,8	75,6	72,6

5. IL BULLISMO A SCUOLA E IN CLASSE

La prima domanda diretta al cuore del problema del bullismo era posta in questi termini: “Durante lo scorso anno scolastico, hai notato che qualche alunno è stato preso in giro dai compagni di classe perché non parlava l’italiano o lo parlava male?”. In generale, quasi il 13% degli intervistati afferma che è successo “spesso”, quasi un terzo “qualche volta” e, con il 10,5% che sostiene essere accaduto “almeno una volta”, si supera il 50%. Si può dunque affermare che il fenomeno è presente in modo rilevante nelle scuole italiane (solo meno del 30% nega che queste cose siano accadute e il 15% circa non sa o non risponde). Le differenze tra maschi e femmine non sono significative e sono poco rilevanti anche guardando ai due tipi di scuole; i fenomeni di bullismo sono invece indicati come presenti in particolare dagli studenti di cittadinanza non italiana, e specialmente dagli extraeuropei (fig. 12).

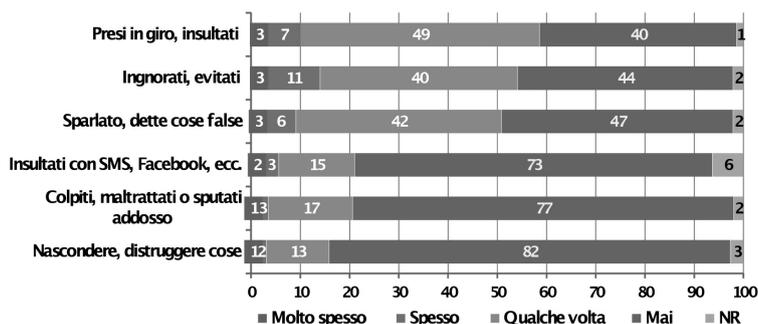
Fig. 12 - Alunni e studenti presi in giro a scuola perché non parlano bene l’italiano per tipo di scuola, genere e nazionalità



“Prese in giro o insulti” sono i fatti segnalati dalla percentuale più elevata di studenti: quasi il 60%, anche se per la stragrande maggioranza ciò sarebbe accaduto solo “qualche volta” (fig. 13). Questi spiacevoli fatti accadrebbe più frequentemente nelle secondarie, sono indicati più dalle femmine e molto di più dagli alunni extra europei (gli “altri europei” li segnalano meno frequentemente degli italiani) (tab. 16). Si collocano sopra al 50% anche “parlare alle spalle” (51,9%) e “ignorare o evitare” (per certi aspetti il fenomeno più

grave), segnalato dal 55,2%. Le differenze per tipo di scuola e genere vanno nella direzione evidenziata per la situazione precedente, ma in questo caso gli studenti stranieri meno frequentemente degli italiani avvertono la sensazione di essere ignorati (o che altri lo siano).

Fig. 13 - Fatti accaduti lo scorso anno ad alcuni alunni (ordinati secondo la somma di “molto spesso”, “spesso” e “qualche volta”)



Tab. 16 - Lo scorso anno è accaduto almeno qualche volta per tipo di scuola, genere e nazionalità

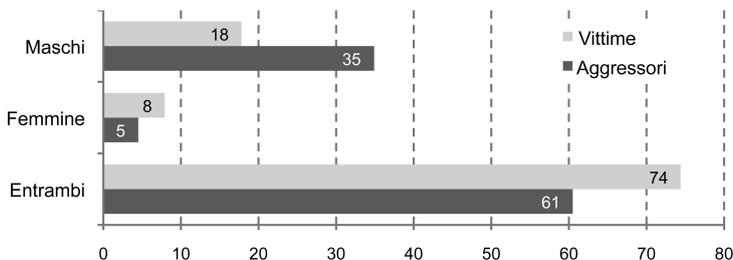
	Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	ITA	EU	Non EU
Presi in giro o insultati	59,4	54,7	64,2	57,1	62,0	59,0	51,3	72,3
Ignorati, evitati	55,2	49,4	61,2	53,9	57,1	56,2	50,0	53,2
Sparlato, dette cose false	51,9	46,6	57,3	52,0	52,6	51,4	48,8	60,9
Insulti con SMS, Facebook, ecc.	22,4	12,2	32,2	23,1	22,1	21,2	27,6	26,6
Colpiti, maltrattati o sputati addosso	21,0	22,7	19,3	23,4	18,8	20,0	23,1	27,3
Nascoste, distrutte cose	16,3	15,8	16,8	17,8	14,9	16,3	13,9	18,5

In ogni caso, per i fatti più gravi le “denunce” scendono alquanto: si collocano intorno al 20% gli “insulti informatizzati” (segnalati molto più frequentemente, per ovvie ragioni, dagli studenti delle se-

condarie e poi anche dai non italiani) e la violenza fisica (più i maschi e un po' di più gli stranieri, particolarmente extraeuropei). Ancora più sotto (circa al 16%), si colloca il danneggiamento o l'occultamento di oggetti di proprietà delle vittime del bullismo.

Circa un quarto degli intervistati non ha risposto alle due domande seguenti, perché ritiene che nella loro scuola i fatti elencati non siano mai accaduti. Secondo tre quarti dei rispondenti "sovravvissuti", sono vittime di questi episodi indifferentemente i ragazzi e le ragazze. Tra gli altri, prevale largamente chi pensa che ciò accada solo ai maschi (17,8%) su chi invece pensa che vittime siano solo le femmine (7,9%) (fig. 14). Che il fenomeno colpisca solo i maschi lo credono maggiormente gli studenti delle secondarie e i maschi stessi; allo stesso modo, le femmine sono le più convinte che accada solo a loro, ma la percentuale rimane comunque poco elevata (tab. 17).

Fig. 14 - Chi sono le vittime e gli autori del bullismo a scuola



Più di un terzo degli intervistati ritiene che gli autori degli atti di bullismo siano solo maschi, meno del 5% che siano solo femmine e il 60% circa che responsabili siano indifferentemente maschi e femmine. Gli intervistati delle secondarie sono meno frequentemente convinti che siano i ragazzi gli unici responsabili ed una maggiore consapevolezza del ruolo delle femmine come protagoniste in negativo della vita della scuola si riscontra tra le ragazze stesse. Non si notano invece differenze di rilievo a seconda della nazionalità.

Tab. 17 - Vittime e autori del bullismo a scuola per tipo di scuola, genere e nazionalità

		Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
			Prim.	Sec.	M	F	Italiani	Europei	Non europei
A chi accadono	Maschi	17,8	11,7	22,7	26,9	9,1	18,2	15,5	16,3
	Femmine	7,9	8,9	7,0	3,4	12,0	8,2	8,6	4,1
	Entrambi	74,4	79,4	70,2	69,8	79,0	73,6	75,9	79,6
Chi le fa	Maschi	34,9	41,4	29,4	39,3	30,4	35,6	30,0	34,6
	Femmine	4,5	2,8	6,0	4,0	5,1	4,1	6,7	5,8
	Entrambi	60,5	55,8	64,5	56,7	64,5	60,3	63,3	59,6

Secondo gli intervistati i fenomeni di bullismo avvengono prevalentemente nel cortile della scuola (lo indica il 48% di quel circa i tre quarti del campione che ha ammesso che almeno qualche volta queste cose sono accadute) e al secondo posto si colloca la classe con una percentuale non molto inferiore (45,8%). Circa un terzo sostiene che i fatti avvengono nei corridoi e circa il 30%, con percentuali a scendere, indica la fermata dell'autobus, la zona degli armadietti, la strada verso la scuola e i bagni. Infine, circa il 20% indica la palestra e il 15% la mensa (come si è detto, non sempre presente nelle scuole italiane).

Lasciando al lettore il compito di rilevare le differenze per specifici luoghi (tab. 18), per consentire un più agile confronto tra le categorie di studenti si è costruito anche in questo caso un indice della percepita pericolosità dei luoghi calcolando la percentuale media. L'indice ha un valore medio di 31%, si articola assai poco secondo il genere dei rispondenti e un po' di più per tipo di scuola (28,4% per le primarie e 33,1% per le secondarie). Appena un po' più accentuate sono le differenze per nazionalità degli allievi, visto che la percentuale media è significativamente più alta (36,7%) solo per gli studenti extraeuropei.

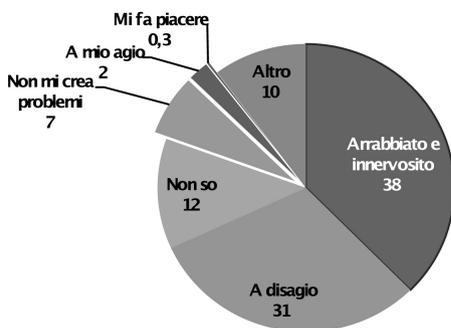
Gli alunni che hanno risposto alle due domande successive sono più numerosi di quelli che hanno risposto alle precedenti domande perché si sono probabilmente immedesimati con queste situazioni e hanno deciso di rispondere se in precedenza non avevano denunciato casi di bullismo nella loro scuola. Quando è stato chiesto quali siano i loro sentimenti nel vedere un allievo trattato male, quasi il 40% ha scelto "arrabbiato e innervosito" e "a disagio" poco più del 30%; dunque, oltre due terzi degli alunni "vivono male" il bullismo (fig. 15).

In una posizione intermedia si colloca il 12,4% degli intervistati che non sa come reagire e, sull'altro versante, il 10% che dichiara di essere indifferente, che non lo sente come un problema o rivela un atteggiamento compiacente (per fortuna si tratta di piccole percentuali).

Tab. 18 - Dove sono accaduti i fatti per scuola, genere e nazionalità (item ordinati secondo la frequenza)

	Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
		Primaria	Secondaria	M	F	Italiani	Europei	Non europei
Cortile	48,0	59,9	35,8	52,2	43,9	47,6	46,3	53,7
Classe	44,7	38,1	51,4	41,6	48,2	44,3	45,0	47,8
Corridoi	34,6	33,1	36,1	33,7	36,0	32,5	38,8	50,8
Fermata bus	24,2	10,2	38,6	19,9	28,9	22,8	31,3	28,4
Spogliatoi	23,5	19,3	27,8	24,4	22,9	22,8	25,0	28,4
Verso scuola	26,1	13,3	39,2	23,6	28,9	25,7	28,8	25,4
Bagni	26,2	31,2	21,0	28,1	24,4	27,3	21,3	22,4
Palestra	19,9	19,1	20,7	19,1	20,7	18,9	22,5	25,4
Mensa	10,4	13,3	7,4	11,5	9,3	9,9	8,8	16,4
Valore medio	31,0	28,4	33,1	30,9	31,4	30,2	31,9	36,7

Fig. 15 - Come ti senti quando vedi qualcuno maltrattato a causa della sua cultura, lingua o religione



Confrontando i gruppi di studenti, gli alunni delle primarie sono più arrabbiati che a disagio e, viceversa, quelli delle secondarie più a disagio che arrabbiati (tab. 19). I maschi sono decisamente più arrabbiati e le femmine un po' più a disagio. Anche gli stranieri sono più arrabbiati ed innervositi e rispondono meno in termini di semplice disagio.

Tab. 19 - Come ti senti quando vedi qualcuno maltrattato per tipo di scuola, genere e nazionalità

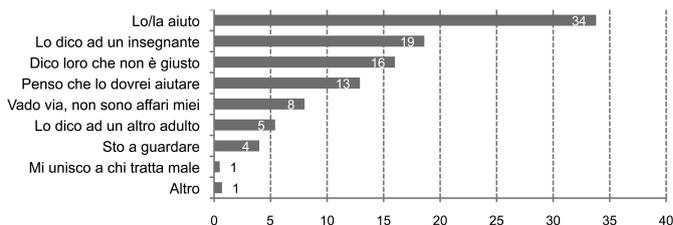
	Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	Italiani	Europei	Non europei
Arrabbiato e innervosito	37,6	42,8	32,3	41,6	33,8	33,6	50,0	55,2
A disagio	30,6	21,9	39,5	23,2	38,6	31,7	33,3	19,0
Non so	12,4	13,1	11,6	15,4	9,3	12,6	10,6	12,1
Non mi crea problemi	6,8	3,7	9,9	8,4	5,2	7,9	1,5	3,4
A mio agio	,3	,3	,3	,7	-	,4	-	-
Mi fa piacere	2,2	2,4	2,0	3,7	,3	2,4	1,5	1,7
Altro	10,2	15,8	4,4	7,0	12,8	11,3	3,0	8,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	591	297	294	298	290	467	66	58

Agli intervistati sono state proposte diverse reazioni e l'intenzione di aiutare la vittima del bullismo è stata indicata da un terzo degli intervistati (fig. 16), con notevoli differenze per tipo di scuola (quasi il 45% alle primarie e poco più del 20% alle secondarie), per genere (quasi il 40% tra i maschi a il 30% tra le femmine) e particolarmente secondo la nazionalità (poco meno del 30% tra gli italiani, poco meno del 40% tra quelli di origine europea e quasi il 55% tra gli studenti extraeuropei) (tab. 20).

La seconda reazione in termini di frequenza consiste nel coinvolgimento dell'insegnante (19,2%) e in questo caso le differenze sono assai notevoli perché si rivolgerebbe agli insegnanti quasi il 30% degli allievi delle primarie e solo il 7,6% di quelli delle secondarie (non si nota invece una differenza significativa tra maschi e femmine). È altrettanto importante notare, ai fini della presente ricerca, che pensano di rivolgersi agli insegnanti oltre il 20% degli italiani, mentre la per-

centuale si abbassa intorno al 10% tra gli studenti stranieri. A questo proposito, può essere interessante approfondire in altra sede se questa reazione dipenda da una minore fiducia nella classe insegnante oppure da un maggiore coinvolgimento e/o immedesimazione che può portare a preferire l'intervento diretto da parte delle vittime.

Fig. 16 - Cosa fai quando vedi qualcuno maltrattato a causa della sua cultura, lingua o religione



Tab. 20 - Cosa fai quanto vedi qualcuno maltrattato per tipo di scuola, genere e nazionalità

	Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	ITA	EU	Non EU
Lo/la aiuto	33,8	45,2	21,0	38,5	28,7	30,4	38,8	54,4
Dico a insegnante o a bidello	18,6	28,7	7,4	19,1	18,0	20,7	10,4	12,3
Dico a chi maltratta che non è giusto	16,0	10,6	22,1	11,7	21,0	14,0	26,9	19,3
Penso che dovrei aiutare	12,9	5,0	21,8	10,4	15,8	13,6	11,9	8,8
Non sono affari miei	8,0	2,0	14,8	9,0	6,6	9,3	6,0	-
Lo dico ad un altro adulto	5,4	5,3	5,5	2,7	8,5	5,8	4,5	3,5
Nulla ma rimango a guardare	4,0	3,0	5,2	6,4	1,5	4,7	1,5	1,8
Mi unisco a chi tratta male	,5	-	1,1	1,0		,7	-	-
Altro	,7	,3	1,1	1,3		,9	-	-
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	574	303	271	299	272	450	67	57

Altri ragazzi, ma si tratta di una quota limitata a circa il 5%, si rivolgerebbero ad altri adulti, diversi dagli insegnanti, e una percentuale non trascurabile di oltre il 16% affronterebbe direttamente l'offensore dicendogli che non è giusto quello che fa (in particolare gli studenti delle secondarie, le femmine, e gli studenti stranieri, particolarmente quelli che provengono dal resto dei paesi europei, in misura significativamente maggiore rispetto agli italiani).

Un po' pilatesca è la reazione di quel 13% che non farebbe nulla, ma pensa che non è bello quello che accade (si registrano risposte di questo tipo in oltre il 20% dei casi alle secondarie e più tra le femmine che tra i maschi). A parte il 4% circa che non fa nulla e rimane a guardare (non si sa se disgustato o compiaciuto), vi è infine un 8% circa che semplicemente si allontana, pensando che quello che accade non sia affare suo; questa reazione è molto più presente alle secondarie (15%) rispetto alle primarie (solo il 2%).

Circa il 45% degli studenti afferma che quando queste cose accadono gli insegnanti intervengono sempre e il 47,3% che lo fanno solo occasionalmente (tab. 21). L'intervento si ritiene sia più sistematico nella scuola primaria, dove quasi il 60% la pensa così, mentre nella scuola secondaria non si raggiunge il 30%. Le differenze in base al genere sono piccole e, invece, gli studenti stranieri (in particolare non europei) sono più convinti che gli insegnanti intervengono "sempre".

Tab. 21 - Gli insegnanti intervengono quando qualcuno viene maltrattato per tipo di scuola, genere e nazionalità

	Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
		Primaria	Secondaria	M	F	Italiani	Europei	Non europei
Sempre	45,2	58,7	29,9	45,5	44,5	43,5	47,1	56,9
Qualche volta	47,4	36,6	59,5	46,2	49,3	47,5	50,0	43,1
Mai	7,4	4,7	10,6	8,3	6,2	9,0	2,9	-
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	606	322	284	312	290	480	68	58

Poco più del 20% degli alunni e studenti intervistati ha risposto alla batteria di domande con la quale si chiedeva di indicare il motivo (anche più di uno) del mancato intervento degli insegnanti quando accadono episodi di bullismo. Quasi la metà afferma che gli inse-

gnanti non sono al corrente di ciò che accade (il motivo più importante per gli alunni delle primarie e per gli stranieri) e secondo un quarto circa non intervengono perché gli studenti non li ascoltano (più frequentemente nelle secondarie) (tab. 22).

Tab. 22 - Perché gli insegnanti non intervengono per tipo di scuola, genere e nazionalità (ammessa più di una risposta)

	Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	Italiani	Europei	Non europei
Non sanno cosa sta accadendo	55,9	78,8	45,0	55,7	57,1	52,4	68,4	68,8
Non vogliono intervenire	12,5	13,7	11,9	9,4	17,5	13,6	5,3	12,5
Non è loro compito intervenire	6,9	-	10,1	6,3	7,9	8,8	-	-
Gli alunni non li ascoltano	23,8	7,8	31,2	25,0	20,6	24,8	21,1	18,8
Non gliene importa	11,9	3,9	15,6	14,6	7,9	11,2	10,5	18,8
Hanno paura	20,0	19,6	20,2	17,7	23,8	20,0	15,8	25,0
Altro	9,7	16,0	6,7	6,5	14,8	12,3	-	-

Uno studente su cinque ritiene che gli insegnanti siano impauriti, senza differenze di rilievo, anche se lo pensano un po' più le femmine. Circa il 7% ritiene non sia compito degli insegnanti intervenire (lo pensano solo gli studenti delle secondarie, del resto molto pochi, e gli italiani).

Infine, complessivamente quasi un quarto degli studenti ritiene che gli insegnanti non vogliono intervenire (12,5%) o, peggio, che si disinteressino al problema (11,9%). Il supposto “menefreghismo” degli insegnanti è indicato quasi solo dagli studenti delle secondarie e più dai maschi che dalle femmine, oltre che dagli studenti non europei; invece la “non volontà” di intervento è sostenuta dal doppio delle femmine, rispetto ai maschi.

Vista la delicatezza del tema è importante sottolineare ancora una volta che le risposte (se ne poteva dare più di una) sono state fornite da meno di un quarto del campione totale; di conseguenza, le percentuali dovrebbero essere divise per quattro per stimare approssimativamente la quota di alunni che ha espresso ogni singolo parere sul totale degli studenti intervistati. In questo modo, solo per fare un esempio, la quota di allievi che ha affermato che gli insegnanti non si curano di ciò che accade in classe è inferiore al 3%.

6. IL BULLISMO: VITTIME E PERSECUTORI

Se si assume che le mancate risposte (sono comunque solo il 2,2%) possano nascondere la verità, e si aggiungono alle “ammissioni di colpa” (8,1%), si può stimare che circa un intervistato su 10 afferma di essere stato almeno una volta protagonista attivo di episodi di bullismo. Lo ammette una percentuale appena un po’ più elevata di studenti delle secondarie e i maschi sono tre volte più numerosi delle femmine; inoltre, sono un po’ più numerosi gli studenti stranieri, rispetto agli italiani (tab. 23).

Tab. 23 - Hai mai trattato male qualcuno a causa della sua nazionalità/origine etnica per tipo di scuola, genere e nazionalità

Totale		Scuola		Genere		Nazionalità		
		Primaria	Secondaria	Maschi	Femmine	Italiani	Europei	Non europei
Si	8,1	7,2	9,1	12,1	4,0	7,8	10,0	9,0
No	89,6	90,9	88,4	85,4	94,6	90,1	88,8	86,6
NR	2,2	1,9	2,6	2,5	1,4	2,1	1,3	4,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	362	352	356	353	567	80	67

Riguardo all’eventuale ruolo di vittima, il questionario prospettava una serie di sei situazioni, le stesse che erano state elencate quando si chiedeva se tali episodi fossero accaduti nella scuola durante il precedente anno scolastico (tab. 16). Tenendo presente che gli studenti potevano dare più di una risposta affermativa, per individuare l’incidenza del fenomeno è necessario contare quante volte essi hanno risposto diversamente da “mai” (cioè, “qualche volta” o più frequentemente). Da questo conteggio si ricava che poco meno di un quarto degli intervistati si lamenta di essere stato vittima (scendendo progressivamente da circa il 13% che ha denunciato di avere subito una sola tra le forme di bullismo elencate all’1% che le avrebbe invece subite tutte). Siccome la percentuale di vittime dichiarate è molto più alta rispetto a quella di chi ha ammesso di essere stato un persecutore, è probabilmente un po’ sottostimato il numero di carnefici e/o forse anche un po’ enfatizzato quello delle vittime.

Il 24,5% di vittime complessivo nasconde un’incidenza alquanto

variabile secondo il tipo di scuola (29% alle primarie e 19% alle secondarie), un po' meno secondo il genere (27,5% per i maschi e 22,2% per le femmine) e decisamente assai variabile secondo la nazionalità (si passa da solo 13,3% di vittime tra gli italiani, a 43,7% tra gli europei, ad un elevatissimo 62,7% tra gli extraeuropei (tab. 24).

Tab. 24 - Situazioni subite nell'ultimo anno scolastico per tipo di scuola, genere e nazionalità

	Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	ITA	EU	Non EU
Sparlato, detto il falso	12,9	13,5	12,2	16,0	9,6	7,4	28,8	40,3
Preso in giro, insultato	12,2	13,3	11,1	14,3	10,2	7,4	25,0	37,3
Ignorato, evitato	6,9	8,0	5,7	8,4	5,4	4,8	12,5	17,9
Nascosto, distrutto cose	3,4	5,5	1,1	4,5	2,3	2,8	3,8	7,5
Colpito, maltrattato, sputato	2,5	4,1	,9	3,4	1,7	2,1	2,5	6,0
Insultato via SMS, Facebook, ecc.	2,1	3,0	1,1	2,2	2,0	1,8	2,5	4,5
Altro	0,7	0,6	0,9	1,4	-	0,5	-	3,0
Uno o più almeno "qualche volta"	24,5	29,0	19,1	27,5	22,2	13,3	43,7	62,7

Si può davvero sostenere che in questo caso il dato generale è quasi "fuorviante", nascondendo all'interno un'estrema variabilità che dipende proprio da una variabile essenziale nell'ambito della presente ricerca (l'appartenenza etnica o nazionale). È però prudente astenersi da trarre conclusioni affrettate, perché l'elevata incidenza di bullismo a danno degli stranieri non autorizza a ritenere che i fatti lamentati abbiano natura interetnica (cioè, che i loro persecutori siano italiani). Come abbiamo visto nella tabella precedente (tab. 23) gli stranieri ammettono infatti un po' più frequentemente degli italiani di essere persecutori (tra gli extraeuropei si sono anche notate più mancate risposte, segno forse di maggiore reticenza); pertanto, la maggiore incidenza potrebbe essere addebitabile a bullismo omotnico (cioè interno ai diversi gruppi nazionali presenti nelle scuole).

La denigrazione (sparlare, dire il falso) è la forma di bullismo più frequentemente denunciata: nel complesso è lamentata dal 12,9% degli intervistati e accade prevalentemente solo "qualche volta" (le

risposte “spesso” o “molto spesso” non superano l’1 o il 2%, e solo per questa e per le fattispecie di bullismo più frequenti). Ciò è accaduto più frequentemente ai maschi e in particolare agli alunni e studenti non italiani (circa il 30% agli altri europei, più del 40% agli extraeuropei e “solo” il 7,4% agli italiani).

In secondo luogo, in questa spiacevole classifica, il 12,2% degli intervistati dichiara di essere stati insultato o definito con termini dispregiativi. Anche questo è successo un po’ più di frequente ai maschi e le differenze più notevoli si notano in base alla nazionalità: “solo” il 7,4% degli italiani lamenta di essere stato preso in giro o insultato, mentre ciò è accaduto a un quarto degli studenti di altre nazionalità europee e a più di un terzo dei non europei.

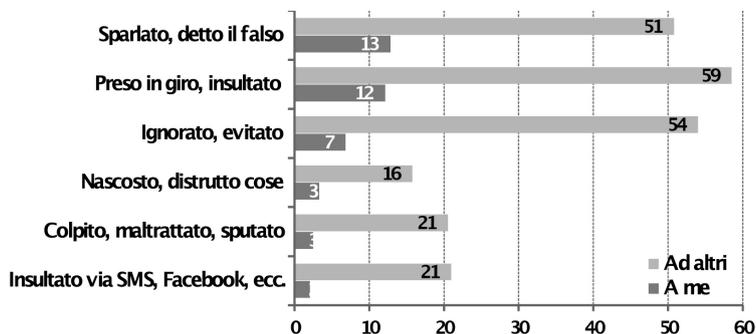
La terza forma di bullismo subito è la sensazione di essere ignorati o evitati, indicata da circa il 7%, con differenze simili a quanto visto in precedenza secondo la nazionalità (circa 5% tra gli italiani, 12,5% tra gli altri europei e 17,9% tra gli extraeuropei). I fatti più gravi quali la violenza fisica, i danni a oggetti di proprietà della vittima e il cyberbullismo (un fenomeno emergente, come abbiamo visto nel cap. 2, e particolarmente grave vista la sua valenza “globale”) raggiungono un totale dell’8%. Infine, un marginale 0,7% indica spontaneamente “altre” forme non elencate nel questionario.

Confrontando quanto accaduto a scuola con la frequenza di episodi di cui gli intervistati affermano di essere stati vittime (fig. 17), emergono alcune differenze nella gerarchia dei problemi, forse anche a causa di un po’ di sovra o sottovalutazione. Non sorprendentemente, gli alunni che affermano di essere stati vittime sono molto meno numerosi, ma cambia il rapporto con quanto accade (o accadrebbe) agli altri. Gli alunni che ritengono siano stati inviati insulti per mezzo di dispositivi elettronici sono dieci volte più numerosi degli alunni che affermano sia accaduto a loro. Il rapporto sale a otto volte di più per “percosse e sputi” e per “ignorare, evitare”, cinque volte più per “nascondere e distruggere” e “nomignoli”, e solo quattro volte per “parlare alle spalle”.

Con la domanda seguente si chiedeva di indicare il genere degli autori dei fatti di cui sono stati vittime. Le percentuali della tab. 25 sono state calcolate sulla base di tutti i rispondenti e in questo modo è possibile nuovamente stimare (per differenza dalle mancate risposte) quanti siano gli studenti e allievi che dichiarano di essere stati vittime del bullismo. Come si vede, da questa verifica indiretta si conferma sostanzialmente l’incidenza complessiva del bullismo subito, ma si ri-

dimensionano le differenze secondo nazionalità: gli italiani che sarebbero stati “maltrattati” salgono a più di un quinto, scendono a poco più di un terzo gli altri europei e a circa la metà gli extraeuropei.

Fig. 17 - Il bullismo è accaduto (almeno una volta) a scuola e all'intervistato (ordinato secondo “a me”)



Tab. 25 - Chi ti ha maltrattato per tipo di scuola, genere e nazionalità

Totale		Scuola		Genere		Nazionalità		
		Primaria	Secondaria	M	F	Italiani	Europei	Non europei
Maschi	10,4	12,7	8,0	12,6	8,2	9,2	6,3	25,4
Femmine	3,1	2,8	3,4	2,0	4,0	2,3	3,8	9,0
Entrambi	12,5	13,0	11,9	13,5	11,6	10,1	26,3	16,4
NR	74,1	71,5	76,7	71,9	76,2	78,5	63,8	49,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	362	352	356	353	567	80	67

Passando al merito della domanda, si conferma che la responsabilità degli atti di bullismo è attribuita più ai maschi che alle femmine, ma la maggior parte di chi hanno subito “angherie” sostiene di essere vittima di membri di entrambi i sessi.

Anche se alla domanda successiva avrebbe dovuto rispondere solo chi afferma di essere stato vittima, le mancate risposte sono solo un

terzo, segno abbastanza evidente che molti intervistati hanno risposto pensando a come reagirebbero se qualcuno li trattasse male. Le femmine che non rispondono sono più numerose dei maschi e ciò può dipendere dal fatto che hanno interpretato più correttamente la domanda, oppure che i maschi sentono più delle femmine l'esigenza di "far sapere" come reagirebbero. L'ultima riga della tab. 26 mostra poi che non ha risposto quasi il 40% degli italiani, solo il 25% degli altri europei e meno del 20% degli extraeuropei, in linea con la minore incidenza del fenomeno a danno degli italiani.

Tab. 26 - Reazioni quando maltrattato per tipo di scuola, genere e nazionalità

	Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
		Primaria	Secondaria	M	F	Italiani	Europei	Non europei
Reagisco e insulto	29,6	24,4	35,3	33,7	24,9	27,3	31,7	41,8
Faccio lo stesso	25,3	21,5	29,4	24,4	26,8	23,9	33,3	25,5
Sopporto	16,5	18,7	14,0	15,5	18,0	17,3	11,7	16,4
Non reagisco	10,3	8,9	11,8	12,8	7,3	12,2	5,0	3,6
Chiedo aiuto	9,0	15,9	1,4	8,9	8,3	10,2	6,7	3,6
Piango	4,9	4,9	5,0	1,6	8,8	4,0	8,3	7,3
Scappo via	2,4	4,5	-	1,6	3,4	2,6	1,7	1,8
Altro	2,1	1,2	3,2	1,6	2,4	2,6	1,7	-
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	467	246	221	258	205	352	60	55
Non risposto	34,6	32,0	37,2	27,8	41,6	37,9	25,0	17,9

Le percentuali espresse nella tab. 26 sono calcolate al netto delle mancate risposte e mostrano che la reazione più "gettonata" è "reagisco e insulto" (quasi il 30% delle risposte), seguita da "faccio lo stesso a chi mi attacca" (25%); perciò, tenendo anche conto che molte risposte "altro" possono ricondursi a questo tipo di reazione, più di metà dei ragazzi applicherebbe la regola "occhio per occhio". Qualcuno reagirebbe chiamando in soccorso gli adulti (9%) e il resto delle risposte è di tipo passivo: "sopporto" (14%) o "non reagisco" (10,3%) è la reazione di quasi un quarto degli intervistati e, se si aggiunge il 4,9% che piange e il 2,4% circa che si dà alla fuga, circa un terzo dei rispondenti in pratica non reagirebbe.

La reazione più attiva (“reagisco e insulto”), è scelta più spesso nella scuola secondaria (più di un terzo delle risposte) rispetto alla primaria (un po’ meno di un quarto) e, quasi con la stessa differenza, più frequentemente dai maschi che dalle femmine. Questa reazione è anche più frequentemente dichiarata da parte dei non europei (41,8%), rispetto a europei (31,7%) e italiani (27,3%).

La domanda seguente verteva ad esplorare una dimensione più psicologica della reazione (cosa pensi quando sei oggetto di bullismo) e anche in questo caso hanno risposto molti studenti che non hanno avuto esperienza di questi fatti (le mancate risposte sono solo il 21%). Tenendo conto che se ne poteva indicare più di una, due risposte si distaccano dalle altre perché scelte da oltre il 40%: penso a “come vendicarmi” e “come si potrebbe cambiare la situazione”. Più di un quarto ritiene invece che ci sia solo la strada della sopportazione e, comunque, fortunatamente meno del 10% nel complesso pensa di cambiare scuola o addirittura di abbandonare gli studi.

Per quasi tutte le risposte non c’è molta differenza secondo il tipo di scuola, ma coloro che pensano di cambiare scuola o abbandonare gli studi (si tratta comunque di una minoranza) sono il doppio più numerosi nella primaria e anche la “rassegnazione” è più frequente, rispetto alla secondaria (tab. 27). Guardando alle differenze di genere, la “vendetta” è scelta da più di metà dei maschi e da solo un po’ più di un terzo delle femmine. Infine, per la rassegnazione si nota una notevole differenza secondo la nazionalità: mentre gli italiani (26,4%) si collocano in una posizione intermedia, rispondono in questo modo più di un terzo dei non europei e solo il 12% degli europei. Ciò è compensato dal fatto che gli europei sono più convinti che qualcosa si potrebbe fare per fermare il bullismo (50%), mentre i non europei ne sono molto meno convinti (20,8%).

Alcune domande chiedevano di indicare le figure cui gli intervistati si rivolgerebbero nel caso fossero oggetto di bullismo e i dati mostrano che si verifica nuovamente il fenomeno dell’identificazione: infatti, non risponde solo chi è stato vittima, ma quasi tutti gli studenti (non risponde solo il 12%).

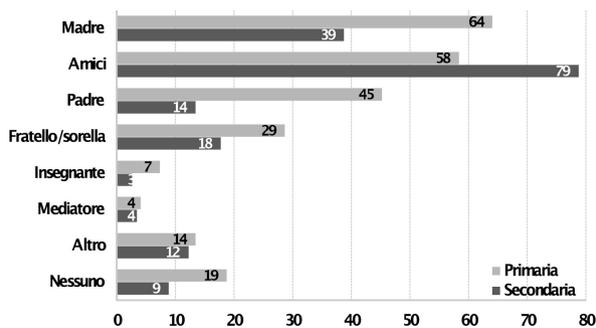
Premesso che gli intervistati potevano indicare anche tutte le figure elencate, guardando al complesso delle risposte al primo posto si collocano gli amici (indicati da due terzi dei rispondenti) e al secondo la propria madre (poco più del 50%). Guardando al tipo di scuola si vede chiaramente che le percentuali si invertono tra scuola primaria e secondaria; alle primarie prevale il ruolo della madre,

mentre quasi l'80% degli studenti delle secondarie si rivolgerebbe agli amici (fig. 18). Anche i padri svolgono un qualche ruolo, ma sono indicati da meno di un terzo degli intervistati, con una notevole differenza, anche in questo caso, per tipo di scuola (45,3% nella primaria e solo 13,5% nella secondaria).

Tab. 27 - A cosa pensi quando sei oggetto di bullismo per tipo di scuola, genere e nazionalità

	Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	Italiani	Europei	Non europei
Come vendicarmi	43,2	42,8	43,7	50,4	34,4	43,1	45,0	41,5
Come cambiare la situazione	40,5	41,3	39,4	36,0	46,4	41,8	50,0	20,8
Sopportare	25,8	29,2	21,6	26,4	25,5	26,4	11,7	37,7
Cambiare scuola	4,4	6,1	2,3	4,2	4,8	3,3	6,7	9,4
Abbandonare la scuola	3,1	3,8	2,3	3,8	2,4	2,5	1,7	9,4
Altro	8,2	10,2	5,6	4,9	11,5	7,7	11,7	7,5

Fig. 18 - Con chi parli più facilmente di cosa ti è accaduto per tipo di scuola (ordinati secondo le risposte delle scuole primarie)



Il fratello o la sorella sono indicati solo da un intervistato su quattro e, ovviamente, su ciò incide il fatto che, specialmente per gli italiani, non sempre sono presente in famiglia fratelli o sorelle che possano aiutarti, semplicemente perché non sono stati generati. Le altre figure sono indicate in modo residuale e, complessivamente, solo meno del 10% si rivolge o si rivolgerebbe agli insegnanti o ai mediatori culturali (molto più frequentemente nel caso dei non italiani) (tab. 28).

Tab. 28 - Con chi parli più facilmente di cosa ti è accaduto per tipo di scuola, genere e nazionalità

	Totale	Genere		Nazionalità		
		Maschi	Femmine	Italiani	Europei	Non europei
Amici	67,9	63,0	73,8	69,8	62,3	61,0
Madre	52,3	43,6	62,4	55,6	45,6	35,6
Padre	30,4	32,9	27,7	33,4	23,2	16,9
Fratello/sorella	23,6	23,2	24,0	23,7	27,5	18,6
Insegnante	5,2	6,6	3,8	4,4	4,3	11,9
Mediatore	3,8	3,8	3,8	2,6	8,7	6,8
Altro	12,9	16,6	8,7	12,1	11,6	20,3
Nessuno	13,8	11,7	15,7	14,8	10,0	12,5

Anche la domanda seguente avrebbe dovuto essere rivolta solo a coloro che sono state vittime del bullismo e, tra questi, solo a quelli che avevano dichiarato che non si rivolgerebbero a nessuno (come visto sopra, circa il 14%); circa la metà del campione ha invece risposto sui motivi (anche più di uno) che inducono (o indurrebbero) a non rivolgersi a nessuno.

La preoccupazione più grande è “non voglio che si parli di me”, indicata dalla metà degli intervistati che ha risposto alla batteria di domande (un quarto dell’intero campione) e tale preoccupazione è decisamente più sentita alle secondarie e dai maschi (tab. 29). In secondo luogo viene indicata la paura (20,5%), seguita dalla vergogna (poco meno del 20%), entrambe indicate più frequentemente dai bambini delle primarie. Alcuni semplicemente non vogliono condividere il problema (“sono fatti miei” è indicato dal 12,5%) e una piccola minoranza (2,7%) non parla perché teme che ciò potrebbe peggiorare le cose. Infine, complessivamente il 14% circa non parla del proprio problema perché non ha nessuno a cui rivolgersi e perché, anche chiedendo, nessuno lo potrebbe aiutare.

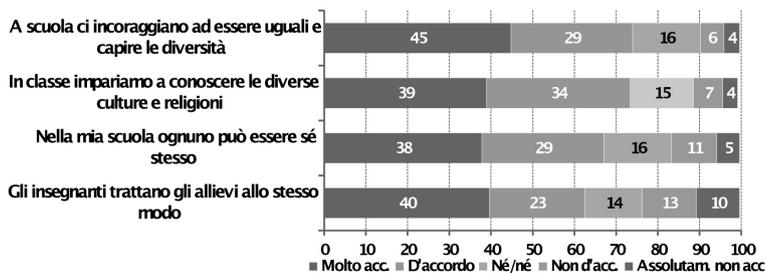
Tab. 29 - Perché non ne parleresti con nessuno per tipo di scuola, genere e nazionalità

	Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	Italiani	Europei	Non europei
Non voglio si spari di me	50,0	36,6	63,4	58,3	40,2	48,8	50,0	56,3
Ho paura	20,5	25,9	15,2	20,0	21,6	20,4	23,3	18,8
Mi vergogno	18,7	26,8	10,6	18,2	19,6	19,0	26,7	9,4
Sono fatti miei	12,5	16,1	8,9	8,3	17,6	14,8	6,7	6,3
Nessuno a cui rivolgermi	11,6	13,4	9,7	9,9	13,7	10,4	10,0	18,8
Potrebbe peggiorare le cose	4,9	7,1	2,7	4,1	5,9	4,3	6,7	6,3
Nessuno potrebbe aiutarmi	8,9	10,2	7,8	9,2	8,8	7,9	13,3	10,0

7. ATTEGGIAMENTI SULLA SCUOLA E GLI INSEGNANTI

Quattro domande finali sottoponevano agli intervistati alcune affermazioni in relazione alle quali si chiedeva di esprimere il grado di accordo (fig. 19).

Fig. 19 - Accordo/disaccordo su affermazioni su insegnanti e scuola (secondo la somma di “molto d’accordo” e “d’accordo”)



Con la prima si chiedeva di esprimersi riguardo al fatto che gli insegnanti trattino o meno tutti gli studenti allo stesso modo, senza distinzioni di nazionalità o appartenenza etnoculturale. Che le cose stiano in questo modo lo pensano quasi il 40% degli studenti che si dichiarano “molto d’accordo”, cui si aggiunge il 22,8% che è semplicemente “d’accordo”. Perciò, siccome meno del 14% si colloca

nella zona intermedia tra accordo e disaccordo, solo meno di un quarto degli studenti in qualche misura ritiene che (alcuni) insegnanti adottino un atteggiamento discriminatorio. Concentrandoci su questo versante, l'atteggiamento negativo degli insegnanti è segnalato in particolare nelle secondarie e un po' più dagli italiani che dagli stranieri (tab. 30).

Tab. 30 - Gli insegnanti trattano gli alunni allo stesso modo per tipo di scuola, genere e nazionalità

	Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	ITA	EU	Non EU
Molto d'accordo	39,6	61,0	17,6	40,2	38,8	38,6	41,3	46,3
D'accordo	22,8	17,1	28,7	26,4	19,5	23,6	18,8	20,9
Né/né	13,7	5,8	21,9	10,1	17,6	12,7	20,0	14,9
Non d'accordo	13,0	5,8	20,5	10,4	15,9	14,1	11,3	6,0
Assolutam. non d'accordo	10,4	9,9	10,8	12,4	8,2	10,6	8,8	10,4
NR	,4	,3	,6	,6	-	,4	-	1,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	362	352	356	353	567	80	67

Ancor più positivi sono i giudizi rispetto all'affermazione secondo la quale la scuola (frequentata) è un luogo dove ognuno può esprimersi (essere se stesso) a prescindere dalla propria origine etnica, visto che sono molto d'accordo il 45% circa degli studenti e d'accordo un altro 30% circa. I contrari sono meno del 10% e anche per questa domanda si registra un maggiore dissenso nelle secondarie e differenze più lievi secondo il genere e la nazionalità (tab. 31).

Risultati analoghi si registrano riguardo all'affermazione che in classe si impara a conoscere le diverse culture e religioni; sono d'accordo o molto d'accordo oltre il 70% degli intervistati e dissente circa il 10%; anche in questo caso si tratta in particolare degli studenti delle secondarie (oltre il 15%, rispetto a meno del 5% delle primarie) e degli italiani, rispetto agli stranieri (tab. 32).

