

ANNALI
DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

1-2/2009

Legalità, responsabilità e cittadinanza



LE MONNIER

ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

RIVISTA BIMESTRALE

DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

1-2/2009

Direttore responsabile: MASSIMO ZENNARO

Coordinamento editoriale: SABRINA BONO

Comitato tecnico-scientifico: GIOVANNI BIONDI, ALBERTO BOTTINO, PASQUALE CAPO, LUCIANO CHIAPPETTA, ANTONIO COCCIMIGLIO, GIUSEPPE COSENTINO, SILVIO CRISCUOLI, GIACOMO DUTTO, LUCIANO FAVINI, EMANUELE FIDORA, ANTONIO GIUNTA LA SPADA, MARIA GRAZIA NARDIELLO, VINCENZO NUNZIATA, GERMANA PANZIRONI, SERGIO SCALA, MARIA DOMENICA TESTA, TITO VARRONE

Coordinamento redazionale: GIUSEPPE FIORI

Redazione: GAETANO SARDINI e LUCILLA PARLATO

Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a: ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Periodici Le Monnier, viale Manfredo Fanti, 51/53 - 50137 Firenze

Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono.

Condizioni di abbonamento 2009 (sei numeri per complessive pagine da 704 a 800)

— Annuale per l'Italia Euro 26,38
— Annuale per l'Estero Euro 37,30

Versamenti sul c/c postale n. 30896864 intestato a Mondadori Education S.p.A.

Garanzia di riservatezza per gli abbonati

Nel rispetto di quanto stabilito dalla Legge 675/96 "Norme di tutela della privacy", l'editore garantisce la massima riservatezza dei dati forniti dagli abbonati che potranno richiedere gratuitamente la rettifica o la cancellazione scrivendo al responsabile dati di Mondadori Education (Casella postale 202 - 50100 Firenze).

Le informazioni inserite nella banca dati elettronica di Mondadori Education verranno utilizzate per inviare agli abbonati aggiornamenti sulle iniziative della nostra casa editrice.

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 1935 in data 17-6-1968

Finito di stampare nel mese di Dicembre 2009 presso
New Print s.r.l. - Gorgonzola (MI)
Stampato in Italia, Printed in Italy

TUTTI I DIRITTI SONO RISERVATI

INDICE

Introduzione IX
di Mariastella Gelmini

Premessa XI
di Massimo Zennaro

LA LEGALITÀ PER UNA PARTECIPAZIONE CONSAPEVOLE DEI GIOVANI ALLA VITA DELLA SOCIETÀ

Legalità, responsabilità e cittadinanza 3
di Giovanna Boda

Il nome della Cosa. Per una descrizione della mafia 9
di Alessio Pasquini

Più scuola meno mafia 13
di Maria Fedele

«Addiopizzo scuola» 15
di Alessio Pasquini

La nave della legalità 19
di Maria Falcone

**«Caro Giovanni... Caro Paolo...». L'importanza
della memoria per le nuove generazioni** 21
di Marta Nicoletti

Regoliamoci 43
di Francesca Rispoli

«Il poliziotto un amico in più» 51
di Rosina Caruso

L'educazione alla legalità e il disagio giovanile <i>di Patrizia Carrozza</i>	55
L'istruzione in carcere: cenni storici e legislativi <i>di Maria Luisa Tattoli</i>	63
I modelli educativo-formativi in ambiente penitenziario minorile. Dal percorso deviante alla pratica di una cittadinanza consapevole e responsabile <i>di Giovanna Boda e Maria Stella Di Tullio D'Elisiis</i>	73
<u>BULLISMO. OSSERVATORI, DATI, ESPERIENZE</u>	
Prevenzione e contrasto del bullismo a scuola: riflessioni teoriche, riferimenti normativi e strategie operative <i>di Giovanna Boda</i>	103
Prima indagine nazionale sul bullismo <i>Fondazione Censis</i>	123
Per una mappa concettuale e territoriale del bullismo <i>di Anna Italia</i>	123
Il bullismo visto dai genitori <i>di Anna Italia</i>	124
Il bullismo in Europa: analisi del contesto e delle politiche <i>di Francesca Zotta</i>	146
Gli Osservatori Regionali sul Bullismo. Finalità, costituzione e <i>best practise</i> <i>a cura di Maria Stella Di Tullio D'Elisiis, Maria Rosaria Genovese, Gianluigi Lepri, Francesca Vitale, Luca Angelini</i>	177
Monitoraggio nazionale: le risposte delle scuole <i>di Giuseppe Pierro</i>	185
La campagna di comunicazione contro il bullismo <i>di Alessio Pasquini</i>	195

Relazione sull'attività del Numero Verde Antibullismo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca	207
<i>di Laura Volpini</i>	
Atti del Seminario Nazionale «L'educazione alla cittadinanza per la prevenzione del disagio e del bullismo» 9/10 dicembre 2008	213
<i>di Luca Bernardo</i>	
Nota introduttiva	213
Premessa	215
<i>on. Mariastella Gelmini</i>	
Una ragazzata? Non sottovalutiamo il fenomeno	216
<i>di Luca Bernardo</i>	
I diritti umani come bussola per educare, istruire e formare nella scuola	219
<i>di Luciano Corradini</i>	
Adolescenza, bullismo e problematiche relative	225
<i>di Massimo Clerici</i>	
Prevenire il bullismo e i comportamenti a rischio in adolescenza: strategie di contrasto a scuola	227
<i>di Paola Cattenati</i>	
Le vittime del bullismo	228
<i>di Alberto Ottolini, Maura Rossi</i>	
La ricerca SIP sull'adolescente: un monitoraggio sugli stili di vita	232
<i>di Pasquale di Pietro</i>	
Come prevenire gli incidenti nell'adolescente «spericolato»	235
<i>di Paolo Biban</i>	
Il bullismo, fenomeno emergente: aspetti psicologici e psicopatologici	239
<i>di Eugenio Aguglia</i>	
Quando un disturbo fisico può divenire un richiamo per il bullo	242
<i>di Marzia Duse</i>	
Gli stupefacenti e i giovani	245
<i>di Francesco Lodi</i>	
Dal bullismo al baby killing	246
<i>di Alessandra Bramante</i>	

Figure di supporto alla famiglia e alla scuola: un riconoscimento immediato del problema	247
<i>di Giuseppe Mele</i>	
È possibile prevenire il bullismo: «da bullo a leader positivo»	248
<i>di Giuseppe Di Mauro</i>	
Il bullo nel «villaggio globale»	251
<i>di Mariagrazia Zanaboni</i>	
Bullismo: conseguenze e approcci di prevenzione nelle scuole	257
<i>di Claudio Mencacci</i>	

NORMATIVA

Carta d'intenti MIUR-MATTM, 29 luglio 2009	
Scuola, Ambiente e Legalità	263
Prot. n. AOODGOS 2079, 4 marzo 2009	
Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione»	267
Decreto ministeriale n. 5 Roma, 16 gennaio 2009	
Finalità della valutazione del comportamento degli studenti	291
Accordo operativo MIUR – Agenzia del Demanio, 26 luglio 2008	
Destinazione dei beni confiscati ai sensi della Legge 31 maggio 1965, n. 575	295
Prot. n. 16 Roma, 5 febbraio 2007	
Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo	299
Prot. n. 30/dip./segr. Roma, 15 marzo 2007	
Linee di indirizzo ed indicazioni in materia di utilizzo di telefoni cellulari e di altri dispositivi elettronici durante l'attività didattica, irrogazione di sanzioni disciplinari, dovere di vigilanza e di corresponsabilità dei genitori e dei docenti	309

Decreto Presidente della Repubblica n. 249, 24 giugno 1998
e successive modifiche

Statuto delle studentesse e degli studenti

315

Cura scientifica:

Dott.ssa Giovanna Boda, dirigente Ufficio III – Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione

Cura editoriale:

Prof.ssa Patrizia Boretti, docente comandato presso la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione

Dottor Alessio Pasquini, esperto in Comunicazione pubblica presso la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione

In copertina:

Un'immagine della Nave della Legalità che ogni anno in occasione dell'anniversario della strage di Capaci unisce gli studenti di tutta Italia a Palermo in memoria delle vittime della mafia.

Per contatti, informazioni, osservazioni: Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione – Ufficio III – Viale Trastevere 16/A – 00153 Roma – mail: giovanna.boda@istruzione.it

INTRODUZIONE

Negli ultimi anni, la scuola si è trovata ad affrontare uno scenario mutevole, determinato da una struttura sociale in continua evoluzione, con conseguente perdita di identità e di valori di riferimento. In questa situazione il sistema educativo ha dovuto tener conto di sollecitazioni sempre più pressanti indotte da una società caratterizzata dalla continua ricerca di equilibrio tra richieste diverse e non sempre convergenti. I modelli valoriali seguiti sino ad ora hanno perso attrattiva, sono emersi comportamenti difficilmente compatibili con l'agire civile che hanno portato in primo piano l'emergenza educativa.

In tale panorama è diventato, pertanto, imprescindibile ricostruire nelle nuove generazioni una cultura della legalità troppo spesso minata alla base dai disvalori emergenti.

È dalla scuola, infatti, che deve partire l'educazione alla legalità ed è proprio la cultura della legalità che può richiamare anche gli adulti alla responsabilità di essere coerenti testimoni per la difesa del futuro dei giovani.

La scuola diventa così il luogo privilegiato per insegnare e educare alla cultura della cittadinanza, sviluppando nei giovani un forte senso di appartenenza alla comunità. Grande è l'impegno profuso da parte dei dirigenti scolastici e dei docenti nel promuovere negli studenti il senso di responsabilità e il rispetto delle regole.

In questa pubblicazione abbiamo raccolto quanto è stato fatto in questo senso con l'obiettivo di fornire non solo una testimonianza ma anche uno strumento per chi voglia condividere le grandi sfide del presente, dare risposte concrete e trasformare in opportunità gli elementi di criticità.

Questa la cornice, le motivazioni e le finalità che determinano e definiscono il percorso che ha introdotto l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione.

Cittadinanza e Costituzione non vuole essere e non è una riproposizione della vecchia Educazione Civica bensì un nuovo approccio sistemico basato su un impianto culturale diverso che permette di affrontare in modo più completo il fondamentale rapporto che lega la scuola alla Costituzione e agli Statuti regionali.

Caratteristica fondamentale di questo insegnamento è da ravvisarsi nelle modalità sperimentali aperte: ciò significa che le scuole sono chiamate a concorrere ad un più maturo assetto ordinamentale della materia, in prima persona e mettendo in campo tutte le risorse scientifiche, di analisi e previsionali di cui possono avvalersi. Una scuola che si apre all'esterno richiama la corresponsabilità di tutti, anche di chi non opera all'interno del sistema scolastico: questo è il vero senso di una corretta progettualità aderente alle reali esigenze e che finalmente pone, realmente e non solo nominalmente, lo studente al centro dell'azione educativa.

di
**Mariastella
 Gelmini**
 Ministro
 dell'Istruzione,
 dell'Università
 e della Ricerca

La scuola
 diventa il luogo
 privilegiato
 per insegnare
 e educare alla
 cultura della
 cittadinanza

PREMESSA

La conoscenza puntuale dei valori costituzionali sui quali si fonda la nostra Repubblica è fondamentale per la formazione complessiva dei giovani ed è indispensabile per esercitare una cittadinanza attiva e responsabile. L'obiettivo che il Ministero si è proposto nelle sue azioni, è quello di valorizzare i percorsi educativi innovativi, incentrati sull'idea che il rispetto della legalità e l'osservanza dei diritti e dei doveri debbano essere percepiti dagli studenti come il mezzo più adeguato per divenire protagonisti non solo di un progetto personale ma anche del complessivo sviluppo sociale.

In questa ottica il MIUR ha attivato una politica di intese con altri Ministeri, Forze dell'Ordine, Enti ed Associazioni così da porre in atto azioni concrete e valutabili, ha collaborato e quotidianamente collabora con le principali associazioni che si battono per difendere i valori della legalità e per lottare contro ogni forma di criminalità organizzata.

Le iniziative predisposte, coerenti con la scuola dell'autonomia, dell'accoglienza, dell'apertura al territorio, riconoscono anche pienamente l'importanza della funzione educativa e di socializzazione delle famiglie e sono studiate per accompagnare gli studenti in percorsi di approfondimento e di riflessione centrati sui temi della cittadinanza consapevole attraverso l'attuazione di strategie educative funzionali ai bisogni formativi emergenti. In questo contesto socio-culturale diviene condizione indispensabile la costruzione di una sinergia istituzionale che privilegi il dialogo e la condivisione delle finalità per il miglioramento della qualità dell'istruzione. Nel 2000 è stata istituita una nuova Direzione generale dedicata agli studenti e alle famiglie. Tale Direzione generale è diventata in breve tempo il punto nevralgico della programmazione degli interventi per l'ampliamento dell'offerta formativa nell'ambito delle politiche giovanili. Le sue competenze vanno dallo studio delle strategie più efficaci per promuovere l'associazionismo degli studenti alle attività legate allo sport, dalla lotta alla dispersione scolastica a quella contro ogni forma di dipendenza, dall'educazione alimentare al diritto allo studio, dall'educazione stradale a quella ambientale, dal favorire l'integrazione degli alunni stranieri o diversamente abili all'orientamento nelle fasi «di transito», dalle politiche sociali in favore dei giovani al supporto dell'attività del Consiglio Nazionale dei Presidenti delle Consulte provinciali degli studenti ai rapporti con le Associazioni dei Genitori della Scuola.