Tab. 31 - La scuola è un luogo dove ognuno può essere sé stesso per tipo di scuola, genere e nazionalità

Totale		Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	ITA	EU	Non EU
Molto d'accordo	44,8	70,2	18,8	46,9	42,8	43,4	50,0	50,7
D'accordo	29,1	17,1	41,5	28,7	30,0	29,5	25,0	31,3
Né/né	16,2	7,5	25,3	13,8	18,4	16,9	16,3	10,4
Non d'accordo	5,6	2,5	8,8	5,1	6,2	5,8	5,0	4,5
Assolutamente non d'accordo	3,8	2,5	5,1	5,1	2,5	4,1	3,8	1,5
NR	,4	,3	,6	,6	-	,4	-	1,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	362	352	356	353	567	80	67

Tab. 32 - In classe impariamo a conoscere le diverse culture e religioni per tipo di scuola, genere e nazionalità

Totale		Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	ITA	EU	Non EU
Molto d'accordo	38,9	61,3	15,9	39,0	38,5	36,3	53,8	43,3
D'accordo	34,5	24,9	44,3	33,4	36,0	34,0	31,3	41,8
Né/né	15,1	8,0	22,4	14,9	15,6	16,8	10,0	7,5
Non d'accordo	7,0	2,2	11,9	6,7	7,4	8,1	3,8	1,5
Assolutamente non d'accordo	3,6	2,5	4,8	4,5	2,5	4,1	1,3	3,0
NR	,8	1,1	,6	1,4	-	,7	-	3,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	362	352	356	353	567	80	67

Infine, agli intervistati è stato chiesto di esprimersi riguardo all'affermazione che nella propria scuola vengono svolte attività per incoraggiare gli allievi ad essere uguali e a comprendere le diversità. Sono molto d'accordo quasi il 40% e quasi il 30% semplicemente d'accordo, ma decisamente più convinti della prima risposta i bambini delle primarie (si sfiora il 60%) che quelli delle secondarie, dove

si arriva solo al 16%. Inoltre, sono più “molto d’accordo” i maschi rispetto alle femmine e gli studenti stranieri (tab. 33).

Tab. 33 - A scuola vengono svolte attività che ci incoraggiano ad essere uguali per tipo di scuola, genere e nazionalità

	Totale	Scuola		Genere		Nazionalità		
		Prim.	Sec.	M	F	ITA	EU	Non EU
Molto d'accordo	37,8	59,1	15,9	41,3	34,3	35,3	48,8	46,3
D'accordo	29,3	24,9	33,8	25,3	33,4	29,8	28,8	25,4
Né/né	16,2	8,0	24,7	17,1	15,6	16,0	15,0	19,4
Non d'accordo	10,8	3,9	17,9	9,0	12,7	12,2	6,3	4,5
Assolutamente non d'accordo	5,5	3,9	7,1	6,7	4,0	6,3	1,3	3,0
NR	,4	,3	,6	,6	-	,4	-	1,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	714	362	352	356	353	567	80	67

8. CONCLUSIONI

L’esame analitico delle risposte alle singole domande rischia di fare perdere il profilo d’insieme che cercheremo ora di ricomporre privilegiando la dimensione dell’appartenenza etnica e nazionale, la più significativa ai fini del presente lavoro.

Guardando agli atteggiamenti sul tema della diversità e del rispetto delle specificità culturali, si è visto che gli stranieri sono più frequentemente a favore della libera espressione del proprio credo religioso, della diversità etnica a scuola e della presenza degli stranieri in Italia. La constatazione non sembra scontata e banale solo perché i rispondenti sono stranieri essi stessi; infatti, ci sono stranieri e stranieri perché, come sostiene il protagonista di *Così parlò Bellavista* di Luciano De Crescenzo: “Si è sempre meridionali di qualcuno”.

Riguardo all’affermazione “tutti gli uomini sono uguali”, gli stranieri che concordano sono un po’ meno numerosi ma, come abbiamo notato, si tratta probabilmente solo di una (amara) constatazione. Del resto, che gli stranieri siano più “accoglienti” lo si è visto anche dal fatto che accetterebbero come amico e compagno di banco il “diverso” con differenze che spesso superano i 20 punti percentuali rispetto agli

italiani. Tenendo conto che studenti extraeuropei più spesso affermano di “sentirsi soli” a scuola, si potrebbe arguire che la maggiore disponibilità verso gli altri sia, almeno per alcuni, “necessitata” dalla volontà di superare il relativo isolamento.

Gli studenti stranieri si sentono anche un po' meno sicuri degli altri nei diversi ambienti scolastici e percepiscono più frequentemente i fenomeni di bullismo, come risulta dalle risposte alla domanda “hai notato che qualcuno sia stato trattato male” e a quelle su comportamenti specifici: prendere in giro, insulti (in particolare via web), parlare alle spalle e violenze fisiche.

Quanto alle reazioni, è in particolare riguardo all'intenzione di aiutare la vittima che si registrano le maggiori differenze secondo la nazionalità (circa il 30% tra gli italiani, il 40% tra gli studenti europei e quasi il 55% tra quelli extraeuropei). Al contrario, si rivolgerrebbero con fiducia agli insegnanti oltre il 20% degli italiani, ma solo il 10% degli stranieri. Sembra quasi contraddittorio, visto che gli stranieri (in particolare gli extraeuropei) sono più convinti degli italiani che gli insegnanti intervengono “sempre” e comunque si rivolgono o si rivolgerebbe a essi in questi casi. Ovviamente, l'apparente contraddizione si risolve tenendo conto che alla prima domanda si poteva fornire una sola risposta: che molti studenti stranieri scelgano di intervenire direttamente per aiutare la vittima, non significa necessariamente sfiducia negli insegnanti, ma semplicemente che la loro scelta prioritaria è un'altra.

Un'altra apparente contraddizione è stata riscontrata nel fatto che gli stranieri riconoscono, un po' più degli italiani, di essere essi stessi i “persecutori” ma, allo stesso tempo, affermano molto più frequentemente di essere vittime (si passa, come abbiamo visto, dal 13,3% di vittime tra gli italiani, al 43,7% tra gli europei, ad un elevatissimo 62,7% tra gli extraeuropei). Come abbiamo notato, ciò non autorizza a ritenere che i fatti lamentati abbiano natura interetnica (cioè, che i persecutori siano italiani). Un maggiore coinvolgimento nel bullismo degli stranieri può essere infatti allo stesso tempo attivo e passivo, senza dimenticare che la maggiore incidenza potrebbe essere addebitabile al bullismo omoetnico (interno ai diversi gruppi nazionali).

Anche per gli episodi subiti personalmente il questionario è sceso in dettaglio, con risultati coincidenti quanto alla gerarchia tra le forme di bullismo, ma percentuali che si abbassano decisamente. È accaduto più frequentemente agli alunni e studenti non italiani si

essere stati denigrati (circa 30% tra gli altri europei, più del 40% tra gli extraeuropei e “solo” 7,4% tra gli italiani); allo stesso modo “solo” il 7,4% degli italiani si lamenta di essere stato insultato, mentre ciò è (sarebbe) accaduto a un quarto degli europei e a più di un terzo dei non europei. Differenze simili si riscontrano per “essere ignorati o evitati” (circa 5% tra gli italiani, 12,5% tra gli altri europei e 17,9% tra gli extraeuropei), mentre i fatti più gravi (violenza fisica, danni a oggetti di proprietà della vittima e cyberbullismo) registrano percentuali alquanto più basse con differenze inconsistenti statisticamente in quanto basate su una casistica assai limitata.

Gli studenti stranieri (in particolare extraeuropei) reagiscono insultando più frequentemente degli italiani ma, allo stesso tempo, sono anche più inclini alla rassegnazione. Non così gli studenti stranieri di origine europea che sono poco inclini alla rassegnazione e molto più degli altri convinti che si potrebbe fare qualcosa per fermare il bullismo (50% – solo circa il 20% degli extraeuropei).

Il risultato più rilevante dell’indagine è forse la stima della diffusione del fenomeno del bullismo: anche se si tratta certamente di una stima approssimativa da prendere con la dovuta cautela. Almeno il 20% degli studenti interpellati dichiara di essere stato vittima di più o meno gravi episodi di bullismo; d’altra parte, solo il 10% degli stessi allievi ammette di essere stato autore di alcuni di questi episodi e, quindi, una stima intermedia può essere quella corretta.

Solitamente non si tratta di episodi di particolare gravità, e comunque le scuole cercano di affrontarlo, come è riconosciuto dalla maggior parte degli allievi che a grande maggioranza concordano che la scuola sta cercando di promuovere un atteggiamento di apertura verso la “diversità”.

Le risposte al questionario lasciano ancora qualche dubbio su quanto gli episodi riportati siano veramente “ispirati” da motivazioni etniche o, ancor peggio, da atteggiamenti razzisti, in quanto il fenomeno del bullismo è sempre stata presente nella scuola, anche quando la pressione migratoria è stata molto più bassa rispetto agli ultimi anni.

CAPITOLO 7
ESPERIENZE DI BULLISMO:
UN'ANALISI QUALITATIVA
di *Ornella Urpis*

1. LE INTERVISTE E I *FOCUS GROUP*: IL METODO E I CONTESTI

L'indagine qualitativa nelle scuole è stata preceduta da una attività di ricerca esplorativa, basata sull'analisi della letteratura, delle fonti statistiche e della normativa esistente, a cui è stato affiancato un lavoro sul campo realizzato mediante strumenti a carattere quantitativo.

L'indagine qualitativa è iniziata dopo un anno dall'inizio del progetto e sono stati intervistati esperti in materia e docenti che avevano precedentemente collaborato per la somministrazione dei questionari. A differenza delle interviste ai docenti e dei *focus group*, nel caso degli incontri con gli esperti non è stata utilizzata una vera e propria traccia di intervista, ma una lista di "domande potenziali", articolata a seconda delle diverse professionalità e campi di azione. È stata invece fornita ad ognuno degli interlocutori una sintesi del progetto ed è stato chiesto di parlare in merito alle loro specifiche conoscenze.

Sono state intervistate in qualità di esperti:

- Massimiliano Monanni, Direttore generale dell'UNAR (Ufficio nazionale antidiscriminazioni razziali), del Dipartimento pari opportunità, Presidenza del Consiglio dei ministri.
- Rita Minello, pedagogista, Centro Interateneo per la formazione didattica e la ricerca avanzata, Università di Venezia.
- Paolo Sceusa, Presidente del Tribunale dei minori di Trieste (Friuli Venezia Giulia).
- Albertina Soliani, dal 2001 senatrice, già sottosegretario del Ministero della Pubblica istruzione (1996-2008) con delega agli studenti e ai progetti educativi della scuola (educazione sessuale, educazione multiculturale, pari opportunità).
- Evelina Martelli, volontaria della Comunità di Sant'Egidio di Roma.
- Anna Valeria Guazzieri, dirigente-reggente del Liceo artistico di

Venezia e Dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo Gramsci di Campalto, Mestre (scuola per l'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado).

- Francesca Genuzio, vice preside della Scuola primaria Mauro di Trieste.

In alcuni casi le interviste agli esperti sono state fatte con difficoltà a causa degli impegni di lavoro degli intervistati. L'intervista alla Senatrice Albertina Soliani si è svolta presso il Senato a Roma.

Per realizzare l'indagine qualitativa mediante *focus group* e interviste in profondità a docenti e dirigenti scolastici sono state scelte, tra quelle che avevano collaborato all'indagine quantitativa, due scuole in Friuli Venezia Giulia e due in Veneto: la scuola primaria Mauro e la secondaria Sandrinelli a Trieste, la scuola primaria IV Novembre di Portogruaro (Venezia) e la secondaria Pittoni di Conegliano (Treviso).

In ognuna delle quattro scuole si sono effettuati due incontri, per un totale di otto *focus group*, ad ognuno dei quali hanno partecipato 5-6 ragazzi. Gli studenti sono stati scelti dai docenti in base al criterio della differenza di genere e della differenza culturale. Solo un *focus*, condotto nella scuola Sandrinelli, era composto da tutte femmine, tre delle quali straniere e una adottata, perché i maschi della classe non hanno voluto partecipare.

I *focus* organizzati nelle scuole primarie erano composti da bambini di quinta elementare attorno ai 10 anni e ai *focus* organizzati nelle scuole secondarie hanno partecipato ragazzi del quarto anno di 17-19 anni (alcuni erano in ritardo scolastico). In entrambi i casi si tratta di studenti di una classe nella quale erano stati compilati i questionari della fase quantitativa.

La discussione nei *focus* è partita dal tema della diversità e poi è andata a raccogliere le testimonianze sui rapporti di potere e di violenza fra i pari. Si è seguito un filo conduttore e si è cercato di far emergere i sentimenti e i ricordi. Ciò ha permesso di entrare in un rapporto di fiducia e in una relazione diretta con i ragazzi. Nei *focus* dove si è stato utilizzato questo metodo sono emersi racconti interessanti di violenza interetnica e fatti gravi di bullismo. A registratore spento, in alcuni casi, le testimonianze si sono arricchite di particolari.

Nelle scuole dove sono stati effettuati i *focus group* sono stati intervistati anche 2 insegnanti o dirigenti scolastici. Le interviste semi-strutturate ai docenti sono state guidate da una traccia (vedi

appendice). I *focus group* e le interviste sono durati in media un'ora e per tutti è stata effettuata una registrazione audio, poi trascritta. Nel seguito sono descritte più dettagliatamente la composizione dei *focus group* e le caratteristiche delle scuole.

Scuole primarie

- Due *focus group* nella scuola Mauro di Trieste. Nel primo *focus* erano presenti 6 bambini, nel secondo solo 5 perché uno era ammalato. La scuola Mauro si trova nel centro della città e gli iscritti sono 315, il 10% dei quali è di cittadinanza straniera, di provenienza prevalentemente dall'Est Europa. Essendo però una scuola all'interno di una zona di antico insediamento di immigrati, molti degli alunni sono figli di stranieri che hanno ottenuto la cittadinanza, o figli di coppie miste.
- Due *focus group* con 6 bambini ciascuno si sono tenuti nella scuola IV Novembre di Portogruaro (Venezia). La scuola è situata in un'area urbana ed è pari al 13% la quota degli stranieri, per lo più provenienti dall'area balcanica.

Scuole secondarie

- Due *focus group* nella scuola Sandrinelli di Trieste, con 6 ragazzi presenti in ciascun *focus*. La scuola è situata in una zona urbana e il 21% degli iscritti è di cittadinanza straniera. In questa scuola sono presenti un numero rilevante di ragazzi adottati (il dato emerge dall'intervista ad una delle docenti).
- Due *focus group*, con 6 ragazzi presenti in ognuno, nella scuola Pittoni di Conegliano in provincia di Treviso. La scuola è situata nel centro del paese e presenta un alto tasso di incidenza di studenti stranieri (40%) per lo più d'area balcanica, ma anche di origine africana.

I *focus* condotti in Friuli Venezia Giulia e in Veneto sono stati realizzati con tecniche di rilevazione diverse. Ai *focus* in FVG hanno partecipato due ricercatori: il primo conduceva l'intervista, il secondo osservava il gruppo e il comportamento dei presenti e di tanto in tanto interveniva sottolineando qualche aspetto che riteneva saliente nella discussione. Anche nel caso dei *focus* realizzati in Veneto erano presenti due ricercatori, ma si è proceduto alla rilevazione dei dati attraverso un sistema più strutturato di dialogo (maggior ade-

renza alla traccia dell'intervista). I *focus* realizzati in Veneto sono stati inoltre introdotti da un breve spezzone del film d'animazione *The Ant Bully – Una vita da formica*, che richiamava in modo fantasioso alcune diverse modalità di approccio alle differenze socio-culturali. Successivamente, attraverso la scrittura su *post-it* colorati, è stato chiesto agli studenti di indicare le parole che associavano ai concetti di *straniero* e, in un secondo momento, di *bullismo*. Tali associazioni di idee, scritte su una lavagna a fogli mobili e di volta in volta ordinate dal conduttore del focus secondo categorie affini, sono state poi funzionali allo sviluppo del dibattito guidato dai ricercatori sulla base della traccia di intervista.

Nei *focus* in FVG si è seguita una traccia, ma poi il conduttore ha utilizzato un approccio di tipo empatico, lasciando che si sviluppasse un dibattito aperto fra i presenti sui temi cruciali della diversità, della violenza, del razzismo, ecc. Con questo metodo gli studenti hanno avuto la possibilità di esprimersi liberamente ed hanno raccontato in tutti i 4 *focus* le loro esperienze in merito agli avvenimenti di bullismo di cui sono stati parte, come spettatori o come agenti di violenza.

L'utilizzo dei due metodi ha permesso di raccogliere informazioni diverse. Con il metodo utilizzato nei focus a Trieste sono emersi maggiormente episodi e dettagli riguardo al tema della violenza fra i pari.

Si è comunque osservato che trattare il tema della violenza è molto difficile, in quanto è necessario arrivarci con molta cautela. Gli studenti sono riusciti ad esprimersi su questo argomento in molti casi solo verso la fine del *focus group* (dopo quasi un'ora di colloquio) e, ancor di più, a registratore spento a fine intervista. Sarebbe stato necessario, in alcuni casi, re-incontrare lo stesso gruppo e affrontare nuovamente l'argomento per raccogliere informazioni ancor più rilevanti. La ripetizione del focus più volte con lo stesso gruppo avrebbe raggiunto risultati efficaci per la comprensione dei comportamenti del bullismo.

Durante il *focus* gli studenti italiani adottati hanno espresso gli stessi sentimenti e gli stessi problemi di adattamento e discriminazione degli studenti stranieri. In ogni *focus* era presente una figura di *leader*, ma si è riusciti a coinvolgere nella discussione tutti i presenti. Gli spazi dove sono stati svolti i *focus group* e le interviste erano adeguati e hanno garantito silenzio e tranquillità. Va anche segnalato che il gruppo di ricerca ha potuto contare su una buona collaborazione da parte di tutti i docenti e di tutti i dirigenti scolastici. I do-

centi non hanno mai partecipato ai *focus* e ciò ha permesso agli studenti di esprimersi liberamente.

2. PERCEZIONI ED ESPERIENZE A SCUOLA

2.1 *La percezione dell'ambiente sociale*

La percezione dell'ambiente circostante da parte degli studenti è diversa in base al tipo di frequentazioni e varia molto da città in città, da luogo a luogo. In generale sono percepiti molto intensamente, e negativamente, i comportamenti “razzisti”. Sono come ferite subite anche da coloro che stranieri non sono.

Si rilevano casi frequenti di razzismo e di violenza (anche fisica) nei principali luoghi di aggregazione giovanile, in modo particolare in parchi, giardini pubblici, luoghi di riunione e di vicinanza di gruppi di giovani e bambini. Ma si danno anche casi sporadici in cui la violenza si manifesta apertamente per la strada.

R1. Sotto casa mia una volta ho sentito una lite tra uno nero e uno bianco che litigavano e si dicevano di tutto e di più e c'erano dei bambini vicini.

R2. Io con mia mamma vado spesso in un parco e una volta ho sentito dei bambini che litigavano perché c'era un bambino che diceva ad un altro di essere inferiore perché era di un altro paese, che lui non poteva stare qua, tu non puoi giocare con me perché non fai parte del mio gruppo, ed è andata avanti così per una mezz'oretta finché mia mamma non li ha separati perché era un po' stufo di vedere quella scena. Il bambino preso di mira a volte rispondeva poi si è messo a piangere (*focus* n.1 – primaria Mauro).

Nel caso del bullismo, il luogo nel quale si formano le idee, gli atteggiamenti e i comportamenti conseguenti, è tipicamente il web. Poi il soggetto può esser colpito ovunque.

Di esempi di bullismo c'è ne sono tantissimi. Tutti ormai passano attraverso Internet; l'ultima moda è quella di creare un gruppo all'interno di Facebook e individuare poi un avversario da colpire. È così che nasce e si sviluppa il bullismo (pedagogista).

La percezione dell'ambiente scolastico da parte degli studenti è

buona. La scuola rappresenta, in generale, un luogo sicuro soprattutto per i bambini delle primarie; un luogo più controllato, anche se si verificano episodi di violenza. La presenza dell'autorità indiscussa dei maestri nelle primarie – e dell'autorità più discussa (ma comunque presente) dei professori nelle secondarie – limita le forme più estreme di violenza. Quelle, se avvengono, si sviluppano fuori dalla scuola.

D. Ma a scuola esistono o no queste esperienze che avete vissuto?

R1. No. No

R2. No, perché ci sono le maestre e i bidelli che li guardano [...] e poi perché sanno che si devono comportare in maniera diversa.

R3. Sì, perché a scuola questi ragazzi [intende i bulli] si comportano abbastanza bene invece quando escono si trasformano in belve (*focus* n.1 – primaria Mauro).

L'istituzione tende a favorire i comportamenti virtuosi degli allievi. Le istituzioni per loro natura veicolano simboli e plasmano le condotte umane; e le scuole italiane, almeno quelle da noi osservate, mantengono ancora il carattere pedagogico, la loro funzione di formazione della persona. Addirittura sono percepite come il luogo nel quale si è al riparo dalla violenza (sia privata che razziale):

D. Ma quindi voi vi sentite protetti quando siete a scuola?

R1. Sì, è come se ci fosse una barriera attorno a te [quando sono a scuola], come se fossi invulnerabile (*focus* n.1 – primaria Mauro).

Lo sforzo di molti insegnanti in favore dell'interculturalità, il rispetto dell'altro, la pedagogia della tolleranza, sono sempre presenti. In generale gli insegnanti non perdono l'occasione di sviluppare la comprensione della diversità mediante l'adesione a progetti specifici, o l'adozione di metodi diversi di insegnamento – che contemplano un approccio trasversale alle discipline – o ancora mediante attività che promuovono l'interesse verso le culture e la convivenza reciproca:

La maestra più che dirci ci fa vedere molti video sulle culture e i paesi di altre persone (*focus* n.2 – primaria Mauro).

Purtroppo non tutti gli insegnanti sono in grado di formare un ambiente propizio allo scambio reciproco e alla tolleranza: o perché

essi stessi non hanno una formazione adeguata, o anche perché sono mossi, nelle loro azioni, da valori diversi od opposti. In questi casi avviene semmai uno scambio reciproco e sembrano essere la forza e le capacità degli studenti, rafforzati dall'essere in un luogo istituzionale, a indurre i docenti ad adottare comportamenti più adeguati al loro ruolo:

D. Avete mai assistito o provato sulla vostra pelle degli atti di violenza fisica o verbale?

R1. Sì, è successo. Un insegnante una volta ha insultato due alunni perché erano stranieri dicendo di tornare da dove erano venuti ed ha usato termini offensivi nei loro confronti [...] Loro sono stati zitti, perché penso che non sia stata la prima volta che subivano queste cose. Penso che anche i loro genitori gli avessero detto di rimanere in silenzio e di subire.

D. Quindi, secondo te, in questo caso la famiglia li ha aiutati o no?

R1. Secondo me non era la scelta giusta patire in silenzio. Dovevano difendere la loro nazionalità, il loro essere.

D. Che cosa hanno fatto i compagni di classe? Hanno preso le loro difese o sono stati zitti?

R2. Sì, hanno detto al professore di essere solo un ignorante. Lui è stato zitto perché non si aspettava che i ragazzi più giovani di lui gli rispondessero in quel modo.

D. I ragazzi che hanno preso le loro difese erano stranieri o italiani?

R1. Erano anche italiani, ma la maggior parte erano stranieri, più che altro li comprendevano (*focus* n.1 – secondaria Sandrinelli).

L'ambiente percepito dagli insegnanti è spiccatamente multiculturale. Gli insegnanti mostrano una disposizione positiva nei confronti di una realtà multiculturale, dove tolleranza e rispetto all'interno dell'ambito scolastico sembrano essere delle costanti. Se il mondo esterno può essere improntato all'esclusione sociale, nella scuola questi comportamenti sembrano essere isolati e stigmatizzati. Secondo gli intervistati la programmazione scolastica, le attività e i progetti interculturali, lo sforzo di molti insegnanti, contribuiscono a formare un ambiente adeguato dove le diversità si trasformano in ricchezza e la violenza tende a svanire:

Devo dire con soddisfazione che non abbiamo mai registrato episodi di violenza, per così dire, di carattere etnico. Va anche sottolineato che, essendo una scuola superiore, i ragazzi arrivano con un'esperienza maturata alla scuola primaria e media e mediamente i ragazzi che arrivano al nostro Istituto sono studenti che hanno già avuto programmi di intercultura, programmi di educazione interculturale e sono abituati a convivere tra varie nazionalità. Alcuni già dalle scuole primarie perché ormai alle scuole superiori noi siamo davanti a stranieri, per così dire, diciamo studenti non italofofoni che sono di seconda generazione ormai, nati qua [...] questi progetti che sono ormai cardine della scuola sono fondamentali. Questi, secondo me, hanno fatto sì che ormai l'atmosfera sia questa, l'atmosfera ed anche quello che i ragazzi percepiscono" (docente secondaria).

L'ambiente percepito da coloro che lavorano negli ambienti scolastici in qualità di esperti invece è molto diverso. Secondo questi soggetti la scuola italiana sta perdendo la sua capacità di accoglienza e la pressione multiculturale, con tutte le conseguenze legate alla diversità dei costumi e delle culture che produce in molti casi serie difficoltà nella gestione dei conflitti. Essi lamentano che la scuola italiana ha perso l'obbligatorietà della formazione permanente degli insegnanti, i quali in tal modo (tranne pochissimi) non sono più adeguatamente formati ad affrontare le sfide della diversità. Anche la "formazione dei formatori" è molto carente e non adeguata alle necessità reali della scuola italiana di oggi. Ormai molte classi sono ampiamente eterogenee e i conflitti e le difficoltà di gestione non sono facilmente superabili da parte dei docenti e delle strutture organizzative:

Intanto bisogna identificare quali sono le problematiche principali che si trova ad affrontare un insegnante in un contesto di scuola culturale, diciamo, allargata. Perché più che problemi di intercultura, l'insegnante lavora in un'ottica culturale allargata, i problemi che deve affrontare sono molti e soprattutto si intersecano tra di loro, si intrecciano, non sono facilmente separabili perché una scuola dall'identità culturale molto diversificata è una scuola, intanto, dove ci sono ragazzi in cui ci sono livelli di apprendimento molto differenziati, più che in una scuola dove le competenze sono abbastanza standardizzate perché tutti, soprattutto nella scuola media e superiore, hanno avuto un percorso abbastanza omogeneo. Oggi è difficile parlare di omogeneità, ma ci sono percorsi tipici delle scuole italiane che sono un po' più omogenei di altri; quindi, le scuole dove ci sono ragazzi di provenienza straniera sono scuole dove ci sono livelli di apprendimento molto diversificati.

E questo non tanto nel meglio o nel peggio. Non è un giudizio di merito. Diversificati perché i ragazzi hanno avuto approcci scolastici diversi, ed erano abituati a una leadership dell'insegnante diversa a seconda del luogo d'origine, a seconda delle scuole frequentate.

Un altro aspetto è quello degli stili cognitivi perché, è vero che lo stile cognitivo ha a che fare con i talenti personali, ma ha anche a che vedere con la cultura con cui uno è stato immerso, oppure è ancora immerso, nel caso di molte etnie. Gli insegnanti non sono in grado di fare questo, però, perché non sono preparati. Però è anche vero che c'è una grossa responsabilità da parte dei formatori degli insegnanti perché, ricordiamoci, che oggi come oggi, persino nelle grandi catene di negozi (o pure parrucchieri), una volta al mese riuniscono il loro personale per insegnare al commesso come si gestisce il cliente. Per loro è un cliente certo, per noi non è un cliente e non è nemmeno un utente, noi insegnanti abbiamo in mano la relazione più importante che esiste al mondo, che è la relazione educativa. E, tuttavia, non c'è nessuno che aiuti l'insegnante a trovare le giuste strategie, le metodologie necessarie per gestire la relazione, per gestire la leadership e poi renderla una leadership democratica e distribuita. La classe, comunque, deve essere sotto il controllo dell'insegnante in tutte le sue dinamiche e le dinamiche sono spesso etologiche perché il nostro insegnante sta seduto dietro la cattedra come se si difendesse (pedagogista).

2.2 *La nazionalità e il pregiudizio*

A quanto ci risulta, non c'è una particolare nazionalità o gruppo culturale di appartenenza dei ragazzi stranieri oggetto di stereotipi e pregiudizi. Quando si verificano episodi di violenza interetnica tutti gli stranieri, indifferentemente, sono presi di mira solo per il fatto di esser nati altrove:

D. Tu invece? Vai mai a giocare in giardino pubblico? Ti sono mai accadute queste esperienze?

R1. Sì, una volta ero con una mia amica, è venuta un'altra bambina e ha detto: tu non dovresti stare qui, dovresti stare da un'altra parte.

D. Ma sempre per il fatto che non sei italiana?

R1. Sì.

D. Ma questo bullo ce l'aveva di più con i maschi o con le femmine?

R1. Mah, con tutti, anche con le maestre.

D. Ma vi trattava diversamente perché provenite da paesi diversi?

R1. Sì, in Giardino pubblico a volte ci sputava.

D. Ma per quale motivo vi sputava?

R1. Prima ci chiedeva di quale nazionalità siamo e poi ci sputava.

R2. Anche picchiava.

D. Cosa hai detto? Che ti hanno sputato e picchiato? E per quale motivo?

R2. Perché stavamo giocando, sono arrivati i ragazzi e ci hanno chiesto di che nazionalità siamo: io ho detto serbo mentre il mio amico moldavo [...] (*focus 1* – primaria Mauro).

L'unico gruppo culturale (anche se non straniero) che dalle testimonianze è sempre oggetto di pregiudizio è quello Rom. I Rom, anche quelli che sono stanziali, ancor oggi subiscono molte discriminazioni e non sono integrati nella società italiana. Inoltre, l'appartenenza alla cultura rom fa sì che si acuisca la conflittualità anche nei confronti di ragazzi provenienti da varie parti del mondo. La collocazione sociale differenziata e lo stato di emarginazione sociale, percepito o reale, degli stranieri fa sì che ci sia una conflittualità diretta fra i giovani Rom e i giovani di culture diverse.

2.3 *La percezione dello straniero: diversità e uguaglianza*

Gli studenti generalmente non hanno particolari preclusioni verso gli stranieri. Essi tendono a osservare e a valutare negli altri le qualità personali, attribuendo una particolare importanza alla responsabilità e alla personalità dei loro compagni, a prescindere dalle componenti culturali. Quello che conta sembra essere la persona in quanto tale, non la sua provenienza. Ci possono essere delle titubanze all'inizio, ma queste vengono superate. Spesso affermano che tutti siamo uguali anche se portatori di differenze e questo atteggiamento di apertura li porta a considerare l'altro per quello che è realmente e non per quello che rappresenta.

D. Infatti, una cosa che volevo chiedervi è: se mi avete detto, per esempio, come gioca, la lingua, le usanze diverse. In che cosa, invece, sono tutti uguali?

R1. Insomma, perché [...]

R2. Perché cambia solo la pelle.

R1. Sono delle caratteristiche fisiche. Poche caratteristiche fisiche. Perché tutti siamo diversi, perché se fossimo tutti uguali?! Cioè, non sono come spiegarvi [...]

D. Sì, dimmi!

R1. Non è che conta poi la pelle, così. Conta com'è dentro ed anche come è fuori. Non conta come è di colore, se è straniero è sempre una persona (focus 2 – primaria IV Novembre).

C'è una percezione chiara della diversità da parte dei ragazzi. Sanno esattamente identificare (anche coloro che sono alle primarie) chi è diverso perché portatore di geni diversi o perché portatore di una cultura diversa e sanno anche identificare a quale tipo di cultura un individuo appartiene. Generalmente però si rifiutano di associare alla diversità delle attribuzioni di valore e di costruire quindi una scala gerarchica tra le culture. Il concetto che spesso ritorna è che siamo tutti uguali, ma tutti diversi e tutti abbiamo gli stessi diritti:

D. Secondo voi, cosa significa essere diversi?

R1. Per me essere diversi significa ad esempio avere una faccia diversa dagli altri, il colore dei capelli diverso dagli altri, qualità diverse.

D. Il fatto di essere diverso da un'altra persona, questo aiuta te stesso in qualche modo a farti capire bene chi sei?

R2. Beh, aiuta gli altri e aiuta anche te stesso [...]

R3. Aiuta te stesso perché ti differenzia dagli altri e ciò significa che sei unico.

D. Quindi, secondo voi siamo tutti unici o tutti uguali?

R1. Sì siamo unici, ma abbiamo tutti gli stessi diritti e gli stessi doveri.

D. Quali diritti abbiamo secondo voi?

R2. Il diritto di andare a scuola, di essere trattati bene, di avere rispetto dalle persone.

D. Quindi il concetto di diversità porta con sé anche il concetto di inferiorità secondo voi?

R3. Certe volte sì, però io non la penso in questo modo.

D. Cosa vuol dire essere inferiore, per esempio?

R2. Quando qualcuno pensa che è inferiore a sé stesso perché non è della stessa razza a volte, non parla la stessa lingua, non è della stessa religione...

R3. Oppure non ha le stesse possibilità economiche o una famiglia benestante che lo vizia e cose del genere.

R1. Anche io la penso in questo modo perché non si può essere infe-

riori a qualcun altro, perché siamo tutti uguali. Uguali nel valore di noi stessi, non uguali fisicamente o dentro, non è che se uno ha meno soldi è una schifezza o cose del genere, perché noi proprio come persone abbiamo tutti un valore molto alto.

D. Gli stranieri sono uguali?

R1. Dipende in che senso sono uguali, se uno dice uguali fisicamente e interiormente no, se uno dice uguali nel socializzare sì. Per noi, nella nostra classe, gli stranieri vengono trattati come se fossero italiani (*focus 1 – primaria Mauro*).

2.4 *Gli stereotipi e le differenze razziali: la scuola come un luogo di protezione*

Quando invece alla diversità viene attribuito un valore emergono classificazioni e differenziazioni. Le categorizzazioni dello straniero corrispondono a quelle più diffuse nell'immaginario collettivo, gli epiteti più usati "sporco negro", "sporco serbo", "vattene via perché tu non puoi giocare con me perché non fai parte del mio gruppo [perché straniero]", "sei solo una marocchina".

Chi ha subito queste categorizzazioni sa bene che le persone associano un disvalore alla diversità culturale e alla non appartenenza a questa terra:

Ti chiedono di dove sei prima di giocare, pensano che noi siamo di razze inferiori (*focus 2 – primaria Mauro*).

Poi gli stereotipi si costruiscono attorno a diversi gruppi etnici in base alle caratteristiche presunte o evocate a livello generalizzato: i cinesi sono chiusi, gli albanesi sono violenti, ecc., nella realtà quando i giovani si conoscono le immagini stereotipate sfumano:

R1. La gente pensa che tutti i serbi e gli albanesi siano persone pericolose che girano con coltelli, però anche gli italiani sono così: solo che purtroppo gli stranieri sono visti come persone cattive. Vengono viste più pericolose le persone dell'Est europeo, albanesi, serbi, rumeni che non magari i cinesi.

D. Voi avete tanti studenti cinesi in questa scuola?

R1. L'anno scorso ce n'erano cinque o sei.

D. Com'erano le relazioni con gli studenti cinesi?

R1. I cinesi sono persone molto chiuse generalmente.

R2. Io in classe ho studenti cinesi. Io ero seduto davanti a loro, quindi ci parlavo ed erano persone divertenti: ridevamo, scherzavamo... non c'erano problemi, erano simpatici (*focus 1 – secondaria Sandrinelli*).

L'ambiente scolastico sembra essere un luogo protetto, un luogo dal quale la violenza è esclusa. I ragazzi conoscono la violenza, ma la esperiscono – almeno nelle sue forme più aggressive – principalmente al di fuori dell'ambito scolastico.

La violenza interetnica (cioè la connotazione etnica della violenza) non è invece particolarmente saliente nelle percezioni degli studenti. La violenza dei bulli non è etnicamente selettiva. Solitamente i bulli non colpiscono gruppi etnici specifici. I comportamenti aggressivi sono certamente collegati a dinamiche di inclusione/esclusione e all'individuazione di identità altre da contrastare, ma quella etnica è solo una dimensione di queste dinamiche, e non necessariamente quella più importante:

D. Secondo voi era razzista?

R. No non lo era, ma aveva delle idee un po' strane, era maschilista sicuro. A volte prendeva in giro una bambina che era nel suo gruppo dicendole che era un maschiaccio e insultandola e dicendo che non faceva parte della nostra comunità perché era una femmina ma le piacevano i giochi da maschio (*focus 2 – primaria Mauro*).

Il razzismo si manifesta in molte linee di opposizione/contrasto con l'alterità, ma gli aspetti collegati all'identità di genere sono molto più rilevanti.

Gli studenti sentono di essere trattati come uguali, di essere tutti uguali in classe. Gli insegnanti, tranne che in qualche caso, lavorano costantemente per rafforzare il concetto di “uguaglianza nella diversità”.

Inoltre, soprattutto alle secondarie, il clima di classe è talmente consolidato e i processi di integrazione culturale sono così bene avviati da rendere addirittura difficile la semplice identificazione dello straniero da parte dell'insegnanti. Infatti, già durante la distribuzione dei questionari, i docenti (delle secondarie) manifestavano una certa difficoltà nell'identificare gli studenti di origine straniera, ed essi stessi si chiedevano che cosa volesse dire “essere stranieri”. Questa

parola aveva poco significato, evidentemente perché per loro gli studenti erano tutti uguali:

D. Ho visto che anche i professori hanno difficoltà a distinguere tra italiani e stranieri. Quando ho chiesto a un professore quanti stranieri ci sono nella classe, il professore ha aperto il registro ed ha detto: “bah, dai cognomi che vedo questi dovrebbero essere stranieri!”

R. Eh sì, perché ormai sono qui da talmente tanti anni che padroneggiano, spesso molto bene, la lingua italiana, soprattutto i serbi. Riescono ad acquisire molto velocemente un buon livello di competenza e poi non ci sono più differenze (docente secondaria Sandrinelli).

2.5 Il caso dei bambini adottati

Una caratteristica della scuola italiana è la presenza di alunni stranieri adottati da famiglie italiane. In Italia l'adozione è una pratica molto diffusa e nelle scuole oggetto dell'indagine più volte ci siamo imbattuti in ragazzi scuri di pelle o con caratteristiche fisiche ben marcate che erano però cittadini italiani e figli di genitori italiani. Il numero è piuttosto consistente e i numeri non sono ininfluenti, se pensiamo che i ragazzi adottati formano una categoria di studenti molto particolare. I loro sentimenti di appartenenza sono a volte ambivalenti, e la loro diversità incide fortemente nell'inserimento scolastico e nei processi di inclusione sociale.

Questi ragazzi non appena arrivano in Italia (molto spesso sono più grandi della loro età anagrafica) vengono inseriti nelle classi per l'insegnamento della lingua italiana L2. Il loro iter è identico a quello previsto per gli studenti stranieri, e il loro rapporto con la classe può esser molto problematico, anche perché spesso si tratta di soggetti che provengono da situazioni di grande disagio sociale e che scontano inoltre seri problemi di affettività.

D. Tu sei italiana, è vero? Ma sei stata adottata. Ti sei mai sentita un po' a disagio?

R1. Io ho avuto sempre problemi dalle primarie fino alle medie. Ho avuto problemi di integrazione con la classe, prima non riuscivo a parlare. Ora finalmente mi trovo bene con i compagni e con i professori. A me lasciavano sempre sola prima. Io non ho mai avuto rapporti con nessuno. A me non mi sembrava di avere niente in comune con loro. Un po' era colpa mia che mi isolavo, un po' però anche loro che non mi venivano incontro. Sono stati anni difficili. Sempre sola, non avevo

voglia di andare a scuola e mi sentivo male. Anni tremendi. Nessuno non mi ha mai invitato fuori o alle feste di compleanno [...] niente. Avevo amici fuori. Io sono timida, questa cosa delle medie mi ha fatto chiudere, la paura che qualcuno mi rifiuti [...] allora io mi tiravo indietro e mi chiudevo dentro di me sempre di più. Io sono un po' scura di pelle, si vede che non sono italiana. Un giorno un mio compagno mi ha dato della lesbica. E sono quasi arrivata alle mani, non ci ho visto più. Ora mi trovo bene, ora sono accettata.

D. Ora ti trovi bene, ma mi hai detto durante la presentazione che sei indiana, non italiana. Chi sei allora?

R1. Le mie radici sono là. Io sono arrivata che avevo pochi mesi, non sono mai stata in India. Mia madre mi ha raccontato la verità un giorno quando ero piccola, avevo cinque o sei anni, ricordo. Mi sono guardata allo specchio e ho detto: ma perché, mamma, io sono diversa? Perché ho la pelle scura? E lei mi ha raccontato tutto alla fine, che sono stata adottata, ma non posso risalire ai miei vecchi genitori, non posso, non posso, non posso far niente, ma mi ha detto che quando sarò più grande saremmo andati in India insieme (*focus 2* – secondaria Sandrinelli).

2.6 Principali risultanze

Il razzismo è diffuso nell'ambiente giovanile. Ma ogni tipo di violenza interetnica è vissuta negativamente anche da coloro che sono italiani. È un'esperienza che ferisce tutti, universalmente, e dunque va a toccare la sfera della morale.

Il bullismo si crea e si alimenta molto spesso sul web, poi si difonde nei luoghi di aggregazione giovanile e per le strade.

La percezione dell'ambiente scolastico è buona, la scuola è ancora rispettata e i comportamenti dei ragazzi si modellano in base alle aspettative istituzionali. La scuola è infatti un'istituzione e, come tale, conserva le componenti valoriali e normative. Il clima è buono, i ragazzi si sentono protetti e sentono anche di poter sviluppare la loro personalità. La presenza di molti insegnanti motivati a sviluppare i temi dell'interculturalità, dei diritti e dell'inclusione sociale fa sì che nelle scuole vengano svolti molti progetti interculturali che stimolano alla riflessione sulla diversità e portano a una maggiore consapevolezza dei diritti individuali:

D. Questi programmi, secondo lei, hanno dato dei buoni frutti?

R. Questi danno sicuramente buoni frutti.

D. Quali sono gli indicatori di questi frutti?

R. Direi un po' l'atmosfera all'interno della scuola, perché si percepisce. Siccome il progetto non si esaurisce in un anno scolastico, ma ormai sono progetti che sono cardine del piano dell'offerta formativa, quindi ormai è un progetto che continua per tutti i cinque anni. Quindi i ragazzi dalla prima alla quinta in qualche modo, con modalità diverse, con tematiche diverse, affrontano però gli stessi argomenti.

D. Capito! Lei ha detto un clima diverso, ma mi dica che tipo di comportamenti ha osservato?

R. Beh, vediamo [...] la disponibilità verso i diversi, ad esempio, siccome all'interno dell'istituto c'è un'alta percentuale di studenti disabili, c'è una grande attenzione, ad esempio, rispetto al discorso [...] del diverso in senso lato, virgolettato insomma no?! C'è stato anche un progetto di sport integrato rivolto ai disabili.

D. Secondo lei, se non ci fossero stati questi progetti si sarebbero vissute delle situazioni più discriminatorie nei confronti di queste persone?

R. Secondo me i progetti hanno aiutato, hanno aiutato a non [...] nessuno viene vissuto come diverso, cioè istintivamente diciamo, poi chiaramente se ci sono delle situazioni di conflitto, questo va è perché esiste il conflitto, ma non c'entra la diversità... (docente secondaria Sandrinelli).

Grazie a queste esperienze e all'aiuto di molti docenti, gli studenti sono propensi a riconoscere negli altri gli elementi di diversità senza corredarli di giudizi di valore, positivi o negativi. L'individuo viene riconosciuto quale portatore di differenza e giudicato in base al suo comportamento e alla sua personalità. È una persona e l'appartenenza a questa o a quella cultura non è poi molto importante.

La violenza interetnica, quando si manifesta, ha per target tutti i gruppi etnici in modo indifferenziato. Con una cospicua accezione, giacché sono presi di mira, in modo particolare, gli appartenenti alla comunità dei Rom anche se stanziali.

Una categoria rilevante oggetto anch'essa di discriminazione e di esclusione sociale è quella dei bambini adottati da altri Paesi del mondo (soprattutto quelli di pelle scura) che subiscono lo stesso tipo di stereotipia, nonostante la loro italianità, ed essendo spesso fragili affettivamente risentono in modo rilevante di ogni comportamento razzista. Questa tipologia non è stata prevista nell'attività di ricerca quantitativa.

3. LA VIOLENZA FRA I PARI: PERCEZIONE ED ESPERIENZE

3.1 *La violenza interetnica nella scuola*

Il problema del bullismo è presente nella scuola, ma non ha una natura squisitamente interetnica e non si presenta sempre come reiterazione di atti violenti su una vittima. Molto spesso compare sotto forma di violenza generalizzata in cui entrano in gioco elementi diversi. La salienza non elevatissima del bullismo interetnico fa sì che esso non sia ben tematizzato.

Come si vede dal *focus* condotto nella scuola a Portogruaro, dove è stato richiesto di scrivere su dei fogli chi sono i bulli, le parole e i concetti associati dai ragazzi sono:

“le persone che vogliono le cose degli altri”; “cattivi o poco intelligenti”; “arroganza”; “avidità”; “senza sentimenti, che si sentono superiori perché più forti”; “persona un po’ cattiva ma che vuole fumare [...] picchiano altri ragazzi”; “fanno scherzi pesanti (vicino arroganza)”; “prendono in giro persone (sotto persone che si sentono superiori perché più forti)”; “che si vuol far vedere”; “persona pericolosa”; “possessione (sotto avidità)”; “botte (arroganza)”; “prese in giro (sotto arroganza)”; “farsi vedere più forte; “fare brutti scherzi”; “prendere in giro”; “vuole tappare la bocca con lo scotch”; “una persona pericolosa”; “pericolosa nel senso che ha un carattere forte, prende in giro gli altri”; “può scattare da un momento all’altro”; “pericolosa perché sembra tranquillo ma poi diventa aggressivo”; “se non fai una cosa che dice scatta, può picchiarti, prenderti in giro [...]”; “persone pericolose perché di solito se dice una cosa contro di lui può darti botte [...] cose così [...]”; “quelli i terza media sono molto viziati un giorno si stavano prendendo a botte con i bastoni”; “secondo me i bulli agiscono così perché hanno paura di essere presi in giro”; “vogliono far paura per non essere presi in giro”.

La violenza nei rapporti interpersonali è una modalità dell’interazione che rientra in un *continuum* di comportamenti pragmaticamente collegati, ma in sé diversi. Tutti sappiamo come dalle manifestazioni di affetto si possa giungere all’aggressione verbale, e anche a quella fisica. Inoltre, la struttura stessa della quotidianità degli studenti, fatta dell’alternarsi continuo della solidarietà e della competizione (scolastica, sessuale, ecc.) porta a stemperare in un’unica abitudine azioni difformi. Per esempio, gli studenti ten-

dono a confondere la violenza sporadica con i fatti di bullismo. Non comprendono sempre il significato della reiterazione degli atti di violenza nei confronti di vittime predestinate e tendono a confondere quindi le espressioni di violenza, anche spontanea, con il vero e proprio bullismo. A questa confusione non possono porre rimedio gli insegnanti che, sia in virtù del loro ruolo, sia in quanto adulti, vengono tenuti al di fuori del mondo studentesco e giovanile.

La violenza interetnica esiste, come abbiamo detto. Ma fa parte di una fenomenologia di comportamenti, più o meno violenti, per i quali sono identificabili motivazioni (o mix di combinazioni) diverse. Molte volte la violenza fra i pari assume maggiormente le connotazioni della violenza fra categorie diverse, dove gli elementi etnici sono assenti o estromessi; altre volte invece si formano aggregazioni su base etnica contro altri gruppi culturalmente definiti (vedi la testimonianza della pedagoga). In sostanza, si osserva una continuità non solo tra comportamenti non violenti e comportamenti violenti, ma anche – all'interno della classe dei comportamenti definibili come violenti – tra quelli che sono motivati etnicamente e quelli che non lo sono, o lo sono in misura minore.

In questo quadro complesso, resta comunque il fatto che la violenza interetnica è più diffusa al di fuori della scuola. Anche i casi di violenza estrema (vedi la testimonianza della volontaria della Comunità di Sant'Egidio) vengono registrati dopo l'orario scolastico.

3.2 Come si manifesta il bullismo

A volte la violenza di gruppo si scatena senza gravi motivazioni. La violenza, che segna il confine del gruppo di appartenenza, può manifestarsi anche in modo casuale, semplicemente come atto “naturale” di un branco e scatenarsi per futili motivi. Gli aspetti etnici possono essere presenti, ma anche no:

R1. A volte il bullismo viene fatto da stranieri o a volte da italiani. C'è sempre una diversità tra i bulli o quello che succede o quelli che le prendono. Incapacità di risolvere i problemi normalmente perché di solito, quando fai il bullo, alzi sempre le mani quindi vuol dire che non sei in grado di pensare o di agire in un'altra maniera!

R2. Siamo sempre in mezzo. Poi è una questione di tutele. Magari vai in discoteca con amici, dieci, quindici persone, prendi un italiano o

no, anche se non ti fa niente perché ti girano [...] e lo pesti. Come succede spesso.

R3. È questo che non capisco io di voi! Non riesco ad arrivarci!

R4. È mancanza di coraggio.

R3. No è mancanza di cervello!

R5. È quello che date a credere alla fine, perché se voi siete in venti e me le date in venti, penso che ti cagavi addosso a venirti a confrontare con me e hai chiamato i tuoi amici (*focus 2 – secondaria Pittoni*).

Sono invece molto frequenti gli episodi di violenza collegati con l'identità di genere. A quest'età il tema della sessualità è molto presente e la violenza può scatenarsi con una certa frequenza in coloro che vedono negli altri un qualche problema rispetto all'affermazione della propria identità maschile:

D. Ma lui era più alto di voi?

R1. No era basso e aveva la nostra stessa età, era italiano ma non di qua, era sardo. A volte giudicava gli stranieri che avevamo in classe dicendoli di tornare nel proprio paese e a volte li classificava dicendo: tu sei simpatico e allora ti metto per primo, tu fai schifo e ti metto per ultimo.

R2. Spesso abbiamo cercato di scusarlo perché abbiamo passato parecchi guai a causa sua.

D. Secondo voi era razzista?

R1. No, non lo era ma aveva delle idee un po' strane: era maschilista sicuro. A volte prendeva in giro una bambina che era nel suo gruppo dicendole che era un maschiaccio e insultandola e dicendo che non faceva parte della nostra comunità perché era una femmina, ma le piacevano i giochi da maschio, diceva che era strana e anormale però, da quando Simone le diceva così, è un po' cambiata: ora gioca di meno con i maschi e con i loro giochi (*focus 2 – primaria Mauro*).

L'omofobia sembra essere un serio problema e molto diffuso nei comportamenti di bullismo. Vista la natura del preconcetto si manifesta anche in modo molto aggressivo:

D. Secondo lei, la violenza fisica, è più facilmente veicolata dall'omofobia piuttosto che dall'islamofobia o dalla diversità interetnica?

R. Guardi, da quella che è la nostra esperienza l'omofobia, è molto presente nei casi di discriminazione. Ci occupiamo di questi casi dal 2010 e sembra che questa tendenza sia confermata, nel senso che nei casi di bullismo omofobico c'è questa componente, anche un po' più aggressiva. Del resto, si tratta solitamente di ragazzi con ragazzi, quindi

c'è anche una componente tipica del comportamento maschile di maggiore aggressività. E, quindi, siccome poi è basato tutto sul concetto di virilità o mascolinità, è evidente che dà adito ad una modalità di comportamenti ben specifica [...] (direttore generale UNAR).

Gli atti riconducibili al bullismo sono molteplici: dai comportamenti verbali a sfondo razzista od omofobico, quali le asserzioni di superiorità/inferiorità rispetto all'appartenenza etnica (*"tu sei inferiore"*) o all'appartenenza di genere *"sei una checca"*. Insulti (*"tu sei nero"*, o peggio), alle azioni di violenza fisica come pugni e calci. Fra gli atti che esprimono il disprezzo verso il diverso uno dei più frequenti è lo sputo:

D. Prima hai detto che questi ragazzi sono razzisti. Ma cosa intendi per razzismo?

R1. Pensano che noi siamo delle razze inferiori.

D. Secondo voi questo concetto è abbastanza presente in alcuni ragazzi? R1, R2, R3, R4. Sì, sì. Molti.

R2. Di solito ti spingono e dicono: stai attento e ti buttano giù per terra. I razzisti di solito sono dai dodici anni in su.

R3. Sì, seguono l'esempio degli altri e ti spingono a terra, ti calciano il pallone in pancia. Una volta mi hanno tirato una palla in pancia ed io non riuscivo più a respirare, dopo un po' mi sono ripreso e l'hanno fatto di nuovo. Per fortuna che sono riuscito a calciarla ed è andata fuori dal giardino. Mi hanno detto: vai a riprenderla, e io ho detto di no, allora hanno iniziato a rincorrermi, mi hanno sputato e sono arrivato da mia mamma e mia mamma gli ha dato uno schiaffo.

D. Ma è successo tutto questo perché tu sei di origine serba?

R3. Sì (focus 2 – primaria Mauro)

Gli insulti utilizzati con maggior frequenza sono: zingaro, ebreo e marocchino (volontaria Comunità di Sant'Egidio).

Tutti e tre queste definizioni/insulti esprimono un intenso disprezzo verso il diverso, che è identificato in base alla sua appartenenza a un qualche mondo onnicomprensivo e totalmente svalorizzato.

È da osservare che quella di "marocchino" è una definizione che vale per tutto il continente africano, anche per coloro che sono di pelle nera.

3.3 Le principali cause della violenza interetnica

Le occasioni che scatenano la violenza interetnica sono spesso collegate a eventi esterni alla scuola e alla collettività scolastica. I fatti internazionali influiscono grandemente sulla aggregazione dei giovani su basi etniche e sui meccanismi di confronto identitario. Durante la guerra nei Balcani, i rapporti fra i serbi e i croati erano molto difficili da gestire anche nelle classi. Ora invece, con il passare del tempo, le tensioni si sono stemperate.

I fatti collettivi influiscono direttamente e con forza nel modificare la percezione dell'altro fino a trasformarlo, suo malgrado, in un nemico. Anche una semplice contrapposizione sportiva può generare tensioni e aggressività:

D. E questo avviene nei momenti di tensione individuale?

R. Sì, sì. Di grossa tensione.

D. Tra un individuo ed un altro individuo?

R. Sì. Ma può avvenire anche quando la squadra serba ha vinto e la squadra italiana ha perso. Allora in classe si scatenano violenze che prima non c'erano fra quei ragazzi.

D. Quindi una vicenda come una partita di calcio può portare a dei grandi turbamenti nella classe?

R. Sì, sì. In certe classi, secondo me, non si considerano neanche stranieri; nel senso stranieri tra di loro. È automatico che Mohammed sia in banco con Ivan. No?! Ma poi, dopo alcune cose che vedono alla televisione, ritornano due ragazzi di nazionalità diverse e contrapposte [...] (docente secondaria Sandrinelli).

Ancora più importanti sono i fatti di cronaca locale, precisamente quelli dove la violenza si manifesta nel proprio mondo ed è connotata etnicamente dai media: *“il marocchino che ha stuprato una donna”*, *“la banda di albanesi che hanno rubato nelle case”*, *“il romeno che ha ucciso un uomo”*. Tutti questi fatti creano molto turbamento nelle coscienze e modificano le relazioni con le persone di quelle nazionalità:

Ricordo che quando è successo quel fatto di quel rumeno che aveva ucciso un uomo infilzandolo con la punta dell'ombrello nell'occhio, a Roma si è scatenato l'inferno. I ragazzi a scuola erano tutti contro i rumeni e addirittura ricordo l'aggressione di una mia amica rumena. Lei

era in autobus con in braccio il suo bambino, le squilla il telefono e si mette a parlare la sua lingua a quel punto tutte le persone nell'autobus l'hanno caricata, con insulti e spintoni vino a farla scaraventare giù dall'autobus (volontaria Comunità di Sant'Egidio).

Un'altra ragione importante di sviluppo dell'aggressività, anche all'interno di gruppi etnici diversi, sta nel tipo di collocazione sociale degli stranieri e nella loro ghettizzazione all'interno della scuola italiana. Negli istituti professionali sono presenti moltissimi stranieri, la competizione è elevata e si organizza sovente su basi etniche. La violenza poi può scatenarsi tra individui di etnie diverse anche perché, nelle popolazioni provenienti da altre parti del mondo, gli stereotipi razzisti strutturano le relazioni in modo molto più marcato di quanto non accada in Europa, dove dopo la Shoà è stato necessario fare i conti con questi sentimenti e con questi criteri di categorizzazione (Taguieff, 1994):

I gruppi dell'Africa sub sahariana sono molto presenti soprattutto nelle professionali, mentre gli altri gruppi che abbiamo nominato sono ormai presenti in tutti i tipi di scuole e privilegiano, soprattutto, il tecnico, perché ritengono che la formazione tecnica sia più spendibile un domani nei loro Paesi. Ed hanno anche ragione. Per esempio, nel momento in cui arrivano come manovalanza, come mano d'opera dell'edilizia e fanno studiare i figli come geometra, sanno benissimo che questo un domani può produrre dei buoni capo cantiere, perché no!! Che parlano con la loro gente e che quindi riescono a veicolare [...] quindi, hanno ragione da questo punto di vista. Invece, i gruppi dell'Africa sub sahariana finiscono quasi tutti automaticamente nelle professionali e quindi subiscono un tipo di ghettizzazione sociale che, probabilmente, percepiscono come maggiore anche rispetto ad altri gruppi etnici. E lì sì, tra di loro c'è violenza. Lì bisognerebbe essere proprio degli esperti per capire: tu sei così e ti picchi con questo ragazzo perché tu sei kenota e lui camerunense? Oppure, perché lui è del Burkina, quindi appartiene ad una etnia diversa? Oppure, tu sei senegalese [...] perché tra di loro, effettivamente, non solo tra etnie e nazioni perché anche lì cambia. Nazione non vuol dire etnia. Ci sono delle forme di razzismo pesantissime. E per quanto riguarda gli africani, coloro che maggiormente snobbano la presenza del sub sahariano sono marocchini e quelli dell'area araba perché loro si ritengono di gran lunga gli africani migliori, superiori, la loro non è nemmeno Africa! Perché sono più bianchi ed anche perché la loro cultura la considerano di gran lunga superiore rispetto alle altre culture. Quindi, là sì, si nota proprio un disprezzo, si nota disprezzo. Nelle scuole professionali troviamo violenza interetnica anche di tipo fisico (pedagogista).

3.4 *Le vittime del bullismo*

Le persone oggetto di persecuzione e di violenza hanno caratteristiche fisiche o psicologiche ben precise. Generalmente sono più piccole di età, fisicamente più deboli e caratterialmente fragili, configurano cioè una dimensione di complessiva minorità che è tipica di ogni capro espiatorio.

Si, ad esempio, quelli di terza media, quelli più grandi delle medie prendono in giro i bambini anche di prima, perché pensano di essere i più grandi e allora si credono di essere chissà chi. Magari prendono in giro, offendono pesantemente gli altri ragazzini più piccoli, magari i ragazzini gli ridanno la presa in giro e loro agiscono con le mani” (*focus 1 – primaria IV Novembre*).

Spesso oggetto di violenza sono proprio quei ragazzi che hanno qualche forma di handicap, soprattutto forme meno gravi, quali disturbi del carattere, autismo o altro. Siccome l’handicap non è molto evidente, di fatto i ragazzi vengono riconosciuti come dei pari, ma diversi perché “strani”. Probabilmente la (relativamente) poco grave patologia di questi ragazzi è tale da farli percepire come sufficientemente “altri” da renderli bersaglio di ostilità; ma non così gravemente malati da inibire comportamenti di aggressività o addirittura da suscitare sentimenti di protezione o pietà:

R1. Io l’ho vissuto [...] Abbiamo fatto a botte, ma non c’entrava l’aspetto culturale. Da quando son qua non è mai successo di avere un confronto per la mia cultura.

R2. Noi insultavamo una persona che era portatore di handicap. Era un ragazzo un po’ strano, viveva nel suo mondo e noi come cretini abbiamo fatto di tutto per farlo andare fuori di testa. Non è stata una bella esperienza. Era diverso da noi e quindi lo vedevamo in modo diverso. Gli facevamo scherzi. Una volta avevo la macchina fotografica in classe e l’ho prestata ad un mio amico che faceva finta di fargli foto e lui mi ha fatto così sulla macchina fotografica perché gli ha dato fastidio. Io non c’ho visto più, l’ho preso e l’ho attaccato al muro e da questo momento l’ho iniziato ad insultare e alla fine mi sono resa conto che siamo stati degli idioti.

R3. Ma per me era diverso.

D. Ma cosa intendete per “diverso”?

R1. Era chiuso, non parlava con noi però voleva parlare con noi. Poi

a volte ti mettevi a ridere perché ad esempio aveva i pantaloni al contrario, era strano. Aveva una mentalità chiusa, pensava che i bambini li portasse la cicogna, non c'era altro modo per farglielo capire.

R2. Era un ragazzo molto religioso (*focus 1* – secondaria Sandrinelli).

In altri casi entrano in gioco elementi che rendono il soggetto diverso, o deviante, rispetto al modello culturale dominante fra i coetanei. Oggetto di violenza allora diventano gli stranieri, i giovani studiosi, coloro che non si vestono alla moda, coloro che esprimono forti sentimenti religiosi, ecc.:

R1. Poi è successo anche che Giovanni e Giulio stavano giocando a calcio là, sono arrivati i ragazzi grandi e hanno detto: “Andatevene via”, loro hanno detto di no e allora loro hanno incominciato a picchiarli. Non ci lasciano giocare e dicono che io sono solo una marocchina.

D. Cosa intendono, secondo te, quando dicono “Sei solo una marocchina”?

R1. Che non ho i loro stessi diritti e che loro sono superiori.

D. Quindi la prima cosa che vi chiedono è “Da dove vieni”?

R1. Sì, sì [...] ma sempre quelli più grandi (*focus 1* – primaria Mauro).

Nel caso della diversità culturale entrano in gioco anche elementi che rendono il soggetto debole, quali la mancanza della competenza linguistica e l'assenza dell'aiuto dei genitori. Infatti, dalle testimonianze raccolte, i bambini stranieri risultano meno protetti dai loro genitori rispetto ai bambini italiani. Ciò li rende vulnerabili agli occhi dei più forti e quindi soggetti a facili aggressioni.

3.5 *Le caratteristiche del bullo*

Il bullo secondo le testimonianze dei ragazzi e degli esperti è una persona che ha una certa conoscenza dell'animo umano e riesce a comprendere i problemi dei suoi amici. Grazie all'empatia e alla vicinanza emotiva, carpisce informazioni che gli consentono di controllare le sue vittime agendo sui loro lati deboli, fisici e psichici. È probabilmente una persona che ha subito violenza, e sa che uno dei modi per controllarla è infliggerla a sua volta. Alcune delle sue vittime sono vili e, temendo di diventare pure loro oggetto di violenza, si trasformano in bullo:

Intanto c'è una cosa che, secondo, me va chiarita subito. Tutti pensano che il bullo sia così, perché un violento, quindi una persona priva di competenze sociali. Non c'è nulla di più sbagliato, alcune competenze sociali non le ha, ma ne ha altre sì che sono raffinatissime, che sia un ragazzino o una ragazzina. Il bullo guarda la sua futura vittima per qualche istante e riesce a capire, spesso, quello di una persona che pur noi, essendo insegnanti, non comprendiamo nemmeno dopo anni di osservazione [...] [*Il bullo*] riesce a capire qual è il terrore segreto, che è diverso in ciascuno di noi, quindi sa dove può colpire per umiliare. Questa è una competenza sociale profondissima. Perché, a volte si dice, manca di empatia; dipende da quale definizione tu mi dai di empatia. Perché si è messo al posto di, perché sappiamo che molto spesso il bullo è stato vittima o è terrorizzato di essere vittima di qualcuno, allora questa è una competenza sociale fortissima, solo che poi viene usata per scopi impropri perché il bullo è, anche lui, un ragazzo con tipi di problemi particolari. Allora questa competenza tu la vedi sia nel maschio, che nella ragazza. La vedi in entrambi! (pedagogista).

Il bullo è temuto fisicamente perché è in grado di esercitare violenza, ed è temuto psichicamente perché attraverso sanzioni positive e negative tiene legato a sé le persone che formano il gruppo di appartenenza.

Ogni azione giudicata positiva viene ricompensata dal rispetto di coloro che vi appartengono, ogni azione negativa di defezione viene sanzionata con il ricatto. Il ricatto è reso possibile dall'uso strumentale e sapiente che il bullo fa della conoscenza dei segreti altrui, carpirli attraverso le sue doti di ammaliatore:

R1. Secondo me il bullismo è una forma di alcune persone che usano per farsi notare perché magari si sentono inferiori in un certo modo. A volte certe persone possono sentirsi male e si sfogano su altri bambini e si fanno vedere grandi nascondendo questa paura che hanno dentro.

D. Ci sono bulli nella tua classe?

R1. Nella nostra classe per fortuna adesso no. Ma prima sì, c'era un bambino di nome Simone che era veramente un bullo di quelli sazi, perché ti prendeva in giro e prendeva in giro anche la maestra, trovava sempre il modo di farti sentire male nei confronti di tutti. Lui si aggregava a qualcuno, ma spesso era molto solitario perché gli altri bambini non lo volevano intorno perché li insultava sempre.

D. Ma raccontami, cosa faceva questo bambino?

R1. Lui si aggregava alle persone assicurando che insultandole pote-

vano essere più grandi e superiori, oppure all'inizio dell'anno per prendere l'amicizia di Simone ma poi ci siamo resi conto [...]

R2. Lui all'inizio non ci prendeva in giro tutti i giorni, ma poi sì.

R3. Lui all'inizio aveva degli amici e come?

R1. A volte li assecondava anche nella scelta dei giochi poi, conoscendoli meglio, cercava di scavare dentro e scoprire i punti deboli delle persone.

D. Che punti deboli trovava?

R1. Le tristezze, le paure i problemi di famiglia, i segreti, i vizi, cioè non è che proprio ti chiedeva i tuoi segreti, ma a volte ci parlavi e pian piano glieli dicevi senza neanche rendertene conto. Io una volta mi è successo che mi cercava di scavare nel mio cuore e nei miei affari personali e una volta ci è quasi riuscito, ma per fortuna un mio amico mi ha mandato subito via e ci era quasi riuscito perché stavo per dirgli un mio segreto. Dopo lui si era incavolato come una bestia, mi ha cominciato a seguire e ha cominciato ad insultarmi e questo perché io non gli avevo detto il mio segreto (*focus 2 – primaria Mauro*).

Per quanto concerne la tipologia sociale del bullo, sembra che questi non appartenga a nessuna categoria specifica, anche se i soggetti di status più elevato hanno meno facilità ad accettare la diversità:

Le ragazze che sono ricche o quelle che si credono molto belle non accettano gli altri. Loro pensano di essere superiori a tutti (*focus 2 – secondaria Sandrinelli*).

L'uso della violenza (entro certi limiti) taglia attraverso culture, genere, età, poiché dipende da fattori più profondi, collegati ai tratti della personalità e dell'esperienza di vita.

Rispetto al genere, per esempio, molti intervistati fanno notare quanto ormai il fenomeno della violenza sia diventato, in modo quasi indifferenziato, comune a maschi e a femmine, anche se con modalità di azione diverse.

Le ragazze ricorrono maggiormente alla violenza psichica, che viene perpetrata attraverso una gamma molto ampia di umiliazioni e diffamazioni. Sono azioni meno riconoscibili dagli insegnanti e quindi meno sanzionate. Ciò le rende, a volte, più nefaste per i soggetti colpiti poiché la loro impunità ne alimenta la reiterazione: uno stillicidio continuo, quotidiano:

Quando la ragazza ha capito qual è il dolore più segreto, capisce come lo può usare [...] allora si avvale di due tipi di gregari. O è una ragaz-

zina di successo e allora prende due maschi e fa soffrire l'altra ragazza vittima, oppure può colpire anche il ragazzo fragile, utilizzando l'altro sesso [...], oppure incomincia a lavorare personalmente, ma lavora attraverso la creazione, vera e propria, di voci diffamanti. Usa la voce diffamante, nei casi che ho avuto io sotto mano. Invece il maschio, più che alla diffamazione diretta, va a finire spesso nella violenza diretta oppure nell'umiliazione, ma esplicita (pedagogista).

Una caratteristica che dobbiamo sottolineare, e che compare da più voci, è che il bullo maschio, poiché si avvale tipicamente delle sue qualità riconosciute di genere (forza fisica *in primis*), deve sempre fare i conti con la identità di genere. L'affermazione della propria mascolinità passa attraverso forme più o meno gravi di omofobia.

3.6 I luoghi del bullismo

Come abbiamo detto, i luoghi dove la violenza fra i pari (interretnica o no) maggiormente si manifesta sono, per lo più, esterni alla scuola.

Si incontravano in un giardino e io li ho visti che sparavano con pistole giocattolo al bambino filippino. Erano in tanti. Tutti contro di lui (dirigente scolastica Mestre – Venezia).

Se nasce nell'ambiente scolastico, la violenza è alimentata dalle dinamiche di gruppo della classe, si organizza attraverso l'uso degli strumenti informatici (Facebook, siti di chat, ecc.), e si manifesta apertamente nella forma più aggressiva nei luoghi pubblici di aggregazione giovanile. Può esser una strada, ma i parchi, i giardini, i luoghi dove si gioca a calcio o altro sono quelli più frequentemente menzionati.

L'uso dell'informatica aiuta a sviluppare il gruppo di riferimento e a organizzare l'oggetto del contro sé:

Creano un gruppo riservato in Facebook perché sono abbastanza intelligenti, adesso, da capire che se non è riservato possono incorrere in qualche guaio o qualcuno può scoprirli. Sono abbastanza capaci di comprendere le dinamiche mentre tre anni fa scrivevano tutto quello che volevano e tu prima o poi venivi a saperlo e venivano sanzionati. Creano il gruppo riservato ed è un gruppo riservato contro un ragazzo della loro classe e invitano gli altri. Prima invitano qualcuno, poi gli altri sono desiderosi di partecipare al gruppo e, pur di non essere tagliati

fuori, accettano anche loro di partecipare al gioco. E di gioco crudele si tratta. Perché su questo ragazzo ne inventano di tutti i colori [...] ed è chiaro che poi in classe, anche se stanno attenti a non esprimersi in modo particolarmente negativo per non incorrere in qualche sanzione, basta che tra di loro si guardino con un sorrisetto di intesa e sanno già di cosa stanno parlando. Oppure trovano dei codici linguistici per cui loro sanno di cosa stanno parlando (pedagogista).

3.7 *Principali risultanze*

La violenza fra i pari nella scuola è un fenomeno presente, anche se non di grandissime dimensioni, e nella sua genesi la diversità culturale incide insieme con altri elementi quali la differenza di status o di genere.

La violenza si scatena anche in assenza di motivi gravi ed è finalizzata alla costruzione dell'identità del gruppo. L'individuazione della vittima è funzionale alla definizione del gruppo. Questa passa attraverso elementi etnici o di genere che servono all'affermazione della propria identità nazionale o sessuale. La vittima rappresenta un potente catalizzatore di energie del gruppo.

Le principali azioni violente vanno dagli insulti, alle umiliazioni, fino a comprendere aggressioni fisiche quali sputi (lo sputo è molto diffuso per l'intenso disprezzo che veicola), pugni, calci, ecc.

La violenza fra pari spesso è scatenata da fattori o eventi esterni alla comunità scolastica: guerre interetniche, rapporti tribali consolidati, ecc.; ma soprattutto da fatti di cronaca locali (furti, rapine, violenze sessuali, ecc.) che inaspriscono i rapporti fra le nazionalità quando le notizie vengono diffuse dai media in modo stereotipato e dove l'aggressore appartiene a una qualche cultura "altra".

In alcune scuole professionali e tecniche, dove la presenza straniera è rilevante, la concentrazione eccessiva di gruppi culturalmente diversi fomenta tensioni anche attivando un'intensa competizione sulle aspettative di collocazione sul mercato del lavoro dei giovani studenti.

Nel bullismo l'individuazione della vittima è un elemento cruciale. Il gruppo che si struttura intorno a rapporti di forza ed è valorizzato nei termini di certi attributi particolari, etnici o di altro tipo, individua un soggetto debole e isola la propria vittima. Gli aspetti psicologici sono fondamentali. In molti casi vengono presi di mira ragazzi che caratterialmente risultano problematici. Lo straniero può essere oggetto di aggressione quando manifesta timidezza,

difficoltà linguistiche e isolamento. In molti casi i bambini stranieri non godono della stessa protezione dei bambini italiani da parte dei loro genitori e quindi sono più facilmente oggetto di violenza perché poco sostenuti nei loro diritti dalle loro famiglie:

Quando ho visto che il bambino filippino era stato preso di mira dal gruppo, ho convocato i genitori per spiegargli che il loro figlio era oggetto sistematico di violenza e fuori dalla scuola anche in modo pesante. I genitori stranieri però non hanno la stessa forza nel proteggere i figli come quelli italiani [...] Quando un genitore italiano sa che il figlio è oggetto di vessazione denuncia subito il fatto, i genitori stranieri non lo fanno (dirigente scolastica Mestre – Venezia).

Il bullo invece dimostra di possedere molte competenze specifiche per entrare nell'animo umano e si appoggia su consolidati pregiudizi per rafforzare la sua posizione dominante. Spesso è stato vittima di violenza e, avendola conosciuta, la teme.

I luoghi più diffusi della violenza sono, oltre la scuola, il mondo del web e soprattutto i luoghi pubblici di aggregazione giovanile, in particolare i parchi.

4. REAZIONI E INTERVENTI

4.1 *I sentimenti e le reazioni al bullismo*

I sentimenti provati durante gli episodi di violenza sono spesso citati come emozioni di ripulsa, ma la violenza produce effetti contrastanti. In molti casi la paura della violenza genera rassegnazione o, in molti casi, emulazione.

Nel corso degli atti violenti l'eccitazione regna sovrana. Gli stati di eccitazione sono molto forti. La violenza difensiva della vittima innesca a catena altri comportamenti di aggressione da parte dei bulli in un meccanismo perverso di eccitazione collettiva.

Ma era una cosa nata così, ci dava fastidio la sua presenza. In terza, a causa della nostra ex classe e di quello che facevamo a lui, è stato l'anno in cui lui è andato fuori di testa ed ha cominciato ad avere la psicologa vicino. Poi comunque gli davano dei farmaci per tranquillizzarlo. Era abbastanza violento se iniziavi a dargli fastidio. Una volta ha spaccato il cellulare di un suo ex compagno di classe. E così non ci abbiamo

visto più. Poi ci siamo dati una calmata e abbiamo capito che abbiamo fatto una cavolata, non gli davamo più fastidio e non avevamo più rapporti con lui (*focus 1 – secondaria Sandrinelli*).

Di fronte allo sviluppo di dinamiche relazionali che veicolano comportamenti violenti un buon metodo di azione contro la violenza è stato indicato proprio dagli stessi studenti. Gli studenti infatti, dopo la ricerca qualitativa, hanno individuato nel *focus group* un ottimo strumento per contrastare la violenza. Secondo loro è importante parlare e discutere apertamente su questi temi dentro la scuola, ma non con i propri insegnanti. Il ruolo degli insegnanti è circoscritto al solo insegnamento. Gli studenti pensano di potersi aprire con degli esperti, in un confronto diretto pilotato in modo da aiutarli a comprendere i meccanismi di relazione con i propri compagni e le conseguenze dei propri atti:

R1. Magari far scrivere una tema sulla diversità, di cosa ne pensano. Noi a scuola non ne facciamo di questi temi.

R2. Ma magari più che scrivere sarebbe più utile parlare.

R3. Secondo me, dovrebbero farci fare lavori in gruppo in modo da conoscerci meglio, per avvicinarci di più.

R4. Per me ciò che bisognerebbe fare è proprio questo, farci stare assieme e parlare, ma non con un nostro docente. Con altre persone esterne che ci possono capire e farci ragionare (*focus 1 – secondaria Sandrinelli*).

Come afferma la volontaria della Comunità di Sant'Egidio, nessun atto violento deve essere tollerato o passare inosservato, altrimenti la violenza rischia di diventare un comportamento normale e facilmente reiterabile senza nessuna conseguenza per gli attori che la perpetrano:

Siamo in una società dove c'è un vuoto di cultura e la violenza è diventata normale fra i giovani. Non possiamo lasciare che nella società la violenza diventi normale. Dobbiamo seminare pensieri positivi e la violenza viene smentita dai fatti. Quando succede qualche atto violento, noi andiamo nelle scuole e prepariamo degli incontri in cui discutere sui fatti. Quando succede qualche atto di discriminazione o di violenza non si può far finta di nulla e lasciar passare [...].

4.2 Il ruolo dei docenti e delle istituzioni scolastiche nei casi di violenza

I comportamenti degli studenti di fronte a casi di violenza variano a seconda dell'età. I bambini delle scuole primarie li segnalano immediatamente alla maestra, che è il loro punto di riferimento e dalla quale corrono ogni volta che si verifica qualche comportamento contrario alle regole:

Quando il loro compagno si comportava male, loro venivano subito ad avvertirmi e poi in classe parlavamo tutti assieme. Loro si fidano con me. Molte volte raccontano anche ai loro genitori (maestra primaria Mauro).

I ragazzi delle secondarie invece considerano gli insegnanti come un contro sé, e comunque applicano le regole del gruppo che prescrivono una rigida omertà.

D. Ma voi avete avvertito gli insegnanti?

R1. No, tanto loro con capiscono (*focus 2* – secondaria Sandrinelli).

Anche in qualità di osservatori partecipanti, durante la raccolta delle interviste, abbiamo potuto notare una certa discrepanza nella lettura della realtà che danno gli studenti e quella che invece danno i loro insegnanti. Nei due casi di *focus group* delle superiori dove sono emersi casi di bullismo, durante le interviste con gli insegnanti abbiamo constatato interpretazioni e valutazioni piuttosto blande. Gli insegnanti conoscevano i fatti, ma non li leggevano come atti di bullismo. Gli studenti invece riconoscevano i propri comportamenti come offensivi, ai limiti della dignità.

Gli insegnanti, di fronte alla crescente complessità del lavoro svolto, dovrebbero prima di tutto aver sempre presente che il loro compito è formare le nuove generazioni. Essi dovrebbero essere di esempio e dimostrare, attraverso le loro azioni, di essere non soltanto educatori capaci, ma anche soggetti portatori di un'autorità intellettuale e morale. Inoltre, dovrebbero essere in grado di gestire le relazioni fra gli esseri umani (soprattutto quelle tra persone di diversa cultura e religione) e fornire gli strumenti necessari per relazionarsi in modo corretto con gli altri ed affrontare la vita. I giovani, in particolare, sentono il bisogno di figure di riferimento, hanno bisogno di esempi nei quali identificarsi per interiorizzare valori e comportamenti:

Bisognerebbe che la scuola e gli insegnanti fossero educatori veri, cioè testimoni di un modo di essere della persona e dei rapporti sociali che mettano i ragazzi nella condizione di sentire come inaccettabili i comportamenti violenti. Gli insegnanti devono essere dei testimoni, non soltanto persone competenti nelle diverse discipline, anche se la matematica, come l'italiano e l'inglese possono benissimo veicolare valori. Ma il problema è veramente questo, devono essere persone che per il loro modo di essere, insieme con il loro modo di pensare e di educare, fanno da punto di riferimento molto solido per i ragazzi. I ragazzi hanno bisogno degli adulti. E gli insegnanti possono diventare dei punti di riferimento anche per i ragazzi stranieri, se li percepiscono positivamente. Essi possono veicolare modelli di vita sociale fondata sui diritti, sulla democrazia. Gli stranieri possono così comprendere i valori di eguaglianza e di parità fra i generi, il rispetto delle donne ed altri valori della società Occidentale (senatrice).

Anche dalle testimonianze dei ragazzi si vede bene che gli insegnanti vengono percepiti come figure di indirizzo morale, oggetti di identificazione e modelli in cui credere e ai quali far riferimento per la propria crescita e per il proprio sviluppo individuale.

Gli insegnanti per me sono importanti, quando ho qualche problema parlo loro, ho molta fiducia, ma lo sono anche per i miei compagni (*focus 2* – primaria Mauro).

Quando accadono atti di bullismo nella scuola abbiamo osservato che, se il fatto è lieve, generalmente se ne occupa il docente coordinatore della classe o il docente che è stato testimone dell'evento. Alle primarie, per esempio, la maestra apre un dibattito in classe sull'accaduto:

Abbiamo parlato molte volte dei comportamenti di quel bambino. Tutti i bambini partecipavano alla discussione (maestra primaria Mauro).

Lo stesso avviene, anche se in forme diverse, alle secondarie; se invece il fatto è grave la responsabilità passa al dirigente scolastico, il quale convoca una riunione con i docenti della classe.

I docenti, quando si trovano ad affrontare i problemi di violenza fra i pari, agiscono solitamente con rapidità per arginare il fenomeno. Le strategie cambiano in base alla gravità del fatto e in base all'età dei ragazzi.

Vengono di solito convocati i genitori ed inizia una procedura di

accompagnamento. Nei casi gravi possono anche essere avvertiti i servizi sociali o le forze dell'ordine. Se i genitori vengono convocati (se stranieri si chiede l'aiuto di un mediatore linguistico-culturale), bisogna parlare con molta attenzione per ottenere un risultato efficace.

Spesso non si può qualificare subito il fatto in termini di bullismo, altrimenti si rischia la chiusura della comunicazione, soprattutto se i genitori sono italiani.

Appena accade qualcosa di questo tipo bisogna subito dirlo, altrimenti il fatto si accresce. Bisogna parlare con i genitori e stare attenti perché se si dice: guarda che tuo figlio ha comportamenti da bullo [...] sembra un delinquente e loro dicono ah, ah [...] Meglio prendere con le pinze l'argomento e non utilizzare mai il termine bullismo. E allora di solito diciamo: suo figlio ha un atteggiamento predominante sugli altri, tende a far in modo che gli altri facciano quello che vuole lui, dà ordini, prende in giro i compagni. Bisogna creare un buon rapporto con i genitori per arginare i comportamenti violenti e per far comprendere ai genitori della vittima che il proprio figlio ha un comportamento che tende a subire atti violenti (vice preside primaria Mauro).

In certi casi invece i genitori italiani possono addirittura giocare in anticipo e, come ci ha testimoniato la dirigente di Mestre, sporgere denuncia e trasformare così l'aggressore in vittima.

Il quadro cambia se ci poniamo nell'ottica dei ragazzi. In base alle loro testimonianze, infatti, spesso i professori non si accorgono di nulla o non si interessano di ciò che accade.

Loro non sanno cosa succede fra di noi o non capiscono (*focus 1 – secondaria Sandrinelli*).

4.3 *Approcci e strategie degli insegnanti*

Mentre una parte del corpo docente si sta specializzando sempre più nell'insegnamento della lingua italiana agli stranieri, dell'insegnamento delle culture e della gestione dei rapporti tra le culture, un'altra parte rimane completamente esclusa da questo mondo di significati e di impegni che definiamo "interculturalità". In Italia l'aggiornamento professionale non è più obbligatorio e solo gli insegnanti più volenterosi si interessano dei nuovi problemi che la scuola sta vivendo.

Giorni fa c'era un seminario molto interessante sui problemi interetnici e sulle relazioni fra i giovani. Io ho partecipato, ma eravamo in pochi e quelli che ho visto si conoscevano tutti. Siamo sempre gli stessi a partecipare. Mi è dispiaciuto tanto perché sarebbe servito a molti miei colleghi, ma loro non partecipano mai (dirigente scolastica Mestre – Venezia).

In generale però la gestione della classe interetnica comporta una formazione specifica che è molto richiesta dagli insegnanti in quanto indispensabile per affrontare i nuovi problemi generati dal confronto con giovani provenienti da ogni parte del mondo.

Quando poi si verificano fenomeni di vero bullismo, l'insegnante deve essere in grado di prendere in mano la situazione ed essere un leader nei confronti dei ragazzi, dimostrando forza e comprensione per dissuaderli dall'uso della violenza. Spesso però gli insegnanti non hanno alcuna formazione al riguardo e soggiacciono alle dinamiche della classe senza poter intervenire in modo adeguato.

D. Cosa può fare un insegnante davanti ad un capo branco?

R. Deve diventare il capo branco e naturalmente però, essendo un capo branco, deve assumere su di sé la leadership sociale e, naturalmente, portare verso obiettivi strategici che siano corretti ed adeguati. Quando uno incarna un tipo di leadership sociale deve utilizzare ciò per il bene o per il male. Non è negativo pensare che l'insegnante debba appropriarsi della leadership, non è assolutamente negativo perché quando tu hai questo potere, puoi gestirlo anche in forma democratica, mica per forza in forma autoritaria [...] Allora, mentre il primo tipo di leadership ti veniva data quasi in forma di default, questi nuovi tipi di leadership te la devi conquistare sul campo (pedagoga).

Anche l'educazione sessuale, che una volta era impartita durante l'orario scolastico, ora diventa un problema. Affrontare in classe i temi legati alla sessualità può, in alcuni casi, produrre l'effetto di allontanare le ragazze dalla scuola; e per timore che i genitori ritirino le figlie, gli insegnanti, a volte, sostituiscono la lezione di educazione sessuale con altro. Anche su questo aspetto sarebbe importante un confronto formativo per trovare i modi adeguati di comunicazione.

Non mi stupisce, ma questo fa parte della complessità della mediazione lunga e profonda che non si esaurisce con schemi superficiali e che significa che gli insegnanti hanno necessità di formarsi per una scuola democratica poiché devono rapportarsi con la multiculturalità. [...]

Posso capire le loro paure, ma ci sono cose sottili, molto profonde: per esempio non mettere troppo in contraddizione i ragazzi con le loro famiglie e la scuola. L'attenzione è costante [...]. La cosa è complessa e può prevedere modi a volte poco coerenti. Importante è sempre la discussione e il confronto fra modelli, mai l'imposizione.

D. Ma non voler più trattare l'educazione sessuale in classe non significa un arretramento culturale nella scuola?

R. No, non credo. Bisogna mantenere l'obiettivo molto fermo, ma il percorso con cui ci si arriva richiede delle mediazioni. Educazione non imposizione. L'educazione è far crescere. Naturalmente vuol dire che non si lavora con il singolo ragazzo ma con la comunità per far crescere una classe intera. Da un contesto positivo possono avvenire dei cambiamenti negli immigrati. In ogni caso bisogna fare in modo che la società italiana comprenda che è costituita anche da culture che possono pensarla in modo completamente diverso su come stanno insieme un uomo e una donna, su come si forma una famiglia, su come si educano i figli: questo è un grosso tema. Bisogna saperlo gestire e gli insegnanti devono essere preparati a questo compito (senatrice).