Quanto descritto in questa pubblicazione è un approfondimento di alcune iniziative attuate dall'Ufficio III le cui competenze sono state così definite:

di
**Massimo
Zennaro**
Direttore Generale
per lo Studente,
l'Integrazione,
la Partecipazione e
la Comunicazione

**La Direzione
generale
è diventata
il punto
nevralgico della
programmazione
degli interventi
per l'ampliamento
dell'offerta
formativa
nell'ambito
delle politiche
giovanili**

Definizione degli interventi a sostegno della condizione studentesca e per la promozione della cultura della legalità dentro e fuori la scuola, comprese azioni per la prevenzione e la lotta al fenomeno del bullismo. Attività di promozione dell'educazione alla pace e ai diritti umani. Percorsi per la promozione della cittadinanza attiva. Statuto delle studentesse e degli studenti. Attività di associazionismo degli studenti. Supporto alle attività del Forum nazionale delle associazioni degli studenti e di quello delle associazioni dei genitori. Supporto alle Consulte provinciali degli studenti e alla Conferenza nazionale dei presidenti di Consulta. Prevenzione delle discriminazioni.

Per garantire la maggiore diffusione di quanto realizzato ho ritenuto importante che le iniziative più significative, realizzate per la promozione dello sviluppo e del radicamento del senso di legalità nelle giovani generazioni fossero raccolte in un volume. Tale pubblicazione potrebbe, infatti, rivelarsi una buona base di lavoro e di riflessione comune.

Tale
pubblicazione
potrebbe
rivelarsi
una buona
base di lavoro
e di riflessione
comune

**LA LEGALITÀ
PER UNA PARTECIPAZIONE
CONSAPEVOLE DEI GIOVANI
ALLA VITA DELLA SOCIETÀ**

LEGALITÀ, RESPONSABILITÀ E CITTADINANZA

STUDENTI E DOCENTI IMPEGNATI IN PERCORSI DI CRESCITA RESPONSABILE E SOLIDALE

La centralità dello studente e il suo diritto ad apprendere e a formarsi come persona e come *cittadino* sono alla base dei percorsi di apprendimento finalizzati alla tutela della crescita dei soggetti in età evolutiva. Lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti (DPR 24 giugno 1998, n. 249) definisce i principi e i meccanismi organizzativi generali per il rispetto delle norme; il Regolamento di Istituto modula la tutela dei diritti e il rispetto dei doveri nel contesto specifico di ogni istituzione scolastica.

In tale cornice, la partecipazione studentesca si carica di una insostituibile valenza educativa per la formazione di cittadini consapevoli. L'esercizio della democrazia, infatti, è un diritto-dovere che va appreso e praticato giorno per giorno fin dalla più giovane età.

La scuola rappresenta un contesto educativo privilegiato che si configura anche come luogo sociale di incontro e di partecipazione.

Partecipare significa, in tale prospettiva, assumersi delle responsabilità, adempiere ai propri doveri e rispettare i diritti degli altri. Questi presupposti fanno da sfondo all'inserimento nel curriculum di «Cittadinanza e Costituzione», come previsto dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169 («Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università»).

Tale percorso, che vuole incidere su un livello di apprendimento *meta* più che contenutistico, rivolge una peculiare attenzione ai *saperi della legalità*, così definiti:

- a) la conoscenza storica, che dà spessore alle storie individuali e alla storia collettiva, che dà senso al presente e permette di orientarsi in una dimensione futura;
- b) la conoscenza della Costituzione e delle istituzioni preposte alla regolamentazione dei rapporti civili, sociali ed economici, quale *background* fondamentale che deve diventare parte del bagaglio culturale dei giovani;

di
Giovanna Boda
 Dirigente Ufficio III
 Direzione Generale
 per lo Studente,
 l'Integrazione,
 la Partecipazione e
 la Comunicazione
 MIUR

**Partecipare
 significa
 assumersi delle
 responsabilità,
 adempiere
 ai propri doveri
 e rispettare
 i diritti degli altri**

- c) la conoscenza del contesto sociale nel quale i giovani si muovono e agiscono, che non può prescindere dalla conoscenza delle dinamiche europee ed internazionali, delle altre lingue, culture e religioni, maturata anche attraverso la capacità di accesso e di uso di tutte le opportunità di mobilità culturale e geografica esistenti.

In tal senso, educare il senso civico dei cittadini di oggi e di domani significa favorire, nei giovani, un percorso di introiezione consapevole delle norme sancite dai riferimenti legislativi – *in primis* dalla Costituzione Italiana – ma anche promuovere la capacità di indirizzare i propri percorsi di crescita in senso adattivo e prosociale nel rispetto di se stessi, degli altri e dell'ambiente di vita.

La necessità di *esercitare* la cittadinanza studentesca nel senso più ampio dell'esercizio dei diritti e dei doveri di cittadino afferente alla microcomunità scolastica e alla macrocomunità sociale, si basa sulla consapevolezza che è indispensabile insegnare ed apprendere in modo esperienziale le competenze civiche e sociali, coerentemente con quanto affermato dal dibattito scientifico internazionale sulla formazione della personalità e sull'educazione.

In tal senso, i percorsi educativi finalizzati alla trasmissione e all'acquisizione di contenuti e competenze attinenti al concetto di «cittadinanza attiva» si legano necessariamente ad una serie di livelli interconnessi che connotano la *qualità* dell'insegnamento e la sua efficacia in termini formativi ed educativi, come di seguito descritto.

La necessità di *esercitare* la cittadinanza studentesca nel senso più ampio dell'esercizio dei diritti e dei doveri di cittadino si basa sulla consapevolezza che è indispensabile insegnare ed apprendere le competenze civiche e sociali

INSEGNARE AD APPRENDERE IL SAPERE, A SPERIMENTARE IL SAPER FARE, A RICONOSCERSI NEL SAPER ESSERE

L'utilizzo di metodologie didattiche attive afferenti all'area denominata in termini di «Cittadinanza e Costituzione» si connette all'importanza di mettere in pratica un insegnamento che focalizzi la propria attenzione sulla qualità del rapporto con gli studenti.

Nel perseguire gli scopi educativi e formativi che attengono alla funzione dell'insegnamento, il mondo degli adulti deve confrontarsi con la propria capacità/incapacità di sensibilizzare i soggetti in età evolutiva in relazione a tematiche quali: la *significatività* del rispetto per se stessi e per gli altri dal punto di vista evolutivo individuale e sociale, nonché l'acquisizione e l'introiezione del *valore* e del *significato* delle norme comportamentali in termini di benessere personale e collettivo.

In altri termini ciò significa che l'esperienza scolastica non può essere circoscritta all'acquisizione di *conoscenze disciplinari* – seppur complesse e attinenti una sfera teorico-pratica più che semplicemente nozionistica -, ma deve necessariamente svolgere un'azione formativa più ampia e profonda, attraverso la

quale i soggetti in età evolutiva possano introiettare competenze funzionali ad affrontare la vita in modo partecipe, responsabile, e consapevole.

La scuola dell'autonomia è orientata a promuovere l'imparare ad apprendere, più che a trasmettere conoscenze da memorizzare o insegnare automatismi da applicare meccanicamente, finalizzando il proprio curriculum allo sviluppo delle competenze fondamentali legate alla specificità delle conoscenze e quindi intessute di contenuti culturali. In tal senso, le discipline sono potenti mezzi formativi anche per la loro capacità di introdurre alla dimensione della scoperta. La scuola che mira allo sviluppo delle competenze è un vero laboratorio del pensiero, centro di ricerca e spazio di sperimentazione, di cooperazione, di relazioni significative.

Come è noto, l'area del *sapere* si connette strettamente alle dimensioni del *saper essere* e del *saper fare*, le quali si legano a processi di apprendimento complessi ed articolati, che impegnano la dimensione cognitiva ed emotiva in un percorso di crescita e maturazione che fa sì che la persona diventi capace di mediare i contenuti appresi; elaborarli riflessivamente; utilizzarli come strumenti di interpretazione della realtà.

L'obiettivo ultimo della scuola è, infatti, quello di formare ogni studente affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali presenti e futuri. In tal senso, la scuola deve promuovere nei giovani le competenze adeguate a svolgere una funzione di bussola valoriale rispetto agli itinerari personali intrapresi.

COSTRUIRE PERCORSI DI CRESCITA CONSAPEVOLE IN MODO PARTECIPATO

La possibilità di *riflettere* – individualmente e collettivamente – sui contenuti d'apprendimento proposti accedendo a casi concreti e sperimentando in prima persona le implicazioni concettuali connesse a ciascun argomento trattato, attiene alla competenza fondamentale del *saper essere*.

Il contesto scolastico offre, in tal senso, un'opportunità dalla valenza estremamente significativa, motivando gli studenti al confronto nella reciprocità; all'elaborazione dei contenuti ascoltati e appresi attraverso il confronto in gruppo; all'assunzione di responsabilità ogni qual volta il lavoro collettivo stimola ad esprimere punti di vista, criticità, aspettative personali e sociali.

L'esercizio della rappresentanza a scuola è un ambito educativo privilegiato per sperimentare le regole democratiche. In tale cornice le Consulte Studentesche rappresentano uno strumento educativo fondamentale attribuendo agli studenti uno *status* ricco di potenzialità formative: quello di giovani cittadini capaci di pensare responsabilmente alle tematiche di loro interesse, di confrontarsi attivamente sugli aspetti di criticità incontrati, di sentirsi responsa-

Il contesto scolastico offre un'opportunità dalla valenza estremamente significativa, motivando gli studenti al confronto nella reciprocità

bilizzati verso coloro che li hanno eletti, di concorrere a costruire collegialmente riflessioni complesse e articolate e a prendere decisioni che nascono dall'apporto di tutti.

La promozione e lo sviluppo di ogni persona implica che questa s'impegni per la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri; per questo sono da privilegiare anche le esperienze di volontariato dentro e fuori la scuola. È dall'interazione sociale che possono nascere e svilupparsi varie forme di apprendimento collaborativo, dove la qualità della relazione educativa è centrale. In tale clima si costruisce la comunità scolastica, che si configura come comunità di pratiche (apprendimento condiviso esperienzialmente); di dialogo (confronto nella differenza); di diversità (la valorizzazione reciproca accresce l'autostima e favorisce l'integrazione).

Ecco perché, affrontare le tematiche che rientrano nell'ambito contenutistico di «Cittadinanza e Costituzione» significa:

- a) incoraggiare la partecipazione dei giovani e valorizzare l'informazione a studenti e famiglie quali strumenti indispensabili allo sviluppo della cittadinanza attiva di tutti e di ciascuno (elaborazione condivisa del Regolamento d'istituto, organizzazione delle assemblee di classe e d'istituto, partecipazione alla consulta degli studenti, educazione fra pari e volontariato);
- b) impegnare le istituzioni scolastiche e formative affinché siano luoghi di diffusione della cultura della legalità, della cittadinanza, della convivenza civile, della partecipazione;
- c) riconoscere il ruolo fondamentale della componente studentesca nella vita della scuola e della comunità anche in virtù dei cambiamenti sociali, culturali ed economici e delle complessità che caratterizzano le società attuali, che hanno determinato processi di innovazione e trasformazione significativi sui sistemi educativi di tutti i Paesi;
- d) concretizzare il concetto di legalità in termini di principi, valori condivisi e regole che implicano possibilità di accesso alla conoscenza e alla fruizione dei diritti e all'esercizio dei doveri, *ma anche partecipazione consapevole e costruttiva alla vita sociale e politico-istituzionale della propria comunità e del proprio Paese.*

La promozione e lo sviluppo di ogni persona implica che questa s'impegni per la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri; per questo sono da privilegiare anche le esperienze di volontariato dentro e fuori la scuola

SPERIMENTARE LE COMPETENZE ACQUISITE A SCUOLA NEL PIÙ AMPIO AMBIENTE DI VITA

L'offerta di un continuo e costante *ponte di collegamento* tra quanto discusso in classe e quanto vissuto quotidianamente nella propria esperienza di vita rappresenta la dimensione più strettamente interagente con l'area formativa del *saper fare*.

Sperimentarsi direttamente, in azione e interazione col gruppo classe e con gli insegnanti, per poi rielaborare l'esperienza vissuta e condivisa in termini di crescita personale e collettiva è ciò che accade ai ragazzi coinvolti in percorsi di *peer education* (educazione fra pari), una «strategia di apprendimento» che può essere intesa quale ponte di collegamento tra «il cosa e il come» si apprende e «il come e su che cosa» si cresce insieme.

La forza del metodo non sta, allora, tanto nella specificità dei contenuti proposti, quanto nella *modalità* attraverso la quale essi vengono proposti.