4.4 Il problema della gestione delle classi interetniche

Da quanto emerge dalle interviste e dall'analisi dei programmi delle scuole osservate non ci sono dei programmi specifici che riguardano il tema del bullismo o della violenza interetnica. Tutte le scuole osservate invece seguono progetti interculturali di studio e di conoscenza della diversità o sui diritti umani.

Poi, quando accadono fatti del genere, gli insegnanti si incaricano di discuterne in classe con i ragazzi, in particolare il coordinatore di classe, ma anche l'insegnante che ha più stretti rapporti con gli studenti.

L'attuale situazione di crisi economica sta portando a una riduzione sempre maggiore delle risorse destinate alla scuola.

I programmi di inserimenti degli alunni stranieri e i programmi di interculturalità fanno parte ormai della normale programmazione della scuola, ma le risorse a disposizione sono sempre meno (vice preside primaria Mauro).

Ci sono scuole in Italia dove la presenza straniera è molto cospicua e il problema della gestione delle classi interetniche diventa sempre più grave e pressante. Nonostante ciò, negli ultimi dieci anni le

politiche scolastiche italiane, anziché sviluppare gli aspetti relazionali (puntando anche sulla competitività), hanno aggravato a dismisura il lavoro degli insegnanti e hanno inciso negativamente sulla loro capacità di formare i giovani in un mondo multiculturale.

Nel '96 sono stata chiamata come sottosegretario del Ministero della pubblica istruzione nel primo governo Prodi e dal 2001 sono stata eletta in Senato. Ho potuto osservare in tutti questi anni dei grandi mutamenti nella politica della scuola italiana.

Alla fine degli anni '90 i temi che si discutevano nell'impostazione degli indirizzi di governo erano diversi: era il tempo in cui c'era ancora la cultura della partecipazione che veniva dagli anni '70, dagli organi collegiali, ecc. Si scommetteva ancora sul fatto che la scuola potesse dialogare con la famiglia, che i genitori potessero essere partecipi della vita della scuola. Si lavorava su un contesto di relazione, di coesione esterna e interna con una attenzione alla soluzione del problema senza demonizzazione. Naturalmente le voglio dire, io ho vissuto in questi anni, ho visto le politiche della scuola, io posso dire che, mentre allora ancora c'era una cultura degli insegnanti, una cultura della scuola da parte degli insegnanti, molto attenta non solo alla quantità, ma anche alla qualità, poi è subentrata una politica governativa diversa (*dalla Moratti in poi...*) che ha portato gli insegnanti su una strada diversa. Questi erano pensati come individui e non più come gruppo con una specifica missione educativa, persone che facevano carriera e le cui competenze venivano misurate soprattutto sulla capacità di conoscenza delle discipline e non sulle competenze psicopedagogiche. Anche uno studio recentissimo della Fondazione Agnelli ho potuto osservare come gli insegnanti non siano più formati verso le competenze nelle relazioni umane. In questo studio si vedeva il fallimento della politica di questi ultimi dieci anni. Oggi c'è bisogno di insegnanti che siano in grado di capire gli studenti, di lavorare con loro perché poi le persone che vengono formate dalla scuola sono anche le persone che vanno a lavorare nelle imprese e che devono essere capaci di stare al mondo con gli altri e di collaborare. In questi ultimi dieci anni c'è stata una vera politica che ha rafforzato l'individualismo, che ha separato, all'interno di una logica di separazione (senatrice).

4.5 *Il maschilismo: una cultura ancora molto presente*

Un atteggiamento, intrinsecamente violento, che è ancora molto diffuso fra i giovani e che taglia attraverso l'appartenenza culturale e le classi sociali, è il maschilismo. Le ragazze si sentono diverse dai ragazzi e interiorizzano un ruolo tradizionale di subordinazione rispetto all'uomo. Non ci sono reazioni a tale condizione. Il solo ca-

nale, per così dire, di “emancipazione”, che a volte le ragazze utilizzano, consiste nell’impiegare, a loro volta, la violenza di gruppo. Questo le porta sullo stesso piano dei maschi, ma per il resto è come se l’emancipazione della donna fosse ancora qualcosa da inventare.

D. E nei rapporti di genere? Che tipo di caratteristiche osservate?

R. Beh! Questi sono veramente trasversali. Non c’è differenza tra italiani e stranieri.

D. Il machismo vince ovunque!

R. È uguale, è uguale! In questo sono perfettamente uguali.

D. [...] E perfettamente integrati!

R. Perfettamente integrati! Perfettamente, un unico corpo! [...] risate...]

D. Perché dice questo. Mi faccia capire, mi faccia qualche esempio.

R. Perché gli atteggiamenti sono gli stessi.

D. Quali per esempio?

R. Quelli di considerare le donne come esseri inferiori, le donne non riescono non riusciranno a trovare un lavoro no?! Gli stereotipi più diffusi [...] Diciamo che è come se il femminismo non fosse mai esistito. È colpa delle ragazze però!

D. In che senso è colpa delle ragazze?

R. Nel senso che loro soggiacciono, nel senso che non hanno la consapevolezza delle loro potenzialità, quindi lasciano la predominanza al maschio.

D. Anche se ho visto che in una classe, la quarta Q, stanno facendo un cartellone per l’8 marzo, alcune ragazze. Mi avevano chiesto delle informazioni su cosa mettere nel cartellone [...]

R. Sì, sì per fortuna non è che sono tutte proprio asservite. Però diciamo che la consapevolezza di determinate cose non c’è. Anche perché il femminismo e la lotta per l’emancipazione delle donne è storia per loro! (docente secondaria Sandrinelli).

4.6 *Principali risultanze*

Quando accadono episodi di violenza fra pari, è necessario poterne parlare. Non c’è cosa peggiore che lasciare che la violenza generi violenza e permettere che essa sia vissuta come un’esperienza normale

della vita. È necessario entrare nei fatti e comprendere le azioni degli individui implicati. La violenza innesca, per logica interna, meccanismi di *escalation*, per i quali i comportamenti di risposta della vittima non fanno altro che giustificare e attivare altri comportamenti simili, o spesso più intensi, da parte dell'aggressore. Sia gli studenti delle scuole primarie che quelli delle secondarie hanno molto apprezzato lo strumento del *focus group* utilizzato a fini conoscitivi, e hanno trovato un luogo dove potersi esprimere e confrontarsi con esperti in merito alle loro esperienze, alle loro emozioni, ecc. I giovani hanno un grande bisogno di parlare e di confrontarsi fra loro, guidati da qualcuno che può farli aprire nelle loro emozioni.

Gli insegnanti svolgono un ruolo fondamentale di educatori e molte volte rappresentano un punto di riferimento imprescindibile. Essi sono figure morali e oggetti di identificazione. Per questo non dovrebbero mai dimenticare la loro missione educativa che, nelle aspettative degli studenti, va ben al di là della semplice trasmissione di conoscenze fattuali.

Quando emergono fatti di violenza, i docenti che ne sono a conoscenza agiscono solitamente con una certa efficacia. Vengono avvertiti i dirigenti scolastici (se i fatti sono rilevanti) e inizia un percorso di accompagnamento con i genitori e, a volte, con i servizi sociali. È molto difficile parlare di bullismo, bisogna sempre trovare le parole giuste per creare una relazione efficace con i genitori, altrimenti si irrigidiscono o addirittura si ritorcono contro, tentando di fare passare la vittima per aggressore, magari con una denuncia penale. I genitori di studenti stranieri non dispongono invece di questi strumenti e spesso sono incapaci a risolvere i problemi comportamentali dei loro figli.

Purtroppo non tutti i docenti riescono ad avere un atteggiamento adeguato di fronte a fatti di violenza a causa della mancanza di una formazione specifica. Bisognerebbe nuovamente ritornare ad avere una politica nazionale che privilegi la formazione degli insegnanti dal punto di vista relazionale, piuttosto che una politica che incentiva la competitività e l'individualismo.

5. LA PREVENZIONE DELLA VIOLENZA: AZIONI POSITIVE E COERCIZIONE

Gli studenti, in alcuni casi, pensano che gli insegnanti non siano in grado di osservare con sufficiente attenzione i loro comportamenti,

e quindi non si accorgano dei casi di violenza che accadono. Quando infine se ne accorgono, le cose sono già andate avanti da un bel pezzo ai danni della vittima.

Spesso viene data la responsabilità alla famiglia del bullo e ai problemi psicologici del soggetto violento. Il web amplifica le forme di aggregazione violenta e favorisce la diffusione dei comportamenti violenti.

La prevenzione della violenza interetnica richiede, quale requisito necessario (anche se forse non sufficiente), che i ragazzi possano interiorizzare i valori della convivenza, della tolleranza e della uguaglianza. La nostra società è sempre più atomizzata e carente di precisi riferimenti culturali. Attraverso azioni specifiche è possibile proporre un modello di esistenza libero dalla violenza e riempire il vuoto di cultura che impedisce a molti giovani di orientarsi nel mondo.

Vi è un bisogno diffuso di comunicare e di parlare della violenza, di creare un ambiente dove potersi confrontare sui temi della diversità:

R1. Secondo me dovrebbero farci fare lavori in gruppo in modo da conoscerci meglio, per avvicinarci di più (*focus 1 – secondaria Sandrinelli*).

Si constata anche una domanda forte di azioni positive. Tra queste, molta importanza rivestono i programmi di interculturalità proposti dalle scuole o i programmi di intervento diretto, come quelli messi a punto dalla Comunità di Sant'Egidio per far uscire i giovani dalla spirale della violenza e del razzismo:

Noi abbiamo sedi in molte parti del Paese [...]. Lavoriamo in quasi venti quartieri di Roma e soprattutto nella zona esterna a Roma dove vivono molti stranieri in luoghi di totale separazione sociale [...]. Entriamo nelle scuole dove ci sono dei problemi e proponiamo degli incontri fra i ragazzi. In questo momento lavoriamo con cento scuole superiori e cinquanta scuole medie. Offriamo anche una Scuola per la Pace, un doposcuola, dove i ragazzi possono confrontarsi liberamente. Nella Scuola per la Pace crediamo che si possa lasciare un segno, l'idea è che si possa incidere sulla realtà. La musica è importante per i giovani, così abbiamo molti complessi musicali dove si canta contro la violenza anche con il rap (volontaria Comunità di Sant'Egidio).

La prevenzione della violenza si attua però anche attraverso metodi coercitivi adeguati e azioni dirette delle istituzioni. A tal proposito, un percorso giudiziario interessante è proposto dal Presidente

del Tribunale dei Minori di Trieste. Esso ipotizza l'applicazione ai casi di bullismo degli strumenti giuridici della legge italiana sullo *stalking*. Il bullismo infatti è sicuramente riconducibile alla fattispecie dei cosiddetti "comportamenti persecutori", che rendono la vita della vittima impossibile e ledono la dignità della persona. Questi comportamenti, singolarmente considerati, non sempre costituiscono reato, ma per la nuova legge italiana ciò che diventa reato è la loro serialità. Applicando così la legge sullo *stalking* (che però concerne i comportamenti degli adulti), mediata dagli aspetti del processo minorile, si può arrivare a un'azione di prevenzione efficace portata avanti dalle forze dell'ordine prima di arrivare al processo in aula.

Il Tribunale dei minori di Trieste ha competenza su tutta la Regione Friuli Venezia Giulia. La ricorrenza statistica di dati del genere in questa regione è, devo dire, molto bassa. Il bullismo è qualche cosa che avviene in un ambiente comunitario che dovrebbe essere aperto, come quello scolastico, e che invece ha degli aspetti di chiusura, che sono anche comprensibili, rispondendo a una volontà di autodifesa o auto protezione, sia dell'istituzione scuola in se stessa, sia verso l'esterno, perché ne va della nomea. Questo è l'aspetto protezionistico di tipo negativo. Poi c'è anche un aspetto positivo, che è quello educativo: gli insegnanti e i dirigenti scolastici sono educatori, quindi è giusto che mettano in campo per primi tutti i mezzi di reazione e di contenimento (e prima ancora di prevenzione) rispetto a questo fenomeno. Molte volte ci riescono e ce la fanno a far rientrare la cosa prima che emerga: l'episodio magari c'è stato, ma non viene allo scoperto, e quindi non viene conteggiato dalle nostre statistiche, che sono giudiziarie.

Emerge per noi quando invece tutto è stato inutile, quando il contenimento scolastico ha cercato un supporto familiare, ha messo in campo le proprie capacità in misure pedagogiche orientative e (perché no?) disciplinari e, ciononostante, non è riuscito ad evitare i disastri peggiori, ossia gli effetti del bullismo maturo, conclamato, che vanno da conseguenze psicologiche a serie lesioni fisiche inflitte alla vittima. Queste si traducono poi in un vero tormento, in una vera difficoltà esistenziale che poi si ripercuote in tutti i rapporti sociali tra lui e gli altri suoi pari a scuola, in famiglia con chiusure, mutismi, fino al rifiuto di andare a scuola, con la difficoltà di spiegarlo anche ai genitori.

La vittima non è contenta di apparire tale perché questo testimonia la sua debolezza di fronte agli altri, cosa difficile e penosa da ammettere, sia a scuola, sia a casa. Nei casi peggiori si può tradurre in un vero e proprio abbandono scolastico con un danno esistenziale grosso da cui possono sortire conseguenze patologiche. Tutte queste sono conseguenze che hanno una valenza giuridica, sia civile, quando si tratta di

danni che qualcuno dovrà risarcire, sia penale perché tutti questi comportamenti sono all'insegna della violenza e della vessazione verbale o fisica e si costellano di tutta una serie di atti, di fatti più a meno quotidiani che di solito possono essere atomisticamente qualificati come micro reati molto lievi. Si può andare dalla minaccia, dall'ingiuria. Ci può essere la percossa, il furto o la violenza privata, la piccola rapina. Sono tutti fatti che presi uno per uno hanno una valenza penale quasi irrilevante, trascurabile, e che solo se cuciti assieme rappresentano appunto un quadro di vera e propria vessazione bullistica.

Quindi, reagire sul piano penale con un approccio del genere, atomistico, fatto per fatto, è assolutamente fallimentare, e non riesce non solo a sanzionare, ma nemmeno a far capire l'entità del fenomeno. Nel nostro ordinamento non esisteva nessun tipo di strumento normativo che potesse far qualificare in maniera a se stante il bullismo e che fornisse dei mezzi non necessariamente punitivi, ma anche preventivi, per combatterlo. Questa è un'idea che viene praticata qui a Trieste; è nuova, e consiste nell'applicazione di una norma recente che è stata pensata e che viene descritta dai mezzi di informazione come la norma che punisce lo *stalking*. L'art. 612 Bis è stato introdotto poco tempo fa ed è intitolato "Atti persecutori", perché una norma italiana non userebbe mai una parola inglese, ma è proprio allo *stalking* che si riferisce. Come si sa, il termine *stalking* definisce un comportamento persecutorio che normalmente viene tipizzato negli atti dell'ex che continua a vessare l'oggetto del suo desiderio e delle sue recriminazioni con tutta una serie di comportamenti persecutori, minacce, violenze, appostamenti [...] Questi comportamenti si susseguono nel tempo, in una serie, quindi sono seriali. Obbligano in qualche modo la vittima a modificare le sue abitudini, il suo stile di vita, i suoi comportamenti. La rendono vittima di uno stato d'animo pesante, di una vera e propria paura, se non terrore. Nell'insieme, tutti questi dati fanno di questa norma uno strumento singolarmente appropriato a contrastare non solo lo *stalking*, ma anche il bullismo. In realtà, a leggerla, si adatta benissimo esattamente a quel contesto seriale di piccoli fatti che però, messi assieme, sono molto pesanti, nuocciono alla vittima e la obbligano a cambiare le sue abitudini e i suoi comportamenti. Noi abbiamo cominciato a leggere quella norma e ad applicarla a casi del genere. Così riusciamo a venir fuori da quella collanina di micro fatti che non serve a nulla e facciamo rientrare il bullismo in questa norma, pur pensata per altro.

Tra l'altro, i nostri soggetti, essendo minori, beneficiano di un processo penale per minorenni molto moderno, come quello italiano, che applica parametri e principi che sono considerati all'avanguardia nel mondo con un sistema che ci viene invidiato a livello internazionale. Questi parametri guidano il processo penale verso un esito che non sia punitivo. Ciò significa che l'istanza punitiva non è assolutamente

quella primaria, anzi, è proprio residuale. Noi la definiamo l'ultima spiaggia. Nella nostra idea, che il processo penale termini con una pena di carattere detentivo o di altro tipo effettivamente applicata a un minore è un po' la sconfitta del sistema penale. Se questa norma si presta tanto bene a essere applicata al bullismo, non lo è tanto per l'aspetto sanzionatorio (abbastanza pesante). Quello che ci interessa è il contorno normativo di questo 612 BIS che costituisce la parte di diritto penale di una legge più ampia la quale non è inserita nel codice penale, ma non per questo è meno vigente. Di questa parte a noi interessa soprattutto quell'aspetto che ha una funzione principale di prevenzione. È una prevenzione che è demandata a un organo non giurisdizionale (quindi non a un giudice), ma a un organo di pubblica sicurezza: il Questore. Questi infatti, prevenendo il reato, svolge una funzione di pubblica sicurezza, congiunta ad una funzione di polizia giudiziaria. La cosa che interessa è quello che il Questore può fare quando gli viene segnalato un caso di bullismo o di qualsiasi altro comportamento vessatorio. Egli può convocare i genitori dei bulli e anche gli stessi ragazzi e fargli un discorso di contenuto ammonitivo che li avverta che i fatti che gli sono stati esposti configurano un quadro di vessazione (presidente del Tribunale dei Minori del FVG con sede a Trieste).

Infine, un metodo di azione diretta per la prevenzione dei comportamenti a rischio e la promozione del benessere dei giovani consiste nella stipulazione di protocolli di intesa fra le diverse istituzioni. L'esempio riportato in allegato riguarda proprio un protocollo d'intesa stipulato fra il Tribunale dei Minori del FVG (sede a Trieste), il Comune di Monfalcone, alcuni istituti Comprensivi della provincia di Gorizia, l'Ufficio Scolastico provinciale di Gorizia, la Questura, il Comando dei Carabinieri e il Comando provinciale della Guardia di Finanza di Gorizia, la fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia, al fine di conoscere le caratteristiche del fenomeno, favorire la collaborazione fra gli enti coinvolti, accrescere il dialogo fra le scuole e le istituzioni coinvolte per arginare i comportamenti violenti.

CAPITOLO 8
LE SFIDE DELLA DIVERSITÀ ETNICA
NELLE SOCIETÀ CONTEMPORANEE
di *Mateja Sedmak e Zorana Medarić*

Il progetto internazionale *Children's Voices* ha affrontato diversi argomenti quali la questione etnica e i processi di confronto interculturale, i diritti dei migranti ad un ambiente sicuro e alla libera espressione della loro cultura. Le società europee, nonostante siano sempre più culturalmente e razzialmente plurali e vi sia una forte tendenza verso il dialogo e la comprensione interculturale, si trovano ad affrontare un aumento di atteggiamenti xenofobi e razzisti nei confronti delle minoranze etniche e delle comunità migranti.

Una delle principali questioni affrontate è la violenza interetnica e interculturale in ambito scolastico – tema sempre più importante negli ultimi decenni, soprattutto a causa dei flussi migratori e della crescita di diversità etnica, che si riflettono in un numero crescente di studenti di diversa estrazione etnica nelle scuole. Il progetto mirava a presentare la questione della violenza interetnica nella scuola da diversi punti di vista, incluse le opinioni, gli atteggiamenti e le esperienze dei bambini stessi – ascoltando le loro voci e dando loro una voce.

Le condizioni dei rapporti interetnici e interrazziali tra i bambini e i giovani negli Stati dell'Unione europea (UE) sono molto eterogenee, con una situazione in continua evoluzione che diventa ancor più complessa a causa dell'allargamento dell'UE, dei processi di globalizzazione e della diversificazione dei flussi migratori. La molteplicità di prospettive esplorate nel libro¹, tra cui l'analisi della violenza etnica in ambito scolastico in cinque paesi, sono quindi ancor più preziose. Esso offre un importante contributo alla comprensione

¹ Il libro, del quale il presente capitolo costituisce l'introduzione, è disponibile in inglese in formato elettronico nel sito ufficiale del progetto (www.childrensvoices.eu).

della realtà contemporanea europea sui temi del pluralismo etnico, soprattutto perché le esperienze dei paesi presentati sono alquanto diverse: il Regno Unito, in quanto ex potenza coloniale con una storia ricca di contatto interculturale e con numerose comunità etniche ben organizzate, ha una lunga tradizione di confronto politico e accademico con il pluralismo culturale e razziale, ma è allo stesso tempo influenzato dal suo passato. Cipro ha una storia duratura e ancora in corso di conflitti interetnici tra ciprioti greci e turchi. La Slovenia è tradizionalmente e acriticamente percepita come relativamente monoculturale, nonostante la presenza di minoranze native italiane e ungheresi (e tedesche, completamente negate), nonché un elevato numero di immigrati dal territorio dello stato, una volta comune, della Jugoslavia. L'Italia ha numerose minoranze etniche e linguistiche e comunità di immigrati riconosciute politicamente in modo diverso. Infine, l'Austria ha un'alta percentuale di migranti economici, soprattutto dal territorio della ex-Jugoslavia e dalla Turchia, e anche minoranze autoctone (sloveni, croati, ungheresi, cechi, slovacchi, oltre a rom e sinti).

La diversità affrontata nel libro è riflessa anche in tutto il progetto, in quanto i temi interculturali delle differenze e della comunicazione sono parte integrante del processo di ricerca: sono state considerate varie definizioni e terminologie utilizzate nei diversi paesi per descrivere lo stesso fenomeno; ricercate intese e significati comuni per i temi della ricerca; affrontate le differenze culturalmente fondate riguardo alla percezione della violenza culturale e razziale e, infine, contestualizzati i temi ed i risultati del progetto.

1. LA RICERCA SULLA VIOLENZA INTERETNICA IN AMBITO SCOLASTICO

La violenza interetnica è un fenomeno ancora poco studiato e adeguatamente discusso in molti paesi. In Slovenia, per esempio, vi è una mancanza di letteratura nazionale sui temi della violenza interetnica nelle scuole. Negli ultimi decenni si sono realizzati alcuni progetti di ricerca nazionali che si sono concentrati sulla violenza tra pari in ambito scolastico (ad es. Dekleva, 1996; Pušnik, 1996 e 2004; Krek *et al.*, 2007; Mugnaioni Lešnik *et al.*, 2008; Pavlovi *et al.*, 2008), ma nessuno si è concentrato in particolare sull'etnicità. Allo stesso modo, in Austria la violenza a scuola e la sua prevenzione

attraverso programmi e iniziative hanno guadagnato negli ultimi decenni l'attenzione degli studiosi e del governo, ma sono stati pubblicati pochi studi che (almeno in parte) individuino forme e portata della violenza (ad es. Karazman-Morawetz e Steinert, 1993; Klicpera e Gasteiger-Klicpera, 1996; Strohmeier e Spiel, 2005; Bergmüller e Wiesner, 2009, citati in Sauer e Ajanovic, 2011) e ancor meno sono quelli che comprendono una discussione sulla violenza interetnica e interculturale. In Italia, nonostante una lunga storia di studi e ricerche nel campo della migrazione, il campo della violenza (interetnica) tra pari è stato raramente studiato. Inoltre, il problema del bullismo è diventato un tema di ricerca solo di recente in Italia ed è ancora spesso negato come un problema nelle scuole (Delli Zotti *et al.*, 2011). In Inghilterra, invece, il bullismo è riconosciuto come un problema significativo nelle scuole, ed è stato più frequentemente esplorato e discusso, anche alla luce dell'etnicità (ad es. Whitney e Smith, 1993; Ananiadou e Smith, 2002; Hill *et al.*, 2007; Anderson *et al.*, 2008; Green *et al.*, 2010, citati in Inman *et al.*, 2011). A Cipro, a causa della sua storia e delle recenti tendenze migratorie, i temi del razzismo e della discriminazione nelle scuole sono stati spesso discussi (ad es. Angelides, Stylianou e Leigh, 2004; Philippou, 2005; KEEA, 2006; Symeou *et al.*, 2009; Partasi, 2010; Zembylas, 2010; Theodorou, 2011, citati in Vryonides e Kalli, 2011), ma solo pochi studi si sono incentrati sulla frequenza della violenza tra pari.

In Europa, in generale, la violenza nelle scuole è stata riconosciuta come problema importante nel corso degli ultimi anni, in particolare le forme minori e più sottili di violenza (molestie verbali, maleducazione) che sono in aumento (Kane, 2008). In questo contesto, un tema emergente è il cyberbullismo – bullismo attraverso Internet e le nuove tecnologie. Il progetto richiama l'attenzione sull'importanza di riconoscere le forme più sottili e nuove di violenza, assieme alla necessità di discutere le questioni della violenza (interetnica) tra pari con i bambini nelle scuole. Purtroppo, nonostante un generale riconoscimento dell'importanza della violenza nelle scuole, al riguardo non vi è attualmente alcun inquadramento giuridico o politico dell'UE. Esistono differenze significative nella legislazione e nell'intervento governativo in materia di violenza scolastica tra i paesi di tutto il mondo, così come differenti esperienze e competenze. Gli Stati Uniti, per esempio, hanno una lunga tradizione di ricerca sulla violenza nelle scuole in tutte le sue diverse forme e aspetti, incluso

quello dell'origine etnica/razziale. Negli ultimi anni, l'attenzione per la violenza nelle scuole si è intensificata negli Stati Uniti, soprattutto perché si è visto che il bullismo scolastico gioca un ruolo significativo in alcune sparatorie nelle scuole. Dal momento che la violenza a scuola è stata identificata come un importante problema di ordine pubblico, la legislazione statale degli Stati Uniti ha iniziato ad affrontarla. Il rapporto dei Servizi Segreti degli Stati Uniti del 2011 sulla violenza peer-to-peer e il bullismo fornisce un'analisi degli sforzi del governo per far rispettare le leggi federali sui diritti civili rispetto alla violenza tra pari.

Anche se manca un comune quadro di riferimento legale o politico all'interno della UE, i governi europei hanno inserito nelle loro agende politiche la violenza a scuola e alcuni hanno adottato disposizioni di legge relative al bullismo (nel Regno Unito, per esempio, per legge le scuole devono avere propri programmi anti-bullismo). Sono state anche attuate una serie di iniziative di azione dell'UE in materia di violenza nelle scuole, concentrate sulla prevenzione e il contenimento del fenomeno nell'ambito dei programmi *Daphne* (Kane, 2008) *Comenius*, *Socrates*; più recentemente (2011), una riunione di esperti ad alto livello sulla lotta contro la violenza nelle scuole che ha coinvolto il Consiglio d'Europa e le Nazioni Unite, ha prodotto una serie di raccomandazioni sulle azioni future in Europa. Queste azioni e iniziative politiche si estendono anche alla dimensione etnica, almeno in una certa misura, ma solo alcuni progetti di ricerca e discussioni si sono concentrate in particolare sull'etnicità. Per esempio, il progetto *Youth and Inter Ethnic Schools - Actions Against Inter Ethnic Violence Among Pupils at School* (Gioventù e scuole interetniche - Azioni contro la violenza interetnica tra gli alunni a scuola) (YIES, 2005) era incentrato ad individuare esempi di buone pratiche nella gestione dei conflitti interculturali nelle scuole secondarie. Anche a livello UE sono state adottate varie raccomandazioni e risoluzioni in materia di violenza interetnica nella scuola, come la Raccomandazione di Politica Generale n. 10 sulla lotta al razzismo e alla discriminazione razziale nella e per mezzo dell'istruzione scolastica, pubblicata dalla Commissione europea contro il razzismo e l'intolleranza, e altre².

² Ad esempio, il Congresso dei poteri locali e regionali del Consiglio d'Europa

2. LO STUDIO SULLA VIOLENZA INTERETNICA NELLA SCUOLA IN CINQUE PAESI EUROPEI

La ricerca è stata condotta in quattro regioni etnicamente diverse in ogni paese e, in accordo con la letteratura (Sussi, 1994), i criteri applicati per identificarle sono la vicinanza del confine, l'urbanità del territorio e l' "attrattiva" della regione per i migranti economici. In ogni paese sono stati condotti quattro studi di caso. Per ottenere una visione multi-dimensionale del problema, la questione della violenza interetnica nella scuola è stata esaminata da diversi punti di vista: dal punto di vista dei bambini (mediante sondaggio e *focus group*), dal punto di vista degli insegnanti, del personale scolastico e degli esperti che si occupano di violenza interetnica in ogni paese. È stata usata una combinazione di metodi quantitativi e qualitativi per ottenere una prospettiva in profondità e a più livelli. I dati quantitativi delle indagini sui bambini della scuola primaria (10-12 anni) e secondaria (16-17 anni) sono stati triangolati con i dati qualitativi provenienti dai *focus group* con gli allievi e dalle interviste con il personale della scuola e con gli esperti. Questo approccio ha permesso di identificare alcune differenze tra le percezioni soggettive e la realtà. Ad esempio, mentre in alcune scuole la violenza (interetnica) tra pari non è considerata e riconosciuta come un problema importante da parte del personale della scuola – "Non succede nella nostra scuola" riassume il parere di molti – i racconti dei bambini hanno rivelato un quadro diverso e spesso messo a fuoco le forme più segrete e sottili di violenza tra pari (comportamenti di evitazione, parlare alle spalle, sparlare, ecc.), che sono più frequenti, ma a volte non riconosciute come violenza. Da un lato, ciò dimostra l'importanza di dare un nome alla violenza (interetnica) nelle scuole, e, dall'altro, mette in evidenza il ruolo importante che le scuole e il personale scolastico possono svolgere nella sensibilizzazione e nel riconoscimento di queste forme più nascoste di violenza (interetnica) in ambito scolastico.

ha adottato le Raccomandazioni 135 e 160 (2003) sui partenariati locali per la prevenzione e la lotta contro la violenza a scuola. L'Assemblea parlamentare ha adottato la Raccomandazione 1501 (2001) sulla responsabilità di genitori e insegnanti nell'educazione dei bambini (www.coe.int).

Nonostante le differenze storiche e contestuali dei cinque paesi, la ricerca ha fatto emergere alcuni punti comuni. In primo luogo, la *scuola* è un contesto importante di socializzazione secondaria dove i bambini trascorrono una grande quantità di tempo e un luogo che *può fare una differenza significativa* nella prevenzione dei comportamenti violenti. Può anche svolgere un ruolo importante nel prevenire la discriminazione e la segregazione. Dovrebbe essere un luogo sicuro dove i bambini/ragazzi possono comunicare ed esprimersi ma, soprattutto, un luogo in cui imparare ad acquisire competenze per il comportamento non violento e la soluzione pacifica dei conflitti. Le scuole hanno la responsabilità sociale di creare un ambiente che promuove il benessere dei bambini (Council of Europe, 2011). Mantenere un atteggiamento della scuola coerente verso la violenza (interetnica) – quali le politiche di tolleranza zero contro la violenza e per la trasmissione dei valori di solidarietà, tolleranza e rispetto – sono visti come un modo efficace per prevenire i comportamenti violenti nelle scuole. Esempi di buone pratiche riscontrate nella ricerca mostrano che la scuola può davvero fare la differenza. È importante ricordare, tuttavia, che, nonostante le iniziative e il duro lavoro, il personale della scuola a volte non dispone di sufficienti risorse o di formazione per affrontare efficacemente i problemi della violenza (interetnica) nelle scuole.

In secondo luogo, abbiamo scoperto che la *provenienza etnica* di per sé *spesso non è una motivazione importante per la violenza tra pari*, invece, la violenza tra pari è spesso influenzata da una combinazione di fattori, come ad esempio sesso, età, aspetto fisico, classe socio-economica e tratti di personalità. Il *background* etnico (nazionalità) è in molti casi utilizzato come mezzo di differenziazione o motivo dichiarato per ferire qualcuno quando un conflitto è già emerso. La ricerca condotta nel 2004 in quattro paesi europei, incentrata sulla violenza interetnica, ha rilevato che i motivi di conflitto tra gli adolescenti a scuola non differiscono sensibilmente quando i protagonisti sono i bambini migranti (YIES, 2005). In effetti, negli ultimi anni è stata evidenziata l'importanza di riconoscere le realtà complesse che i giovani vivono come pure la natura intersezionale della violenza (Kuhar, 2009; Busche *et al.*, 2012). È quindi importante riconoscere che le cause della violenza tra pari risiedono principalmente in una combinazione di fattori diversi, come ad esempio l'esperienza di discriminazione, la deprivazione socio-economica e

la violenza strutturale (Hrženjak e Humer, 2010). Questa interazione di fattori è un altro aspetto che dovrebbe essere evidenziato in modo che il personale scolastico diventi il principale artefice di un clima scolastico che influenzi in maniera significativa le relazioni tra gli allievi. È tuttavia importante ricordare che in alcuni casi le scuole svolgono anche il ruolo di “area protetta”, in cui le relazioni interetniche sono migliori che nella società nel suo complesso.

In terzo luogo, nonostante il loro potenziale di cambiamento, in qualche misura le *scuole* e gli atteggiamenti dei bambini *rispecchiano la situazione nell'intera società*. La violenza nella società permea la vita della scuola e i bambini sono colpiti dai conflitti in corso o persistenti, come, ad esempio, nel caso di Cipro o della ex Jugoslavia. Inoltre, nell'attuale situazione di crisi economica, comunemente sorgono tensioni sociali intorno agli immigrati. Dal momento che le scuole non sono tagliate fuori dalle comunità locali e dalla società in generale, anche nelle scuole possono essere osservati sentimenti sociali di crescente preoccupazione per la presenza degli immigrati o pregiudizi e stereotipi nei loro confronti. Non è quindi sufficiente attuare solo nelle scuole cambiamenti che devono essere effettuati invece anche nelle comunità locali e nella società nel suo complesso. L'approccio più praticabile per combattere la violenza nelle scuole è olistico (Council of Europe, 2011). Anche se i contesti sono molto diversi e, di conseguenza, le soluzioni per ridurre la violenza interetnica nelle scuole dovrebbe esserlo altrettanto, per una efficace prevenzione è indispensabile un approccio inclusivo.

3. LE SFIDE DEL CONTATTO INTERCULTURALE

Dal punto di vista storico, si può facilmente affermare che sono pochissime (se mai ce ne sono) le società completamente monoculturali. La storia umana è infatti storia di intenso e costante contatto interculturale, interreligioso e interrazziale. Le società e le persone sono sempre state in contatto con le altre società e persone, per necessità (scambio di beni, commercio, ricerca di partner coniugali o di una nuova patria, ecc.) o per coercizione (guerre, colonialismo, immigrazione forzata, ecc.). Il perdurante colonialismo e le tendenze imperialiste dell'Europa (dalle prime spedizioni verso il “Nuovo Mondo”, fino al post-moderno imperialismo culturale, attraverso

l'economia liberale) hanno effettivamente complicato la questione del contatto interculturale per il vecchio continente; oggi, con i crescenti flussi migratori e gli onnipresenti effetti della globalizzazione, le esigenze di contatto e convivenza interculturale sembrano essere più importanti che mai.

La vita quotidiana individuale e collettiva nel terzo millennio è, come nel corso della storia, pervasa da questioni di appartenenza etnica, identità culturali e religiose, identificazione razziale e conflitti etnici e razziali. L'importanza della razza, della cultura e della religione – anche nell'era globale – non è stata debellata. Al contrario, sembra che nelle fluide società postmoderne di oggi questi identificatori stiano acquisendo nuovi significati. Siamo continuamente di fronte a questa situazione contraddittoria e anche assurda. A livello globale, viviamo in un tempo di estremamente intenso contatto interetnico, che non trova confronto nella storia. Le nuove tecnologie, l'aumento della migrazione e della generale mobilità delle persone consentono una globale miscelazione mondiale e rendono interculturale il carattere dello Stato moderno. Tuttavia, l'ipotesi del contatto, secondo la quale i pregiudizi culturali, gli stereotipi e i conflitti tra gruppi etnici si dovrebbero ridurre al minimo attraverso la frequenza e l'intensità dei contatti tra i gruppi, sembra non aver funzionato (Tropp e Pettigrew, 2005; Medarić, 2009).

Tra i politici e gli accademici vi è un generale riconoscimento della realtà multiculturale dei moderni stati (europei) e del fatto che gli stati stessi devono affrontare il pluralismo culturale, al fine di ottenere stabilità politica e sociale a lungo termine. Al di là di questo livello di consenso, esiste una caotica divergenza di idee su quale tipo di strategia statale o di implementazione politica potrebbe meglio affrontare i problemi derivanti dal pluralismo culturale. Fino a che punto si possono sostenere le idee di assimilazione, o, al contrario, di conservazione delle culture originarie? Si deve usare lo stesso approccio con le minoranze autoctone o native e con gli immigrati di prima, seconda e terza generazione? È meglio promuovere solo i diritti culturali e sociali o anche quelli politici? A tal fine, quali sono i ruoli dello Stato e del sistema scolastico? Ulteriori problemi sorgono nel processo di attuazione della normativa statale. Ad esempio, l'applicazione della legislazione sulla tutela delle minoranze linguistiche protegge davvero la lingua minoritaria e il gruppo di minoranza? Quanto rigorosamente deve essere applicata la legge sul bilinguismo

formale? I diritti politici e culturali formalmente garantiti aumentano la tolleranza e il contatto interculturale?

Ci si imbatte poi nel problema dell'incoerenza terminologica. Ci sono diversi termini che descrivono la situazione delle diverse culture che vivono in una zona limitata, come pluralismo culturale, multiculturalismo, interculturalità, transculturalità. Inoltre, una pluralità di termini descrivono le relazioni tra i gruppi etnici: tolleranza interculturale, distanza interculturale, dialogo interculturale, conflitti interculturali, assimilazione, adattamento, integrazione, ecc. Ulteriori problemi di interpretazione della terminologia derivano dal fatto che alcuni autori utilizzano i termini *multiculturalità* e *interculturalità* per descrivere la concreta *realtà* sociale (cioè la convivenza di diversi gruppi etnici), mentre altri usano gli stessi termini per descrivere le *relazioni* tra i gruppi etnici. I termini multi/interculturalità possono inoltre essere utilizzati per definire un programma politico o una politica formale nei confronti degli immigrati o delle minoranze autoctone (Hacin Luksic, 1999; Sedmak, 2009; Sedmak, 2010).

Nonostante che l'Europa moderna sia stata costruita fuori degli Stati nazionali – ciascuno con una forte tendenza verso l'uniformità culturale e politica, anche a costo del disconoscimento della diversità culturale e dell'assimilazione spesso violenta in uno stato di cultura e lingua uniforme – dopo la Seconda guerra mondiale ha dovuto affrontare la sfida di ospitare con successo le differenze culturali all'interno dei confini nazionali esistenti. In questo contesto, come Rex (1995, 1997) ha sottolineato, l'Europa ha dovuto affrontare due problemi interconnessi ma distinti: in primo luogo, i temi della *disuguaglianza* politica, sociale ed economica e poi la questione dell'accomodamento delle *differenze culturali*. Diversi stati hanno affrontato in modi diversi la questione meno problematica della disuguaglianza, nel rispetto delle loro diverse tradizioni politiche e sistemi di politica sociale. Negli stati che hanno adottato le cosiddette politiche del "lavoratore ospite" (ad esempio, Germania e Austria), per definizione l'uguaglianza politica non poteva essere attuata. Negli stati in cui gli immigrati hanno ottenuto i diritti politici (ad esempio, Gran Bretagna e Francia), i problemi della disuguaglianza culturale e della discriminazione razziale ed etnica hanno acquisito maggiore importanza. Negli stati del benessere, come gli Stati scandinavi o l'ex Jugoslavia socialista, che erano molto aperti alla diversità culturale e avevano effettivamente promosso il pluralismo culturale, un'al-

tra questione doveva essere risolta: in che misura dovrebbe essere promossa attivamente la diversità culturale e in che misura l'esposizione aggressiva delle differenze culturali potrebbe essere controproducente e formare una base per nuove disuguaglianze (Rex, 1996, pp. 241-242)? In realtà, la sfida principale affrontata dai sostenitori delle società multiculturali rimane come riconoscere le differenze culturali e, allo stesso tempo, garantire l'uguaglianza degli individui e la stabilità della società nel suo complesso. Infine, Rex sfata la comune idea che il multiculturalismo e la parità di trattamento vadano di pari passo: "il multiculturalismo e l'uguaglianza non sono gli stessi obiettivi con nomi diversi. La società multiculturale, *prima facie*, deve significare una società in cui le persone non sono trattate ugualmente ma diversamente" (1997, 206). Egli chiarisce che l'unica vera società multiculturale è una società che garantisce l'uguaglianza in *ambito pubblico* (diritto, politica ed economia) e che promuove la diversità nell'*ambito privato* (cultura, lingua, religione) (Rex, 1997). Il suo concetto di multiculturalismo ideale si chiama *multiculturalismo egualitario*, la cui essenza è l'esistenza della diversità culturale insieme con la parallela esistenza di pari opportunità in un clima di reciproca tolleranza (Rex, 1995; 1996).

Il contatto interetnico in Europa si è evoluto nel corso di una lunga storia. Dopo il periodo coloniale/imperialista, l'incorporazione di idee etnocentriche nella scienza occidentale e nella religione e l'approccio razzista rappresentato dagli scontri basati sull'etnia e la razza dell'era della Seconda guerra mondiale – seguito da un breve periodo di ottimistico confronto con la diversità culturale, razziale, linguistica e religiosa nella seconda metà del XX secolo e lo sviluppo degli ideali di multiculturalismo e convivenza interculturale – ci sembra di essere di nuovo al punto di partenza. Le società europee hanno dovuto, in un momento di crisi economica e finanziaria globale, rivalutare la questione della pluralità culturale dell'Europa di oggi. Nel processo è importante che le realtà multiculturali non siano glorificate né rifiutate, ma accettate in tutta la loro complessità e ambiguità (Nagel e Hopkins, 2010).

L'ottimismo sperimentato in Europa negli ultimi decenni del XX secolo, alimentato dagli ideali di società multiculturali e anche interculturali, è stato di breve durata. Infatti, Nagel e Hopkins hanno definito il primo decennio del XXI secolo come l' "era postmulticulturale". Essi usano questo termine non per fare riferimento a una

diminuzione del pluralismo culturale e razziale, ma piuttosto per l'infruttuosa regolamentazione e integrazione delle differenze nelle società occidentali moderne (*Ibidem*). La vita sociale di tutti i giorni degli stati europei è piena di esempi di gestione infruttuosa del contatto interculturale: invece di sperimentare la tollerante convivenza multiculturale, l'Europa si trova ad affrontare la lotta contro il velo, i minareti e l'Islam in generale, la deportazione dei Rom, espressioni di odio ai più alti livelli politici, attacchi aperti, discriminazione contro gli immigrati, e così via.

Ma la situazione è ancor più complessa; per raggiungere la stabilità sociale a lungo termine, non è più sufficiente semplicemente mantenere le differenze culturali, linguistiche, razziali o religiose, e quindi preservare le società pluraliste – l'approccio che ha caratterizzato l'inizio dell'era del multiculturalismo. L'efficace risoluzione del pluralismo culturale esige ora dal più ampio contesto della società reale il riconoscimento e la legittimazione delle differenze percepite dei singoli gruppi etnici come elementi costitutivi della loro identità (Parekh, 2002). La richiesta di riconoscimento sorpassa la promozione tradizionale della semplice tolleranza di altre culture, lingue e pratiche religiose. Se, nel primo caso (offrire il riconoscimento delle differenze), è sufficiente modificare la legislazione, nel secondo caso (offrire rispetto e legittimazione), è necessario effettuare il cambiamento della società più ampia e dei radicati modi comuni di pensare (*Ibidem*).

4. RAZZISMO, XENOFobia E DISCRIMINAZIONE

Da un lato, nelle comunicazioni di tutti i giorni – media, programmi scolastici e così via – ci troviamo di fronte a nozioni di tolleranza, parità di opportunità e comunicazione interculturale, ma d'altra parte riceviamo messaggi che perpetuano modelli di razzismo, di comportamenti discriminatori e di stereotipi negativi su immigrati e minoranze etniche. Anche se la convivenza culturale può portare ad apertura, accettazione della diversità e livelli più elevati di tolleranza – promossa anche attraverso politiche europee e nazionali – gli immigrati devono spesso affrontare le disparità di trattamento nell'accesso a beni, occupazione, istruzione, alloggio e altri aspetti della vita quotidiana. I dati dell'Agenzia dell'Unione europea per i

diritti fondamentali mostrano che la discriminazione nei confronti delle minoranze e degli immigrati è abbastanza diffusa e, in effetti, è più diffusa di quanto registrato nelle statistiche ufficiali. Molti di tali atti rimangono nascosti e non dichiarati (Agenzia europea per i diritti fondamentali, 2009).

Le fonti del razzismo e della discriminazione europea contro gli immigrati e le minoranze etniche sono molte, e cambiano a seconda del momento storico concreto e in base alla situazione socio-politica ed economica di ogni Stato europeo. Wieviorka (1997), tuttavia, sostiene che oggi in Europa siamo in grado di trovare la ragione per l'aumento dell'espressione di atteggiamenti razzisti e discriminatori nella crisi delle identità nazionali, nella tendenza generale verso la dualizzazione della società, che favorisce una logica differenzialista (l' "Altro" è completamente diverso da noi), e nei fenomeni di mobilità sociale verso il basso e nella crisi economica, che rendono più attraenti i sentimenti populistici.

Gran parte della letteratura sociologica contemporanea insiste sull'idea di diverse forme di comportamenti razzisti e di discriminazione verso l'Altro. Mentre il vecchio, classico, razzismo diseguale considera l'altro un essere inferiore, «che potrebbe trovare un posto nella società, ma il più basso [...] che può essere sfruttato e relegato a compiti sgradevoli e mal pagati», una nuova forma differenzialista di razzismo considera l'Altro come fundamentalmente diverso, che significa «che lui/lei non ha posto nella società, che lui/lei è un pericolo, un invasore, che dovrebbe essere tenuto a una certa distanza, espulso o forse distrutto» (Wieviorka, 1997, p. 299). Mentre, in passato, erano molto più palesi nelle società occidentali espressioni di pregiudizio e discriminazione, dirette e pubbliche, esse ora si manifestano attraverso l'evitamento, il disinteresse e il disprezzo dell' "alterità". L'espressione di pregiudizi in contatto diretto con i membri di certi gruppi etnici è stata sostituita dall'evitare il contatto e dall'aumento della distanza da loro (Ule, 2005, p. 202). Quando si parla del nuovo razzismo, alcuni studiosi fanno riferimento anche al "razzismo culturale" (ad esempio Balibar, 1991). Siamo d'accordo con Wieviorka (1997), tuttavia, il quale sostiene che probabilmente non sono due razzismi, ma uno solo, con alternanza di manifestazioni come differenzialismo culturale e inegualitarismo sociale.

Balibar (1991), quando parla di questa postulata nuova forma di razzismo, la definisce come un "fenomeno sociale totale", che può

essere percepito nelle pratiche quotidiane di comportamento violento, intolleranza, sfruttamento sociale e specifica segregazione, ma anche nelle discussioni accademiche (come, per esempio, nel campo dell'antropologia evolutiva). La sua caratteristica tipica è la tendenza verso il "corpo sociale puro", la conservazione della "nostra" identità e l'avversione verso la mescolanza (*Ibidem*).

Questa nuova forma sempre più diffusa di razzismo è definita da Balibar come "razzismo senza razza". Per questo tipo di razzismo le distinzioni biologiche non sono più necessarie: il nucleo di questo razzismo è composto da differenze culturali, che non possono essere ignorate. Stiamo parlando di *razzismo culturale*, sottolineando l'incompatibilità dei diversi stili di vita e tradizioni³ (1991). In questo contesto è inoltre importante il problema della destabilizzazione del tradizionale movimento anti-razzista e l'inadeguatezza delle strategie anti-razziste tradizionali nella lotta contro queste nuove forme di razzismo. L'Unione europea, per lo meno a livello dichiarativo e normativo, cerca di affrontare il razzismo (culturale). La questione della discriminazione etnica è un tema in cima all'agenda europea e i principi antidiscriminatori sono integrati nella legislazione nazionale secondo le linee guida dell'UE (ad esempio, la Direttiva del Consiglio 2000/43/CE, del 29 giugno 2000, che attua il principio della parità di trattamento fra le persone indipendentemente dalla loro razza o origine etnica, la Direttiva del Consiglio 2000/1978/CE, del 27 novembre 2000, che stabilisce un quadro generale per la parità di trattamento in materia di occupazione e impiego). In materia di istruzione, la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo menziona specificamente, all'art. 29, il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, l'educazione in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza e di uguaglianza tra qualsiasi persona e gruppo etnico, nazionale e religioso e le persone di origine autoctona. Tuttavia, la discriminazione viene spesso legittimata attraverso curricula nascosti, politiche sottotraccia e i media (che hanno un ruolo importante nella costruzione dell'opinione pubblica

³ Per illustrare la natura del razzismo culturale, si possono citare gli attuali atteggiamenti americani ed europei nei confronti del mondo islamico e arabo. Questi atteggiamenti non sono determinati dalla razza in quanto tale, ma dall'incompatibilità di culture e valori, e dal cosiddetto scisma della civilizzazione.

e spesso nel perpetuare pregiudizi e stereotipi negativi), presenti nella vita quotidiana dei migranti o dei membri delle minoranze etniche. In una certa misura questa realtà si riflette anche nelle scuole, tra i bambini, che non sono immuni da gerarchie di potere o pregiudizi, anche se a volte le scuole servono come zone di protezione. Stereotipi e pregiudizi (come mezzo di differenziazione tra “noi” e “loro”) si riflettono spesso in violenza nelle scuole, in particolare in una delle forme più frequenti – gli insulti.

5. L'IBRIDAZIONE CULTURALE

IL CARATTERE TRANSCULTURALE DELL'EUROPA

Nell'analizzare le sfide del contatto interculturale e dei conflitti interculturali o interrazziali, i politici, la gente comune e gli accademici spesso e acriticamente operano dal presupposto che le “culture” e le identità culturali sono internamente divise e costituiscono, in effetti, isole chiaramente distinte. Per raggiungere una migliore comprensione delle relazioni interculturali, tuttavia, va sottolineato che le culture (nazionali) europee non sono internamente omogenee, né vincolate esternamente da confini politici. Secondo Sandkühler, «oggi è impossibile parlare di una cultura nazionale uniforme in quanto è impossibile parlare di una immaginata cultura del mondo» (2004, p. 81). Inoltre, non solo non possiamo parlare di culture (nazionali) pure, ma spesso *non* si può neppure parlare di identità culturale o etnica pura nemmeno a livello individuale. Nel discutere e analizzare il problema della violenza interetnica in ambito scolastico, il processo di ibridazione culturale negli attuali Stati europei e il carattere sempre più transculturale dell'Europa sono aspetti importanti da tenere a mente nel cercare una risposta adeguata a questo problematico rompicapo.

La questione dell'identificazione culturale non è né semplice né statica. Ci si aspetta che qualcuno che vive in Slovenia ed è di origine slovena definirà se stesso come sloveno quando, ad esempio, si presenta a un tedesco. Tuttavia, secondo una serie di studi (Sedmak, 2002; SJM, 2003/2), la stessa persona, molto probabilmente, adotterà una definizione locale o regionale, se vive nelle regioni di confine slovene di Prekmurje o Primorska. Inoltre, in uno studio che ha analizzato l'identificazione etnica di persone che vivono in quattro zone

di confine della Slovenia (vicino al confine con l'Italia, l'Austria, la Croazia e l'Ungheria), la maggioranza si dichiara culturalmente più simile a chi vive oltre il confine, in uno stato diverso, rispetto agli sloveni che vivono nella parte centrale della Slovenia (Sedmak, 2009). La natura complessa dell'identificazione culturale è molto evidente nei bambini di famiglie etnicamente miste e nei discendenti dei migranti, che non possono e non vogliono definire se stessi in termini culturalmente monolitici (Sedmak, 2002). L'identità (culturale) non è un fenomeno statico, cambiando, come avviene, sotto l'influenza di nuove esperienze e a contatto con altre culture, idee e così via. Un individuo che sperimenta la migrazione a lungo termine o permanente in un altro paese probabilmente migliorerà la sua identità culturale originale con elementi del contesto culturale in cui si è trasferito, trasformando così la sua precedente identità culturale. Poiché viviamo in un mondo globalizzato in cui siamo in contatto costante con altre culture (lingue, modelli quotidiani legati al cibo, comportamenti e abbigliamento), tutti noi trasformiamo la nostra identità culturale originale in modo simile – anche se non necessariamente ci muoviamo in uno spazio fisico, dal momento che gli altri spazi fisici entrano nelle nostre stesse case attraverso i moderni mezzi di comunicazione. Non sorprendentemente, Foucault vede l'era postmoderna come un' "era dello spazio" (Foucault, 1986, p. 22, cit. in Eigartaigh e Berg, 2010, p. 9), aggiungendo che nel mondo d'oggi l'identità di un individuo non è il risultato di valori culturali e nazionali e di una storia ereditata, ma di spazi diversi attraverso i quali ogni individuo si muove. In altre parole, l'identità (culturale) dell'individuo non è più un costrutto ereditato, ma una categoria flessibile e mutevole influenzata dalle culture che incontriamo nel mondo globalizzato. Nel mondo postmoderno, l'individuo si libera dei binari, di chiare monolitiche definizioni caratteristiche di, e funzionali nei, periodi precedenti; egli è libero di assumere molteplici e ibride identità (culturali). L'importanza e il ruolo delle nuove tecnologie dell'informazione nella trasformazione culturale è discusso anche da Lenar i , il quale sottolinea che le reti sociali di oggi, indipendenti da barriere temporali e territoriali, consentono la comunicazione tra utenti di provenienza culturale diversa, che lasciano un segno indelebile nella relazioni interculturali (Lenar i , 2010). La tradizionale comunicazione interculturale faccia-a-faccia è sempre più sostituita dalla comunicazione indiretta e

online e, secondo Lenarči, nelle comunità virtuali è in continua evoluzione il processo di transizione dall'interculturalità a individui e formazioni sociali transculturali.

Che, nel mondo di oggi – caratterizzato da migrazioni di massa, flusso di “persone, merci e idee” e partecipazione di massa nel mondo virtuale globale – siamo tutti, di fatto, in una certa misura transculturali e, di conseguenza, titolari di identità multiculturali che realizziamo in un modo nostro individuale e unico, è congruente con la teoria proposta da Welsch (1995). Egli fu tra i primi a proporre una nuova visione dell'identità culturale, per la quale ha introdotto il termine *transculturalità*. Ha lanciato questo nuovo concetto come l'opposto dei concetti allora prevalenti nelle discussioni teoriche sulla cultura: il concetto classico dell'esistenza di culture separate ed i concetti contemporanei di multiculturalismo e interculturalismo, tutti e tre basati sullo (stesso) presupposto dell'esistenza di culture pure e chiaramente delineate o di cosiddette isole culturali con confini visibili. Welsch usa il termine *transculturalità* per indicare il complesso intreccio e l'interazione di culture contemporanee provocate dai seguenti tre macro processi: (1) la *inerente differenziazione e complessità* delle società moderne, cioè l'esistenza di varie culture; (2) la trascendenza delle vecchie nozioni di omogeneizzazione e di separatismo culturale attraverso una *messa in rete esterna di culture* – quello a cui stiamo assistendo oggi è l'estrema interazione tra culture, siccome gli stili di vita vanno al di là del confine della cultura nazionale, piuttosto che fermarsi a quello (gli accademici in Italia, Austria e Danimarca hanno stili di vita simili; allo stesso modo, l'atteggiamento nei confronti dei diritti umani, la consapevolezza ecologica o il movimento femminista non si fermano ai confini nazionali, ma li attraversano); (3) da ultimo, ma non meno importante, un elevato livello di *ibridazione* caratteristico della società contemporanea. Per ogni cultura, le altre culture sono componenti potenziali o satellitari, il che è facilitato dalla crescente mobilità e dall'uso delle tecnologie di comunicazione. Di conseguenza, per citare Welsch, non esiste nulla di assolutamente “estraneo” e niente assolutamente “nostro”. Infine, come Welsch sottolinea, come individui siamo anche ibridi culturali, come esemplifica citando l'influenza della letteratura russa, francese e tedesca su scrittori di origine culturale diversa. Le identità culturali, pertanto, non dovrebbero essere equiparate con l'identità nazionale, differenziando due fenomeni

che sono di fondamentale importanza per Welsch. Un cittadino con passaporto sloveno non è necessariamente di cultura slovena. All'interno di tale cornice, la libertà di costruire formazioni culturali è uno dei diritti fondamentali dell'uomo nella società contemporanea.

Un certo numero di altri autori sottolineano inoltre che nella società post-moderna i confini tra culture in precedenza stabili (apparentemente o realmente) stanno scomparendo, portando a meno stabili, meno fissi modelli di vita, composti da elementi tratti da varie culture. Sandkühler (2004) sostiene che, in Occidente, un tale cambiamento è una conseguenza logica dei seguenti processi: (1) la liberalizzazione dei mercati e l'integrazione di mercati precedentemente regionali nel commercio mondiale; (2) debordanti forme di informazione e di comunicazione, e (3) nuove strutture e forme di organismi istituzionali che si occupano di economia, politica e diritto. Proprio come Welsch, egli pone l'accento sulla onnipresenza della transculturalità, a seguito della quale i confini non sono più dati, comprese le frontiere storicamente imposte dall'etnia, dalla religione o dalla tradizione (a questo punto, si dovrebbe aggiungere l'interiezione se mai è *stata data*). «Piuttosto [i confini] emergono e cambiano attraverso la dinamicità e la complessità di modelli flessibili di co-esistenti reti tra le persone» (2004, p. 82). Nel discutere l'influenza di studi postcoloniali sulla decostruzione di una classificazione binaria, Juri Pahor (2012) nota anche che il purismo etnico/nazionale è diventato una strategia culturale insostenibile.

L'evidenza empirica supporta anche la tesi dell'ibridizzazione⁴ culturale e del transculturalismo che è un fenomeno ampio e onnipresente delle società attuali (e di gran parte di quelle del passato). I censimenti di vari stati europei e americani mostrano che le persone

⁴ In letteratura si trova spesso una diversa terminologia, che definisce il multiculturalismo come ibridazione e transculturalismo, spesso usati come sinonimi. Per una migliore comprensione è importante notare che, sebbene la transculturalità sia strettamente collegata all'ibridazione culturale, i termini non sono sinonimi. L'ibridazione culturale è, secondo Bhabha, più strettamente correlata con lo spazio "terzo" o "di mezzo", e con il processo di negoziazione, che consente la costruzione di posizioni diverse (Bhabha, 1990 a Juri Pahor, 2012). Il *transculturalismo* o la *transculturazione*, d'altra parte, sono descritti da Juri Pahor (2012) come un fenomeno delle aree di contatto, dove le culture diverse (spesso con posizioni molto asimmetriche) si incontrano e lottano.

di appartenenza mista sono il gruppo sociale in più rapida crescita (Rizman, 2008; Ali, 2011); di conseguenza, non è più possibile negare le pluralità linguistiche, razziali, religiose, culturali, ecc. Sempre più persone si definiscono, quando possibile, come bi- o multirazziali, bi- o multi-culturali, o bi- o multi-lingua (Aspinall, 2009). In questa prospettiva, si potrebbe attribuire maggiore attenzione al fenomeno delle identità etniche ibride e miste come formula per la futura pacifica convivenza culturale e mezzo per diminuire l'incidenza di conflitti e violenze interetniche – sottolineando la complessità ed eterogeneità delle persone invece della semplicità, la pluralità invece dell'uniformità e la vicinanza interculturale e la somiglianza, invece della distanza interculturale e dello scisma.

Il libro presenta un importante contributo alla situazione attuale che comporta significativi cambiamenti sociali, economici e politici ad un vecchio continente. Le crescenti disuguaglianze sociali ed economiche, la povertà globale, l'incertezza e il disagio esistenziale stanno influenzando la percezione dell'Altro in misura considerevole. Come la storia ha già mostrato, l'attuale situazione può comportare una diminuzione della tolleranza interculturale, violenza verso le minoranze sociali e culturali e aumento della tolleranza verso comportamenti violenti di diversa natura. In questi tempi di incertezza, diventa quindi particolarmente importante rimanere consapevoli e sensibili alle varie forme, spesso più sottili, di violenza interpersonale e interculturale e raddoppiare gli sforzi per la loro prevenzione al fine di evitare il rischio di una *escalation* di comportamenti violenti. Ci auguriamo che questi contributi possano almeno in parte aiutare a migliorare la comprensione generale delle complesse dinamiche della violenza interetnica tra pari.

6. I PRINCIPALI RISULTATI DELLA RICERCA NEI CINQUE PAESI

Le schede seguenti descrivono brevemente i contesti e i principali risultati degli studi nazionali e sono tratte dal *Final Comparative Report* disponibile nel sito ufficiale del progetto *Children's Voices* (www.childrensvoices.eu).

Contesto

La Slovenia è caratterizzata da un ambiente sociale multietnico in cui una nazionalità (gli sloveni) è nettamente prevalente. Su 1.964.036 abitanti registrati nel censimento del 2002, l'83,1% della popolazione era di origine etnica slovena. Le comunità etniche non slovene possono essere approssimativamente suddivise in due gruppi: le minoranze nazionali storiche (autoctone secondo la definizione dalla Costituzione slovena) – tra cui quella italiana, la ungherese e la comunità rom, che godono di diritti speciali, e le cosiddette “nuove” comunità nazionali, i cui membri appartengono alle nazioni componenti l'ex stato comune della Jugoslavia (croati, bosniaci, serbi, macedoni, montenegrini, albanesi). Quando si parla di immigrati o di gruppi di immigrati in Slovenia o (negli ultimi anni) di lavoratori migranti, vi è un forte riferimento soprattutto agli immigrati provenienti dal territorio dell'ex Jugoslavia che si sono trasferiti in Slovenia nel periodo di prosperità economica e di crescita (negli anni '60, '70 e '80) e al più recente flusso di immigrazione dopo il 2000. In letteratura si fa riferimento anche a persone, ad es. i profughi trasferiti in Slovenia, per lo più dalla Bosnia, nel periodo della guerra jugoslava. Solo negli ultimi anni (dopo l'indipendenza slovena), non vi è una più forte discussione sui migranti di prima, seconda o terza generazione (sempre con riferimento principalmente agli immigrati provenienti dalle repubbliche dell'ex Jugoslavia). Confrontando lo status degli immigrati e dei gruppi autoctoni, è importante sottolineare che, anche se gli immigrati provenienti dall'ex Jugoslavia consistono in comunità molto più estese (secondo il censimento della popolazione del 2002, a fronte di 2.258 italiani e 6.243 ungheresi, vivono in Slovenia 38.964 serbi, 3.642 croati, 21.542 bosniaci, 10.467 musulmani, ecc.), non godono dello status ufficiale di minoranze e, di conseguenza, non hanno speciali o aggiuntivi diritti politici, economici o culturali.

Tutti i figli di immigrati – cittadini stranieri, bambini senza cittadinanza, rifugiati e richiedenti asilo che risiedono in Slovenia – hanno il diritto all'istruzione scolastica di base obbligatoria alle stesse condizioni dei cittadini sloveni. Secondo la legge, la minoranza etnica italiana e ungherese hanno diritto all'istruzione impartita nelle rispettive lingue madri ed è anche loro permesso di ideare e sviluppare pro-

prie politiche nel campo dell'istruzione. La legge determina le aree dell'istruzione bilingue obbligatoria. Non esistono dati ufficiali sulla consistenza della popolazione immigrata nelle scuole primarie e secondarie in quanto non viene registrata l'etnia dei bambini e dei ragazzi al momento dell'iscrizione. Alcune informazioni possono essere raccolte da varie fonti (Ministero dell'Istruzione, Scienza, Cultura e Sport, Istituto Nazionale dell'Educazione, Ufficio di Statistica della Repubblica di Slovenia), ma forniscono un quadro solo parziale.

In Slovenia vi è anche una mancanza di letteratura specifica sui temi della violenza interetnica nelle scuole. Come notano Humer e Hrženjak (2010 in Sedmak *et al.*, 2011), la violenza tra pari nelle scuole è diventata il *focus* di una ricerca in Slovenia solo nel 1990 ed è stata finora studiata soprattutto dal punto di vista psicologico, pedagogico o criminologico. Negli ultimi anni ci sono state alcune ricerche nazionali incentrate sulla violenza tra pari in ambito scolastico (Dekleva, 1996; Pušnik, 1996 e 2004; Krek *et al.*, 2007; Mugnaioni Lešnik *et al.*, 2008; Pavlovi *et al.*, 2008), tuttavia, nessuna di queste si è concentrata in particolare sull'etnicità. Secondo Humer e Hrženjak (2010), la violenza tra pari nelle scuole è stata analizzata per lo più nel quadro di aspetti individuali e psicopatologici (sintesi da Sedmak *et al.*, 2011).

Principali risultati

In Slovenia lo studio ha avuto luogo nelle seguenti regioni etnicamente miste: regione costiera, regione di Lubiana, regione di Prekmurje e regione di Jesenice. Secondo le opinioni degli alunni delle primarie e degli studenti delle scuole secondarie, degli insegnanti, dei consulenti scolastici e dei dirigenti scolastici, la violenza interetnica è spesso percepita come un non-problema o non è motivo di preoccupazione. Anche se l'etnia non è considerata un importante fattore che influenza la violenza tra pari, il fenomeno della violenza interetnica comunque esiste. Mentre i casi di violenza fisica sono rari nel campione, le meno evidenti forme di violenza psicologica sono più comuni. L'uso di insulti etnici e dell'isolamento sociale sono stati rilevati come eventi piuttosto frequenti anche nella fase qualitativa dello studio.

Tuttavia, è stato anche accertato che l'etnia non istiga di per sé la violenza tra pari, ma è semmai utilizzata in un conflitto preesistente come mezzo per fare del male a qualcuno. In generale, la violenza

tra pari è determinata da diversi fattori, quali l'età, il sesso, i problemi di apprendimento, l'educazione familiare, l'aspetto fisico e – soprattutto – il basso ceto socio-economico, che spesso coincide con l'etnia. In Slovenia, dove la maggioranza della popolazione migrante appartiene a nazioni e nazionalità dell'ex Jugoslavia con una storia recente di conflitti interetnici, c'è violenza interetnica anche tra individui o gruppi di origine migrante. Durante le interviste, gli esperti e il personale scolastico spesso affermano che i giovani provenienti da famiglie socio-economicamente svantaggiate hanno più probabilità di altri di essere vittime del bullismo. Un più basso status socio-economico spesso coincide con l'etnia o lo status di migrante, i giovani di etnia non slovena possono essere sottoposti ad un "doppio fardello" e possono portare nella scuola aspettative diverse ed esperienze di privazione e frustrazione. È anche importante identificare e analizzare le disuguaglianze strutturali e le loro manifestazioni quotidiane, in particolare in rapporto alla società; ad esempio, l'attuale crisi economica può avere un potenziale impatto sostanziale sulla vita, i diritti e i bisogni di tutti i bambini e adolescenti, delle minoranze etniche e in particolar dei figli dei migranti (sintesi da Žakelj e Kralj, 2012).

ITALIA

Contesto

La popolazione di immigrati residenti in Italia è cresciuta notevolmente, soprattutto nel corso degli ultimi anni. La crescita è tale che la quota dei migranti sul totale della popolazione italiana è quasi raddoppiata in meno di dieci anni passando dal 4,1% di fine 2004 al 7,5% nel 2010 (secondo gli ultimi dati disponibili, ammontano ora a circa 5 milioni). Tra i migranti la quota dei minori è leggermente in crescita, raggiungendo oggi circa il 22% (due terzi appartengono alla seconda generazione, sono cioè nati in Italia). I rumeni sono di gran lunga la più grande comunità (circa un milione, che rappresenta oltre il 20% del totale), seguiti dagli albanesi (con poco meno di 500.000, rappresentano oltre il 10%) e dagli ucraini (4,4%). Oltre metà degli stranieri residenti in Italia (53,4%) sono europei, ma alcune comunità di dimensioni molto grandi vengono da fuori Europa, come i marocchini (oltre 400.000, circa il 10%) e i tunisini (oltre 100.000, 2,3%); nell'insieme, gli immigrati africani

ammontano a circa il 22%. Anche la comunità cinese è piuttosto estesa (più di 200.000 residenti), seguita da filippini e indiani, che rappresentano circa il 17% degli immigrati provenienti dal continente asiatico. La quota di cittadini provenienti dalle Americhe è dell'8,1%, la maggior parte dei quali proviene dal Perù e dall'Ecuador. La presenza degli immigrati in Italia è piuttosto disomogenea, con concentrazioni significative nel Centro-nord, in particolare nelle aree urbane.

Secondo la Costituzione italiana, è compito dello Stato promulgare le leggi di regolamentazione del sistema scolastico e garantire che le scuole di tutti gli ordini e grado siano accessibili a tutti, senza eccezione. L'istruzione obbligatoria è prevista per tutti i bambini che risiedono legalmente in Italia, indipendentemente dalla loro nazionalità. I dati statistici mostrano che la percentuale di studenti non italiani nelle scuole primarie e secondarie è aumentata rapidamente, da poche migliaia a fine degli anni '80 a più di 600.000 due decenni più tardi; allo stesso tempo, la percentuale di alunni non italiani sul totale della popolazione scolastica è cresciuta da una piccola frazione per raggiungere attualmente il 7%. La componente non europea è aumentata nel corso del tempo; ciò deve essere preso in considerazione, dal momento che l'integrazione degli studenti provenienti da questi paesi è più critica: alla diversità linguistica si aggiungono una maggiore distanza culturale e le differenze somatiche. In Italia, nonostante una lunga storia di studi e ricerche nel campo della migrazione, l'aspetto della violenza (interetnica) tra pari è stato raramente studiato. Inoltre, il problema del bullismo è diventato solo di recente un tema di ricerca in Italia ed è ancora spesso negato come problema nelle scuole.

Principali risultati

La ricerca è stata realizzata in quattro regioni: Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Veneto e Provincia autonoma di Trento. I risultati mostrano che la violenza tra coetanei a scuola è un fenomeno comune, anche se non molto diffuso, che ha la sua genesi nella diversità culturale, insieme ad altri fattori, come le differenze di status o di genere. Un atto individuale di violenza scoppia anche in assenza di un pretesto ed è finalizzato alla costruzione dell'identità di gruppo. L'identificazione della vittima è funzionale al gruppo attraverso elementi etnici o di genere che contribuiscono a raggiungere l'affermazione di un'identità nazionale o dell'orientamento sessuale. La

vittima è quindi un potente catalizzatore di energie del gruppo. I principali atti di violenza vanno dagli insulti alle umiliazioni, incluse le aggressioni fisiche, quali lo sputo (diffuso in quanto veicola intenso disprezzo), pugni, calci, ecc. (che si verificano molto più raramente). La violenza tra coetanei è spesso innescata da fattori o eventi esterni alla comunità scolastica: guerre interetniche, faide tribali, ecc., ma, soprattutto, da accadimenti locali (furti, rapine, stupri, ecc.) Questi episodi aggravano i rapporti tra le diverse nazionalità in quanto i media diffondono la notizia in modo stereotipato, in particolare quando l'autore del reato appartiene ad un'altra cultura.

La percezione della scuola è generalmente buona. La scuola è ancora rispettata e i comportamenti dei ragazzi e delle ragazze sono modellati in base alle aspettative istituzionali. La scuola è un'istituzione e possiede tutte le componenti valoriali e normative di un'istituzione e anche l'atmosfera a scuola è buona. I bambini si sentono protetti e ritengono di poter sviluppare la loro personalità al fine di interagire correttamente con i loro compagni di classe. La presenza di molti insegnanti motivati a sviluppare temi interculturali come i diritti umani e l'inclusione sociale, comporta che in molte scuole sono attivi progetti interculturali che stimolano la riflessione sulla diversità e portano ad una maggiore consapevolezza dei diritti individuali (sintesi da Delli Zotti e Urpis, 2012).

AUSTRIA

Contesto

L'Austria ha una lunga tradizione di migrazione. Nella storia austriaca, i flussi migratori dopo la Seconda guerra mondiale sono stati caratterizzati principalmente dai programmi per i cosiddetti "lavoratori ospiti" (Gastarbeiter) con paesi quali la Turchia e la Jugoslavia, attuati tra gli anni '70 e gli anni '90 (Bauböck, 1996, p. 14). L'immigrazione è nuovamente aumentata dopo gli anni '90, in parte a causa dei conflitti nella ex Jugoslavia, quando l'Austria ha ricevuto molti rifugiati dalla Bosnia-Erzegovina e dalla Croazia (Tretter, 2000, p. 28). Inoltre, quando l'Austria ha aderito all'Unione europea nel 1995, i flussi di migrazione tra gli Stati membri dell'UE sono stati facilitati e da allora l'immigrazione verso l'Austria è in aumento. Le seguenti cifre relative alla popolazione forniscono quale elemento aggiuntivo riguardo alla struttura della società austriaca. Nel 2011

vivevano in Austria 8.443.000 persone e i migranti – persone che non possiedono la cittadinanza austriaca o che non sono nati in Austria – rappresentavano il 17,3% (1,5 milioni) della popolazione complessiva. Per quanto riguarda la nazionalità o il *background* etnico, gli immigrati tedeschi sono il gruppo più numeroso (227.000 persone), seguito dagli immigrati provenienti da Serbia, Montenegro e Kosovo (209.000), dalla Turchia (186.000) e dalla Bosnia-Erzegovina (133.000). Le cifre sono notevolmente inferiori se si considerano i cittadini degli altri paesi europei o di paesi non europei, come, ad esempio, i rumeni (75.000), i croati (63.000) o russi (28.000) e cinesi (15.000) – i due più grandi gruppi in termini di migranti provenienti da paesi extra-europei (Statistik Austria, 2012, pp. 26-27). La società austriaca è multiculturale, da un lato a causa della discussa tradizione della migrazione e poi a causa del fatto che l’Austria ha sei gruppi etnici autoctoni (sloveni, croati, ungheresi, cechi, slovacchi, Rom e Sinti). Questi gruppi godono dal 1976 di diritti speciali – ad esempio, riguardo l’istruzione e la lingua – in base alla legge austriaca sui Gruppi Etnici Autoctoni (Volksgruppenengesetz). I gruppi etnici autoctoni hanno quindi il diritto costituzionale all’istruzione nella propria lingua.

Il governo austriaco ha iniziato ad affrontare il tema della violenza in ambito scolastico solo di recente (nel 2007), con l’attuazione della strategia nazionale volta a prevenire l’aggressività in ambito scolastico (Weiße Feder, 2012; Stefanek *et al.*, 2012). Similmente, c’è poca ricerca accademica e indagini sulla violenza, in particolare su quella interetnica. Tuttavia, alcuni studi si concentrano su questo tema (Strohmeier *et al.*, 2012; Strohmeier e Spiel, 2007, 2012), ma affrontano principalmente il tema delle differenze tra bambini e ragazzi austriaci e migranti e non sono dettagliate riguardo alle differenze tra i diversi gruppi etnici (Strohmeier e Spiel, 2005, p. 10).

Principali risultati

In Austria, la ricerca è stata attuata negli Stati federali di Vienna, Salisburgo, Alta Austria e Carinzia. I risultati mostrano che le scuole possono essere percepite come “spazi protetti”, dove gli insegnanti, e la scuola in quanto tale, possono garantire che la tolleranza funziona meglio che nella società nel suo complesso. Con l’organizzazione di viaggi, eventi multiculturali e gite all’aria aperta, le scuole applicano buone pratiche in termini di anti-violenza e di promo-

zione della tolleranza. Queste attività aiutano a conoscersi meglio e quindi ad abbattere gli stereotipi e rafforzare lo spirito di squadra tra gli alunni. Tuttavia, anche in ambito scolastico si verificano episodi di violenza interetnica e, soprattutto, trovano la loro strada pregiudizi e stereotipi verso alcuni gruppi etnici come i Rom e i Sinti. La violenza a scuola è determinata da diversi fattori, vale a dire l'età, il sesso, la situazione in aula e, in misura minore, l'origine etnica/nazionalità. Nel caso degli alunni austriaci intervistati, il fattore etno-nazionale determina o provoca la violenza solo in misura limitata. Semmai, situazioni quali le dispute durante gli incontri sportivi, potrebbero anche provocare, nel caso di dinamiche violente, pratiche di violenza interetnica (verbale). Tuttavia, gli alunni di alcune etnie, in particolare Rom, Sinti e Curdi, subiscono la violenza a causa della loro origine etnica.

Anche se le scuole e gli insegnanti in Austria organizzano eventi utili a favorire la tolleranza tra gli alunni, le possibilità delle scuole di attuare adeguate misure anti-violenza, utilizzando ad esempio psicologi scolastici o assistenti sociali, sono impedita dalla mancanza di risorse finanziarie. Durante le interviste gli insegnanti e gli esperti hanno sottolineato che non ci sono né sufficienti risorse per la formazione degli insegnanti, né per l'impiego di esperti che sarebbero in grado di affrontare professionalmente le situazioni di violenza o le questioni interculturali quando si verificano. Deve essere dunque sottolineato che gli insegnanti hanno assoluto bisogno di essere sostenuti (sintesi di Sauer e Ajanovic, 2012).

INGHILTERRA

Contesto

Anche se il Regno Unito ha una lunga storia di immigrazione, a causa al suo passato coloniale, nel corso degli ultimi due decenni si sono verificati cambiamenti significativi nella composizione etnica della popolazione del Regno Unito. I dati dell'ultimo censimento del 2001 mostrano che il numero di persone che appartengono ad un gruppo etnico non "bianco" è cresciuto del 53%, passando da 3 milioni nel 1991 a 4,6 milioni nel 2001 (Office for National Statistics, 2001). L'immigrazione e la crescita naturale della popolazione non "bianco-britannica" contribuiscono a un cambiamento sostanziale nella popolazione, che varia notevolmente tra le diverse ripar-

tizioni territoriali del Regno Unito (Wohland *et al.*, 2010). I dati pubblicati dall'Ufficio Nazionale di Statistica (ONS) sulle stime della popolazione secondo l'etnia rivelano che la dimensione del gruppo di maggioranza "bianco-britannico" è rimasta costante tra il 2001 e il 2009, mentre la popolazione appartenente ad altri gruppi è passata da circa 2,5 a 9,1 milioni nello stesso periodo (ONS, 2011). La crescita maggiore in assoluto riguarda il gruppo "altri bianchi" e ciò è largamente determinato dalla migrazione internazionale netta, in particolare delle persone nate altrove in Europa; tuttavia, vi è anche un afflusso netto consistente di persone provenienti dai paesi del "Vecchio Commonwealth": Australia, Canada, Nuova Zelanda e Sud Africa (*Ibidem*). Oltre ai migranti economici, il Regno Unito riceve ogni anno un certo numero di richiedenti asilo. Secondo le statistiche dell'UNHCR (2010), a gennaio del 2010 c'erano 269.363 rifugiati nel Regno Unito. Storicamente, c'è da tempo nel Regno Unito una presenza musulmana; tuttavia, soprattutto a causa della migrazione post-Seconda guerra mondiale, la comunità musulmana britannica è passata da un po' più di venti mila individui nel 1950 a circa due milioni attualmente, pari a circa il 3% della popolazione (Suleiman, 2009). I musulmani sono la più grande minoranza religiosa in Gran Bretagna e rappresentano poco più della metà della popolazione religiosa non cristiana del paese. La popolazione musulmana di Londra è molto diversificata etnicamente, ma nel Nord dell'Inghilterra i musulmani sono prevalentemente pakistani (con componenti indiane e del Bangladesh molto più piccole in alcune città). Quello musulmano è in Inghilterra il gruppo religioso più giovane e in più rapida crescita (Beckford *et al.*, 2006).

In Inghilterra l'istruzione è tutta in lingua inglese, anche se molte scuole, soprattutto nei centri delle città, avranno un apporto multilingue di bambini e, in alcuni casi, di personale. I dati annuali del censimento scolastico sui linguaggi forniscono un'indicazione della gamma di lingue parlate tra i bambini nella popolazione scolastica. I bambini musulmani in età scolare sono sproporzionatamente presenti nel sistema scolastico britannico, costituendo quasi il 6% (588.000) della popolazione scolastica, rispetto a meno del 3% (1,8 milioni) della popolazione nazionale (Halstead, 2005; Meer, 2009, p. 382). In alcune comunità locali i bambini musulmani costituiscono una presenza significativa all'interno di specifici distretti scolastici e quartieri. Ciò è in parte il risultato dei modelli di insediamento concentrati di lavora-

tori migranti di prima generazione ed è a volte accentuato dalla “fuga dei bianchi” verso le periferie (Finney e Simpson, 2009 cit. in Meer, 2009, p. 382). Gli alunni musulmani in tutto il sistema educativo britannico provengono da diversi *background* etnici, che rispecchiano quelli della popolazione musulmana nel suo insieme. Accanto a pakistani (40%) e bengalesi (20%), vi sono anche alunni turco-ciprioti e turchi, mediorientali, est-asiatici, afro-caraibici (10%), di razza/discendenza mista (4%), indiani o altri sud-asiatici (15%), così come un numero non trascurabile di convertiti bianchi e di europei orientali (1%) (Burgess & Wilson, 2004 cit. in Meer, 2009, p. 384).

La stragrande maggioranza (circa 97%) dei bambini musulmani vengono educati nelle scuole statali (cioè non religiose), costituendo quasi il 6% della popolazione scolastica (Meer, 2009). Il resto è educato in scuole religiose musulmane indipendenti finanziate dallo Stato (Muslim Council of Britain, 2007 in Tinker, 2009, p. 540). Oltre alle scuole musulmane finanziate dallo stato, ci sono in Gran Bretagna più di 120 scuole islamiche indipendenti sorte a partire dal 1979. La dimensione delle scuole musulmane varia notevolmente, da cinque fino a 1.800 alunni, e sono disponibili in varie localizzazioni, alcune in alloggi appositamente costruiti, altre in case private o moschee. Nelle scuole islamiche finanziate dallo Stato tutto il personale deve essere pienamente qualificato, ma ciò non vale per il settore indipendente. Tutte le scuole musulmane finanziate dallo Stato e la maggioranza delle scuole indipendenti seguono il curriculum nazionale, ma alcune ne offrono uno interamente islamico (Tinker, 2009). In Inghilterra il bullismo è riconosciuto come un problema significativo nelle scuole, e la tematica è stata esplorata e discussa più frequentemente che in altri paesi. Mentre c'è molto poca letteratura disponibile sulla violenza interetnica nelle scuole in Inghilterra, molte indagini realizzate con l'uso di questionari si sono concentrate in modo esplicito sul grado e la frequenza della vittimizzazione tra pari e sul bullismo tra i bambini appartenenti a minoranze etniche.

Principali risultati

Nonostante il vasto tessuto di relazioni interetniche disponibili per l'analisi in Inghilterra, a causa, come si è visto, della sua lunga storia di immigrazione, la violenza interetnica in ambito scolastico è stata analizzata attraverso la lente dell'islamofobia a causa dell'evidenza di una maggiore ostilità e pregiudizio nei loro confronti negli ultimi

decenni (anche alla luce degli eventi mondiali e locali degli ultimi due decenni – gli attacchi terroristici dell’11 settembre 2001, gli attentati di Londra nel luglio 2005 e le conseguenti strategie anti-terrorismo). La ricerca, realizzata a Londra, nel South East, West e East Midland (ai fini della ricerca, trattate come una regione), nello Yorkshire e nell’Humber, mostra che, contrariamente al dibattito accentuatamente islamofobico, prevalente nel più ampio ambito societario del Regno Unito, le esperienze e le percezioni di violenza dei bambini in ambito scolastico risultano, per lo più, non influenzate dalla loro appartenenza religiosa e l’islamofobia non è risultata essere un aspetto rilevante dell’esperienza scolastica degli alunni.

La forma più frequente di violenza vissuta dal campione quantitativo sono gli insulti, con un livello di violenza registrato nelle secondarie più basso rispetto alle scuole primarie. Nelle superiori non si è riscontrata alcuna associazione tra appartenenza religiosa ed episodi di violenza. I dati quantitativi della scuola primaria hanno invece evidenziato un’associazione tra religione ed esperienze di violenza, con i bambini musulmani, sikh e di altra appartenenza religiosa che riferiscono più frequentemente di insulti e malignità. Inoltre, quelli di “altra” appartenenza religiosa hanno anche sperimentato più alti livelli di violenza fisica. I bambini cristiani o senza identificazione religiosa hanno sperimentato livelli più bassi per tutte le forme di violenza.

Gli studenti musulmani e non hanno dichiarato in modo schiacciante che la loro scuola è un luogo che promuove l’uguaglianza, in cui gli studenti possono essere se stessi e “indossare la loro cultura”. All’interno dell’ambiente scolastico, gli alunni percepiscono che le religioni sono tutte ugualmente rispettate, come hanno rivelato anche i dati qualitativi. L’appartenenza religiosa non è associata a modelli di chiusura e gli alunni sono sicuri che se dovessero patire qualche violenza, gli insegnanti affronterebbero la situazione in modo appropriato. Così, la percezione da parte degli alunni di livelli istituzionali di violenza si può definire bassa all’interno del campione di scuole. I dati qualitativi rafforzano i risultati, riscontrati in letteratura (ad es. Henze *et al.*, 2000; Tippett *et al.*, 2011; Ofsted, 2012), che un duplice approccio di tolleranza zero e di *ethos* sostanzialmente inclusivo delle scuole sono meccanismi chiave nel prevenire la violenza.