È il gruppo dei pari il luogo educativo privilegiato all'interno del quale valorizzare competenze specifiche e promuovere e rafforzare la capacità di lavorare insieme, attraverso un passaggio sentito e partecipato dal «luogo classe» come realtà imposta dal sistema degli adulti al «gruppo classe» come realtà culturale e sociale scelta in prima persona.

In tal senso, la possibilità di riflettere sui contenuti sin qui descritti attraverso le metodologie di insegnamento attive incentrate sul gruppo trasforma gli studenti da destinatari passivi o compiacenti, in veri e propri agenti di cambiamento delle conoscenze, degli atteggiamenti e dei comportamenti che sostanziano lo specifico gruppo target di appartenenza.

In questa prospettiva, i giovani devono avere, dunque, la possibilità di assumersi la responsabilità di ideare, organizzare e gestire iniziative mirate al coinvolgimento del gruppo dei pari, proprio in virtù del riconoscimento e della legittimazione del ruolo che è stato loro assegnato.

Ne emerge un quadro in cui la figura del docente, la cui regia educativa è imprescindibile, assume anche un ruolo di promotore di responsabilità e di partecipazione individuale e collettiva.

IL RUOLO DELLE FAMIGLIE E IL PATTO DI CORRESPONSABILITÀ

Per valorizzare il ruolo dei genitori in tale contesto è stato introdotto con il DPR n. 235/2007 uno strumento fondamentale come il Patto di Corresponsabilità, che vuole sancire un'alleanza strategica e imprescindibile tra scuola e famiglia. Il Patto di Corresponsabilità si configura come un rapporto di reciprocità da instaurarsi sin dalle primissime fasi di ingresso nella scuola – quale è, ad esempio, il momento dell'iscrizione alla specifica istituzione scolastica –, comportando una descrizione e sottoscrizione di specifici e reciproci impegni che legano tutti i diversi interlocutori del sistema scolastico.

Le linee guida che orientano il Patto Educativo di Corresponsabilità tra la scuola e la famiglia non vogliono, infatti, centrarsi esclusivamente sulla concreta gestione dei comportamenti problematici, ma anche sostenere percorsi di educazione e di crescita promozionali in senso evolutivo ed improntati al consolidamento di una cultura condivisa dello stare bene a scuola e nell'ambiente di vita.

È il gruppo dei pari il luogo educativo privilegiato nel valorizzare competenze specifiche e rafforzare la capacità di lavorare insieme, attraverso un passaggio dal «luogo classe» come realtà imposta dagli adulti al «gruppo classe» come realtà culturale e sociale scelta in prima persona

In termini più ampi va sottolineato che i genitori rappresentano gli interlocutori privilegiati del sistema scolastico perché garanti della possibilità che il percorso educativo intrapreso a scuola possa mantenersi e consolidarsi anche in ambiente familiare.

Tale alleanza tra la scuola e la famiglia assume un peculiare valore educativo per gli studenti, offrendo loro la possibilità di percepire concretamente che il mondo degli adulti è interessato alle loro vicende, è in grado di affrontare le loro difficoltà, è pronto a sostenere le loro risorse e, soprattutto, vuole sintonizzarsi armonicamente sui loro bisogni di crescita.

L'alleanza tra la
scuola e la
famiglia assume
un peculiare
valore educativo
per gli studenti,
offrendo loro la
possibilità di
percepire
concretamente
che il mondo
degli adulti è
interessato alle
loro vicende,
è in grado di
affrontare le loro
difficoltà e vuole
sintonizzarsi
armonicamente
sui loro bisogni
di crescita

IL NOME DELLA COSA. PER UNA DESCRIZIONE DELLA MAFIA

Per attuare interventi efficaci di educazione alla legalità diventa imprescindibile coinvolgere gli studenti in approfondimenti tematici che permettano loro di comprendere il complesso fenomeno mafioso evitando i più diffusi luoghi comuni. Seguire l'evoluzione del dibattito sulla mafia significa seguire l'evoluzione dell'organizzazione stessa e dell'idea che essa ha voluto (non) trasmettere di sé. Tra i più grandi successi di Cosa Nostra nello scorso secolo possiamo annoverare anche la lunghezza della *querelle* sull'esistenza stessa dell'organizzazione, sulla sua natura e sui suoi obiettivi. Almeno fino alle rivelazioni di Tommaso Buscetta al giudice Giovanni Falcone, della mafia siciliana si sapeva ben poco, a partire dal nome con cui gli affiliati erano soliti riferirsi all'organizzazione¹. Proprio il giudice Falcone, nel suo libro-intervista del 1991, racconta di come, sin dall'infanzia, avesse avuto la chiara percezione del fenomeno mafioso e allo stesso tempo della sua capacità di nascondersi:

Devo dire che fin da bambino avevo respirato giorno dopo giorno aria di mafia, violenza, estorsioni, assassinii. C'erano stati poi i grandi processi che si erano conclusi regolarmente con un nulla di fatto. [...] Nell'atmosfera di quel tempo respiravo anche una cultura «istituzionale» che negava l'esistenza della mafia e respingeva quanto vi faceva riferimento. [...] La confusione regnava sovrana: da una parte chi diceva: «Tutto è mafia», dall'altra chi sosteneva: «La mafia non esiste».

Da parte mia, ricordo che nel 1979 alcuni colleghi mi chiesero: «Ma tu credi davvero che la mafia esista?» (Falcone 1991, p. 39, 104).

Eppure la prima descrizione di un'associazione proto-mafiosa si può far risalire al 1828, in un documento ufficiale redatto dal procuratore generale di Agrigento, in cui si parla di una

«organizzazione di oltre 100 membri, di diverso rango, i quali erano riuniti in fermo giuramento di non rivelare mai la menoma circostanza delle loro operazioni a costo

1. A proposito del nome Cosa Nostra è molto interessante la tesi di Lupo 2004, poi approfondita in Lupo 2008, secondo cui l'origine di questa denominazione è piuttosto recente e dovuta a effetti di rimbalzo tra le organizzazioni di un versante e quelle dell'altro versante dell'Oceano Atlantico. L'origine infatti potrebbe far pensare «a un immigrato [italiano in america] alla ricerca di una cosa 'nostra' limpida e chiara, da contrapporre alle incomprensibili cose 'loro'» (Lupo 2004, p. 33).

di
Alessio Pasquini
Esperto
in Comunicazione
Pubblica presso la
Direzione Generale
per lo Studente,
l'Integrazione,
la Partecipazione e
la Comunicazione

**Il giudice
Falcone
racconta
di come, sin
dall'infanzia,
avesse avuto
la chiara
percezione
del fenomeno
mafioso e allo
stesso tempo
della sua
capacità
di nascondersi**

della vita, e che conservavano a difesa comune una somma considerevole di denaro in cassa» (cit. in La Spina 2005, p. 26).

Dieci anni dopo, nel 1838, sarà il procuratore generale di Trapani Calà Ulloa, in una relazione riservata al Ministro della Giustizia borbonico, a descrivere

delle fratellanze, specie di sette che si dicono *partiti*, senza colore o scopo politico, senza riunione, senz'altro legame che quello della dipendenza da un capo. [...] Una cassa comune sovviene ai bisogni, ora di far esonerare un funzionario, ora di difenderlo, ora di proteggere un imputato, ora d'incolpare un innocente. Sono tante specie di piccoli Governi nel Governo. La mancanza della forza pubblica ha fatto moltiplicare il numero dei reati! Il popolo è venuto a tacita convenzione coi rei. Come accadono furti, escono i mediatori a offrire transazione pel ricuperamento degli oggetti involati. [...] Non è possibile indurre le guardie cittadine a perlustrare le strade; né di trovare testimoni per reati commessi in pieno giorno. [...] In questo umbelico della Sicilia si vendevan gli Uffizi pubblici, si corrompeva la giustizia, si fomentava la ignoranza del popolo (Ulloa 1838, cit. in La Spina, 2005, pp. 26-27).

È però all'inchiesta del 1876, *Condizioni politiche e amministrative della Sicilia*, condotta da Leopoldo Franchetti dopo l'unificazione d'Italia, che si deve l'analisi più puntuale e per certi versi ancora decisamente attuale sulla situazione siciliana. In continuità con quanto sottolineato da Ulloa, anche Franchetti valuta di centrale importanza la debolezza dell'autorità statale nella percezione dei siciliani, che ritengono di dover trovare altre forme d'autorità per difendere i propri interessi. La situazione vista e descritta da Franchetti era tale che, non riuscendo la legge dello Stato – la legge uguale per tutti – a prendere «il sopravvento sulla potenza privata», risultava assolutamente razionale, nel senso che non si correva alcun rischio aggiuntivo, utilizzare la violenza piuttosto che non utilizzarla. Naturalmente in tale contesto «l'industria della violenza» era in mano a persone dotate di particolari capacità.

Nella sua Inchiesta Franchetti definisce «la classe dei facinorosi» come «un'istituzione sociale», segno che già sul finire del XIX secolo a un osservatore attento non poteva sfuggire il carattere complesso di un'organizzazione capace di «siffatte delicatezze», tesa a raggiungere i propri obiettivi utilizzando la violenza brutale solo se strettamente necessario, il cui potere e la cui influenza sono più efficaci delle leggi chiamate a contrastarlo, capace di sostituirsi in molte funzioni al neonato Stato unitario e soprattutto «sistema sociale extra legale» che la popolazione «ammette, riconosce e giustifica».

Eppure, a distanza di più di un secolo, sono ancora tante le idee prive di fondamento che definiscono «l'immaginario collettivo mafiologico» e che sono purtroppo alla base di molti articoli, approfondimenti televisivi, fiction e film. Ne vediamo alcuni, per demistificarli, sulla base dell'elenco degli stereotipi stilato da Santino (2006):

Sono ancora tante le idee prive di fondamento che definiscono «l'immaginario collettivo mafiologico» e che sono purtroppo alla base di molti articoli, approfondimenti televisivi, fiction e film

1. la mafia come *emergenza*: secondo questa impostazione la mafia esiste solo quando spara e uccide, quando diventa protagonista della cronaca nera, e si trasforma in «questione nazionale» solo all'indomani dei grandi attentati;
2. la mafia come antistato: spesso viene data della mafia una visione manichea, viene descritta come un'organizzazione unitaria, verticistica e in contrapposizione netta con lo Stato e le sue leggi. Nella realtà il rapporto della mafia con lo Stato e con il potere è qualcosa di estremamente complesso, e comprende tutte le sfumature che vanno dallo scontro alla complicità, e questo è vero sin dalle sue origini. La mafia nasce e prospera dove lo Stato è debole;
3. la mafia come subcultura. A riguardo occorre fare, con Santino, una specificazione preliminare: se nel linguaggio antropologico per «subcultura» si intende la cultura specifica di determinate categorie sociali o popolazioni, nel linguaggio comune essa assume un carattere valoriale, andando a intendere una cultura minore, marginale, incivile. Mafia quindi come «modo di essere e di pensare» arcaico ma verace, piuttosto che come organizzazione. Tale retorica è stata durante tutto il secolo scorso usata sia nel discorso pubblico sia nelle aule giudiziarie, con l'obiettivo dichiarato di minimizzare la reale natura dell'organizzazione. In realtà, se volessimo davvero parlare di cultura mafiosa, dovremmo forse riferirci non a residui del passato, ma a «una specifica combinazione di antico e moderno. [...] Proprio perché non erano semplicemente residui del passato, i valori e i comportamenti mafiosi sono stati in grado di adattarsi al mutamento sociale registratosi in Sicilia»;
4. la mafia come *altro*: un mondo chiuso, diverso, con cui è possibile e consigliabile non avere rapporti, da cui deriva il corollario che «se ti fai i fatti tuoi, i mafiosi non ti toccano». Oltre che errato, questo presupposto è pericoloso, perché tende a minimizzare la pericolosità dell'organizzazione e a «sporcare» l'operato o la memoria di chi si è trovato, suo malgrado, a dover fare i conti con questo tipo di criminalità;
5. la mafia come «piovra» universale onnipotente, onnipresente e invincibile: dalla mafia come *altro* alla mafia come *tutto*;
6. non presente nell'elenco stilato da Santino (2006), ma ugualmente molto diffuso e radicato, è il luogo comune che vuole la mafia figlia della povertà e del sottosviluppo, e la modernizzazione come la strada maestra per sconfiggerla. In realtà possiamo considerare la mafia delle origini come un sistema di mobilità sociale individuale che parte solitamente dall'appartenenza alla classe media e che sorge in zone caratterizzate da opportunità di sviluppo elevate (zone costiere di Palermo e agrumeti della Conca d'oro). Allo stesso tempo, la mafia è stata finora in grado di cavalcare ogni cambiamento sociale e ogni riforma dello stato e del mercato;
7. l'elenco non sarebbe completo se non affrontassimo anche il più pervasivo e diffuso tra i luoghi comuni sulla mafia: quello che vuole la mafia attuale

Molto diffuso e radicato è il luogo comune che vuole la mafia figlia della povertà e del sottosviluppo, e la modernizzazione come la strada maestra per sconfiggerla

come una degenerazione di una ipotetica «mafia d'onore» tradizionale, il cui ruolo principale consisteva nel mediare e pacificare le controversie, applicando una «giustizia rapida ed esemplare» verso violenti, stupratori e rapitori di bambini, con l'obiettivo di creare consenso all'esterno e compattezza all'interno. Solitamente questa è la presentazione che i mafiosi facevano di sé stessi, in un mix di autoconvincimento, velleità e propaganda, spesso riferendosi alla *loro* mafia, soppiantata da una *nuova* mafia ridotta a delinquenza comune e senza più il senso del rispetto e dell'onore. Tale pretesa risulta però smentita dai fatti, come sottolinea Lupò (2004).