Le scuole del campione inglese hanno mostrato una forte capacità di affrontare la violenza interetnica, alti livelli di “accomoda-

mento” religioso e un’etica inclusiva. Tuttavia, queste specifiche scuole potrebbero presentare una situazione condizionata dal fatto che erano tutte molto multiculturali, con una forte presenza musulmana. Il fatto di aver accettato di prendere parte alla ricerca potrebbe implicare che sono più impegnate a perseguire l’eguaglianza, visto che si può supporre che le scuole che soffrono di problemi di violenza interetnica siano meno propense a desiderare di partecipare a un progetto di questa natura. In realtà, le testimonianze degli esperti e di altra provenienza suggeriscono che ci sono ancora scuole che non curano abitualmente l’aspetto dell’*ethos* e dove l’islamofobia può essere un problema. Così, il quadro potrebbe non essere lo stesso in altri tipi di scuole (ad esempio, in scuole religiose meno urbane; scuole con una percentuale più alta di alunni bianchi). Sarebbe quindi interessante condurre una ricerca in altri tipi di scuole – in contesti meno multiculturali – per accertare se vi siano differenze. In conclusione, i risultati mostrano che le scuole possono fare la differenza nella vita dei bambini e dei giovani, se garantiscono sicurezza, senso di appartenenza e valorizzazione della diversità. Ma, alla luce dei risultati di precedenti ricerche sulla prevalenza dell’islamofobia nel Regno Unito (Tippett *et al.*, 2011; Ofsted, 2012), potremmo anche riscontrare situazioni nelle quali gli alunni sperimentano forme di uguaglianza nelle scuole, in contrasto con il resto della società. Dal momento che il bullismo basato sull’identità è un problema sociale, le misure preventive devono coinvolgere anche la comunità più ampia. Le scuole possono fare solo quello che possono nello spazio particolare in cui operano (sintesi da Inman, McCormack e Walker, 2012).

CIPRO

Contesto

I dati del Servizio statistico mostrano che la migrazione a Cipro è gradualmente aumentata nel corso degli ultimi dieci anni. In particolare, nel 1998, 8.801 persone sono state definite come immigrati, mentre nel 2009 il numero di immigrati è arrivato a 11.675. Il picco dei movimenti migratori si è verificato nel 2005, con 24.419 persone immigrate a Cipro. Tra i motivi che spiegano cosa ha portato la gente a emigrare a Cipro vi sono le opportunità di istruzione o di lavoro e/o di insediamento stabile a lungo termine. Nel 1990 un gran nu-

mero di persone provenienti da paesi asiatici sono emigrate a Cipro in cerca di migliori condizioni di vita, trovando occupazione come “badanti” di bambini/anziani e/o lavoratori domestici. Tuttavia, i dati più recenti mostrano che nel 2009 il più alto numero di immigrati proviene da Romania (1.410) e Grecia (1.221). I dati ufficiali dimostrano, inoltre, che vi è stato un aumento del numero di immigrati clandestini. In particolare, i dati della Relazione annuale della Polizia mostrano che, nel 2007, 7.770 persone sono emigrate illegalmente nella Repubblica di Cipro. Nel 2009 il numero di immigrati clandestini è aumentato a 8.037. Tuttavia, i dati numerici mostrano che c'è stata una diminuzione del numero degli immigrati clandestini nel 2010, ma il numero non è significativamente diverso dal 2009, quando 8.005 persone sono immigrate illegalmente nell'isola.

Nella Repubblica di Cipro l'iscrizione nelle scuole pubbliche primarie e secondarie è gratuita per tutti gli studenti. La lingua ufficiale di insegnamento è il greco in tutte le scuole pubbliche secondarie. Riguardo la frequenza interetnica della scuola, fino al 1990 solo alcune specifiche minoranze etniche tendevano ad essere visibili nella popolazione studentesca cipriota, come i maroniti, i turco ciprioti, gli armeni e i latini. Attualmente, gli studenti greco ciprioti costituiscono l'86,1% della popolazione studentesca nelle scuole primarie, mentre i quattro principali gruppi di minoranza costituiscono solo lo 0,54% di questa popolazione. Queste percentuali sono molto piccole, ma significative dal momento che i membri di questi gruppi sostengono posizioni politiche che influenzano le decisioni legislative in merito alle questioni educative. Questa posizione privilegiata è stata concessa a queste comunità nella Costituzione della Repubblica di Cipro del 1960, al fine di proteggere la loro eredità storica. Negli anni precedenti (2008/2009), i dati derivati dal Servizio Statistico indicano che un numero totale di 5.094 studenti stranieri sono stati iscritti nelle scuole primarie pubbliche a Cipro. Alcune nazionalità degli studenti stranieri registrati nelle scuole primarie durante l'anno accademico 2008/2009 sono quella bulgara (485), greca (620), greco pontica (881), britannica (519), rumena (377), georgiana (460), russa (320) e siriana (208). Le statistiche mostrano anche che un totale di 3.351 studenti stranieri sono iscritti alle scuole secondarie. La maggior parte degli studenti sono greco pontici o provenienti da Grecia (656), Bulgaria (235) e Russia (206). Tuttavia, le informazioni statistiche correnti (2010/2011) mostrano che il numero totale degli studenti stranieri

iscritti nelle scuole pubbliche è in aumento. A Cipro, a causa della sua storia e dei recenti flussi di immigrati, i temi del razzismo e della discriminazione sono spesso discussi nelle scuole, ma vi sono solo pochi studi incentrati sulla frequenza della violenza (interetnica) tra pari.

Principali risultati

A Cipro, lo studio è stato realizzato a Nicosia, Larnaca, Limassol e Paphos. I risultati della ricerca presentano un quadro che nel complesso suggerisce che la violenza interetnica non desta grande preoccupazione al sistema educativo pubblico cipriota. Tuttavia, la crescente incertezza economica, spesso collegata alla presenza di gruppi di immigrati nel paese, potrebbe diventare una fonte di potenziale tensione. Gli interventi politici sono essenziali per la diffusione di potenziali conflitti perché la combinazione di fattori, che spesso non sono collegati all'educazione e al multiculturalismo, sono in grado di produrre le condizioni per la violenza nelle scuole. Esempi di tali iniziative includono un progetto di "pianificazione strategica", sviluppato dal Ministero dell'Istruzione e della Cultura nel 2007, volta a migliorare la qualità del sistema educativo. Obiettivo primario è l'aumento della consapevolezza riguardo al multiculturalismo e alla diversità negli ambienti scolastici. Inoltre, si propone di adattare il materiale didattico ai bisogni degli studenti e quindi a sostenerli, indipendentemente dalle eventuali differenze di etnia o status socio-economico e religioso. Inoltre, nel 2003 il Ministero ha annunciato un programma di sostegno, denominato "Zone di Priorità Educativa", che mira a fornire assistenza e orientamento per tutti gli studenti che necessitano di una maggiore attenzione e di orientamento. Uno degli obiettivi di questo programma consisteva nell'aiutare gli studenti ad acquisire fiducia e autostima con la loro partecipazione ad alcuni programmi all'interno delle loro scuole. Inoltre, questa riforma scolastica ha riconosciuto il problema del multiculturalismo nelle scuole ed è finalizzata ad inculcare una più efficace e positiva consapevolezza negli studenti e negli insegnanti su questo tema. Attualmente, le zone di priorità educativa sono estese ed applicate in molte scuole a Cipro. Il loro obiettivo principale è quello di aiutare gli studenti provenienti da diverse etnie per essere facilmente integrati negli ambienti scolastici pubblici. Più di recente, il Ministero ha attivato una squadra di intervento di emergenza, che fornisce una risposta alle richieste della scuola quando hanno a che fare con i temi della violenza e di ogni

forma di delinquenza. Durante l'anno scolastico 2010-11, la squadra ha risposto a 101 casi di emergenza nelle scuole cipriote: cinque di questi casi erano relativi a singoli studenti stranieri e uno ha coinvolto un gruppo di studenti stranieri (Ministero dell'Istruzione e della Cultura, 2011). Le disposizioni e le procedure seguite da questa squadra coinvolgono tutti gli studenti di una scuola, senza fare eccezioni di sesso, età, etnia, religione, ecc. (sintesi da Vryonides e Kalli, 2012).

CAPITOLO 9
BULLISMO E VIOLENZA (INTERETNICA):
PROBLEMI, SOLUZIONI E BUONE PRATICHE
di *Donatella Greco e Chiara Zanetti*¹

1. INTRODUZIONE

Il capitolo si focalizza su alcuni aspetti emersi all'interno del progetto *Children's Voices* che fanno riferimento, in particolare, a diverse buone pratiche selezionate nei cinque paesi partner nell'ambito della prevenzione alle varie forme di *violenza interetnica* nelle scuole². Seguendo le tendenze internazionali ed europee, i cinque paesi hanno sviluppato normative, programmi e interventi specifici al fine di promuovere i diritti dei minori e arginare lo sviluppo di qualsiasi forma di violenza. In generale, inoltre, tali programmi, orientati alla promozione dell'integrazione degli alunni di origine straniera, sono stati sviluppati al fine di promuovere e supportare il concetto di uguaglianza nella diversità. Infatti, ricevere una buona educazione in un ambiente sicuro e proattivo dovrebbe essere un diritto universale, di cui ogni bambino e ogni giovane dovrebbe poter godere a pieno: è anche grazie ad un'adeguata educazione scolastica che ognuno ha la possibilità di gettare le basi di un futuro all'insegna dei valori dell'uguaglianza e del reciproco rispetto.

A oggi le istituzioni europee hanno riconosciuto il tema della violenza nelle scuole come una questione importante, su cui è ne-

¹ Il capitolo è frutto di un lavoro comune, ma la stesura dei par. 1, 2, 3 e 6 è da attribuire a Donatella Greco e dei par. 4 e 5 a Chiara Zanetti.

² Secondo quanto stabilito dal quadro metodologico, i cinque paesi hanno condotto le singole fasi della ricerca in modo indipendente, seppur utilizzando strumenti e metodi unitari precedentemente concordati. Le fasi della ricerca quantitativa e qualitativa quindi si sono svolte specularmente in ogni paese, producendo i singoli studi di caso dai quali si è attinto per il presente elaborato. I report nazionali sono consultabili in forma integrale nel portale del progetto (www.childrenvoices.eu).

cessario intervenire tempestivamente; tuttavia, è incontestabile la mancanza di un quadro giuridico e normativo unitario a livello europeo finalizzato all'effettiva prevenzione e sanzionabilità dei comportamenti violenti tra pari all'interno delle scuole. Per questo, ciascun paese europeo si occupa del problema in modi differenti, facendo riferimento principalmente al proprio quadro normativo nazionale (Medarić, Sedmak, 2012).

Tuttavia, negli ultimi anni a livello europeo sono state adottate alcune Raccomandazioni e Risoluzioni che hanno richiamato l'attenzione su questo tema da parte dell'opinione pubblica e degli addetti ai lavori, ponendo l'accento su alcune questioni universalistiche e fondamentali³. In particolare, nel 2004 il Consiglio d'Europa ha promosso la *Carta europea per le scuole democratiche senza violenza*, redatta da un gruppo di giovani studenti provenienti da tutta l'Europa sulla base dei valori e dei diritti fondamentali universalmente riconosciuti. La Carta e i principi in essa contenuti possono essere considerati come un valido punto di riferimento per tutte le scuole che desiderino promuovere la costruzione e la diffusione di un clima scolastico sicuro e senza violenza.

Il testo della Carta pone l'accento su alcuni diritti fondamentali (per esempio, il già citato diritto di ogni studente di vivere e studiare in un ambiente sicuro e pacifico) e soprattutto sottolinea che eventuali conflitti all'interno delle scuole devono essere risolti "in modo non violento e costruttivo, in collaborazione con tutti i membri dello staff scolastico" (art. 5). Inoltre, la Carta evidenzia l'importanza dell'implementazione di programmi di prevenzione, dal momento che la scuola è "parte della comunità locale. La cooperazione e lo scambio di informazioni con altre entità locali sono essenziali per la prevenzione e la risoluzione dei problemi" (art. 7).

Queste misure pongono l'accento su due aspetti fondamentali nelle strategie di contrasto alla violenza nelle scuole:

³ A tal fine risulta utile menzionare le seguenti: Raccomandazione dell'Assemblea Parlamentare n. 1501/2001 sulla *Responsabilità dei genitori e degli insegnanti nell'educazione dei bambini*; Risoluzione del Congresso dei poteri locali e regionali del Consiglio d'Europa n. 160/2003 sui *Partenariati locali per prevenire e contrastare la violenza a scuola*; Raccomandazione n.10/2006 dell'ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) sulla *Lotta contro il razzismo e la discriminazione razziale nell'ambito e per mezzo dell'educazione scolastica*.

1. l'importanza di un continuo monitoraggio e supervisione di comportamenti violenti nell'ambiente scolastico;
2. il necessario e continuo coinvolgimento dei genitori e della comunità locale che, in collaborazione con le autorità scolastiche, hanno il compito di vigilare sulla sicurezza degli studenti e di trasmettere a questi ultimi un decalogo morale nel quale i principi della non violenza e dell'uguaglianza vengano ampiamente richiamati.

La letteratura scientifica sul tema, inoltre, mostra come la violenza e le forme di bullismo che si verificano nelle scuole sono da intendere come comportamenti anti sociali complessi, che richiedono un approccio multidimensionale al fine di comprenderne a pieno le dinamiche e le cause, potendo così elaborare eventuali strategie risolutive. L'ambiente scolastico rappresenta di per sé una comunità inserita all'interno di uno spazio pubblico più ampio composto da differenti attori ed organizzazioni (istituzioni, associazioni di volontariato, istituzioni religiose, etc.), che a vario titolo possono e dovrebbero essere coinvolte nella definizione di strategie e programmi anti violenza e anti bullismo (Gini, Pozzoli, 2011). La prevenzione della violenza nelle scuole e la promozione dei principi di uguaglianza sono processi diacronici che vanno a comporsi nel tempo come un puzzle, i cui pezzi necessitano di incastri perfetti utili alla formazione di un quadro unitario.

Partendo da questo presupposto, lo scopo di questo capitolo è analizzare un insieme selezionato di programmi e buone pratiche realizzate nei paesi coinvolti nel progetto *Children's Voices* contro gli atti di violenza e bullismo nelle scuole. L'analisi sarà condotta in un'ottica comparata al fine di individuare punti di contatto ed eventuali caratteristiche peculiari riferite a ciascun contesto nazionale.

2. BUONE PRATICHE: COSA SONO?

Il termine *buone pratiche* viene generalmente utilizzato per indicare un insieme di esperienze, conoscenze e strategie di azione, la cui efficacia sia stata provata nella gestione di un determinato problema. Di conseguenza, esse identificano dei punti di riferimento che insieme formano una specie di piccola guida, costituita da interventi e prassi dalla comprovata efficacia, utili a risolvere e prevenire situa-

zioni problematiche. Esistono alcuni specifici fattori che caratterizzano una buona pratica come, ad esempio, la presenza di metodi e pratiche innovative e la loro replicabilità in ambienti e periodi differenti secondo un modello di riferimento.

Partendo da questo presupposto le pagine seguenti avranno lo scopo di descrivere alcuni esempi di Buone Pratiche implementate dai cinque paesi a diversi livelli (statale, singole scuole, ONG e organizzazioni).

- Buone pratiche attuate a livello nazionale, in cui la legislazione nazionale ricopre un ruolo fondamentale, in quanto stabilisce i parametri legali entro cui i programmi vengono sviluppati.
- Buone pratiche realizzate dalle scuole. È noto come la scuola sia uno dei primi contesti di socializzazione, in quanto è qui che gli studenti imparano a relazionarsi con i propri pari, iniziando anche a sperimentare forme di contrasto. Secondo quanto affermano Sharp e Thomson (2004), infatti, lo schema organizzativo e disciplinare delle scuole influenza l'intero contesto, incluse le dinamiche relazionali che intercorrono tra studenti, docenti/personale scolastico e famiglie. Ovviamente, la scuola e i suoi insegnanti svolgono anche un ruolo educativo che viene enfatizzato quando la famiglia risulta deficitaria nello svolgimento di questo compito. Accanto ad un preciso lavoro di formazione ed educazione che le scuole svolgono nei confronti dei ragazzi, esse risultano fondamentali anche nelle attività di sensibilizzazione della comunità locale e nella creazione di *network* e sinergie più ampie, utili alla promozione del benessere dei giovani. In questo, la collaborazione con le autorità locali e con la società civile è fondamentale per rendere l'effetto di tali iniziative concreto e duraturo nel tempo.
- Buone pratiche promosse da ONG e da associazioni di volontariato che, a vario titolo, svolgono, a livello nazionale e locale, attività di supporto alle scuole e alle istituzioni, promuovendo azioni orientate al benessere della popolazione e finalizzate al contrasto di comportamenti anti sociali, come gli atti di bullismo.

3. LE ESPERIENZE NAZIONALI

Come in precedenza illustrato, i paesi appartenenti all'UE, a seguito di una serie di Raccomandazioni e Risoluzioni, hanno progressivamente sviluppato numerosi strumenti legali finalizzati alla lotta e alla

prevenzione della violenza tra i giovani e i giovanissimi. L'impegno profuso è ulteriormente confermato dalla stesura della *Kandersteg Declaration* (KD) del 2007, un documento elaborato nell'ambito della conferenza *Joint Efforts Against Victimization* da un gruppo internazionale di studiosi e ricercatori provenienti da diverse università.

La KD contiene una serie di raccomandazioni per la realizzazione di azioni di prevenzione, politiche sociali tese ad intervenire per risolvere e prevenire il problema, interventi di monitoraggio finalizzati a promuovere lo sviluppo di relazioni proattive e positive tra pari (Guarino, Lancellotti, Serantoni, 2011). La KD è supportata da un imperativo generale: osteggiare e combattere con estrema decisione l'insorgere e il perpetrarsi di episodi di bullismo e violenza in tutti i luoghi e le occasioni in cui i bambini, gli adolescenti e i giovani vivono e svolgono le loro attività di studio e svago. La prevenzione e il netto contrasto promossi dalla KD rispondono al duplice scopo di ridurre i fattori di rischio e rafforzare i meccanismi protettivi e proattivi nelle relazioni tra pari.

I principi sanciti dalla KD, inoltre, sottolineano l'importanza di una continua formazione e informazione su questi temi per le famiglie e per gli insegnanti/staff scolastico che, a vario titolo, si relazionano con i ragazzi e per tanto devono essere in grado di sostenere atteggiamenti e comportamenti adeguati. Partendo da questi presupposti, sanciti con forza da istituzioni, organismi e documenti internazionali, l'analisi condotta sulle buone pratiche selezionate all'interno del progetto *Children's Voices* evidenzia la loro aderenza ai principi espressi dalla KD.

Di seguito verrà presentata una selezione delle buone pratiche realizzate nei cinque paesi, con una breve descrizione dei progetti e delle loro finalità.

Austria

Nel corso degli ultimi anni, l'Austria ha sviluppato una serie di misure e programmi all'interno di una *Strategia Nazionale per la prevenzione della violenza nelle scuole*. Tale Strategia è stata implementata per la prima volta nel 2007 e rappresenta, di per sé, l'esempio di una buona pratica.

Essa racchiude sotto un cappello legislativo unitario una serie di interventi con l'obiettivo comune di prevenire gli episodi di violenza

nelle scuole (Strohmeier, Spiel, 2007; Strohmeier, Fanderm, Spiel, 2012). Al suo interno sono attivi due programmi di prevenzione: *Wiener Soziale Kompetenz Training (ViSC – Viennese Social Competence Training)* e *Faustlos*. Entrambi hanno lo scopo di promuovere e rafforzare lo sviluppo delle competenze sociali degli studenti, al fine di creare un'atmosfera positiva negli ambienti scolastici.

Nel dettaglio, *ViSC* è pensato con lo scopo ultimo di coinvolgere nelle sue attività tutte le rappresentanze scolastiche (studenti, corpo docente, dirigenti, ma anche genitori e famiglie). Attraverso un approccio olistico, esso coinvolge non solo la scuola, ma anche la famiglia (Buccoliero, Maggi, 2007; Gini, Pozzoli 2011). Anche *Faustlos* è un programma di prevenzione della violenza con lo scopo primario di promuovere lo sviluppo delle competenze sociali, specie di bambini e ragazzi molto giovani (scuole primarie di primo e secondo grado).

Cipro

Analogamente, Cipro dal 2007 si è dotato di uno *Strategic Planning*, implementato dal Ministero dell'Educazione e della Cultura con lo scopo di migliorare il livello di qualità del sistema scolastico nazionale. La programmazione ministeriale cipriota pone al centro del proprio programma lo sviluppo della consapevolezza circa i temi della diversità e del multiculturalismo nell'ambiente scolastico.

Secondariamente, nello *Strategic Planning* è centrale la volontà di adattare il materiale scolastico alle diverse esigenze degli studenti stranieri, al fine di supportarli al meglio nel loro percorso di apprendimento nel paese di accoglienza. Dato l'aumento di studenti stranieri nel sistema scolastico cipriota, il tema dell'integrazione è progressivamente emerso con forza.

Quanto afferma Zoletto (2007), in riferimento al contesto italiano, può essere una chiave interpretativa generalizzabile anche per la realtà cipriota: egli sottolinea, infatti, come negli ultimi decenni la scuola, a causa dei costanti flussi migratori, sia diventata un territorio di frontiera dove molti elementi di diversità (etnia, cultura, ecc.) si incontrano e si scontrano. Il grado di complessità espresso da queste nuove dinamiche è spesso così elevato da richiedere un consistente livello di consapevolezza da parte della scuola. Per questo motivo essa necessita di uno specifico supporto e accompagnamento per la gestione di tale eterogeneità, anche in riferimento a eventuali episodi

di violenza che possono verificarsi. A tal proposito, il Ministero dell'educazione e della Cultura cipriota ha previsto un *Emergency Intervention Team*: si tratta di una misura a carattere nazionale che fornisce supporto quotidiano alle scuole nella lotta contro qualsiasi forma di violenza. Il *Team* è disponibile per tutti gli studenti che ne abbiano bisogno e ha contribuito alla regolazione di episodi conflittuali occorsi tra studenti greco-ciprioti e studenti palestinesi. Per questi ultimi, in particolare, gli esperti del *Team* hanno previsto una lista di interventi finalizzati al miglioramento del loro grado di integrazione a scuola, tra i quali si citano la possibilità di attivare un supporto linguistico, educativo e psicologico, lezioni integrative mirate a colmare eventuali lacune di apprendimento, la possibilità di usufruire di assistenza economica, psicologica e/o psichiatrica in caso di bisogno.

Infine, nel 2003, il Ministero ha promosso un ulteriore programma finalizzato a migliorare le competenze e le conoscenze interculturali degli studenti ciprioti. Si tratta del *Zone of Educational Priority*, ovvero un insieme di progetti specifici diretti non solo agli studenti con necessità di integrarsi nel nuovo contesto sociale, ma anche agli insegnanti, i quali hanno la possibilità di apprendere nuove modalità per relazionarsi con gli studenti.

Inghilterra

Misure nazionali per l'integrazione scolastica di studenti con differenti *background* culturali ed etnici sono previste anche in Inghilterra, una delle prime nazioni in Europa che storicamente ha avuto la necessità di fronteggiare problematiche inerenti la presenza consistente di cittadini stranieri. Già nel 1998 a livello nazionale viene implementato l'*Ethnic Minority Achievement Grant (EMAG)*, programma pensato per soddisfare le particolari esigenze linguistiche di studenti appartenenti a diversi *background* etnici e culturali inseriti nei contesti scolastici locali⁴. Inoltre, l'esperienza britannica maturata attorno ai temi del multiculturalismo e della gestione dei meccanismi di convivenza tra diverse culture ha portato all'attuazione di un programma nazio-

⁴ Dall'aprile 2011 EMAG non è più attivato direttamente dalle scuole ma, in accordo con esse, le autorità locali possono riservare parte del loro budget alle progettualità del programma.

nale denominato *School Linking Networks* (SLN). Attivato per la prima volta nel 2001 a Bradford, e successivamente nel 2006 a Tower Hamlets, il programma ha lo scopo di facilitare scambi tra diverse scuole per aiutare gli studenti a esplorare e costruire la loro identità, comprendendo la complessità del mondo circostante. SLN rappresenta, quindi, uno strumento di comunicazione per le scuole sul territorio nazionale utile allo scambio di *expertise* e buone pratiche.

Il programma è essenzialmente basato sull'uso della rete come metodologia di comunicazione: in quest'ottica, l'adozione di una prospettiva reticolare porta una serie di vantaggi, come ad esempio la possibilità di un reciproco scambio sui problemi più frequenti e sulle possibili soluzioni (Gini, Pozzoli, 2011, p. 41).

Slovenia

L'uso della prospettiva reticolare nella gestione delle buone pratiche contro la violenza e il bullismo è diffuso anche in Slovenia, dove è stato implementato un programma denominato *Networks of Learning Schools (1 e 2)*. Esso offre nuove opportunità di apprendimento e cooperazione, stimolando uno scambio sistematico di conoscenze tra insegnanti, istituzioni scolastiche ed enti che si occupano a vario titolo dell'educazione dei bambini e dei ragazzi, promuovendo la formazione e il consolidamento del cosiddetto "*co-operation network*" quale sistema di scambio continuo e organizzato di buone pratiche sull'argomento. Lo scopo è dunque quello di far circolare modelli educativi di provata efficacia tra i nodi della rete.

A titolo generale, *Networks of Learning Schools (1 e 2)* stimola lo sviluppo delle abilità dei soggetti incaricati di trovare soluzioni efficaci: il programma, infatti, prende in considerazione qualsiasi tipo di violenza contro cui propone un approccio multidimensionale, valutando anche il decorso di episodi accaduti in passato e sottolineando in tal modo la necessità di concentrarsi su strategie di prevenzione. Altri programmi sloveni, implementati a livello nazionale, danno la possibilità di analizzare ulteriori approcci che la letteratura specialistica sul tema ha enucleato quali strategie valide per il contrasto e la prevenzione della violenza tra pari nelle scuole.

Uno degli orientamenti maggiormente citati è il cosiddetto approccio di comunità (Gini, Pozzoli, 2011, p. 43). La sua caratteristica principale è il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica e non

nella prevenzione e nella gestione degli atti deliberati di violenza. Lo *Slovenian Preventive Programme for the Reduction of Violence in Primary Schools*, ad esempio, ha lo scopo principale di riconoscere le diverse forme di violenza che si verificano negli ambienti scolastici (specificatamente nelle scuole primarie) e di individuare il modo migliore per risolverli. Il programma affronta la questione della violenza e del bullismo da un punto di vista sistemico e strutturale, promuovendo l'implementazione nei *curricula* scolastici di specifici interventi tarati sulle esigenze della singola scuola. Esso prevede il coinvolgimento dell'intero staff scolastico: dalla dirigenza al corpo docente, passando per eventuali consulenti e collaboratori esterni⁵. Il programma prevede anche la partecipazione delle famiglie degli studenti.

Le buone pratiche *My Peers and Me - Let's talk* e *School for Peace - Knowledge and Teaching of Children's Rights*, invece, si basano sull'uso della *peer education*. Nello specifico, la *peer education* è un approccio operativo che coinvolge direttamente gli studenti, i quali diventano protagonisti e responsabili della loro educazione, attraverso un processo di *empowerment* che conferisce loro potere decisionale e capacità di scelta e azione. Scopo della *peer education* è promuovere un clima positivo caratterizzato dal rispetto e dalla solidarietà tra pari (Croce, Lavanco, Vassura, 2011).

Il primo progetto citato è diretto a studenti, genitori e insegnanti e si fonda nello specifico sulla *peer mediation*, quale strumento di dialogo e scambio. Il secondo è un progetto nazionale principalmente diretto agli studenti ed è finalizzato ad incrementare le loro *abilità sociali*, attraverso la promozione del rispetto reciproco, specie in contesti eterogenei. Esso è, inoltre, finalizzato a migliorare le abilità comunicative degli studenti, promuovendo un ascolto reciproco e funzionale a evitare così l'uso della violenza per la risoluzione di eventuali conflitti.

⁵ Solitamente, nella scuola italiana con l'espressione "personale scolastico" si riferisce al personale tecnico amministrativo (principalmente segretari e tecnici di laboratorio) o a collaboratori con funzioni di controllo e vigilanza; meno diffusa è la presenza di *counsellor* (psicologi, educatori) e mediatori professionali. Nei paesi degli altri *partner* della ricerca, tali figure professionali sono più presenti: ad esempio, l'utilizzo dei mediatori professionali finalizzati alla prevenzione e risoluzione di problemi di violenza interetnica è diffuso oltre che in Slovenia anche nelle città austriache.

Italia

Anche l'Italia promuove a livello nazionale una serie di buone pratiche per prevenire la violenza e il bullismo nelle scuole. A tale proposito, nel 2007 è stata promulgata la direttiva n. 16 del Ministero della Pubblica Istruzione *Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo*, con lo scopo di enucleare una serie di risorse e strumenti atti a combattere e gestire il fenomeno a livello locale.

Secondo quanto stabilito dal legislatore, la direttiva prevede l'istituzione in ogni regione italiana degli *Osservatori Permanenti sul bullismo*, ossia degli *hub territoriali* funzionali allo scambio di esperienze e buone prassi tra le scuole. Dal momento che i singoli Osservatori sono attivati a livello regionale, si possono riscontrare differenze significative nei territori: ad oggi, uno degli Osservatori più attivi risulta essere quello realizzato dalla Regione Lazio. Inoltre, essi hanno lo scopo di fornire supporto ai docenti, ai dirigenti e al personale scolastico – ma anche ad altri organismi locali – nella gestione di progettualità sul territorio.

La stessa direttiva ministeriale n.16/2007 istituisce, inoltre, anche un'altra serie di interventi a livello nazionale legati alla campagna informativa *Smonta il bullo*: sono stati attivati, infatti, un numero verde e un indirizzo e-mail a cui è possibile rivolgersi per chiedere informazioni, segnalare episodi di violenza o bullismo e ricevere sostegno. Accanto a questi strumenti è stato realizzato il portale MIUR *Smonta il bullo, mirror* telematico dell'omonimo programma ministeriale che recentemente si è occupato anche delle conseguenze relative al crescente fenomeno del *cyberbullismo*. Nel sito sono contenuti materiali informativi e didattici (riferimenti bibliografici, film, etc.) che offrono spunti sul tema da un punto di vista psicologico e sociale. Tali materiali rendono il sito un valido strumento per chi, a vario titolo, si occupa del tema dentro e fuori la scuola.

Quanto finora descritto pone in rilievo la presenza a livello nazionale di iniziative progettate per promuovere i diritti dei bambini e dei ragazzi sia attraverso la diffusione di valori come l'uguaglianza e l'interculturalità, sia attraverso il diretto contrasto della violenza tra pari. Contestualmente, l'analisi trasversale delle buone pratiche nei cinque paesi conferma l'assenza di specifiche progettualità in-

centrate sulla lotta e la prevenzione della violenza interetnica. Solitamente, qualora episodi di questo tipo si verificano nei contesti scolastici o adiacenti ad essi, questi vengono affrontati sulla base della specifica situazione con provvedimenti o progettualità apposite che tutelino tutti i soggetti coinvolti. A livello generale è tuttavia possibile ravvisare la presenza di specifici programmi concepiti in ottica interculturale, il cui scopo di prevenzione e contrasto alla violenza viene esplicitato attraverso meccanismi di formazione e trasmissione di principi e valori etici e morali finalizzati al rafforzamento delle attitudini interculturali dei singoli individui, sin dalla più tenera età.

Le *buone pratiche* analizzate (sintetizzate nella tab. 1) permettono di identificare alcuni spunti di riflessione comuni ai diversi programmi.

- È possibile operare una prima e abbastanza netta distinzione tra programmi incentrati sulla prevenzione della violenza (programmi anti-bullismo) e attività maggiormente orientate alla trasmissione di valori e principi legati al miglioramento delle competenze interculturali dei bambini e dei ragazzi.
- I cinque paesi promuovono a livello nazionale specifici programmi e misure finalizzate all'inclusione e all'integrazione nel contesto scolastico degli studenti stranieri, nella convinzione che questo sia il primo e più importante passo verso un'integrazione sociale positiva e più ampia nel contesto locale (viene così assicurata la promozione della diversità come strumento di conoscenza e di arricchimento).
- La maggior parte dei programmi nazionali analizzati si concentra principalmente sull'ambiente scolastico, considerando come parte attiva gli studenti, il corpo docente e i dirigenti, ma anche la totalità degli organi di staff, comprensivi di quelle figure che svolgono attività di supporto all'insegnamento.
- Molti programmi prevedono, inoltre, un coinvolgimento attivo dei genitori e delle famiglie in quanto parti integranti del processo di socializzazione e di educazione degli studenti.
- Molti programmi, infine, prevedono un coinvolgimento attivo (attraverso forme di consulenza, attivazione di *partnership*, elaborazione di progettualità condivise, etc.) di una serie di soggetti del territorio (assistenti sociali, autorità giudiziarie, etc.), con il fine di creare un *network* proattivo di scambio di professionalità e competenze da sfruttare correttamente nell'ambiente scolastico.

Tab. 1 - Quadro riassuntivo delle Buone Pratiche implementate a livello nazionale per target di riferimento e obiettivo.

	Buona Pratica	Target	Obiettivo
Austria	Viennese Social Competence training WiSC	Studenti, insegnanti/staff scolastico, famiglia	Prevenzione della violenza
	Faustlos	Studenti	Prevenzione della violenza
Cipro	Emergency Intervention Team	Studenti	Interventi di contrasto alla violenza nelle scuole
	Zones of Educational Priority	Studenti, insegnanti/staff scolastico	Migliorare l'integrazione di studenti stranieri nelle scuole
	Strategic Planning	Studenti	Migliorare la consapevolezza sui temi del multiculturalismo
Inghilterra	EMAG	Studenti	Assistenza scolastica per studenti stranieri
	SNL	Studenti, insegnanti/staff scolastico e autorità locali	Formazione e supporto per scuole e autorità locali
Italia	Smontailbullo	Studenti, insegnanti/staff scolastico e comunità locale	Prevenzione, informazione e supporto
	Osservatori Regionali Permanenti sul bullismo	Scuola e autorità locali	Prevenzione, monitoraggio e diffusione buone pratiche
Slovenia	School Mediation	Studenti, insegnanti/staff scolastico, famiglia	Migliorare relazioni tra scuola e studenti
	School for Peace	Studenti	Prevenzione della violenza
	Preventive Programme for the Reduction of Violence in Primary School	Studenti, insegnanti/staff scolastico, famiglia	Prevenzione della violenza
	My Peers and Me-Let's Talk	Studenti, insegnanti/staff scolastico, famiglia	<i>Peer-mediation, peer-education</i>
	Networks of Learning Schools	Insegnanti/staff scolastico e autorità locali	Scambio sistematico buone pratiche e sviluppo abilità <i>problem solving</i>

4. LA PROSPETTIVA DELLE SCUOLE

Un'altra prospettiva funzionale all'analisi delle buone prassi adottate nell'ambito del bullismo interetnico è quella di analizzare quanto

concretamente accade dentro la scuola. Infatti, le interviste con gli insegnanti, i colloqui con gli esperti e i *focus group* con gli studenti, realizzati nell'ambito del progetto *Children's Voices*, hanno messo in evidenza una serie di pratiche più o meno formalizzate.

Le attività promosse direttamente dalle scuole sono molteplici e variegate. Ad esempio, sono stati censiti molti interventi finalizzati al miglioramento delle relazioni tra i ragazzi nell'ambiente scolastico o nella singola classe: in particolare, vengono citate attività di *cooperative learning*, finalizzate alla promozione di valori sociali o miranti a migliorare l'*empowerment* dei ragazzi. Accanto a quest'eterogeneo insieme di azioni rivolte esclusivamente agli studenti, tra le finalità della scuola rientra anche lo sviluppo di relazioni "di qualità" tra giovani e adulti "significativi". Gli insegnanti e il personale scolastico, infatti, interagiscono con gli alunni quotidianamente e possono divenire per questi ultimi dei veri e propri punti di riferimento. Proprio per questo motivo, al fine di creare un clima positivo tra i pari, è importante l'adozione da parte dei docenti di comportamenti inclusivi non solo attraverso progetti formalizzati, ma anche rispetto alla sfera più sfumata degli atteggiamenti.

4.1. *Il ruolo degli insegnanti e del personale scolastico*

Le autorità scolastiche e gli insegnanti hanno la responsabilità etica e legale di creare e mantenere un ambiente scolastico protetto e sicuro, ricoprendo un ruolo di prevenzione e risoluzione di eventuali episodi di violenza e bullismo che potrebbero verificarsi. Per questo motivo, quando a scuola si presentano situazioni problematiche, gli insegnanti (e in genere il personale scolastico) dovrebbero intervenire tempestivamente. In particolare, sarebbe opportuno che essi venissero coinvolti direttamente e abitualmente dagli studenti, assumendo un ruolo di leadership e diventando un punto di riferimento positivo per questi.

Nella realtà, tra le scuole osservate il ruolo centrale dei docenti è confermato (fig. 1): infatti, alla domanda "*cosa fai quando vedi che un alunno è maltrattato a causa della sua cultura, lingua o religione?*" la risposta più frequentemente scelta dagli studenti intervistati è stata l'intervento in prima persona per aiutare chi è in difficoltà ma, al secondo posto, si colloca il coinvolgimento dei docenti. Entrambi gli atteggiamenti sono propositivi e mirano a soluzioni concrete.

Fig. 1 - Cosa fai quando qualcuno è maltrattato (comportamenti positivi)

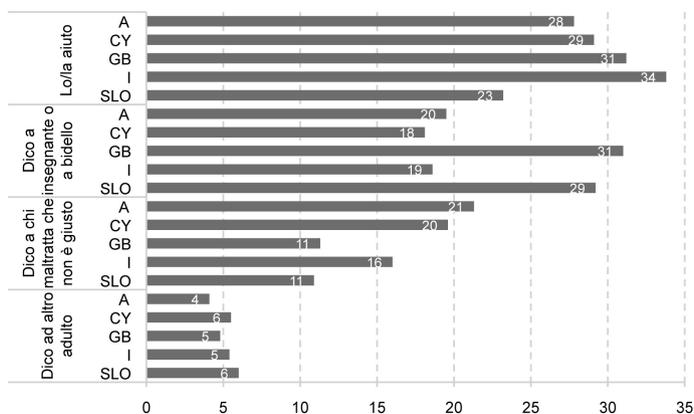
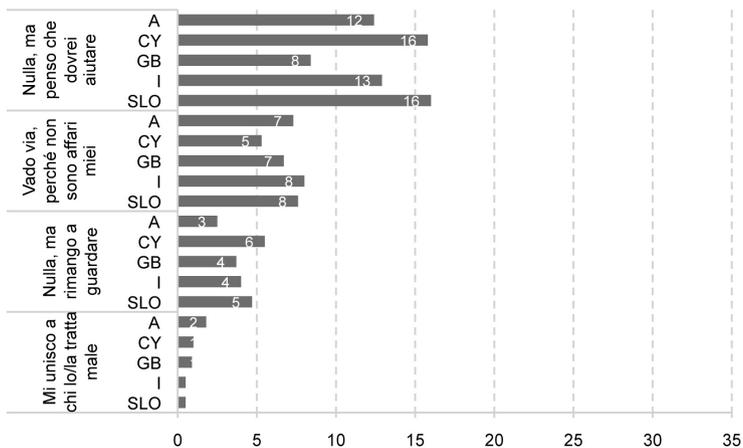


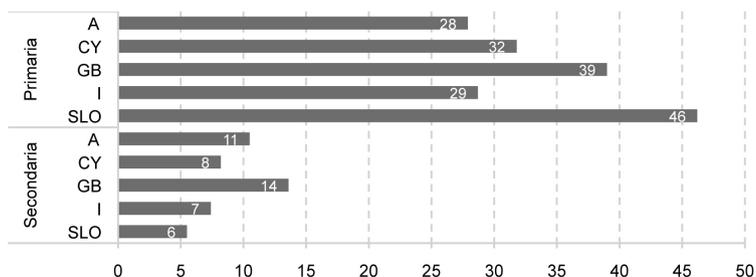
Fig. 2 - Cosa fai quando qualcuno è maltrattato? (comportamenti negativi)



In particolare, che gli insegnanti siano uno dei primi confidenti nelle situazioni di rischio viene confermato dai bambini delle scuole primarie (fig. 3). È probabile che il maggior coinvolgimento dei docenti tra le fasce d'età più giovani sia legato ad un'autorità e ad una *leadership* più incisive. Al contrario, nelle scuole secondarie, gli studenti sono più indipendenti nel gestire le proprie relazioni e si trovano in

un momento di forte crescita e di ricerca di autonomia, che necessita al contempo di un ampio grado di sperimentazione (Fonzi, 1997).

Fig. 3 - Quando vedo qualcuno maltrattato lo dico a un insegnante o a un altro membro dello staff per tipo di scuola



In generale, inoltre, gli alunni delle primarie dimostrano una propensione maggiore nel prestare aiuto ai compagni vittime di episodi di violenza o bullismo rispetto ai secondi. Gli studenti più grandi, invece, appaiono più indirizzati alla mediazione verbale (ad es. “*dire loro che questo non è giusto*”) o al “*non fare niente*”. Anche in questo caso tali comportamenti sono già stati più volte osservati in numerosi studi e sono attribuibili alle diverse modalità di affrontare ed esplicitare la violenza a seconda delle diverse fasce d’età. Infatti, tra i più piccoli prevalgono le espressioni fisiche, mentre tra gli studenti più maturi emergono con più intensità forme di violenza verbale e psicologica (Iannacone, 2005).

Le strategie adottate dagli studenti vittime di bullismo e di atteggiamenti contro la loro persona a causa di fattori etnici sono molteplici: ad esempio, c’è chi evita il conflitto ignorando tali comportamenti, chi sostiene lo scontro replicando a quanto subito o, più raramente, chi si fronteggia apertamente, anche attraverso scontri fisici. Tuttavia, nonostante una certa varietà di reazioni, la strategia ritenuta più valida ed efficace è riferire quanto accaduto ad un adulto (agli insegnanti, se tali avvenimenti sono successi a scuola, o ai genitori se avvenuti al di fuori):

Il modo migliore [per reagire] è difendere sé stessi o parlare con l’insegnante se succede a scuola; se succede fuori è meglio raccontarlo ai genitori. E se il bullo è di un’altra scuola, si dovrebbe andare a parlare con quelli dell’altra scuola (Slovenia, bambino, 10 anni).

Gli insegnanti sono importanti per me. Quando ho un problema, parlo con loro, mi fido di loro, e lo stesso vale per i miei amici (Italia, bambina, 10 anni).

Io mi metto in mezzo e poi chiamo un insegnante per dirgli cosa stanno facendo (Cipro, bambino, 11 anni).

Noi possiamo sempre andare dall'insegnante e parlare con lei degli insulti che abbiamo ricevuto (Austria, bambina, 11 anni).

Se nella maggior parte delle classi è stato riconosciuto chiaramente ai docenti il compito di educatori e di punto di riferimento per ciò che accade nella scuola, alcuni studenti hanno affermato che a volte gli insegnanti tendono a minimizzare o a non riconoscere la violenza (interretnica): in particolare, come conferma anche la letteratura (Gini, 2011), per i docenti non è facile distinguere le forme di violenza verbale, spesso scambiate per scherzi e “innocue” prese in giro tra compagni. Conferme a questo tipo di atteggiamenti si riscontrano in alcuni *focus group*:

Di solito [gli insegnanti] intervengono, ma a volte ci dicono che dovremmo sistemare le cose tra di noi (Slovenia, bambino, 10 anni).

Io non voglio andare dagli insegnanti perché non fanno nulla, non cercano le ragioni [dei comportamenti] e di risolvere il problema (Austria, ragazza, 18 anni).

D: Ma tu hai mai parlato con i tuoi insegnati?

R: No, perché loro non possono capire (Italia, ragazza, 18 anni).

Anche questa prospettiva, tuttavia, nasconde dinamiche più complesse e profonde: infatti, gli studenti, sia delle scuole primarie sia delle secondarie, raccontano come spesso non vengano coinvolti i docenti (o altri adulti) a causa del timore di ritorsioni da parte del bullo (o del gruppo di bulli):

Si puoi raccontare tutto al maestro, ma poi [i bulli] andranno a parlarci dopo di te. Oppure loro possono bloccarti la strada e tu non sai più dove andare (Slovenia, bambino, 10 anni).

È difficile parlare all'insegnante perché se tu parli con loro dei bulli,

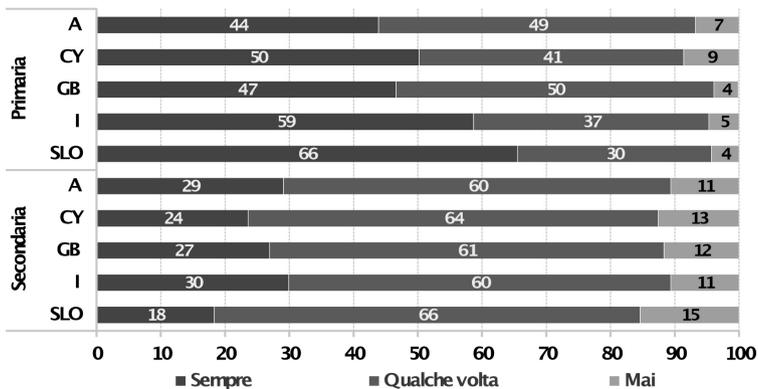
l'insegnante potrebbe parlare ai bulli e poi loro possono dire all'insegnante ok non lo farò più, ma non lo pensano realmente. Perché in Spagna [dove abitavo prima] mi hanno detto che se parlavo con l'insegnante loro mi avrebbero picchiato, io ero davvero spaventata (Inghilterra, bambina, 10 anni).

In generale, inoltre, gli studenti della scuola secondaria – a conferma anche di quanto affermato poc'anzi – sono apparsi più scettici rispetto all'efficacia degli interventi dei docenti:

Nella nostra scuola ci sono gli insegnanti, ma non so quanto possono aiutare, perché queste sono cose che si risolvono tra studenti. Se non si trovano soluzioni tra coetanei loro non possono essere di aiuto perché sono più vecchi e non daranno il giusto peso alla cosa (Cipro, ragazza, 17 anni).

Nei paesi in cui è stata svolta la ricerca, eccezion fatta per Cipro, gli insegnanti intervistati e le altre componenti dello staff scolastico ritenevano che nella loro scuola non si fossero verificati casi significativi di violenza interetnica. È già stato rilevato che il ruolo svolto dagli adulti che operano nella scuola è di fondamentale importanza per prevenire episodi di violenza e mantenere un clima positivo. Infatti, essi hanno la possibilità di trascorrere molto tempo con gli studenti, venendo quindi a conoscenza di eventuali situazioni problematiche, anche se non esplicitate direttamente dagli interessati. In questo contesto, essi possono sostenere i più deboli e ri-orientare i comportamenti aggressivi. Inoltre, come riferito da molti docenti intervistati, il loro operato è fondamentale nel facilitare l'integrazione dei bambini di diverse etnie, in quanto nelle ore di lezione o in progetti specifici gli insegnanti possono affrontare il tema della diversità, promuovere la conoscenza e l'interesse verso culture diverse e favorire la convivenza reciproca. Tali elementi vengono confermati anche nella ricerca empirica (fig. 4): in media, circa il 40% degli studenti (sia della scuola primaria sia della secondaria) ritiene che gli insegnanti intervengano sempre quando si verificano episodi di bullismo o di violenza interetnica. In particolare, gli studenti della scuola primaria – in misura maggiore rispetto a quelli della secondaria – dichiarano che gli insegnanti intervengono sempre.

Fig. 4 - Intervento degli insegnanti quando qualcuno viene maltrattato per tipo di scuola



Per quanto riguarda le motivazioni alla base della non ingerenza da parte dei docenti, in tutti e cinque i paesi gli alunni intervistati (sia nei *focus group* sia attraverso il questionario) ritengono che il mancato intervento degli insegnanti sia da imputare alla non conoscenza di ciò che sta accadendo.

Rispetto alle modalità di intervento, gli insegnanti sloveni e inglesi hanno esplicitato l'adozione di una politica di *tolleranza zero*. Tale approccio genera un impatto positivo sulla fiducia degli studenti nei loro insegnanti (in particolare tra gli alunni dalla scuola primaria): infatti, come si può osservare nella fig. 4, in questi due paesi gli studenti si dimostrano più disponibili a coinvolgere gli insegnanti. In tal senso la dichiarazione esplicita di tale politica da parte della scuola sembra incrementare la percezione di efficacia e l'autorità dei docenti tra gli studenti:

Abbiamo una politica di tolleranza zero nei confronti della violenza. La violenza non deve essere tollerata [...] reagiamo subito, con decisione e la fermiamo nel momento in cui accade (Slovenia, insegnante, scuola secondaria).

[Gli studenti] sanno che adottiamo zero tolleranza, e se alcuni di loro scegliessero di organizzarsi in bande o gruppi e litigare tra loro sanno anche che potrebbero perdere il loro posto nella scuola (Inghilterra, vicepresidente, scuola secondaria).

4.2 Scuola e violenza tra pari: approcci e metodi

Altri elementi di criticità evidenziabili rispetto al ruolo rivestito dagli insegnanti nel contrasto alla violenza interetnica sono legati alle competenze relazionali dei docenti. Infatti, come sottolineano molti esperti e anche alcuni docenti, non tutti gli insegnanti sono in grado di creare un ambiente tollerante e favorevole alla conoscenza reciproca, in quanto non hanno una formazione adeguata.

Molto spesso, infatti, negli *iter* di formazione degli insegnanti non vi sono approfondimenti specifici sui temi del bullismo e della violenza interetnica. A tal proposito, si sottolinea che è di fondamentale importanza la formazione continua per i docenti (e lo staff di supporto) in quanto gli alunni e gli studenti sono inseriti in contesti sociali che sempre più si connotano per una forte multietnicità.

La carenza di formazione si traduce in una percezione di inadeguatezza da parte dei docenti nel gestire i conflitti in genere, e a maggior ragione quelli interetnici. In tal senso, ad esempio, alcuni docenti austriaci apprezzano la sempre maggiore presenza di esperti – psicologi, educatori e assistenti sociali – a disposizione nella scuola per studenti e docenti sia in caso di problemi conclamati sia in modo preventivo. A titolo esemplificativo si riportano due citazioni, la prima di una docente austriaca, la seconda di un pedagogista italiano:

Io di sicuro avrei bisogno di una lezione su come parlare con i bambini delle questioni sociali e di una formazione continua e dell'aiuto di un assistente sociale [...] uno psicologo sarebbe importante (Austria, insegnante, scuola primaria).

La maggior parte degli insegnanti non sono in grado di fare questo [prevenire e gestire le situazioni di violenza], perché non sono disposti a farlo [...] non c'è nessuno per aiutare gli insegnanti a trovare le giuste strategie, le metodologie necessarie per gestire questo rapporto, per aiutarli nel gestire la leadership in modo democratico e condiviso (Italia, esperto pedagogo).

Tra i casi analizzati, un'eccezione rispetto a quanto finora detto è costituita dall'Inghilterra, dove la forte tradizione scolastica nella gestione degli aspetti conflittuali legati alle appartenenze etniche garantisce un buon livello di organizzazione nell'affrontare queste

problematiche e nel formare i docenti al riguardo. Tuttavia, anche in questo caso, alcuni esperti intervistati hanno messo in luce elementi di criticità sulla reale competenza dei docenti nel relazionarsi con persone di diverse culture e religioni. In particolare, il riferimento è alle dinamiche sociali più recenti legate al fenomeno dell'Islamofobia:

Penso che [il livello di preparazione e consapevolezza degli insegnanti sui temi della violenza e della gestione delle diversità] sia diminuito negli ultimi tempi e questo a causa ovviamente di molteplici fattori come il monte ore, la durata dei corsi [...] Ricordo che in passato, invece, era tutto diverso. C'era la possibilità di lavorare sulla base di un programma complessivo e unitario, organizzato in moduli attraverso i quali affrontare i diversi temi. Ad oggi, ho come l'impressione che questa modalità strutturata non sia più accessibile, che sia piuttosto stata inglobata all'interno di una routine quotidiana [...] ovviamente è una mia impressione e sicuramente la situazione sarà differente a seconda del singolo contesto scolastico (Inghilterra, docente universitario, esperto).

Di fronte al fenomeno del bullismo e della violenza tra pari, la scuola deve essere pronta e mantenere il controllo della situazione. Per fare questo il personale (docenti, psicologi, pedagogisti, assistenti sociali e consulenti) deve essere preparato nella gestione dei conflitti. Ciascuno secondo le proprie specifiche competenze dovrebbe cooperare a questo obiettivo, dimostrando come i dissapori possano essere risolti con il dialogo invece che con l'uso della violenza.

4.3 *Il ruolo della politica scolastica*

La letteratura è solita suddividere le misure contro il bullismo in base ai livelli di intervento: scuola, classe, singoli alunni, famiglie e comunità (Gini, Pozzoli, 2011). I diversi approcci adottati a seconda del *target* di riferimento non sono mutualmente esclusivi, ma al contrario complementari.

In genere, la combinazione delle diverse strategie che coinvolgono molteplici elementi del sistema scolastico prende il nome di *whole-school community approach* (approccio di comunità): esso costituisce una proposta olistica al problema e considera il bullismo non solo come una questione legata all'individuo (il bullo), ma ne mette in luce anche gli aspetti sociali. Come evidenziato in precedenza, Austria e Inghilterra hanno sviluppato, in modo più strutturato

rispetto ad altri paesi, politiche e progettualità di questo tipo. In particolare, come sottolineano gli esperti austriaci, i programmi e i progetti antiviolenza dovrebbero spingere ad un cambiamento culturale: da un approccio orientato a “spostare lo sguardo” – legato a atteggiamenti di tipo individualistico ed egoistico – ad atteggiamenti caratterizzati da interesse e attenzione verso l’altro.

D’altra parte, è importante sapere che la violenza e il bullismo non sono problemi individuali, ma sociali. Si sviluppano in gruppi, ci sono i bulli, le vittime, ma anche coloro che lasciano che ciò accada, quelli che osservano e partecipano. Quindi, per fermare questo fenomeno, è necessario diffondere una cultura che mi spinga, di fronte ad una situazione violenta, a contribuire a fermarla. [...] Abbiamo bisogno di lavorare non solo con i bulli e le vittime, ma anche con gli altri che stanno ad osservare, ma non fanno nulla per fermarli. Anche questi ultimi sono coinvolti e in questo modo sostengono il bullo (Austria, esperto antibullismo e antiviolenza, Office of the Children).

La scuola quindi è chiamata a mettere in atto una politica integrata, chiara, esplicitata e formalizzata. Da questo punto di vista le autorità scolastiche, a livello nazionale e locale, hanno un ruolo centrale nell’adottare e sostenere politiche scolastiche che facilitino il riconoscimento del bullismo e la sua riduzione, attivando progetti di prevenzione e contrasto del fenomeno. La necessità di linee guida e di un coordinamento a livello nazionale (o intra-regionale a seconda delle legislazioni nazionali) è percepito da docenti e esperti in modo trasversale:

Ci mancano linee guida comuni, circolari per informare il personale scolastico su come riconoscere le varie forme di violenza, come trattare gli episodi che si verificano (Slovenia, vice-difensore civico, esperto).

Ogni insegnante segue le sue procedure, non c’è coordinamento (Cipro, insegnante, scuola primaria).

In particolare, la mancanza di coordinamento è sentita dalle scuole slovene e cipriote. Nella maggior parte di queste ultime, ad esempio, non viene seguita una politica specifica e questo tipo di situazioni è affrontato sulla base dell’esperienza e della sensibilità personale dei docenti, dei coordinatori didattici e dei dirigenti scolastici: a parte casi specifici, non vi sono figure dedicate (e pertanto formate) ad affrontare situazioni di bullismo e violenza interetnica tra pari.

Se, da un lato, spesso si evidenzia la mancanza di un coordinamento sovra-scolastico, dall'altro – almeno a livello dichiarato – molte scuole hanno affermato di adottare una specifica politica antibullismo. Tuttavia, secondo quanto affermato da Sharp e Smith (1995, 31) stabilire una politica di questo tipo significa esplicitare “una dichiarazione di intenti che guidi l'azione e l'organizzazione all'interno della scuola e l'esplicitazione di una serie di obiettivi concordati che diano agli alunni, al personale e ai genitori un'indicazione e una dimostrazione tangibile dell'impegno della scuola a fare qualcosa contro i comportamenti bullistici. Per permettere l'*attuazione* della politica così come definita nell'impianto normativo, la scuola dovrà mettere in atto concrete procedure volte a prevenire e a trattare tali comportamenti ogni qualvolta di manifestino”.

Tale formalizzazione sembra essere tuttavia ampiamente diffusa in Inghilterra, dove molti docenti evidenziano l'importanza di promuovere un scuola inclusiva e accogliente nel suo complesso, anche attraverso un atteggiamento di *tolleranza zero* in cui atteggiamenti e comportamenti razzisti non possono e non devono essere tollerati:

Abbiamo da lungo tempo una politica contro il bullismo [...] penso che in genere sia molto, molto chiaro che questa è una scuola dove si promuove un ambiente caldo, familiare, un'atmosfera accogliente, un posto in cui nulla che abbia a che vedere con questi atteggiamenti venga tollerato (Inghilterra, vicepresidente, scuola secondaria).

Analogamente, anche in Austria vengono messe in evidenza progettualità in tal senso, che tuttavia non sono diffuse in modo omogeneo su tutto il territorio nazionale. In Slovenia, Italia e a Cipro esistono ugualmente esempi in tal senso, ma in genere appaiono meno strutturati.

Accanto ad una politica di *tolleranza zero*, inoltre, viene evidenziata in modo trasversale la rilevanza di un dialogo costruttivo quale prima istanza per far comprendere e scoraggiare la reiterazione di un comportamento violento.

Il dialogo costruttivo, questo è il primo passo [...] il dialogo è la prima cosa [...] le sanzioni disciplinari sono l'ultima risorsa. Le questioni devono essere discusse in modo tempestivo, nel momento in cui accadono. Perché tolleranza zero significa appunto che non deve essere tollerato (Slovenia, insegnante, scuola secondaria).

Le sanzioni quindi hanno una loro funzione, ma dovrebbero essere riservate agli episodi più gravi o reiterati, e supportati da percorsi di accompagnamento che aiutino i bulli ad apprendere dai propri errori. Infatti, le autorità scolastiche dovrebbero cercare di spiegare agli alunni l'impatto negativo di alcuni comportamenti su loro stessi e sugli altri. È interessante che non solo i docenti mettano in luce l'importanza di trattare con rigore tali episodi, ma che anche gli alunni ritengano che sanzioni "severe" per questo tipo di comportamenti sono il modo migliore per prevenirli.

Gli insegnanti dovrebbero essere più rigorosi e dovrebbero dare al bullo punizioni severe (Slovenia, bambino, 10 anni).

[Potrebbe essere utile l'impiego] di telecamere di sorveglianza, per esempio (Slovenia, bambina, 10 anni).

4.4 Peer education

La *peer education* costituisce un metodo di intervento particolarmente utile nella prevenzione di comportamenti a rischio e ha l'obiettivo di migliorare la capacità di sviluppo di competenze sociali e cooperative tra i coetanei. Le interviste con gli insegnanti hanno messo in luce molti esempi in tal senso, in particolare anche in questo caso gli esempi inglese e austriaco si presentano abbastanza strutturati.

Dai docenti e dagli alunni inglesi sono stati più volte citati l'*anti-bullying program* e il *circle time*. Il primo si caratterizza per essere una sorta di aiuto tra i pari, in quanto ad alcuni studenti, formati adeguatamente, viene assegnato il compito di aiutare i compagni nel momento in cui si verificano comportamenti violenti. A tal proposito, un coordinatore scolastico ha affermato:

Gli ambasciatori anti-bullismo sono dei bambini che sono stati individuati e hanno ricevuto una formazione su come affrontare il bullismo. Terminata l'esperienza formativa, condividono quanto appreso in assemblea con i compagni e ne hanno parlato nella propria classe (Inghilterra, preside, scuola primaria).

Mentre gli insegnanti mettono in luce l'efficacia di questo intervento, in alcuni *focus group* gli alunni ne hanno evidenziato le criticità, per cui viene preferito il dialogo diretto con gli insegnanti. A tal pro-

posito, gli studenti mettono in dubbio l'autorità che un compagno può avere nei confronti dei suoi pari, specie rispetto a quelli più violenti:

Alunno 1: [...] gli adulti non si rendono conto che la maggior parte degli ambasciatori anti-bullismo sono un po' stupidi [...].

Alunno 2: non prendono sul serio il loro compito.

Alunno 1: per alcuni di loro è come un gioco [...] solo che [...] dicono solo che portano il bullo dagli insegnanti, dicono [...] e gli dicono poi di non farlo di nuovo. Ma poi lo fanno di nuovo e gli ambasciatori anti-bullismo non se ne accorgono. Ecco perché io, invece, ho parlato con la mia insegnante perché lei fa bene il suo lavoro e si prende cura di noi.

Alunno 2: Sì perché [gli ambasciatori anti-bullismo] hanno la stessa nostra età e sono come noi, [...] sono un po' troppo svogliati [...] (Inghilterra, scuola primaria).

Il *circle time* è il secondo esempio citato dagli alunni delle scuole primarie inglesi di cui viene particolarmente apprezzato la capacità di stimolare il dialogo durante l'orario scolastico tra studenti, insegnanti – e in alcuni casi esperti – sui temi della diversità, dei comportamenti aggressivi e sulle loro conseguenze.

Ehm, a volte con la maestra X il lunedì facciamo il circle time, [affrontando temi] come il bullismo in questo periodo, ma [...] l'anno scorso c'è stato qualcosa di brutto che ci è successo e lo abbiamo detto all'insegnante nel circle time e lei ha detto alla persona di smetterla (Inghilterra, bambino, 10 anni).

Anche altre interviste e *focus group* hanno mostrato l'importanza del dialogo nel prevenire comportamenti aggressivi, violenti e fenomeni di bullismo. In particolare, ad esempio in Slovenia, i *curricula* delle scuole primarie e secondarie prevedono la presenza di apposite ore di lezione in cui si affrontano i temi dei diritti umani e della diversità culturale e religiosa con uno scopo preventivo al fine di conoscere le varie forme di violenza, riconoscerle nel momento in cui accadono e reagire nel modo più appropriato.

Accanto a quanto sopra evidenziato, molti esempi si riscontrano nel caso austriaco (ad es. *Wiener Soziale Kompetenz Training - WiSC* o *Faustlos*, cfr. par 2), dove molte scuole hanno sviluppato programmi

e interventi finalizzati alla prevenzione e alla promozione di un ambiente accogliente e tollerante nei confronti delle diversità. La maggior parte delle scuole offre programmi di mediazione tra pari. Inoltre, all'occorrenza, gli insegnanti organizzano attività *ad hoc* finalizzate a rafforzare lo spirito di gruppo all'interno delle singole classi o gruppi di classi (ad esempio, la settimana all'aria aperta o escursioni in luoghi particolarmente significativi quali il centro islamico).

Anche in Italia, probabilmente in modo meno strutturato, sono diffuse iniziative mirate a sviluppare la discussione su questi temi. In particolare, nelle scuole primarie tale compito è deputato agli insegnanti, mentre nelle scuole secondarie i ragazzi hanno a disposizione, oltre a progetti specifici, anche le assemblee di classe/istituto per potersi confrontare:

A mio parere ciò che dobbiamo fare è solo farci stare insieme e parlare, ma non con il nostro insegnante. Con persone che non fanno parte della scuola che ci possono far capire e fare pensare (Italia, ragazza, 17).

4.5 Relazioni con la famiglia

La famiglia, in quanto prima fautrice dei processi di socializzazione, svolge un ruolo importante nella promozione di comportamenti inclusivi e non violenti tra i giovani (Craig, Pepler, Atlas, 2000). Essa può svolgere un ruolo fondamentale anche nel sostenere i provvedimenti adottati dalla scuola, rafforzandone l'efficacia. Sia gli studenti sia i docenti auspicano un ruolo che non si limiti al coinvolgimento nel momento dell'emergenza ma che sia anche preventivo:

Non lo so. Io penso che [la prevenzione] inizi all'interno della famiglia (Slovenia, ragazzo, 18 anni).

La nostra politica antibullismo è molto aperta, qui abbiamo molte religioni. Ci sono diversi gradi d'intervento [...] e se [il dirigente] ritiene che sia opportuno, allora devono essere coinvolti anche i genitori. Questi, laddove possibile, devono essere coinvolti [...] se va a beneficio degli studenti (Inghilterra, staff scolastico, scuola secondaria).

Io prima provo a parlare con i bambini [...], poi parlo con i genitori. Ora, ho organizzato un progetto di una settimana per rafforzare il loro spirito di squadra e la capacità di gestione dei conflitti. Vedremo cosa succede. Volevo anche un aiuto professionale e ho parlato con lo psicologo della scuola (Austria, insegnante, scuola primaria).

Anche in Italia, se ritenuto necessario, i docenti sono soliti coinvolgere le famiglie e nello specifico i genitori degli alunni interessati. In particolare, tale coinvolgimento avviene riguardo al processo di accompagnamento dei ragazzi che sono stati vittime o autori di comportamenti violenti e ingiuriosi da parte dei compagni. Gli insegnanti hanno evidenziato come, nel caso in cui la famiglia di origine dell'alunno non sia italiana e non abbia adeguate competenze linguistiche, è rilevante il supporto di un mediatore linguistico. Tuttavia, i rapporti con le famiglie non sempre sono facili, indipendentemente dall'origine culturale dell'alunno. Generalizzando dai casi specifici, gli insegnanti hanno messo in luce essenzialmente due tipologie di problemi:

1. da un lato i genitori italiani tendono a proteggere i propri figli prendendone le difese, tanto che talvolta l'aggressore viene dipinto come la vittima (soprattutto nel caso in cui le vittime siano studenti non italiani, le cui famiglie mancano di risorse culturali e relazionali per affrontare la situazione);
2. dall'altra si riscontra una difficoltà generale nell'interagire con i genitori degli alunni di origine non italiana, che talvolta non parlano italiano e in alcuni casi mostrano delle difficoltà nel comprendere le modalità organizzative della scuola italiana.

Infine, come evidenziato anche in precedenza, pur in mancanza di indicazioni nazionali generali, alcune scuole cipriote selezionate presentano linee guida e politiche scolastiche specifiche che prevedono determinati *iter*, che tuttavia variano di volta in volta in base alla situazione.

Ci sono linee guida per questi casi e vengono presi specifici provvedimenti. Sicuramente noi informiamo il vice-dirigente e il dirigente. Se si tratta di un comportamento grave, potrebbe anche intervenire la Commissione disciplinare [...] si informano anche i genitori. Ma dipende dalla situazione (Cipro, consigliere scolastico, scuola secondaria).

4.6 Reti di istituzioni

Tra le prassi consolidate nell'affrontare il problema del bullismo rientrano anche i protocolli e le procedure operative con altri enti ed istituzioni chiamati in causa nel momento in cui si verificano episodi particolarmente gravi di bullismo o di violenza. Ad esempio, come già riportato nel capitolo 3, il caso italiano ha evidenziato l'esistenza

di protocolli sperimentali che mettono in rete le scuole e i tribunali nell'affrontare il bullismo anche da un punto di vista giuridico. In molti casi, inoltre, sussistono intese e accordi – formali o meno – tra scuola, servizi socio-sanitari, di polizia e giudiziari per contrastare i casi di bullismo e violenza (in ambiente scolastico ed extrascolastico). In questa rete la scuola ha il compito di presidiare e segnalare alle autorità competenti le situazioni particolarmente critiche in cui è opportuno l'intervento di altre istituzioni esterne. Tuttavia, tali *network* hanno carattere locale e solitamente non si focalizzano sulle problematiche del bullismo interetnico, ma sono dirette in senso ampio a maltrattamenti e violenze rivolte a minori da adulti o dai pari.

Al contrario, nelle scuole inglesi, sussiste l'obbligo di segnalare alle autorità locali gli incidenti a sfondo razziale che si verificano a scuola.

[Ogni incidente] viene denunciato alle autorità locali. Quindi abbiamo un modulo standard che dovremo compilare. Ehm, dobbiamo elencare le etnie dei bambini coinvolti e la loro età, e di che tipo di incidente si tratta e altri dettagli su quanto è stato detto e su che tipo di azione è stata intrapresa dalla scuola. Quindi, se sono stati informati i genitori o altri accompagnatori, o se si è parlato solo con il bambino, e se è stata intrapresa qualche azione riparatoria (Inghilterra, preside, scuola secondaria).

4.7 *Educazione interculturale*

Come evidenziato in precedenza, quando si parla di buone pratiche contro il bullismo e la violenza interetnica a scuola non si può prescindere dal considerare il miglioramento delle competenze interculturali. In particolare, gli insegnanti e gli esperti affermano in modo trasversale l'importanza di inserire nei *curricula* scolastici momenti a carattere interculturale, o all'interno delle consuete ore di lezione attraverso appositi approfondimenti, o attraverso ore supplementari, a seconda dell'organizzazione e delle consuetudini scolastiche dei diversi paesi.

Nell'ambito delle progettualità messe in campo dalla scuola su questo tema specifico, in tutti i paesi oggetto di indagine sono ampiamente diffusi strumenti finalizzati ad agevolare e facilitare l'apprendimento della lingua dominante. In letteratura, infatti, è largamente condivisa la consapevolezza secondo cui tale conoscenza costituisca un veicolo di integrazione estremamente rilevante (Caravita, 2004; Santerini, 2010; Pattaro, 2010). Rispetto alla questione del bullismo interetnico è chiaro che quest'insegnamento non costituisce direttamente un fattore di pre-

venzione, ma è comunque utile per una crescita più consapevole dell'individuo. A tal fine, inoltre, spesso le scuole utilizzano come mediatori linguistici e *tutor* gli alunni bilingui, che in questo senso diventano un valido supporto per i propri compagni che hanno difficoltà linguistiche. In particolare, gli alunni inglesi hanno evidenziato l'utilità del progetto *Young Interpreters*:

Noi siamo abbastanza multiculturali, perché nella nostra scuola ci sono molti bambini provenienti da paesi diversi che parlano lingue diverse e che hanno differenti *background*. Tu però non devi essere preoccupato di non riuscire a parlare inglese, perché ci sono tanti giovani interpreti che sanno parlare più di un lingua. Così, se qualcuno viene nella nostra scuola e non sa parlare inglese, chi sa parlare la sua lingua bene quanto l'inglese può aiutarlo (Inghilterra, bambino, 10 anni).

Inoltre, l'insegnamento della lingua dominante è inserito all'interno di progettualità più ampie in cui viene offerta a tutti gli studenti la possibilità di partecipare a seminari interculturali dove il tema della diversità culturale viene affrontato da più punti di vista.

Nel dettaglio, in Austria l'interculturalità a scuola gioca un ruolo rilevante, soprattutto in grandi città come Vienna o Linz, che si caratterizzano per un ambiente multiculturale e per un'elevata percentuale di stranieri:

Abbiamo tante misure destinate dell'interculturalità [...], recentemente abbiamo implementato un'iniziativa chiamata "Mentoring 4 students", abbiamo seminari con temi interculturali e facciamo diverse escursioni e gite (Austria, insegnante, scuola secondaria).

L'intera vita scolastica è interculturale e gli alunni ne traggono giovamento. Io non penso che in realtà noi dovremmo fornire ulteriori misure preventive. Io penso che queste cose, come ad esempio i corsi di sci, dove gli alunni passano tempo insieme, siano importanti (Austria, insegnante, scuola primaria).

Anche in Italia l'interculturalità gioca un ruolo rilevante nelle scuole e può essere valorizzata nell'ambito dell'autonomia scolastica. Come evidenziato in precedenza (capitoli 1 e 2), pur con una certa disomogeneità, esistono fondi specifici, sia di carattere nazionale sia regionale, attraverso cui possono essere promossi percorsi con esperti (mediatori linguistici e culturali, psicologi) e opportunità di cono-

scienza tra le diverse culture (gite, feste multiculturali anche con la presenza delle famiglie dei bambini e rappresentanti significativi delle comunità etniche locali, laboratori, ecc.).

In Inghilterra le interviste hanno messo in luce una forte cooperazione tra tutte le componenti scolastiche al fine di promuovere una cultura di inclusione della diversità, con specifico riferimento alle differenti espressioni etnico-culturali, quali la religione, gli usi, i costumi e le tradizioni. Anche a Cipro nelle scuole è diffusa la presenza degli interventi interculturali:

Noi facciamo queste attività dove tutti i bambini provenienti da altri paesi portano i loro cibi (Cipro, bambina, 11 anni).

Facciamo un approfondimento sul razzismo nel nostro programma di scuola con molte discussioni in classe e scriviamo diversi temi (Cipro, ragazzo, 17 anni).

Nelle scuole slovene, gli scontri interetnici non sembrano essere un problema preoccupante e per questo motivo non vi sono progetti o programmi specificamente dedicati. Gli insegnanti cercano di affrontare il tema della tolleranza interetnica nei programmi di molte materie (solitamente, geografia, storia, lingua del paese e le lingue straniere). D'altra parte, la tolleranza interetnica e i diritti civili delle minoranze sono materie obbligatorie che prendono il nome di *Educazione etica e civica* nella scuola primaria e di *Educazione per la pace, la famiglia e la non violenza* nella scuola secondaria. Nonostante questo, alcuni esperti sottolineano come tali attività non siano sufficienti.

Al terzo anno gli studenti hanno una materia obbligatoria "Educazione alla non violenza". Io l'ho insegnata quest'anno e comprende argomenti come l'intelligenza emotiva a scuola, la tolleranza zero nei confronti della violenza, le diverse forme della violenza sociale, psicologica e fisica. Abbiamo parlato di tutte queste problematiche e gli studenti hanno potuto anche impegnarsi in laboratori e workshop su questi temi. È necessario costruire sul fatto che le persone dovrebbero aiutarsi a vicenda, essere tolleranti verso gli altri e che la violenza – qualsiasi forma assunta – non deve essere tollerata (Slovenia, insegnante, scuola secondaria).

Accanto alle materie scolastiche, ci sono progettualità portate avanti dalle singole scuole, come il progetto *School Mediation - A New Culture of Relationships*, sviluppato in una scuola primaria di

Isola (Slovenia), rivolto a studenti, insegnanti, personale scolastico e genitori, che mira a rafforzare la capacità dei bambini di risolvere autonomamente i loro conflitti in modo costruttivo.

In conclusione, potrebbe essere utile chiedersi qual è la percezione degli studenti sulle attività descritte finora. Contribuiscono effettivamente a promuovere l'uguaglianza e l'inclusione delle differenze linguistiche, culturali e religiose nelle scuole? Nella *survey* è stato chiesto agli alunni di tutti i paesi coinvolti se erano d'accordo con le seguenti affermazioni: in classe possiamo conoscere culture e religioni diverse, nella scuola ci sono attività speciali che ci spingono a essere uguali e capire le nostre differenze. La maggioranza delle risposte sono positive ovvero, secondo gli studenti, le scuole sono luoghi "in cui tutti possono essere sé stessi a prescindere dalla loro origine etnica" (fig. 5 e 6).

Fig. 5 - Accordo/disaccordo su: "In classe impariamo a conoscere le diverse culture e religioni"

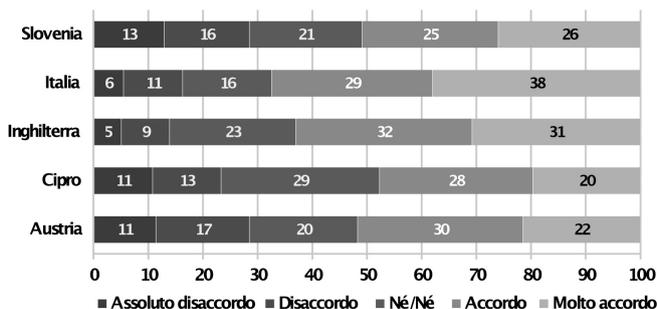
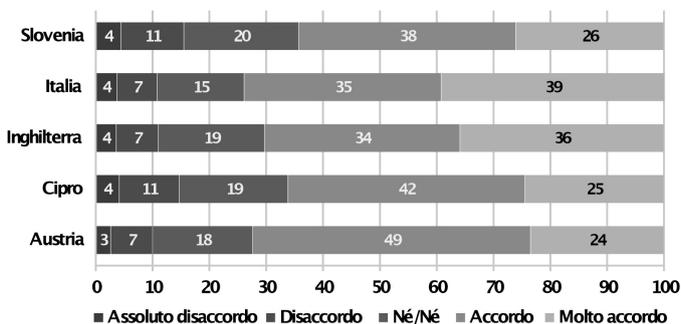


Fig. 6 - Accordo/disaccordo su: "A scuola vengono svolte attività che ci incoraggiano ad essere uguali"



5. ACCANTO ALLA SCUOLA: ONG E ALTRE ORGANIZZAZIONI

Anche molte associazioni di volontariato e ONG hanno tra i loro obiettivi la realizzazione di programmi, *workshop*, interventi e campagne informative sul tema del bullismo e della violenza. Nell'ambito delle attività istituzionali, esse supportano le scuole con lo scopo di promuovere i diritti dei minori e di combattere il razzismo e la discriminazione, sviluppando una società più inclusiva. I progetti proposti da ONG e associazioni sono per molti versi simili a quelli descritti finora: possono riguardare la *peer education*, la mediazione, l'attivazione di consulenti ed esperti per interventi specifici, la realizzazione di campagne informative. Ad esempio, in Austria, l'ONG Zara ha organizzato *Mut zur Vielfalt*, una serie di *workshop* dedicati a studenti sedicenni con l'obiettivo di formare gli adolescenti affinché potessero a loro volta essere formatori e mediatori tra i loro pari.

In molti casi, i progetti sono realizzati sotto l'egida di organizzazioni di rilevanza internazionale, tanto da permettere anche lo scambio di buone pratiche a livello sovranazionale. A titolo esemplificativo, si citano i seguenti casi:

- progetto *Friendly Schools* promosso da *Amnesty International* in Inghilterra (attualmente sperimentato in due scuole) con lo scopo di sviluppare un approccio olistico all'integrazione e alla promozione dei diritti umani nelle scuole di tutto il mondo;
- *Speak Up! Let's Talk About Violence among Children*, realizzato dall'Unicef in Slovenia, che mira a sensibilizzare l'opinione pubblica sul tema della violenza.

In molti altri casi i progetti sono sviluppati a livello locale o nazionale, ma i contenuti e le metodologie adottate non mutano. I mezzi usati sono prevalentemente i *workshop* tra e per i giovani (ad esempio, in Slovenia, l'*Association Against Violent Communication*) o i materiali didattici rivolti alle scuole e forniti dalle singole organizzazioni. Ad esempio, CSCA e KISA (organizzazioni cipriote – raccolgono dati e informazioni sugli episodi di violenza tra e sui minori, la Croce Rossa inglese fornisce materiale didattico alle scuole sul tema e, infine, il sito web italiano www.stopbullismo.it, che è stato promosso nell'ambito di una sperimentazione dell'Asl Città di Milano, raccoglie materiale informativo sul tema del bullismo e della promozione del benessere infantile.

Inoltre, molte istituzioni attive a favore dei diritti dei minori fanno riferimento alla *Convenzione delle Nazioni Unite sul diritto del fanciullo*. Un esempio è l'austriaco *Child/Youth Ombudsman*, difensore civico a favore dei minori presente in ciascuno dei nove Stati federali del paese. Si tratta di un'istituzione volta a difendere i minori e che agisce nel loro interesse: può fungere da mediatore in situazioni di conflitto e fornire un rapido aiuto; può, inoltre, promuovere *workshop* e progetti finalizzati a migliorare le condizioni di vita dei minori. Nel 2004, da questa esperienza nasce un servizio di mediatori professionali, gestito dall'ONG austriaca *Together*. Un ulteriore esempio è il numero d'emergenza gestito in Italia da Telefono Azzurro, che è stata la prima associazione a muoversi sui temi della prevenzione, dell'abbandono e degli abusi sui minori. In particolare, dal 1987 gestisce il numero d'emergenza nazionale (oggi anche mail).

6. RIASSUMENDO: COSA CI DICONO LE “VOCI DEI BAMBINI”?

Partendo dal presupposto che il bullismo è un problema complesso e multidimensionale, l'approccio da utilizzare per contrastare e prevenire questo tipo di violenza deve essere altrettanto plurale. Gli esempi di buone pratiche fino ad ora analizzate hanno posto in evidenza le caratteristiche organizzative, operative e contenutistiche più rilevanti che queste progettualità devono avere per poter efficacemente agire contro qualsiasi forma di violenza dentro e fuori la scuola.

Quanto finora analizzato può essere tradotto in una tipologia che mette in risalto la presenza di due fattori attorno a cui ruotano le varie pratiche incontrate: da un lato la promozione e la trasmissione dei valori legati all'interculturalità, dall'altro specifici programmi improntati alla prevenzione e alla lotta della violenza e del bullismo. Per facilitare la visualizzazione di tali elementi è utile pensare a questi due fattori come gli estremi di un *continuum*.

L'estremità sinistra del *continuum* elenca attività finalizzate alla promozione di una dimensione interculturale e di un ethos positivo all'interno del contesto scolastico. D'altro canto, l'estremità destra del *continuum* rappresenta quei programmi il cui scopo principale è rendere consapevoli gli studenti su cosa voglia dire compiere atti di violenza/bullismo, sulle conseguenze e sulle modalità alternative di reazione ad essi. Tra i due estremi si collocano una serie di interventi

a carattere educativo, destinati alla promozione di atteggiamenti positivi di inclusione e di cooperazione tra gli studenti, dentro e fuori l'ambiente scolastico. Senza dubbio, una distinzione netta tra i vari aspetti risulta complessa in quanto spesso all'interno delle varie progettualità vengono mescolati diversi scopi e metodologie al fine di rendere più efficace ed esteso il raggio di azione delle stesse. È tuttavia utile operare una divisione concettuale al fine di poter sintetizzare in modo analitico quanto fin qui esposto.

Tab. 2 - Attività di promozione dell'interculturalità e di contrasto al bullismo

Promozione dell'interculturalità

Contrasto al bullismo

<ul style="list-style-type: none"> • Corsi di lingua • Mediatori linguistici e culturali • Educazione interculturale (es: escursioni e attività extrascolastiche, festival multiculturali, attività di promozione delle diverse culture, usi e 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Circle times</i>, dialogo attivo tra studenti e insegnanti • <i>Peer mediation</i> • Coinvolgimento delle famiglie 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Child/Youth Ombudsman</i> • Mediatori professionali • Protocolli con le autorità locali contro il bullismo • Politica scolastica (es: tolleranza zero) • Attività di <i>Counselling</i> • Formazione degli
---	---	--

Nonostante i diversi approcci e obiettivi, l'analisi delle buone pratiche ci consegna una serie di elementi comuni che, se adottati, possono condurre ad effettivi miglioramenti (Gini, Pozzoli, 2011). Prima di tutto, emerge chiaramente dalla ricerca empirica il ruolo chiave svolto dalle istituzioni nazionali nella prevenzione e nella lotta contro la violenza. Inoltre, nella progettazione dei singoli interventi appare fondamentale il ruolo giocato dai contesti nazionali, i quali suggeriscono diverse tipologie scaturite da uno storico specifico rispetto a temi come l'immigrazione, il pluralismo razziale e i diversi livelli di coesione etnica (Medarić, Sedmak, 2012).

Un aspetto comune evidenziato dalla ricerca è il ruolo svolto dagli insegnanti: essi risultano essere uno snodo centrale, poiché la quantità di tempo che trascorrono a stretto contatto con gli studenti è di per sé un fattore estremamente rilevante. Molti esperti e docenti intervistati hanno trasversalmente sottolineato l'importanza della for-

mazione permanente e continua per i docenti (e, in senso più ampio, per tutto il personale scolastico), specie su temi come il riconoscimento e le modalità di gestione degli episodi di violenza/bullismo all'interno dei contesti scolastici. In particolare, ciò che emerge con forza è l'importanza di una politica scolastica chiara e unitaria che serva da guida nei contesti scolastici. Appare piuttosto utile, dunque, fornire un supporto esterno (coordinato a livello nazionale e/o centrale) rappresentato da professionisti esterni all'ambiente scolastico con i quali confrontarsi al fine di risolvere situazioni problematiche nel modo più costruttivo possibile. Tali iniziative, inoltre, consentirebbero di apprendere da ogni singola situazione elementi conoscitivi, da poter eventualmente utilizzare, con nuove declinazioni, in situazioni future.

Inoltre, ciascun contesto nazionale ha sottolineato la presenza di singole esigenze. In particolare, gli intervistati di Austria e Slovenia sottolineano come gli insegnanti non debbano essere considerati gli unici responsabili della gestione dei conflitti e delle misure anti-violenza nelle scuole: infatti, essi affermano di sentire l'esigenza di un supporto esterno da parte di assistenti sociali o psicologi. Con il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica, la gestione dei conflitti risulta più efficace in quanto ogni membro può contribuire, secondo le proprie specifiche competenze, ad una pacifica risoluzione. Demandare la gestione dei conflitti ad un singolo soggetto (o al limite, ad un ristretto team) non è, da un punto di vista organizzativo, contenutistico e gestionale, la più efficace risposta al problema, come evidenziano i risultati della ricerca austriaca:

Quello che manca è un approccio integrato da parte dell'intero contesto scolastico che deve lavorare come una squadra per risolvere il problema (Austria, professore di Psicologia e valutazione dell'educazione, Università di Vienna).

Inoltre, le scuole rimarcano l'importanza della collaborazione con le famiglie. Come accennato in precedenza, il bullismo coinvolge diverse dimensioni individuali e sociali (Smith, Sharp, 1994; Smith *et al.*, 1999): per questo motivo, un ruolo attivo delle famiglie è probabilmente il metodo più incisivo da utilizzare per ottenere un risultato positivo (Olewus, 1996; Buccoliero, Maggi, 2007). Le famiglie dovrebbero essere costantemente consapevoli di ciò che accade ai loro figli e di quali sono gli strumenti e le strategie che le

scuole attivano al fine di prevenire e gestire gli episodi di violenza che si possono verificare.