Possiamo azzardare ora una definizione che tenga conto del suo carattere complesso e multidimensionale e che tenti di coniugare i diversi approcci: la mafia può considerarsi un fenomeno multidimensionale sia a livello «formale», cioè nelle diverse modalità in cui può manifestarsi ed essere percepito, sia a livello «sostanziale», cioè nelle sfere diverse in cui concretamente può operare. Al fine di dare conto di tutte le sfaccettature che tale universo di riferimento comporta, viene quindi tracciata una mappa concettuale composita:

- mafia come *network di organizzazioni criminali*, il cui scopo è produrre *guadagno, sicurezza e reputazione* per i suoi affiliati;
- mafia come fenomeno di *società locale*, radicato in uno specifico territorio, dove nasce e si riproduce e dal quale si diffonde grazie all'uso del *capitale sociale* dato dalle reti di relazione dei suoi singoli affiliati e da cui deriva la capacità di costruire e gestire reti e relazioni in diversi ambiti istituzionali in vista di fini sia individuali sia propri dell'organizzazione stessa;
- mafia come *industria della protezione privata*, che sarà il fulcro del prossimo paragrafo;
- mafia come *società segreta*, con precisi vincoli di lealtà, codici, leggi, e con una gerarchia definita;
- mafia come *organizzazione di controllo del territorio*, da cui derivano anche il suo potere e il suo agire politico;
- mafia come *organizzazione di traffici illeciti* che la caratterizzano come *impresa* che opera sia nei mercati illegali sia in quelli legali;
- infine, la mafia utilizza l'*esercizio della violenza*, effettivo o potenziale, la *strumentalizzazione di specifici codici culturali tradizionali* e la *manipolazione delle relazioni sociali e politiche* per ottenere all'esterno *cooperazione attiva o passiva* degli altri attori sociali e per instaurare *rapporti di scambio* nei circuiti politici e istituzionali, è particolarmente *adattiva* rispetto al mutamento sociale ed è in grado di *condizionare* lo svolgimento della vita sociale, politica, economica della comunità in cui è insediata.

La mafia può considerarsi un fenomeno a più dimensioni sia a livello «formale» sia a livello «sostanziale»

PIÙ SCUOLA MENO MAFIA

«Più scuola meno mafia» è il titolo del progetto che nasce dal Protocollo di intesa stipulato il 26 luglio 2008 tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e l'Agenzia del Demanio, avente a oggetto l'utilizzo, per scopi connessi alle finalità istituzionali proprie del MIUR, dei beni confiscati dallo Stato alle associazioni criminali di stampo mafioso (mafia, camorra, 'ndrangheta, Sacra corona unita).

L'iniziativa è stata resa possibile a seguito della recente modifica all'articolo 2-undecies della Legge 31 maggio 1965, n. 575, «Disposizioni contro la mafia», introdotta dal comma 201 dell'articolo 1, della Legge 27 dicembre 2006, n. 296 (finanziaria per il 2007), che ha esteso la possibilità di utilizzo dei beni immobili confiscati e «mantenuti al patrimonio dello Stato», oltre che per finalità di giustizia, di ordine pubblico e di protezione civile, *«anche per altri usi governativi o pubblici connessi allo svolgimento delle attività istituzionali di amministrazioni statali, agenzie fiscali, università statali, enti pubblici e istituzioni culturali di rilevante interesse»*.

Il progetto «Più scuola meno mafia» si inserisce in questo nuovo contesto normativo che ha consentito, attraverso il Protocollo di intesa, di individuare e usufruire dei beni confiscati per progetti «che riguardano l'insegnamento, la scuola, l'università, la ricerca o, più in generale, iniziative di carattere culturale» quali *«usi pubblici connessi allo svolgimento delle attività istituzionali»* dell'amministrazione scolastica.

Dunque, «Più scuola meno mafia» nasce per un duplice obiettivo:

- sviluppare progetti sociali funzionali al recupero delle aree del territorio nazionale più colpite dai fenomeni di criminalità organizzata;
- riaffermare con forza, specie nel mondo giovanile, il valore educativo del rispetto del principio di legalità.

L'impegno del MIUR è finalizzato a favorire, con tutti gli strumenti disponibili, la realizzazione di progetti integrati nei settori di competenza e l'implementazione di forme adeguate di assistenza tecnica, di sostegno, di promozione, di coordinamento dei vari enti o soggetti, pubblici e privati, interessati all'utilizzo degli immobili per le finalità istituzionali sopra richiamate.

Questo significa programmare, organizzare e gestire in modo coordinato un complesso di attività rivolte a:

di
Maria Fedele
 Dipartimento per
 l'Istruzione MIUR
 Coordinatrice
 Progetto «Più
 Scuola Meno
 Mafia»

**Questo nuovo
 contesto
 normativo
 ha consentito
 di individuare
 e usufruire dei
 beni confiscati
 per progetti
 «che
 riguardano
 l'insegnamento,
 la scuola,
 l'università,
 la ricerca o,
 più in generale,
 iniziative
 di carattere
 culturale»**

- definire progetti di utilizzo che, coerentemente con le esigenze espresse dal territorio e con la sua vocazione economica, migliorino la qualità dell'offerta formativa e accrescano le possibilità di occupazione;
- stimolare e sfruttare tutte le sinergie possibili con analoghe iniziative già avviate a livello sia nazionale sia locale;
- attivare iniziative di promozione e di stimolo nei confronti dei potenziali utilizzatori;
- verificare la possibilità di impiego di risorse finanziarie diverse da quelle iscritte nel proprio bilancio (Piani Operativi Nazionali, Piani Operativi Regionali, fondi messi a disposizione dagli enti locali e da privati), al fine di assicurare la piena realizzazione dei progetti di utilizzo degli immobili confiscati.

La pianificazione e l'attuazione delle iniziative progettuali è stata affidata dal Ministro a un Gruppo di lavoro nazionale che si avvale di professionalità interne e di un consulente esterno esperto nei settori della progettazione, orientamento e formazione professionale, fondi strutturali dell'Unione Europea, fund raising, creazione di impresa, terzo settore. La segreteria tecnica e il supporto organizzativo è fornito dalla Direzione generale per lo studente, l'integrazione la partecipazione e la comunicazione.

In stretta collaborazione con l'Agenzia del Demanio sono state definite, fra l'altro:

- la cornice generale (progetto quadro nazionale) entro la quale devono essere inseriti i singoli progetti di utilizzo dei beni;
- la mappa effettiva delle disponibilità attraverso la costruzione di un codice di identificazione del singolo bene che evidenzia condizioni strutturali, tempi e potenzialità di utilizzo;
- le procedure di affidamento dei beni;
- le sinergie con altri progetti nazionali e locali;
- la rilevazione dei fabbisogni formativi e occupazionali nei territori in cui sono insediati i beni.

È fortemente significativo che, per la prima volta, la scuola benefici dell'opportunità di trasformare questi beni, da luogo di illegalità, di sopruso, di appropriazione indebita e di sfruttamento, in simbolo tangibile di legalità e di promozione dei valori dell'educazione, della cultura e della formazione dei giovani.

È fortemente significativo che, per la prima volta, la scuola benefici dell'opportunità di trasformare questi beni, da luogo di illegalità, di sopruso, di appropriazione indebita e di sfruttamento, in simbolo tangibile di legalità e di promozione di valori



«ADDIOPIZZO SCUOLA»

Un'esperienza progettuale significativa realizzata negli ultimi anni nella città di Palermo è quella realizzata dalla sezione «scuola» del comitato Addiopizzo. Si attribuisce a un'intervista a Gesualdo Bufalino l'idea che per sconfiggere la mafia sia più utile un esercito di maestri elementari che di soldati. È la traduzione in aforisma di una battaglia alla quale il Comitato Addiopizzo partecipa sin dalla sua prima azione: la battaglia per un forte cambiamento culturale. Per questo sin dall'anno scolastico 2005/2006 nasce il progetto «Addiopizzo scuola». Già dal primo anno, grazie al coinvolgimento e alla convinzione di alcuni professori, sono ben 55 le scuole di Palermo che danno vita al percorso «Non più Gattopardi, ma formiche», con l'obiettivo di insegnare alle studentesse e agli studenti i propri diritti e doveri a scuola, sviluppando modelli di partecipazione e cittadinanza attiva. Il primo anno il progetto prevede la visita guidata in alcuni esercizi *pizzo-free*, la visione di film e documentari, ma soprattutto l'incontro con commercianti che hanno denunciato i propri estorsori e con i ragazzi di Addiopizzo (cfr. Alletti e Corlevich, 2007).

L'anno scolastico successivo, anche grazie all'attenzione del MIUR, il progetto scuola si arricchisce di un importante elemento: un questionario anonimo portato dagli studenti ai negozianti delle loro zone: tredici domande «indirette», formulate dal sociologo Vittorio Mete, che non sempre i commercianti hanno gradito ricevere e i cui risultati sono stati raccolti nella ricerca «Palermo Vista Racket» presentata nel marzo 2008 dagli stessi studenti¹.

Per i ragazzi di Addiopizzo l'esperienza nelle scuole è ormai imprescindibile per incidere in modo capillare nel panorama culturale della loro città e per favorire la partecipazione attiva a partire dal proprio quartiere.

Il progetto cresce di anno in anno e si è posto l'obiettivo di far nascere in alcune scuole palermitane dei «*Fortini della legalità*», ovvero dei «presidi permanenti di antimafia dotati di biblioteca e videoteca tematica». Il Comitato definisce i Fortini come un «ambiente inteso non solo come luogo fisico, ma anche emotivo e sociale all'interno dei quali si discute delle tematiche in oggetto [mafia, pizzo, atteggiamenti mafiosi] per favorire l'incontro, la socializzazione, la crescita evolutiva nel senso dell'autodeterminazione e della responsabilità da parte dei giovani, innalzando il livello di conoscenza e con-

di
Alessio Pasquini
 Esperto
 in Comunicazione
 Pubblica presso la
 Direzione Generale
 per lo Studente,
 l'Integrazione,
 la Partecipazione e
 la Comunicazione

Per i ragazzi
 di Addiopizzo
 l'esperienza
 nelle scuole
 è ormai
 imprescindibile
 per incidere
 in modo
 capillare
 nel panorama
 culturale
 della loro città,
 per contribuire
 alla formazione
 di una coscienza
 critica sui temi
 della mafia

1. Il racconto della presentazione dei dati in *Giornale di Sicilia*, 11 marzo 2008. I risultati del sondaggio sono pubblicati su: <http://www.occhiocieco.com/palermo/leggidossier.asp?id=25> (consultato il 16 febbraio 2009).

sapevolezza degli studenti sulla mafia e le sue molteplici esternazioni», coniugando formazione, cultura e produzione. All'interno di questi spazi semistruzzurati l'obiettivo è quello di coinvolgere i giovani in modo attivo in una sorta di grande laboratorio di idee e di attività che riescano a estendere i loro risultati all'intera scuola e al territorio.

Il lavoro parte dall'individuazione di un luogo fisico all'interno della scuola dove poter insediare il Fortino, al cui interno iniziare le attività con incontri con i volontari del Comitato. Ogni fortino dovrà essere dotato di una piccola biblioteca e videoteca tematica, l'abbonamento a uno o più quotidiani, un computer e della cancelleria. Ogni fortino sceglierà il suo progetto (una campagna di informazione, un intervento nel quartiere, un video, una pubblicazione mensile di informazione ecc.), che sarà messo in rete con quello degli altri fortini delle altre scuole, per arrivare a un evento finale di presentazione collettiva.

Il lavoro nelle scuole ha portato un importante risultato anche a livello istituzionale. Il direttore dell'Ufficio scolastico regionale per la Sicilia, Guido Di Stefano, ha emanato il 7 maggio 2008 una circolare a tutti i dirigenti scolastici siciliani con oggetto: «Iniziativa del Comitato Addiopizzo per un'economia etica nell'ambito delle scuole». Dopo un accenno alla storia e alle attività del Comitato e ai successi raggiunti, la circolare invita a:

[...] continuare con sempre maggiore determinazione, individuando nuove iniziative e azioni concrete, in particolare nell'ambito scolastico, nel quale è prioritario l'impegno per l'educazione di ciascuno studente all'esercizio dei diritti e all'adempimento dei doveri di cittadino.

Con questo obiettivo e con la convinzione che una forte presa di posizione della scuola a sostegno dei commercianti e imprenditori che hanno scelto di stare dalla parte della legalità costituirebbe uno stimolo per quanti ancora non hanno deciso e assumerebbe un alto valore educativo per gli studenti, sottopongo alla vostra attenzione e alla valutazione degli organi collegiali d'istituto la proposta di *'economia etica'*, avanzata da Addiopizzo e accolta da alcune istituzioni scolastiche.

Seguendo queste indicazioni, la scuola, a dimostrazione della coerenza tra la sua funzione formativa e le scelte quotidiane assunte, dovrebbe rivolgersi per i propri acquisti alle ditte che dichiarano di non pagare il pizzo, ed escludere dall'elenco dei propri fornitori sia chi paga, o comunque soggiace a intimidazioni e condizionamenti mafiosi, sia chi dovesse violare gli impegni per un'economia etica assunti con la sottoscrizione del Modulo della dichiarazione d'impegno – nel quale la ditta si impegna a non pagare il pizzo e a collaborare con le forze dell'ordine denunciando ogni tentativo di estorsione – che diviene condizione imprescindibile per entrare o restare nell'elenco dei fornitori. Il cambio di passo è dato dal fatto che la presa di coscienza degli acquisti come scelta di impegno

Una forte presa di posizione della scuola a sostegno dei commercianti e imprenditori che hanno scelto di stare dalla parte della legalità costituirebbe uno stimolo per quanti ancora non hanno deciso e assumerebbe un alto valore educativo per gli studenti

antimafioso non è più una scelta di dirigenti scolastici illuminati, bensì di tutta l'istituzione scolastica regionale, a partire dai massimi livelli come afferma il comitato: «Educare alla legalità democratica, vivendola: un vero salto di qualità nella didattica antimafia da effettuare con il contributo di tutti gli operatori della scuola»².

**Educare
alla legalità
democratica,
vivendola:
un vero salto
di qualità nella
didattica
antimafia
da effettuare
con il
contributo
di tutti
gli operatori
della scuola**

2. http://www.addiopizzo.org/news.asp?id_news=81.

LA NAVE DELLA LEGALITÀ

«È tempo di andare avanti, non più confidando sull'impegno straordinario di pochi, ma con l'impegno ordinario di tutti»

Giovanni Falcone

È dal 2002 che la Fondazione Giovanni e Francesca Falcone ha concentrato la sua attenzione sulle scuole, con le quali ha iniziato a realizzare progetti di educazione alla legalità al fine di stimolare nelle nuove generazioni la memoria di eventi che hanno sconvolto la comunità nazionale, ma soprattutto per promuovere nei giovani l'amore e il rispetto per quei valori in cui i magistrati Falcone e Borsellino hanno creduto. Tali progetti hanno il loro momento conclusivo il 23 maggio, anniversario della strage di Capaci, giornata che negli anni è diventata un appuntamento molto atteso dai docenti e dagli studenti del nostro Paese. In questi anni infatti la partecipazione è stata altissima ed è stata resa possibile dalla stretta collaborazione con le Forze dell'Ordine, con Enti ed Associazioni che si sono rese disponibili a lavorare insieme. Dopo il treno speciale partito da Torino e la nave che negli ultimi due anni ha unito l'Italia raccogliendo il desiderio comune dei giovani di diverse regioni di ricordare insieme le vittime della strage di Capaci e di via D'Amelio, anche nell'anno scolastico 2008/2009, come ogni anno da oltre dieci anni, è stato progettato un percorso ricco di iniziative. Sono stati banditi due concorsi in collaborazione col Miur: «**Il giorno dopo la sconfitta della mafia**», per il quale le scuole primarie e le scuole secondarie di I grado erano chiamate a predisporre un «numero speciale» di un quotidiano che desse notizia della definitiva sconfitta della mafia completo di articoli e immagini e il concorso «**Giovani imprese di legalità**», rivolto a tutte le scuole secondarie di II grado, con lo scopo di stimolare il coinvolgimento delle studentesse e degli studenti nel ruolo di giovani imprenditori che progettano il loro futuro. Il fine era quello di stimolare soprattutto la progettualità di idee imprenditoriali legate al contesto territoriale, premiando le più interessanti e quelle con maggiori possibilità di sviluppo. Le classi vincitrici a livello regionale hanno partecipato insieme al Ministro Gelmini e al Procuratore Nazionale Antimafia Piero Grasso al viaggio della «Nave della Legalità», che quest'anno ha simbolicamente collegato Napoli e Palermo.

All'arrivo a Palermo la mattina del 23 maggio gli studenti della città e di tutta la Sicilia hanno abbracciato i loro coetanei appena sbarcati e dato avvio alla giornata dividendosi in cinque delegazioni. La prima è entrata nell'aula bunker del carcere Ucciardone dove, alla presenza del Presidente della Repubblica Gior-

di
Maria Falcone
 Presidente
 della Fondazione
 Giovanni
 e Francesca Falcone

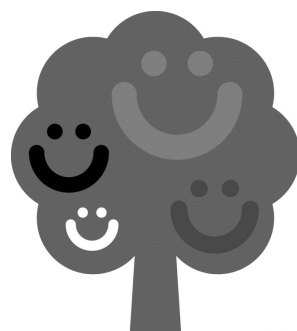
gio Napolitano, che ha portato il suo saluto e la più alta testimonianza dell'impegno delle Istituzioni nella lotta alla mafia, si è svolto il dibattito «**Legalità, Impresa e Sviluppo**» nel quale sono intervenuti il Ministro Mariastella Gelmini, il Ministro della Giustizia Angelino Alfano, il Ministro dell'Interno Roberto Maroni, il Procuratore Nazionale Antimafia Pietro Grasso, il Presidente di Confindustria Emma Marcegaglia e altre personalità del mondo delle Istituzioni, delle Associazioni e della Cultura.

Le altre delegazioni hanno raggiunto quattro diversi luoghi di Palermo, quattro piazze simboliche – piazza Magione, il Palaoreto a Brancaccio, il Palauditore a Borgonuovo, il campo da baseball Diamante allo Zen – che, grazie all'impegno delle reti di scuole del territorio, sono diventate dei Villaggi della legalità con performance preparate dalle scuole e dalle associazioni del territorio, spazi espositivi e laboratoriali per la diffusione dei lavori con la presenza di stand e delle iniziative promosse sul territorio relative alla legalità, nonché delle Forze dell'Ordine e di altre associazioni. In tutte le piazze inoltre un magistrato ha illustrato ai ragazzi il «metodo Falcone» e la storia del primo pool antimafia.

Il pomeriggio, come tutti gli anni, due cortei si sono snodati per le vie della città: uno partito dall'aula bunker e l'altro da via D'Amelio che si sono incontrati sotto l'Albero Falcone in via Notarbartolo nell'ora in cui diciassette anni fa si consumava la strage di Capaci.

Il 23 maggio è ormai diventato un momento simbolico della risposta civile dell'intera città di Palermo, e di tutta l'Italia, all'arroganza mafiosa e ogni anno migliaia di persone, studenti, docenti, cittadini, ci ricordano con la loro presenza a questa manifestazione la voglia di immaginare e costruire un futuro senza il peso della criminalità organizzata. A dicembre uscirà il nuovo bando di concorso per partecipare alla giornata del 23 maggio 2010.

Il 23 maggio è ormai diventato un momento simbolico della risposta civile dell'intera città di Palermo, e di tutta l'Italia, all'arroganza mafiosa



23 MAGGIO 2009
INSIEME
 PER NON DIMENTICARE

«CARO GIOVANNI... CARO PAOLO...». L'IMPORTANZA DELLA MEMORIA PER LE NUOVE GENERAZIONI

FALCONE E BORSELLINO PER LE NUOVE GENERAZIONI

Per avere una prima idea delle informazioni che gli studenti hanno di Giovanni Falcone, di Paolo Borsellino e del fenomeno mafioso, è stato somministrato il questionario «*Falcone e Borsellino nelle nuove generazioni*» a tre scuole secondarie di secondo grado del Nord, Centro e Sud d'Italia. Il campione intervistato per ogni scuola è stato di 50 studenti di diverse classi.

L'obiettivo del sondaggio è stato rilevare, descrivere e analizzare:

- le rappresentazioni e le opinioni che gli adolescenti (14-19 anni) hanno delle figure di Giovanni Falcone e Paolo Borsellino;
- i significati simbolici e valoriali che gli studenti associano alla loro immagine;
- la conoscenza che i giovani hanno dei due magistrati siciliani e del fenomeno mafioso.

Un ulteriore proposito è stato di verificare la presenza di eventuali differenze rilevanti da un punto di vista qualitativo e quantitativo tra i gruppi di studenti in relazione alla collocazione geografica (Centro, Nord e Sud).

La raccolta delle informazioni è avvenuta tramite la somministrazione del questionario direttamente nelle aule scolastiche. Il questionario era costituito da 11 domande a risposta chiusa e da 7 domande a risposta aperta.

Le domande chiuse riguardavano alcune informazioni anagrafiche degli studenti, alcuni dati sulla scuola e la classe frequentate, la partecipazione ad attività di educazione alla legalità, le fonti attraverso le quali hanno ricevuto informazioni sull'argomento; vi erano poi alcune domande relative alla conoscenza della figura di Giovanni Falcone e Paolo Borsellino.

di
Marta Nicoletti
Giornalista
pubblicista

L'obiettivo del sondaggio è stato rilevare, descrivere e analizzare le rappresentazioni e le opinioni che gli adolescenti hanno delle figure di Giovanni Falcone e Paolo Borsellino

Le domande aperte – le cui risposte dovevano rispettare un limite di righe pre-stabilito – riguardavano le conoscenze e le rappresentazioni che i ragazzi hanno dei due magistrati, i significati simbolici e valoriali che essi attribuiscono loro, gli insegnamenti che essi e la società possono aver tratto dalle loro attività ed esperienze, la conoscenza del fenomeno mafioso.

I dati raccolti sono stati analizzati sia a livello quantitativo sia a livello qualitativo e – successivamente – sono stati realizzati confronti tra le risposte date dagli alunni delle tre scuole selezionate, al fine di verificare le eventuali differenze tra Nord, Centro e Sud d'Italia.

QUESTIONARIO

«FALCONE E BORSELLINO NELLE NUOVE GENERAZIONI»

1. Quanti anni hai?
2. Di che sesso sei? [M] [F]
3. Quale scuola frequenti? [LICEO] [ISTITUTO TECNICO]
[ISTITUTO PROFESSIONALE]
4. Quale classe frequenti? [1°] [2°] [3°] [4°] [5°]
5. In quale Regione si trova la tua scuola?
6. In quale Comune si trova la tua scuola?
7. Hai mai partecipato ad un progetto formativo di educazione alla legalità o ad un evento o manifestazione contro la mafia? [SI] [NO]
8. Chi erano Giovanni Falcone e Paolo Borsellino?
-
-
-
9. In che anno sono stati uccisi?
10. Da quali fonti hai ricevuto informazioni sulle figure di Falcone e Borsellino? (puoi segnare con una x anche più di una fonte)
[Scuola] [Famiglia] [Televisione] [Giornali] [Amici]
.....
11. Secondo te, Giovanni Falcone e Paolo Borsellino possono rappresentare una figura di riferimento per i ragazzi della tua età? [Sì] [NO] [FORSE]
12. Quanto si parla di mafia e lotta alla mafia a scuola?
[Per niente] [Poco] [Abbastanza] [Molto]
13. Quanto si parla di mafia e lotta alla mafia in famiglia?
[Per niente] [Poco] [Abbastanza] [Molto]
14. Quanto credi di essere informato sul «problema mafia»?
[Per niente] [Poco] [Abbastanza] [Molto]
15. Credi che sia importante il coinvolgimento diretto e attivo dei giovani nella lotta alla mafia? [Per niente] [Poco] [Abbastanza] [Molto]

I dati raccolti sono stati analizzati sia a livello quantitativo sia a livello qualitativo e sono stati realizzati confronti tra le risposte date dagli alunni

16. Che cosa significano per te Falcone e Borsellino? Quali sono i valori che ti vengono in mente pensando a loro?

.....

17. Pensi che la mafia sia solo un fenomeno meridionale? [SI] [NO]

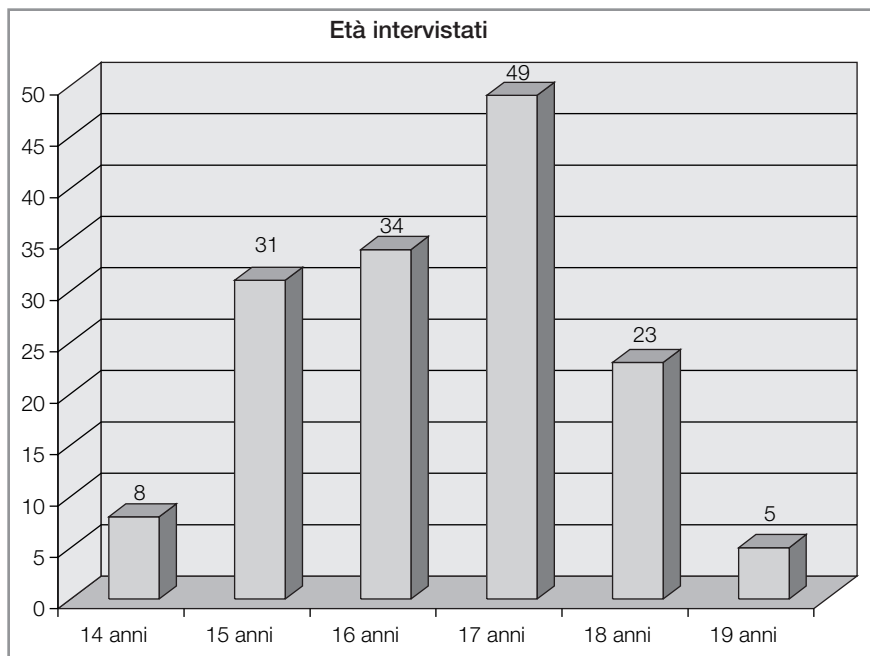
18. Cos'è l'ecomafia?