Quanto emerge dai singoli casi di studio che compongono *Children's Voices* offre la possibilità di operare una riflessione circa eventuali modifiche che, se apportate, possono contribuire a migliorare il quadro complessivo relativo agli strumenti di prevenzione e contrasto della violenza. In primo luogo, appare necessario un rafforzamento dei progetti orientati a migliorare la consapevolezza degli studenti circa i temi della violenza, del rispetto delle diversità e del multiculturalismo, specie in considerazione del continuo rafforzamento dei flussi migratori. Nello specifico, secondo l'esperienza inglese, metodologie come il *circle time* contribuiscono alla promozione e alla creazione di un ambiente positivo all'insegna della cultura del rispetto e della solidarietà (Croce, Lavanco, Vassura, 2011). Rafforzare la consapevolezza degli studenti e le loro abilità sociali diventa un vero e proprio strumento di prevenzione del bullismo e della violenza.

Secondariamente, più voci trasversali ai diversi contesti nazionali hanno evidenziato l'importanza di stabilire un clima di cooperazione e dialogo con le autorità nazionali, locali e con le associazioni che a vario titolo sono coinvolte nella gestione di questa tipologia di conflitti. È realmente auspicabile, dunque, l'adozione su vasta scala di un approccio reticolare fortemente inclusivo, capace di sistematizzare occasioni di scambio utili nella ricerca di possibili soluzioni (Gini, Pozzoli, 2011). È importante sottolineare tuttavia come tale prospettiva, affinché possa risultare efficace, richieda una visione di lungo periodo ed un adeguato investimento economico.

Quanto fino ad ora è emerso da un'analisi comparata dei cinque contesti nazionali, incrociata con una riflessione attorno ai tre livelli di implementazione delle buone pratiche, ha contribuito a delineare il profilo del cosiddetto *approccio di comunità*, indispensabile per una corretta gestione degli episodi di violenza e di bullismo nell'ambiente scolastico. Esso, indipendentemente dalla variabile nazionale, che esercita un peso rilevante, appare essere il vero metodo trasversale da utilizzare come strumento di prevenzione e come mezzo di contrasto e monitoraggio di eventuali situazioni critiche. Una sua corretta implementazione, per tanto, è fondamentale per educare le nuove generazioni all'uguaglianza in contesti di diversità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALI S., *Mixed "Race" Policy*, "Annales: Series Historia et Sociologia", 21, 2, 2011, pp. 237-248.
- AMBROSINI M., *Richiesti e respinti. L'immigrazione in Italia. Come e perché*, Milano, Il Saggiatore, 2010.
- AMBROSINI M., *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- AMBROSINI M., *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, Bologna, Il Mulino, 2008.
- ASPINALL P.J., "Mixed Race", "Mixed Origins" or "What?", "Anthropology today", 25, 2, 2009, pp. 3-11.
- BALIBAR E., *Is There a "Neo-Racism"?*, in E. Balibar, I. Wallerstein (eds.), *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities*, London - New York, Verso, 1991, pp. 17-28.
- BARALDI C., *Comunicazione interculturale e diversità*, Roma, Carocci, 2003.
- BARTH F., *Ethnic Groups and Boundaries*, Boston, Little, Brown, 1969.
- BATTISTA G., CAMERINI E., SECHI U., *Riabilitazione psicosociale nell'infanzia e nell'adolescenza*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2010.
- BELL D., *Ethnicity and Social Change*, in N. Glazer, D.P. Moynihan (cit.), pp. 141-76.
- BOULDING K., *Conflict and Defence. A General Theory*, New York, Harper & Bros, 1962.
- BUCCOLIERO E., MAGGI M., *La prevenzione del bullismo in ambito scolastico: come intervenire?*, "Cittadini in crescita", 1, 2007, pp. 48-71.
- BUSCHE M., SCAMBOR E., STUVE O., *An Intersectional Perspective in Social Work and Education*, "ERIS Web Journal", 1, 2012, pp. 2-14.
- CAMMAROSANO P., URPIŠ O., *Patrie, migrazioni, culture. Aquileia e l'Europa nel tempo*, Casamassima, Tarcento, 2012.
- CARAVITA S., *L'alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo nella scuola*, Brescia, La Scuola, 2004.
- CASTELLANI M.C., *Manuale di pedagogia interculturale*, Genova, De Ferrari, 2010.

- CHUN K.T., *Ethnicity and Ethnic Identity: Taming the Untamed*, in T.R. Sarbin, K.E. Scheibe (eds.), *Studies in Social Identity*, New York, Praeger, 1982, pp. 184-203.
- COSER L.A., *The Functions of Social Conflict*, New York, The Free Press, 1956 (trad. it., *Le funzioni del conflitto sociale*, Milano, Feltrinelli, 1967).
- Council of Europe, *Final Report of the Oslo Meeting "Tackling violence in schools"*, 2011, http://www.coe.int/t/dg3/children/violence/OsloReport_en.pdf.
- COWIE H., JENNIFER D., *Managing violence in schools. A whole school approach to best practices*, London, Paul Chapman, 2007.
- CRAIG W.M., PEPLER D.J., ATLAS R., *Observation of bullying on the Playground and in the Classroom*, "International Journal of School Psychology", 21, 2006, pp. 22-36.
- CROCE M., LAVANCO G., VASSURA M. (cur.), *Prevenzione tra pari. Modelli, pratiche e processi di valutazione*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- DAHER L.M., *Costruire nuove forme di cittadinanza a scuola. Alunni italiani e stranieri a confronto*, in L.M. Daher (cur.), *Migranti di seconda generazione. Nuovi cittadini in cerca di un'identità*, Aracne, Roma, 2012, pp. 61-74.
- DAHRENDORF R., *Class and Class Conflict in Industrial Society*, Stanford, Stanford U. P., 1959 (trad. it., *Classi e conflitto di classe nella società industriale*, Bari, Laterza, 1963).
- DEKLEVA B., *Nasilje med vrstniki v zvezi s šolo – obseg pojava. Revija za kriminalistiko*, "Kriminologija", 48, 4, 1996, pp. 374-384.
- DELLI ZOTTI G., URPIŠ O., *Educational Institutions in the Face of Multiculturalism: Problems and Solutions to Interethnic Violence in Italian Schools*, in Z. Medarić, M. Sedmak (cit.), 2012, pp. 121-170.
- DELLI ZOTTI G., *Il trattamento delle mancate risposte e la comunicazione dei risultati di ricerca*, 2013, <http://www.dispes.units.it/childrens-voices>.
- DEUTSCH K.W., *Nationalism and Social Communication*, New York, The MIT Press, 1953.
- EPSTEIN A.L., *Ethos and Identity. Three Studies in Ethnicity*, London, Tavistock, 1978 (trad. it., *L'identità etnica. Tre studi sull'etnicità*, Torino, Loescher, 1983).

- European Commission, *YiES - Youth and Inter Ethnic Schools Actions Against Inter Ethnic Violence among Pupils at School. Mid-term report*, 2005, http://ec.europa.eu/justice_home/daphne-toolkit/files/projects/2004_1_183/2004_1_183_mid_report_en.pdf.
- FONZI A., *Il bullismo in Italia: il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive di intervento*, Firenze, Giunti, 1997.
- GELLNER E., *Nations and Nationalism*, Oxford, Basil Blackwell, 1983 (trad. it., *Nazioni e nazionalismo*, Roma, Editori Riuniti, 1985).
- GINI G., POZZOLI T., *Gli interventi anti-bullismo*, Roma, Carocci, 2011.
- GIUSTI M. (cur.), *Formarsi all'intercultura. La giornata interculturale della Bicocca di Milano*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- GIUSTI M. *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*, Milano, La Nuova Italia, 2005.
- GIUSTI M., *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione interculturale a cielo aperto*, Torino, Utet, 2008.
- GLAZER N., Moynihan D.P. (eds.), *Ethnicity. Theory and Experience*, Cambridge, Harvard U. P., 1975.
- GLAZER N., Moynihan D. P., *Introduction*, in N. Glazer N., D.P. Moynihan (cit.), pp. 1-26.
- GOFFMAN E., *Asylums*, New York, Doubleday, 1961 (trad. it., *Asylums*, Torino, Einaudi, 1968).
- GOIO F., *La nazione come rappresentazione*, "Quaderni di Scienza Politica", VIII, 2001, pp. 399-422.
- GORDON M.M., *Toward a General Theory of Racial and Ethnic Group Relations*, in N. Glazer, D.P. Moynihan (cit.), pp. 84-110.
- GUARINO A., LANCELLOTTI R., SERANTONI G., *Bullismo. Aspetti giuridici, teorie psicologiche, tecniche di intervento*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- GURR T.R., *Why Men Rebel*, Princeton, Princeton U. P., 1971.
- HABERMAS J., TAYLOR C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- HACIN LUKŠI M., *Multikulturalizem in migracije*, Ljubljana, Založba ZRC, 1999.
- HECHTER M., *Internal Colonialism*, Berkeley, University of California Press, 1975 (trad. it., *Il colonialismo interno*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1979).

- HRŽENJAK M., HUMER Ž., *Intersekcionalni pristop v preventivnih programih prepre evanija medvrstniškega nasilja*, "Socialna pedagogika", 14, 1, 2010, pp. 63-82.
- IANNACONE N., *Stop al bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola*, Molfetta (BA), La Meridiana, 2005.
- INMAN S., MCCORMACK P., WALKER S., "Wearing Your Own Culture": a Study of Islamophobia in English Schools, in Z. Medarić, M. Sedmak (cit.), 2012, pp. 171-220.
- INTROINI F., PASQUALINI C., *Bulli e bullati*, in G. Mascheroni (cur.), *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*, Brescia, La Scuola, 2012, pp. 159-183.
- Istat, *La popolazione straniera residente in Italia*, Roma, Istat, 2011.
- JURI PAHOR M., *Transkulturaciona in kulturna hibridnost: dva klju na pojma postkolonialnih študijev kot izziv za prou evanje nacionalnih in etni nih identitet. Razprave* "Gradivo, Revija za narodnostna vprašanja", 69, 2012, pp. 36-65.
- KANE J., *Violence and school*, Brussels, European Commission DG Justice Freedom and Security, Daphne Programme, 2008, http://ec.europa.eu/justice_home/daphnetoolkit/files/others/booklets/08_daphne_booklet_8_en.pdf.
- KREK J. et al., *Socialna klima na šoli – vzgojni koncept, prepre evanje nezazelenih pojavov (nasilje, droge) ter evalviranje preventivnih programov. Zaključno poročilo*, Ljubljana, Pedagoška fakulteta, Filozofska Fakulteta, 2007.
- KRIESI H., *La trasformazione dello spazio politico nazionale in un mondo in via di globalizzazione*, "Trasgressioni", Maggio-Agosto 2000, pp. 3-25.
- KUHAR R., *At the Crossroads of Discrimination. Multiple and intersectional Discrimination*. Ljubljana, Mirovni inštitut, 2009.
- KYMLICKA W., *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Oxford U. P., 1995.
- LENARI B., *Omrežna družba, medkulturnost in prekokulturnost*, in M. Sedmak, E. Ženko (eds.): *Razprave o medkulturnosti*, Koper, Univerzitetna založba Annales, 2010, pp. 245-260.
- MANTEGAZZA R., *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- MANTOVANI D., *Italiano o straniero? Considerazioni sui criteri di classificazione degli studenti nella ricerca sociale*, "Polis", XXXV, 1, 2011.

- MANTOVANI G., *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?* Bologna, Il Mulino, 2004.
- MANTOVANI G., *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*, Firenze, Giunti, 2005.
- MARAZZI A., *Lo sguardo antropologico. Processi educativi e multiculturalismo*, Roma, Carocci, 1998.
- MARSHALL T. H., *Cittadinanza e classe sociale*, Torino, UTET, 1976.
- MARTINIELLO M., *Le società multiethniche*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- MEDARIĆ Z., *Diskriminacija in etnične manjšine*, in M. Sedmak (ed.), *Podobe obmejnosti*, Koper, Založba Annales, 2009, pp. 95-124.
- MEDARIĆ Z., SEDMAK M. (eds.), *Children's Voices: Interethnic Violence in the School Environment*, Koper, Annales University Press, 2012.
- MELOTTI U., *L'abbaglio multiculturale*, Formello, Seam, 2000.
- MELOTTI U., *Migrazioni e sicurezza. Criminalità, conflitti urbani e terrorismo*, Chieti, Solfanelli, 2011.
- MELOTTI U., *Migrazioni internazionali. Globalizzazione e culture politiche*, Milano, Bruno Mondadori, 2004.
- MENESINI E., *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*, Firenze, Giunti, 2000.
- MENESINI E., *Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*, Torino, Erickson, 2003.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, Roma, Miur, 2012.
- MUGNAIONI LEŠNIK D. et al., *Nasilje v šolah: konceptualizacija, prepoznavanje ter modeli prepre evanja in obvladovanja. Zaključno poročilo, "Šola za ravnateljce"*, 2008, <http://www.solazaravnateljce.si/> ISBN/978-961-6637-24-4.pdf.
- NAGEL C., HOPKINS P., *Introduction: Spaces of Multiculturalism. Space and Polity*. Special Issue: *Spaces of Multiculturalism*, 14, 1, 2010, pp. 1-11.
- NIEBURG H.L., *Political Violence*, New York, St. Martin's Press, 1969 (trad. it., *La violenza politica*, Napoli, Guida, 1974).
- O.M.S., *Rapporto su violenza e salute*, Ginevra, O.M.S., 2002.
- OLWEUS D., *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*, Washington D.C., Hemisphere, 1978 (trad. it., *L'aggressività a scuola*, Roma, Bulzoni, 1983).
- OLWEUS D., *Bullying at School. What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell, 1993 (trad. it., *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Firenze, Giunti, 1996).

- OLWEUS D., *Personality and aggression*, in J.K. Coie, D.D. Jensen (eds.), *Nebraska symposium on motivation*, Lincoln, Univ. of Nebraska Press, 1973, pp. 261-321.
- PAREKH B., *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*, New York, Palgrave, 2002.
- PARSONS T., *Sociological Theory and Modern Society*, New York, The Free Press, 1967 (trad. it., *Teoria sociologica e società moderna*, Milano, Etas, 1979).
- PARSONS T., *Some theoretical Considerations on the Nature and Trends of Change in Ethnicity*, in N. Glazer, D.P. Moynihan (cit.), pp. 53-83.
- PARSONS T., *The Position of Identity in the General Theory of Action*, in C. Gordon, K. Gergen (eds.), *The Self in Social Interaction*, New York, Wiley, 1968, pp. 11-23 (trad. it., *Il ruolo dell'identità nella teoria generale dell'azione*, in L. Sciolla (cur.), *Identità: percorsi di analisi in sociologia*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1983, pp. 63-88).
- PATTARO C., *Scuola & Migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione formale*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- PAVLOVI Z. et al., *Analiza nasilnega vedenja (pogostost, oblike in razvojni trendi) v slovenskem šolskem prostoru od leta 1991 dalje s poudarkom na mednarodnih primerjavah. Zaključni poročilo*, Ljubljana, Pedagoški inštitut, 2008.
- POLLINI G., SCIDA G., *Sociologia delle migrazioni e della società multietnica*, Milano, FrancoAngeli, 1998.
- PORTERA A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Trento, Erickson, 2006.
- PUŠNIK, M., VLOGA šole pri zmanjševanju nasilja. In: Zavod RS za šolstvo, 2003 http://www.zrss.si/doc/___Vloga%20%C5%A1ole%20pri%20zmanj%C5%A1evanju%20nasilja.doc.
- PUŠNIK M., *Nasilje med dijaki prvih letnikov srednjih šol*, Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 2004.
- Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, *Annuario statistico immigrazione 2012*, Trieste, Regione FVG, 2012.
- REX J., *Multiculturalism in Europe and America*, "Nations and Nationalism", 1, 2, 1995, 246-250.
- REX J., *Multiculturalism in Europe*, in J. Hutchinson, A.D. Smith (eds.), *Ethnicity*, Oxford, New York, Oxford University Press, 1996, pp. 241-245.

- REX J., *The concept of multicultural society*, in M. Guibernau, J. Rex (eds.), *The Ethnicity Reader – Nationalism, Multiculturalism and Migration*, Cambridge, Polity Press, 1997, pp. 205-220.
- RIESMAN D., *The Lonely Crowd*, New Haven, Yale U.P., 1950 (trad. it., *La folla solitaria*, Bologna, Il Mulino, 1956).
- RIZMAN R., *Globalizacija in avtonomija. Prispevki za sociologijo globalizacije*, Ljubljana, Filozofska Fakulteta, 2008.
- SANDKUHLER H. J., *Pluralism, Cultures of Knowledge, Transculturality, and Fundamental Rights*, in H.J. Sandkühler, H.B. Lim (eds.), *Transculturality – Epistemology, ethics, and politics*, Frankfurt, Berlin, Bern, Brussels, New York, Oxford, Vienna, Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2004, pp. 79-101.
- SANTERINI M., *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento, Erickson, 2010.
- SARTORI G., *Pluralismo, multiculturalismo e estranei: saggio sulla società multi-etnica*, Milano, Rizzoli, 2000.
- SAUER B., AJANOVIC E., *Schools as a "Protected Space"? Good Practices but Lack of Resources: the Case of Austria*, in Z. Medarić, M. Sedmak (cit.), 2012, pp. 85-120.
- Save the Children, *I minori stranieri in Italia. 2° Rapporto Annuale*, Roma, Save the Children, 2011.
- SCHNEIDER D.M., *American Kinship: A Cultural Account*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1968.
- SEDMAK M., *Izzivi medkulturnosti*, in M. Sedmak (ed.), *Podobe obmejnosti*, Koper, Založba Annales, 2009, pp. 13-35.
- SEDMAK M., *Sociologija in medkulturnost*, in M. Sedmak, E. Ženko (eds.), *Razprave o medkulturnosti*, Koper, Založba Annales, 2010, pp. 53-71.
- SEDMAK M., MEDARIĆ Z., *Introduction: the (Un)Importance of Ethnicity and Recognition of Diversity*, in Z. Medarić, M. Sedmak (cit.), 2012, pp. 7-26.
- SHARP S., THOMPSON D., *How to Establish a Whole School Anti-Bullying Policy*, in S. Sharp, P.K. Smith (eds), *Tackling Bullying in Your School: A Practical Handbook for Teachers*, London, Routledge, 2004, pp. 23-40.
- SMITH A.D., *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford, Basil Blackwell, 1986 (trad. it., *Le origini etniche delle nazioni*, Bologna, Il Mulino, 1992).

- SMITH A.D., *The Ethnic Revival*, Cambridge, Cambridge U.P., 1981 (trad. it., *Il revival etnico*, Bologna, Il Mulino, 1984).
- Smith M.G., *Pluralism in Precolonial African Societies*, in L. Kuper, M.G. Smith (eds.), *Pluralism in Africa*, Berkeley, Univ. of California Press, 1969.
- SMITH P. K., SHARP. S., *Prepotenti nella scuola: prevenzione e tecniche educative*, Erickson, Trento, 1995.
- SMITH P.K. et al., *The Nature of School Bullying: A cross-cultural perspective*, Routledge, New York, 1999.
- SMITH P.K. et al., *Cyberbullying: its Nature and Impact in Secondary School Pupils*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 4, 2008, pp. 376-385.
- SMITH P.K. et al., *The Nature of School Bullying: A Cross-cultural Perspective*, New York, Routledge, 1999.
- STOPPINO M., *Potere e teoria politica*, Milano, Giuffrè, 2001.
- STRADI N. *Buone Prassi nell'integrazione scolastica dei minori disabili, Ufficio di coordinamento dell'ambito 2.2 "Basso Isontino"*, Monfalcone, 2005.
- STROHMEIER D., FANDERM H., SPIEL C., *The Need for Peer Acceptance and Affiliation as Underlying Motive for Aggressive Behaviour and Bullying Others among Immigrant Youth Living in Austria and Norway*, "Annales de Psychologia", 28, 3, 2012, pp. 695-704.
- STROHMEIER D., SPIEL C., *Immigrant Children in Austria: Aggressive Behaviour and Friendship Patterns in Multicultural School Classes*, in J.E. Zins, M.J. Elias, C.A. Maher (eds.), *Bullying, Victimization and Peer Harassment: A Handbook of Prevention and Intervention*, New York, The Haworth Press, 2007, pp. 103-120.
- SUSSI E., *I matrimoni misti nel Friuli-Venezia Giulia*, Pula, Pedagoški fakultet, 1994.
- TAGUIEFF P.A., *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- TAJFEL H., *Human Groups and Social Categories*, Cambridge, Cambridge U.P., 1981 (trad. it., *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, Il Mulino, 1985).
- TROPP L.R., PETTIGREW T.F., *Differential Relationships between Intergroup Contact and Affective and Cognitive Dimensions of Prejudice*, "Personality and Social Psychology Bulletin", 31, 8, 2005, pp. 1145-1158.

- ULE M., *Socialna psihologija vsakdanjega življenja*, Ljubljana, Fakulteta za družbene vede, 2005.
- URPIS O., *L'identità etnica nell'analisi di Arnold I. Epstein*, in L. Bergnach, G. Delli Zotti (cur.), *Etnie, confini, Europa*, Milano, FrancoAngeli, 1994, pp. 167-178.
- URPIS O., *Percorsi di interculturalità nella formazione scolastica: un commento alle interviste ai docenti e agli studenti stranieri delle istituzioni scolastiche della provincia di Trieste*, in C. Candian (cur.), *Stranieri a Trieste: percorsi di studio e di integrazione*, Goliardica, Trieste, 2010, pp. 61-100.
- VAN DEN BERGHE P.L., *Ethnicity and Class in Highland Peru*, in L.A. Despres (cur.), *Ethnicity and Resource Competition in Plural Societies*, Paris, Mouton, 1975, pp. 71-85.
- VERGATI S., *Bully Kids*, Catania-Roma, Bonanno, 2003.
- VRYONIDES M., KALLI M., *Interethnic Violence: a Dormant Problem in Cypriot Public Schools*, in Z. Medarić, M. Sedmak (cit.), 2012, 221-257.
- WELSCH, W., *Transculturality – the puzzling form of cultures today*, "California Sociologist", 17-18, 1995, pp. 19-39.
- WIEVIORKA M., *Racism and Xenophobia*, in M. Guibernau, J. Rex (eds.), *The Ethnicity Reader – Nationalism, Multiculturalism and Migration*, Cambridge, Polity Press, 1997, 291-302.
- ŽAKELJ T., KRALJ. A., *"It Doesn't Happen in Our School": Ethnicity as a Structural Factor of Peer Violence in Slovenian Schools*, in Z. Medarić, M. Sedmak (cit.), 2012, pp. 27-84.
- ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Raffaello Cortina, 2007.

LINK UTILI

Il sito del *Ministero dell'Istruzione* contiene, in apposite sezioni, pubblicazioni, dati statistici e approfondimenti dedicati all'interculturalità, all'apprendimento delle lingue straniere e alla tutela delle minoranze (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/home>).

Smontailbullo è il sito del Ministero dell'Istruzione dedicato alla lotta al bullismo. Raccoglie materiali informativi, schede di approfondimento, riferimenti bibliografici, filmografici e link utili. Contiene una sezione dedicata alle iniziative promosse a livello regionale e provinciale, nonché i riferimenti (numero verde e mail) a cui alunni, famiglie e insegnanti possono rivolgersi per avere consulenze personalizzate (<http://www.smontailbullo.it>).

Il portale del *Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza* si occupa anche di minori stranieri. Del Centro si avvale l'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza per lo svolgimento delle proprie funzioni a supporto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali (<http://www.minori.it>).

L'*Istituto Italiano di Statistica* (Istat) produce dati statistici su diversi aspetti della società italiana, con specifici focus sulla popolazione straniera e gli studenti stranieri nelle scuole italiane (<http://www.istat.it>).

Le Regioni nelle quali è stata realizzata l'indagine *Children's Voices* supportano portali o pagine web che illustrano programmi e normative specifiche quali le misure per la promozione dell'integrazione degli studenti stranieri nel sistema scolastico (<http://www.fvgsolidale.regione.fvg.it>; <http://www.venetoimmigrazione.it>; <http://www.cinformi.it> (Centro informativo per l'immigrazione Provincia di Trento; <http://sociale.regione.emilia-romagna.it/immigrati-e-stranieri>);).

Nel sito del *Consiglio d'Europa*, una sezione apposita è dedicata ai diritti umani, con normative e documentazioni: in particolare, è presente la *Carta europea per le scuole democratiche senza violenza*, promossa dal Consiglio d'Europa e redatta nel 2004 da un gruppo di giovani studenti provenienti da tutta l'Europa sulla base dei valori e dei diritti fondamentali universalmente riconosciuti (<http://www.coe.int>).

Il *Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia* (Unicef) è una struttura

internazionale con il mandato di tutelare e promuovere i diritti dei minori e di contribuire al miglioramento delle loro condizioni di vita. In Italia opera il Comitato Italiano per l'Unicef - Onlus. Nei siti internazionale e italiano si trovano progetti e rapporti sui temi dei diritti dei minori (<http://www.unicef.org> e <http://www.unicef.it>).

Il sito della *Commissione per i diritti umani delle Nazioni Unite* contiene informazioni sulla sua attività, pubblicazioni e risorse a carattere internazionale. In particolare, accanto alla *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* del 1989 (il trattato sui diritti umani maggiormente ratificato nella storia), è reperibile il *World Report on Violence against Children* del 2006 (<http://www2.ohchr.org>).

Un sito specifico è dedicato alla *Dichiarazione di Kandersteg* (2007), il documento elaborato nell'ambito della conferenza *Joint Efforts Against Victimization* da un gruppo internazionale di studiosi e ricercatori provenienti da diverse università, di cui si parla nel cap. 9 (<http://www.kanderstegdeclaration.com>).

Cestim è un'associazione veronese di operatori sociali e culturali che si occupa a vario titolo degli immigrati e delle loro problematiche. Nel sito dell'associazione sono raccolti numerosi documenti e informazioni sull'immigrazione e le questioni connesse (<http://www.cestim.it>).

Caritas è un'organizzazione no-profit dedicata in particolare al sostegno della popolazione straniera residente in Italia, al rispetto dei diritti dei bambini e, in generale, alla lotta contro la povertà e l'esclusione. Il sito contiene numerosi riferimenti bibliografici sul tema dell'immigrazione (<http://www.caritasitaliana.it>).

Stop al bullismo è un'azione finalizzata alla prevenzione del bullismo, promossa dal Dipartimento della salute del Comune di Milano. Il sito contiene progetti, materiali e risorse utili alla promozione di percorsi di responsabilizzazione volti a superare la frammentazione degli interventi di prevenzione, spostando l'attenzione dal rischio alla promozione del benessere (<http://www.stopalbullismo.it>).

Bullismo.info è un sito d'informazione gestito da professionisti del settore educativo e socio sanitario che si propone come strumento operativo per conoscere e affrontare il problema delle prepotenze nell'ambito della scuola, raccogliendo documentazione normativa, report di ricerca, eventi, bibliografia, filmografia, sitografia e materiale operativo (<http://www.bullismo.info>).

Nel sito dell'associazione *Telefono Azzurro*, che promuove il rispetto dei diritti dei bambini e degli adolescenti tutelandoli da abusi

e violenze, si trovano informazioni e documentazione di vario tipo (<http://www.azzurro.it>).

Psicogiuridico è un'associazione formata da professionisti provenienti da diverse formazioni (psicologica, educativa, giuridica e medica) il cui sito contiene una sezione apposita dedicata al bullismo (<http://www.psicogiuridico.it>).

Intercultura è un'associazione no-profit, dedicata alla costruzione di un dialogo interculturale attraverso gli scambi scolastici, che si occupa anche della presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane (<http://www.intercultura.it>).

ALLEGATO
QUESTIONARIO E DISTRIBUZIONE DI FREQUENZA DELLE RISPOSTE



Scuola: _____ Classe: _____

QUESTIONARIO
“Le Voci dei Bambini”

1. Risultato scolastico nel precedente anno:

eccellente: 27,4	molto buono: 28,0	buono: 25,8
sufficiente: 10,4	bocciato: 7,6	NR: 0,8

2. Genere/Tu sei:

maschio: 49,9	femmina: 49,4	NR: 0,7
---------------	---------------	---------

3. Et :

9 anni: 0,7	10: 39,2	11-13: 9,4
17: 21,7	18: 18,9	19-23: 8,2
NR: 1,8	(in ritardo scolastico: 9,0)	

4. Dove vivi:

citt�/cittadina: 47,8	periferia di citt�/cittadina: 21,3
paese: 30,0	NR: 1,0

5. Che lingua parli con in famiglia?

italiano: 81,5	dialetto: 3,1	altro: 16,4
altra lingua:		
italiano: 10,9	dialetto: 15,3	altro: 14,0
		nessuna: 59,8

6. Qual   la tua nazionalit :

italiana: 79,4	altra europea: 11,2	non europea: 9,4
----------------	---------------------	------------------

7. Quella di tua madre:

italiana: 74,4	altra europea: 13,3	non europea: 12,3
----------------	---------------------	-------------------

8. E di tuo padre?

italiana: 76,6	altra europea: 11,6	non europea: 11,5	NR: 0,3
(entrambi i genitori italiani: 71,8		uno italiano: 7,3	
entrambi stranieri: 20,9)			

9. Titolo di studio

	madre	padre
elementare, media o nessun titolo	21,1	19,5
superiore (liceo, ist. tecnico, prof.)	38,4	37,7
universit�	22,0	19,9
non so	17,4	21,7
altro	1,1	1,3

10. Ci sono nella tua scuola alunni non italiani?						
sì, molti:	63,3	sì, alcuni:	34,5	no, nessuno:	0,3	
non so:	1,5			NR:	0,4	
11. Ci sono nella tua classe alunni non italiani?						
sì, molti:	13,4	sì, alcuni:	78,6	no, nessuno:	6,4	
non so:	1,0			NR:	0,6	
12. Per ogni frase, metti un segno sulla faccina che meglio rappresenta ciò che pensi						
	molto d'accordo	d'accordo	né, né	non d'accordo	per nulla d'accordo	NR
a) Tutti sono uguali, senza distinzione riguardo alla lingua che parlano, alla loro religione o cultura	48,7	35,2	8,5	3,9	3,2	0,4
b) I bambini che vengono in Italia da altri paesi dovrebbe avere il diritto di usare la propria lingua, mangiare e vestirsi secondo le proprie usanze	28,0	27,7	24,8	12,7	6,4	0,3
c) Mi piace che nel paese dove vivo ci siano persone che parlano un'altra lingua, hanno una diversa religione, cultura, ecc.	27,0	35,3	25,8	8,0	3,6	0,3
d) I bambini che vengono in Italia da altri paesi dovrebbero abbandonare la loro lingua e cultura	2,0	3,4	13,6	34,6	46,2	0,3
e) Mi piace che nella mia scuola/ classe ci siano persone che parlano un'altra lingua, di diversa religione, cultura, ecc.	29,7	35,0	25,5	6,3	2,7	0,8

	molto d'accordo	d'accordo	né, né	non d'accordo	per nulla d'accordo	NR
f) Penso che i bambini che vengono in Italia da altri paesi dovrebbero usare la lingua e la cultura italiana	13,2	22,7	31,9	17,1	14,6	0,6
g) Ognuno dovrebbero essere libero di manifestare la propria religione nella vita di ogni giorno	44,7	32,4	16,9	3,6	1,8	0,6

13. Ti piacerebbe avere come compagno di banco:

	non lo so	sì, mi piacerebbe	no, non mi piacerebbe	NR
a) un alunno che parla una lingua diversa dalla tua	25,6	61,2	11,6	0,9
b) un alunno di religione diversa dalla tua	28,7	62,3	7,0	2,0
c) un alunno dal colore della pelle diverso dal tuo	23,0	70,2	5,5	1,4

14. Ti piacerebbe essere amico di:

	non lo so	mi piacerebbe	non mi piacerebbe	NR
a) un alunno che parla una lingua diversa dalla tua	17,4	75,9	5,3	1,5
b) un alunno di religione diversa dalla tua	20,9	70,6	6,3	2,2
c) un alunno dal colore della pelle diverso dal tuo	17,8	75,5	4,8	2,0

15. Ti senti "da solo" a scuola?

mai: 57,6 qualche volta: 36,0 spesso: 4,1 sempre: 1,0 NR: 1,4

16. A scuola può capitare che qualche alunno sia trattato male dai compagni.
Tu, personalmente, quanto ti “senti sicuro” nei seguenti luoghi:

	a metà		tot.			
	tot. sicuro	sicuro	strada	insicuro	insicuro	non c'è
a) In classe	54,1	32,2	10,8	1,7	0,7	0,6
b) Nei bagni	34,2	40,6	16,1	5,6	2,9	0,6
c) In cortile	34,2	38,6	16,7	3,2	4,2	2,8
d) In mensa	39,5	24,1	5,9	1,4	1,3	27,9
e) Nei corridoi	37,8	39,6	13,4	5,6	2,2	1,3
f) In palestra	53,8	30,7	10,1	2,0	1,8	1,7
g) Nello spogliatoio	37,1	31,9	12,2	3,4	2,5	12,9
h) Alla fermata dell'autobus	18,9	21,1	18,1	8,7	6,6	25,6

17. Durante lo scorso anno scolastico, hai notato che qualche alunno è stato preso in giro dai suoi compagni di classe perché non parlava italiano o lo parlava male?

spesso:	12,9	qualche volta:	32,6	una volta:	10,5
mai:	28,2	non so:	15,1	NR:	0,7

18. Durante lo scorso anno scolastico, quanto spesso sono accadute nella tua scuola le seguenti cose?

	mai	qualche volta	spesso	molto spesso	NR
a) Alcuni alunni sono stati presi in giro o insultati a causa della loro diversa lingua, religione o cultura.	40,1	48,6	6,7	3,2	1,4
b) Si è sparlato o sono state dette cose false su alcuni alunni a causa della loro diversa lingua, religione o cultura.	46,9	41,7	6,3	2,8	2,2
c) Sono stati inviati insulti su Facebook/ Twitter, SMS o e-mail ad alcuni alunni a causa della loro diversa lingua, religione o cultura.	72,5	15,4	3,2	2,4	6,4
d) Alcuni alunni sono stati ignorati o evitati a causa della loro diversa lingua, religione o cultura.	43,7	40,1	10,8	3,2	2,2
e) Alcuni alunni sono stati colpiti, maltrattati o gli si è sputato addosso a causa della loro diversa lingua, religione o cultura.	77,3	17,1	2,5	1,0	2,1
f) Le cose di alcuni alunni (notebook, cellulare, vestiti) sono state nascoste o distrutte a causa della loro diversa lingua, religione o cultura.	81,4	12,7	2,1	1,0	2,8
g) Altro (<i>spiega</i>):	92,2	3,1	2,4	1,7	0,7

Di solito, le cose descritte nella domanda 18:

19. A chi succedono?

bambini: 13,6 bambine: 6,0 entrambi: 56,9 non accadono: 23,5

20. Chi le fa?

bambini: 26,9 bambine: 3,5 entrambi: 46,6 non accadono: 23,0

21. Secondo te, nella tua scuola, dove accadono le situazioni descritte nella domanda 18?

	accadono	non accadono	non so	non c'è
a) In classe	44,7	33,9	19,0	2,4
b) Nei bagni	26,2	39,4	31,8	2,7
c) In cortile	48,0	21,3	25,5	5,2
d) In mensa	10,4	39,2	20,7	29,7
e) Nei corridoi	34,6	31,8	31,2	2,4
f) Andando o venendo da scuola	26,1	34,7	35,7	3,5
g) Alla fermata dell'autobus	24,2	27,9	30,5	17,4
h) In palestra	19,9	46,9	28,0	5,2
i) Nello spogliatoio	23,5	33,8	27,6	15,1
j) Altrove:	0,1	11,8	6,0	82,1

22. Come ti senti quando vedi che un alunno è maltrattato a causa della sua cultura, lingua o religione? (*indica UNA SOLA risposta*)

mi sento arrabbiato e innervosito	31,5
mi sento a disagio	30,8
non so	10,9
non mi crea problemi	5,7
mi sento a mio agio	0,3
mi fa piacere	2,0
altro:	1,7
NR	17,1

23. Cosa fai quando vedi che un alunno è maltrattato a causa della sua cultura, lingua o religione? (*indica UNA SOLA risposta*)

lo/la aiuto	27,2
dico cosa succede ad un insegnante o un bidello	15,0
dico cosa succede ad un altro adulto	4,3
dico a chi lo maltratta che non è giusto	12,9
non faccio nulla, ma penso che dovrei aiutare chi è maltrattato	10,4
non faccio nulla, ma rimango a guardare	3,2
non faccio nulla e vado via, perché non sono affari miei	6,4
mi unisco a quelli che lo/la trattano male	0,4
altro:	
NR	20,2

24. Gli insegnanti intervengono quando vedono che qualcuno tratta male ripetutamente qualche compagno/a di scuola?	
sempre (a dom.26)	38,4
qualche volta (a dom.26)	40,2
mai (a dom.25)	6,3
mai sentito di qualcuno trattato male (a dom. 26)	15,1

25. (se non intervengono) Perché pensi che gli insegnanti non intervengano? (anche PIU' DI UNA risp.)	
non sanno cosa sta accadendo	12,6
non vogliono intervenire	2,8
non è loro compito intervenire	1,5
non gliene importa	5,3
hanno paura	2,7
gli alunni non li ascoltano	4,5
altro:	2,1

26. Hai mai trattato male qualcuno a causa della sua diversa lingua, cultura, religione o colore della pelle?	
sì: 8,1 no: 89,6 NR: 2,2 perché:	

27. Nell'ultimo anno scolastico, ti sei mai trovato nelle seguenti situazioni?

	mai	qualche volta	spesso	molto spesso	NR
a) Mi hanno preso in giro o insultato a causa della mia diversa lingua, religione o cultura.	87,3	9,8	1,4	1,0	0,6
b) Hanno parlato alle mie spalle e detto il falso su di me a causa della mia diversa lingua, religione o cultura.	85,4	10,5	1,4	1,0	1,7
c) Mi hanno inviato insulti su Facebook/Twitter, SMS o e-mail e simili a causa della mia diversa lingua, religione o cultura.	95,7	1,5	0,1	0,4	2,2
d) Mi hanno ignorato o evitato a causa della mia diversa lingua, religione o cultura.	92,2	5,3	0,7	0,8	1,0
e) Mi hanno colpito, maltrattato o sputato a causa della mia diversa lingua, religione o cultura.	96,6	1,7	0,3	0,6	0,8
f) Mi hanno nascosto, distrutto cose (notebook, cellulare, vestiti) a causa della mia diversa lingua, religione o cultura.	95,2	2,7	0,6	0,1	1,4
g) Altro (cosa?	98,7	0,4	0,1	0,1	0,6

28. Di solito, chi ti tratta nei modi descritti nella domanda 27?
 bambini: 10,4 bambine: 3,1 entrambi: 12,5 mai accaduto: 74,1
29. Come reagisci quando sei trattato male?
(indica UNA SOLA risposta)
- | | |
|-----------------------------------|------|
| reagisco e lo insulto | 19,3 |
| lo sopporto | 10,8 |
| faccio lo stesso a chi mi attacca | 16,5 |
| piango | 3,2 |
| chiedo aiuto | 5,9 |
| scappo via | 1,5 |
| non reagisco | 6,7 |
| altro (cosa? | 1,4 |
| non mi è mai accaduto | 34,6 |
30. A cosa pensi quando sei trattato male?
(puoi indicare PIU' DI UNA risposta)
- | | |
|--|------|
| penso a come vendicarmi | 28,9 |
| penso che dovrò sopportare la situazione | 17,2 |
| penso di cambiare scuola | 2,9 |
| penso di non andare più a scuola | 2,1 |
| penso a cosa si potrebbe fare per cambiare la situazione | 27,0 |
| penso ad altro (cosa? | 5,5 |
31. Con chi parli più facilmente delle brutte cose che ti sono accadute?
(anche PIU' DI UNA risp.)
- | | |
|--|------|
| amici | 52,8 |
| fratello/sorella | 18,3 |
| insegnante | 4,1 |
| madre | 40,5 |
| padre | 23,7 |
| mediatore (ad es.: psicologo, mediatore ling. o cult.) | 2,9 |
| altro, chi (ad es.: assistente, preside, segretaria, ecc.) | 10,1 |
| non lo dico a nessuno (<i>vai a dom. 32</i>) | 4,3 |
32. Se non ne parli con nessuno, perché?
(puoi indicare PIU' DI UNA risposta)
- | | |
|---------------------------------|------|
| ho paura | 6,4 |
| non voglio che si parli di me | 15,7 |
| sono fatti miei | 3,9 |
| mi vergogno | 5,7 |
| potrebbe peggiorare le cose | 1,5 |
| non ho nessuno a cui rivolgermi | 3,6 |
| nessuno potrebbe aiutarmi | 2,8 |
| altro: | 1,5 |

33. Per ogni affermazione, scegli la risposta che meglio rappresenta ciò che pensi!

	molto d'acc.	d'acc.	né, né	non d'acc.	assolutam. non d'acc.	NR
a) Penso che gli insegnanti trattino gli alunni allo stesso modo	39,6	22,8	13,7	13,0	10,4	0,4
b) Penso che la mia scuola sia un luogo dove ognuno può essere sé stesso	44,8	29,1	16,2	5,6	3,8	0,4
c) In classe impariamo a conoscere le diverse culture e religioni	38,9	34,5	15,1	7,0	3,6	0,8
d) A scuola vengono svolte attività che ci incoraggiano ad essere uguali e a capire le nostre diversità	37,8	29,3	16,2	10,8	5,5	0,4

GRAZIE PER LA TUA COLLABORAZIONE!

The action is co-funded by
the European Union's Fundamental
Rights and Citizenship programme.



GLI AUTORI

GIOVANNI DELLI ZOTTI è professore ordinario di Sociologia generale presso il Dipartimento di scienze politiche e sociali dell'Università degli studi di Trieste.

MATEJA SEDMAK è direttore dell'Istituto per le Scienze Sociali e del Centro opinione pubblica presso il Centro di ricerche scientifiche dell'Università del Litorale di Capodistria.

ZORANA MEDARIĆ è ricercatrice dell'Istituto per le scienze sociali presso il Centro di ricerche scientifiche dell'Università del Litorale di Capodistria.

GIORGIO PORCELLI è ricercatore di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il Dipartimento di scienze politiche e sociali dell'Università degli studi di Trieste.

ORNELLA URPIŠ è assegnista di ricerca in Sociologia generale presso il Dipartimento di scienze politiche e sociali dell'Università degli studi di Trieste.

DONATELLA GRECO è dottoranda di ricerca in Transborder Policies for Daily Life presso l'International University Institute for European Studies di Gorizia.

CHIARA ZANETTI è dottoranda di ricerca in Transborder Policies for Daily Life presso l'International University Institute for European Studies di Gorizia.

Finito di stampare nel mese di gennaio 2014
Gruppo Editoriale srl - Catania