.....

I GIOVANI E IL RICORDO: ANALISI DEI RISULTATI DEL SONDAGGIO CONDOTTO NELLE SCUOLE

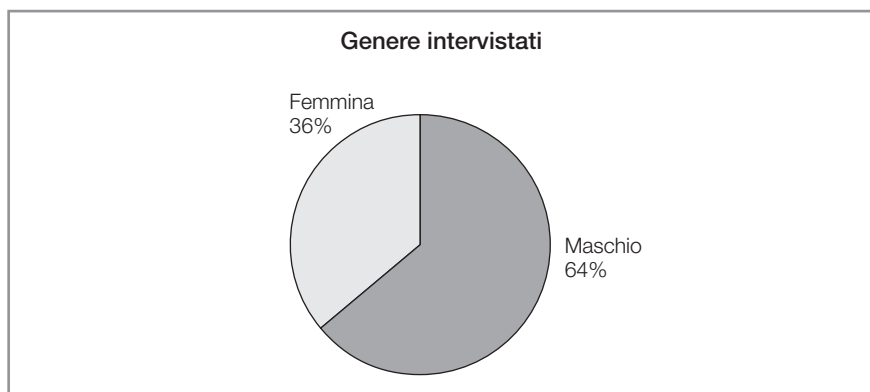
Si è partiti dalla considerazione che è necessario trasmettere alle nuove generazioni il ricordo del passato affinché ne venga fatta memoria. Gli studenti di oggi saranno gli adulti di domani e dunque la scuola è il luogo più idoneo per sensibilizzare le nuove generazioni in merito a tali tematiche. La lotta alla mafia non può e non deve essere svolta da pochi uomini, ma dalla società intera, giovani compresi. Interessante è verificare quale livello di conoscenza del fenomeno mafioso e dei simboli dell'antimafia hanno i giovani del Nord, del Centro e del Sud. Il campione intervistato non è molto ampio, ma si tratta di una base da cui partire per uno studio operativo, uno spaccato della realtà odierna che può fornire utili spunti per conoscere lo «stato dell'arte». Di seguito verranno analizzati i dati raccolti a livello sia quantitativo sia qualitativo. Per prima cosa verrà analizzato il campione di studenti intervistati, successivamente verranno esaminate le risposte date a ciascuna domanda del questionario, sia per quanto riguarda l'aspetto puramente quantitativo, sia andando ad analizzare i contenuti delle risposte date dagli studenti.

Gli studenti di oggi saranno gli adulti di domani e dunque la scuola è il luogo più idoneo per sensibilizzare le nuove generazioni al ricordo del passato



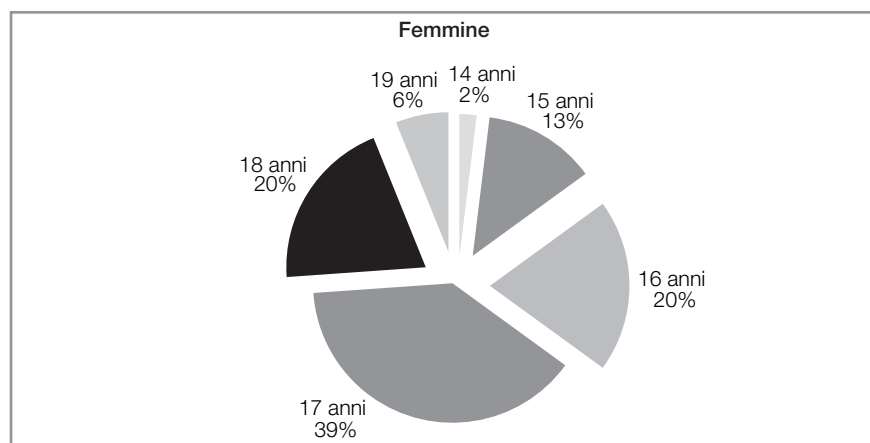
Il campione degli studenti intervistati rientra nella fascia d'età 14-19 anni con una netta prevalenza dei ragazzi di 17 anni

Come mostra l'istogramma in questa pagina, il campione degli studenti intervistati rientra nella fascia d'età 14-19 anni con una netta prevalenza dei ragazzi di 17 anni. Questi ultimi rappresentano infatti quasi un terzo (49) del totale degli studenti che hanno risposto alle domande contenute nel questionario. Seguono quelli di 16 e 15 anni, poi quelli di 18 anni d'età e per ultimi i ragazzi di 14 anni e 19 anni d'età. La stessa composizione rimane se si esamina il campione diviso per regione di appartenenza (Piemonte, Lazio, Calabria). Si è infatti richiesto, in fase di somministrazione del questionario, di coinvolgere studenti di diverse età e appartenenti a diverse classi.

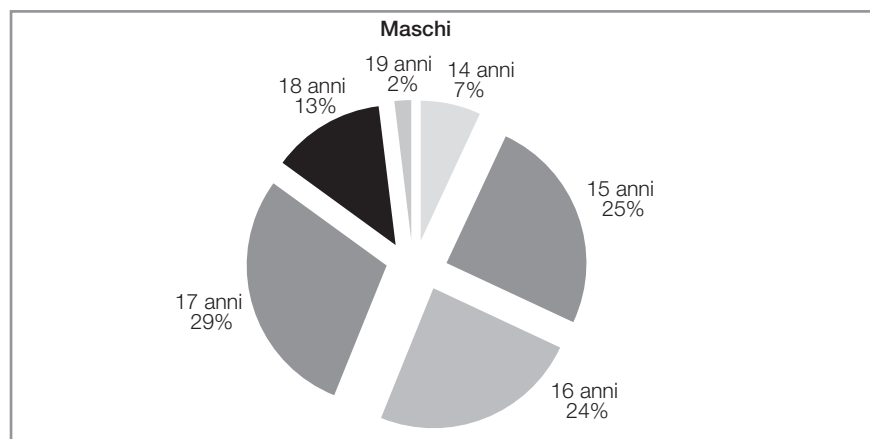


Per quanto riguarda il genere degli intervistati il 64% è di sesso maschile, cioè sono 96 gli studenti maschi che hanno risposto alle domande del questionario; il restante 36% (54 studentesse) è di sesso femminile.

Per quanto riguarda la composizione del campione di genere femminile, il 39% ha 17 anni, il 20% ne ha 16, sulla stessa percentuale le studentesse di 18 anni, mentre il 13% ne ha 15. Le ragazze di 19 anni rappresentano il 6% del campione, mentre quelle di 14 anni solo il 2%.



Per quanto riguarda i maschi il 29% ha 17 anni, il 25% ne ha 15, il 24% ne ha 16 e quelli che hanno già compiuto 18 anni sono il 13%. Gli studenti maschi di 14 anni sono il 7%, mentre quelli di 19 solo il 2%. Questi ultimi due dati si invertono se si considera il campione maschile o femminile: infatti, se per i maschi gli studenti che superano i 18 anni sono solo il 2%, per quanto riguarda le femmine la percentuale è più alta, arrivando al 6%. L'inverso avviene per i 14 anni, dove le femmine raggiungono solo il 2%, mentre i maschi sono il 7%.



La tabella successiva riporta i dati complessivi in base all'età e al genere dell'intero campione.

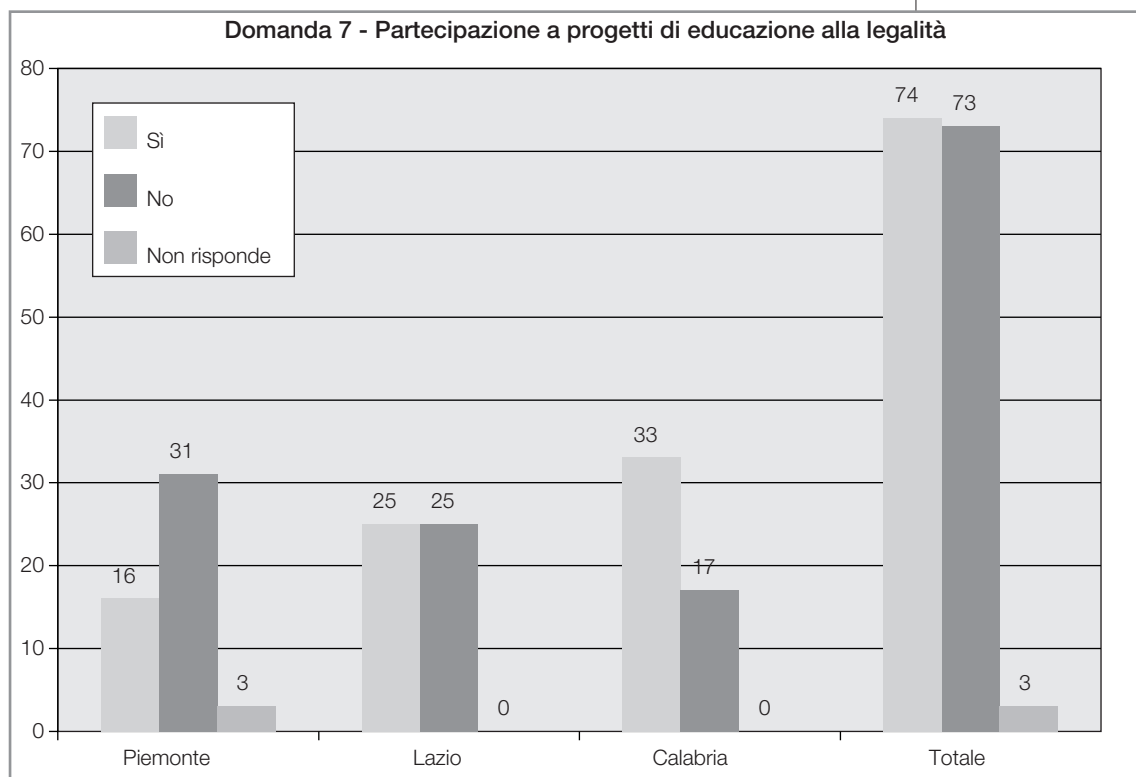
	Maschi	Femmine	Totale
14 anni	7	1	8
15 anni	24	7	31
16 anni	23	11	34
17 anni	28	21	49
18 anni	12	11	23
19 anni	2	3	5
Totale	96	54	150

Dopo aver conosciuto il campione nei dettagli (genere, età e regione di appartenenza), si può passare all'analisi vera propria andando a vedere quali risposte sono state date. In sede di analisi dei dati si è proceduto raccogliendo per prima cosa i dati quantitativi. Per quanto riguarda le domande a risposta chiusa sono state realizzate delle tabelle (una per ciascuna domanda) che contenessero tutte le possibili risposte e il numero di studenti che hanno indicato tale scelta. Per le domande a risposta aperta, invece, prima di analizzare il contenuto stesso delle risposte fornite dai ragazzi, si è voluto indicare il numero di quanti avessero risposto a ciascuna delle domande aperte, per confrontarlo con il dato relativo a quanti non hanno risposto. In altri casi è stato conteggiato anche il numero di risposte corrette rispetto a quello delle risposte non corrette.

Le prime sei domande del questionario si riferiscono alle caratteristiche del campione e dunque sono già state esaminate precedentemente (genere, età, regione e comune di residenza, scuola frequentata).

Il grafico seguente si riferisce alla domanda 7, a risposta chiusa (sì/no), con la quale veniva chiesto ai ragazzi se avessero mai partecipato a progetti di educazione alla legalità o a manifestazioni contro la mafia. Prendendo in esame il campione totale, solo 3 studenti su 150 non hanno risposto, mentre dei restanti una metà ha preso parte a tali iniziative e l'altra metà ha dichiarato di non aver mai partecipato a progetti del genere (74 Sì, 73 No).

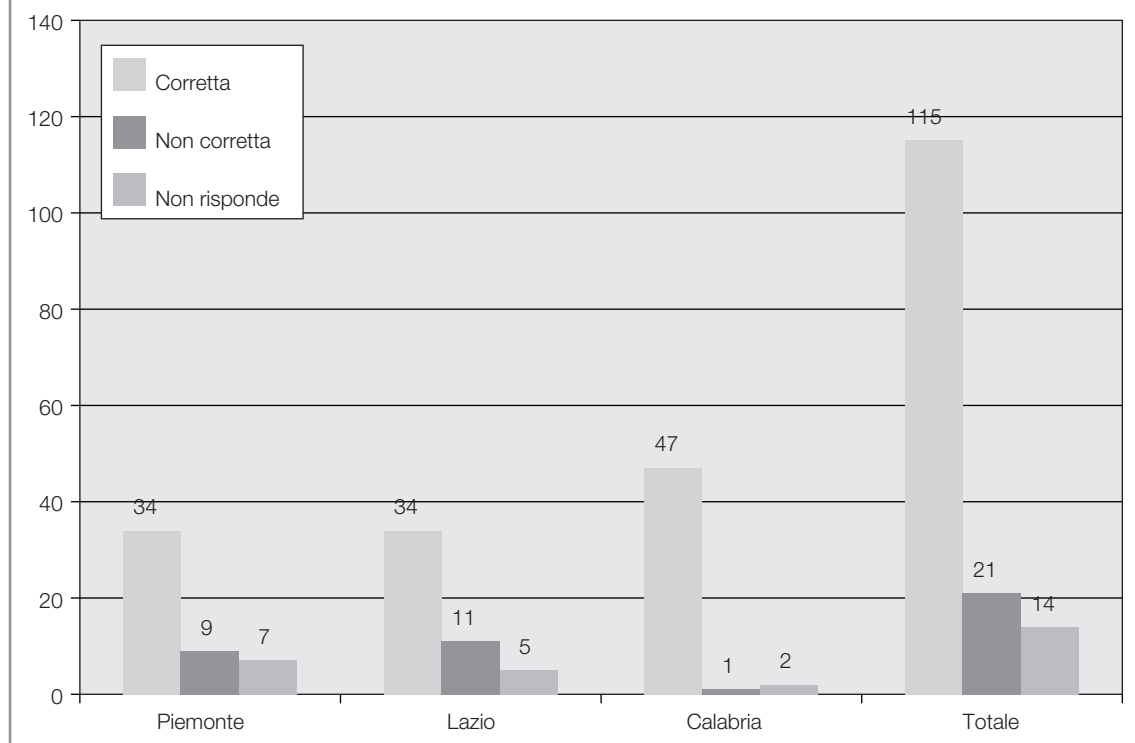
Le prime sei domande del questionario si riferiscono alle caratteristiche del campione



Se consideriamo il campione per regione le differenze sono rilevanti.

Per quanto riguarda il Piemonte, la maggior parte degli studenti (31) non ha mai partecipato, a fronte di una minoranza che vi ha preso parte (16). In Calabria il dato si ribalta: 33 ragazzi rispondono sì, mentre 17 danno una risposta negativa. Nel Lazio invece la situazione è più equa, nel senso che su 50 ragazzi intervistati 25 hanno partecipato a progetti di educazione alla legalità o a manifestazioni antimafia e 25 non vi hanno mai preso parte.

Domanda 8 - Chi erano Falcone e Borsellino



**«Chi erano Falcone e Borsellino?»
La maggior parte degli studenti ha risposto in modo corretto**

L'istogramma precedente è relativo alla domanda 8 «Chi erano Falcone e Borsellino?»: si tratta di una domanda a risposta aperta e gli studenti avevano un massimo di quattro righe per rispondere. La maggior parte degli studenti ha risposto in modo corretto (115), una piccola parte ha invece sbagliato (21) e solo 14 ragazzi non hanno risposto alla domanda. Le stesse percentuali si ritrovano se si considera il campione diviso per regione. Indicativo è però il fatto che in Calabria solo uno studente non ha risposto correttamente e solo due ragazzi non hanno fornito risposte.

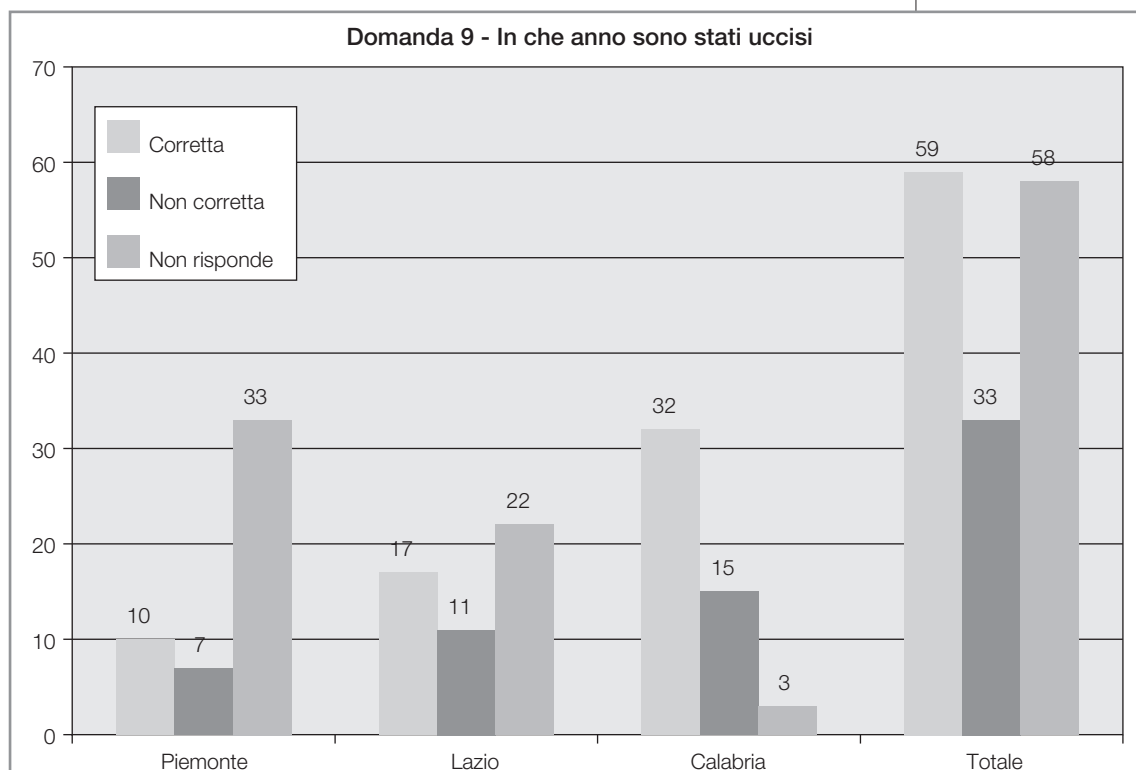
Significativa è in questo caso l'analisi contenutistica delle risposte a questa domanda: la maggior parte ha risposto in maniera secca «Due magistrati» aggiungendo la loro origine siciliana e il fatto che si trattava di due magistrati antimafia che vennero uccisi da Cosa Nostra.

Le risposte non corrette indicavano Falcone e Borsellino come due poliziotti o due politici. Inoltre, in piccola parte risulta maggiore la conoscenza di Giovanni Falcone: infatti alcuni studenti hanno spiegato chi era Falcone scrivendo poi di non sapere chi era Paolo Borsellino.

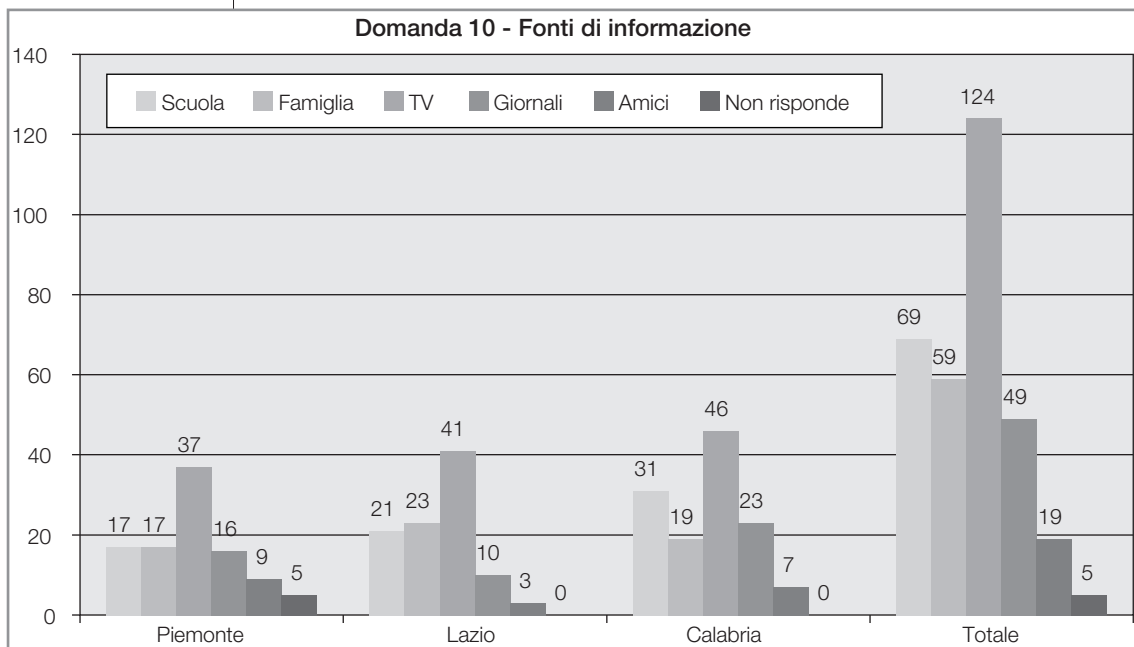
Secondo uno studente «erano uno un avvocato e l'altro un poliziotto che hanno lottato contro la mafia»; inquietante, invece, la risposta di uno studente di 18 anni: «Due che non sapevano quando bisognava parlare».

La domanda 9 chiedeva ai ragazzi l'anno in cui vennero uccisi i due magistrati siciliani. Si tratta di una risposta a domanda aperta alla quale ha risposto correttamente il 39%, ha dato una risposta sbagliata il 23%, mentre il 38% non ha risposto. Indicativo il fatto, però, che gli studenti che hanno risposto in modo errato non si sono allontanati di molto dal 1992, tranne rarissimi casi. Inoltre è necessario sottolineare che sono state considerate corrette anche le risposte generiche, cioè quelle che indicavano la data di morte all'inizio degli anni Novanta senza specificare l'anno preciso di due attentati. Per quanto riguarda il campione a livello regionale, nel Nord 33 ragazzi su 50 non hanno risposto, 7 hanno fornito una risposta sbagliata e 10 hanno risposto correttamente. Nel Centro scende il numero di chi non ha risposto (22 studenti) e salgono gli altri due dati: 17 risposte corrette contro 11 risposte non corrette. Al Sud sono solo 3 gli studenti che non rispondono e la differenza tra risposte corrette ed errate è più elevata rispetto alle altre regioni: 32 ragazzi hanno fornito una risposta corretta contro i 15 coetanei che invece hanno sbagliato.

Gli studenti che hanno risposto in modo errato non si sono allontanati di molto dal 1992, tranne rarissimi casi



Vediamo ora la domanda 10, relativa alle fonti di informazioni da cui i ragazzi hanno ricevuto le notizie relative a Falcone e a Borsellino e in generale riguardanti il fenomeno della mafia. Si tratta di una domanda a risposta chiusa alla quale però si poteva rispondere indicando più di una possibilità. Le risposte possibili erano: Scuola, Famiglia, Televisione, Giornali, Amici.



Come risulta evidente dal grafico, considerato il campione nella sua totalità, la fonte più importante per i giovani risulta essere la televisione, seguita dalla scuola. Un gradino sotto le istituzioni scolastiche ci sono la famiglia e poi i giornali; per ultimi sono gli amici. Lo schema seguente mostra le percentuali per ciascuna fonte di informazione indicata tra le possibili risposte.

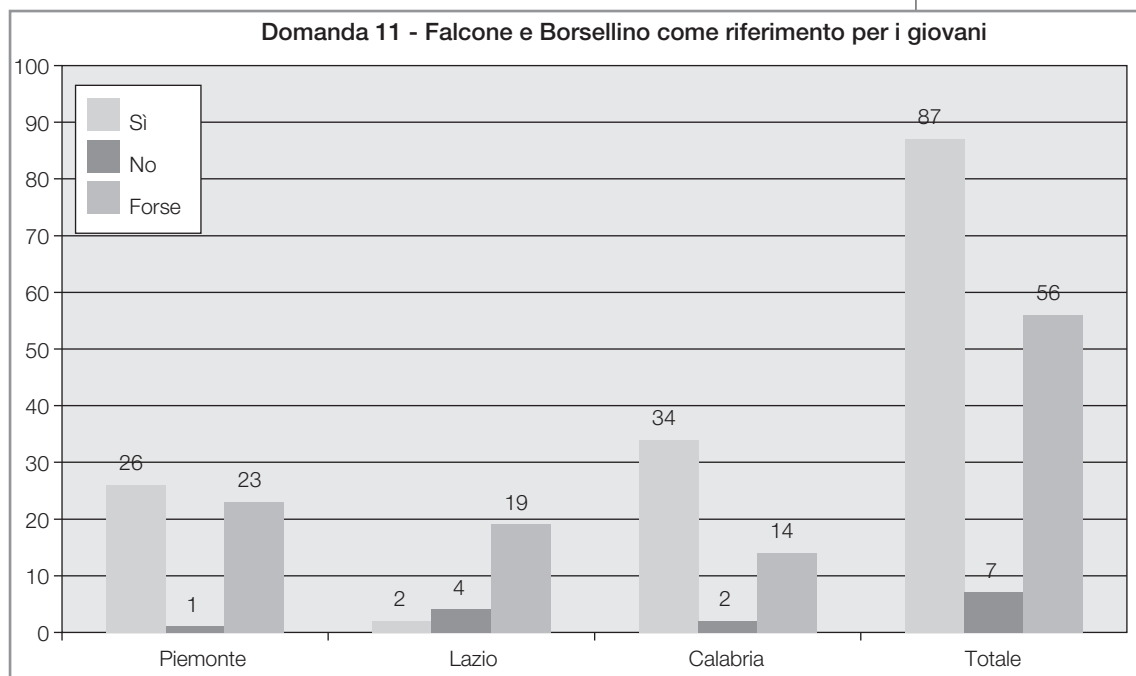
Fonte	Dati in percentuale
Scuola	38,1%
Famiglia	21,2%
Televisione	18,1%
Giornali	15%
Amici	5,8%
Non risponde	1,5%

Si deduce quindi che tra coetanei non si discute particolarmente della tematica, mentre le notizie risultano essere apprese più attraverso i programmi televisivi che non nelle aule scolastiche. Il dato relativo alla fonte «giornali» conferma il fatto che la stampa è un mezzo poco utilizzato dai giovani (e non solo). La lettura del quotidiano a pagamento è infatti lontano dalle abitudini delle nuove generazioni, che preferiscono la *free press* e le edizioni online dei quotidiani, ma soprattutto il mezzo televisivo.

Interessanti i risultati per ciascuna regione. In Piemonte la televisione, con il 36,6%, ha sempre la maggioranza – lo stesso avviene per le altre due aree geografiche –, mentre famiglia e scuola si attestano sullo stesso valore percentuale del 16,3%. Anche nel Lazio la televisione è al primo posto e scuola e famiglia si attestano su valori simili, rispettivamente con il 21,4% e il 23,4%. I giornali hanno invece il valore più basso rispetto alle altre due regioni, raggiungendo solo il 10,2%. La Calabria si attesta su valori simili alle altre due regioni per quanto riguarda la televisione (36,5%), mentre ha valori diversi per le altre fonti: mentre a Roma e a Torino scuola e famiglia si attestano su valori uguali o simili, al Sud la scuola raggiunge il 24,6%, mentre la famiglia solo il 15%. Sale la percentuale di studenti che indicano i giornali come fonte di informazione (18,2%), mentre rimane basso il numero relativo alla fonte «amici» (5,5%).

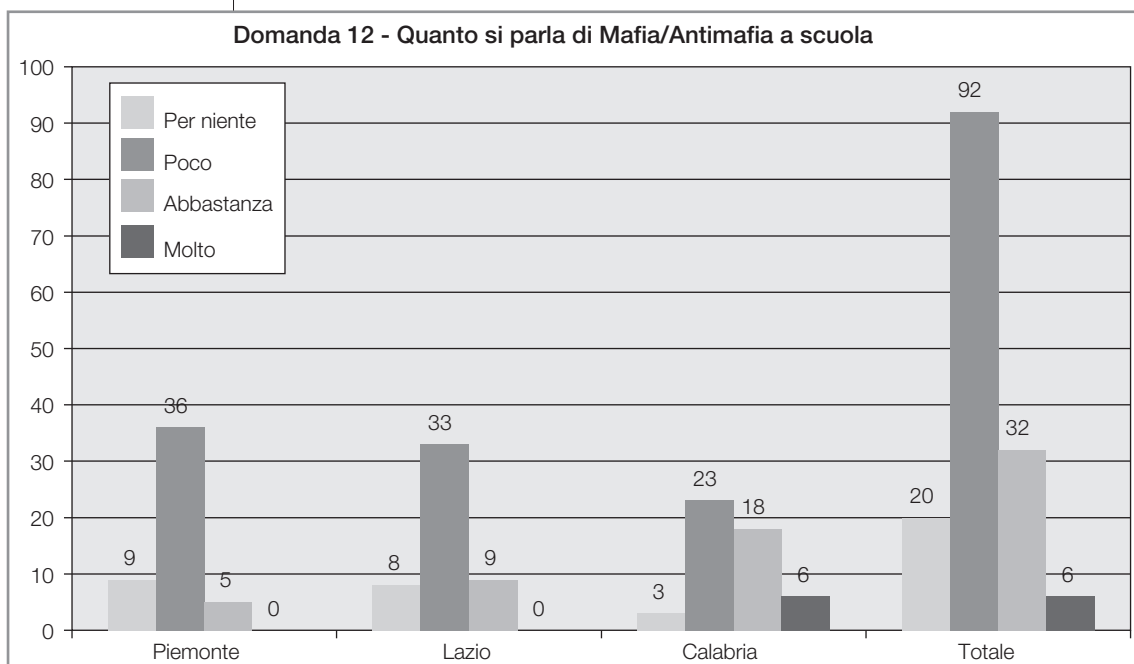
Passiamo alla domanda 11, a risposta chiusa, con la quale è stato chiesto agli studenti se Giovanni Falcone e Paolo Borsellino possono essere figure di riferimento per i giovani: le possibili risposte erano sì, no, forse.

Il dato relativo alla fonte «giornali» conferma il fatto che la stampa è un mezzo poco utilizzato dai giovani



Sul campione totale – che raggruppa i dati delle tre aree –, come evidenziato dall'istogramma precedente, solo il 4,6% risponde negativamente, mentre più della metà – 58% – considera i due giudici dei riferimenti positivi per le nuove generazioni.

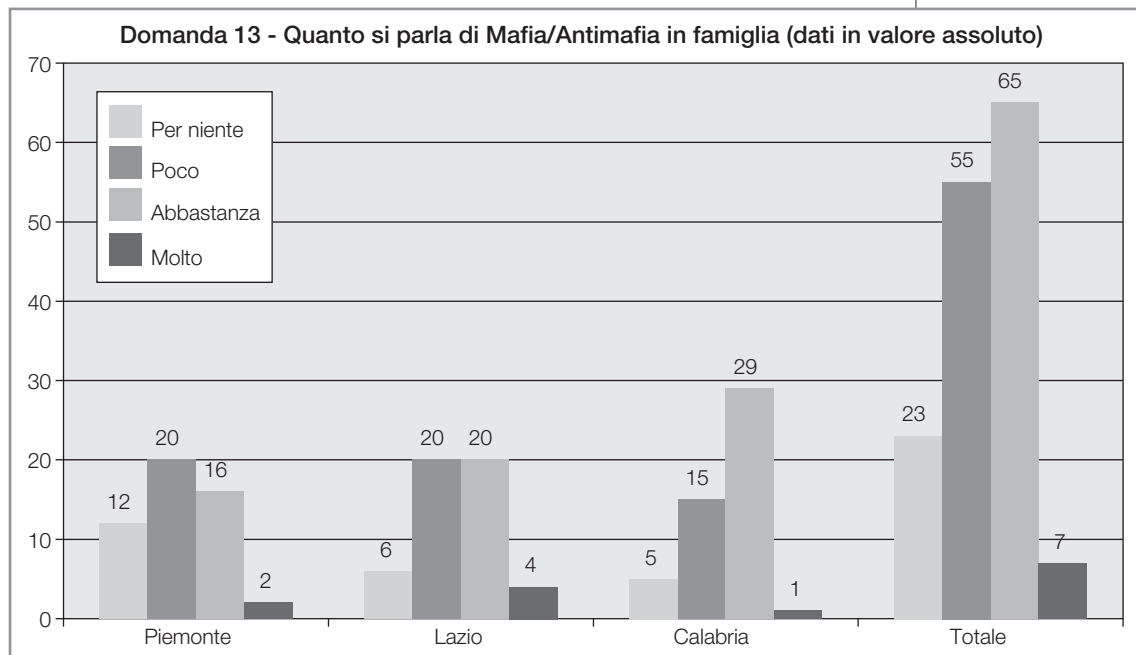
La domanda 12 chiedeva di indicare tra i valori elencati – per niente, poco, abbastanza, molto – quello che più si avvicinava al livello di discussione sulla mafia e sull'antimafia all'interno delle aule scolastiche.



Secondo il 61,3% degli intervistati a scuola si parla poco di mafia e antimafia, non se ne parla per il 13,3%

Come mostra il grafico, secondo il 61,3% degli intervistati a scuola si parla poco di mafia e antimafia, non se ne parla per il 13,3%, mentre per il 21,3% la tematica viene affrontata abbastanza spesso e il restante 4% indica che se ne parla molto. Per quanto riguarda i risultati suddivisi per area geografica, i dati sono pressappoco simili senza differenze sostanziali. In tutte e tre le regioni il valore maggiore si riferisce al fatto che si parla poco di tali questioni, ma è interessante notare come in Calabria salga il numero di studenti che dichiara di aver ricevuto informazioni a scuola: il 36% dichiara infatti che a scuola si parla «abbastanza» di mafia e antimafia. Rimane comunque alto il numero di ragazzi (46%) che afferma che nelle aule scolastiche si parla poco di mafia. Al Sud comunque «poco» e «abbastanza» si attestano su valori vicini, mentre la differenza al Nord e al Centro rimane più elevata: nel Lazio «poco» viene indicato dal 66%, contro il 18% dei ragazzi che hanno segnato la casella relativa al valore «abbastanza»; in Piemonte avviene lo stesso con, rispettivamente, il 72% e il 10%.

L'istogramma seguente si riferisce alla domanda 13 relativa al livello di discussione in merito alla mafia e all'antimafia all'interno della famiglia. I dati si ribaltano rispetto ai dati relativi alla scuola.



Il campione totale mostra come per il 43,3% degli intervistati in famiglia si parla molto di mafia ed antimafia mentre per il 36,6% se ne parla abbastanza. Il 15,3% dichiara che invece non se ne parla per niente e solo il 4,6% dichiara di parlarne molto in famiglia. Valori simili si ritrovano considerando il campione per area geografica, ma soprattutto per quanto riguarda il Sud d'Italia questo dato non coincide con quelli rilevati dalle risposte date alla domanda 10 relativa a quali fonti avevano informato i ragazzi su queste tematiche. Infatti, solo il 15% degli studenti calabresi aveva dichiarato di aver ricevuto informazioni dalla famiglia, ma alla domanda «quanto si parla di mafia e antimafia in famiglia?» il 58% dichiara che se ne parla abbastanza. Rimane il fatto che comunque è il 30% a rispondere che tra le mura domestiche se ne parla poco. La tabella seguente mostra i valori percentuali delle risposte per ogni area geografica:

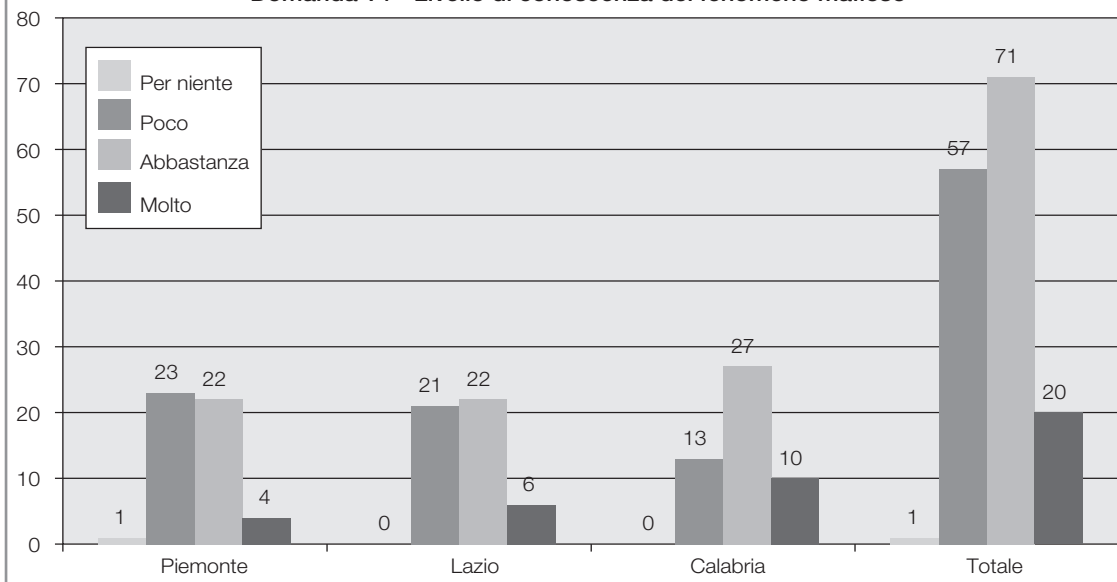
Rimane il fatto che è il 30% a rispondere che tra le mura domestiche se ne parla poco

	Nord	Centro	Sud
Per niente	24%	12%	10%
Poco	40%	40%	30%
Abbastanza	32%	40%	58%
Molto	4%	8%	2%

Dalla tabella sembrerebbe che a mano a mano che si percorre l'Italia dal nord al sud aumenta la discussione di tali tematiche all'interno della famiglia. Se infatti il 24% degli studenti di Torino dichiarano che non si parla per niente di mafia e antimafia, al sud sono solo il 10% e il 12% al centro. Lo stesso avviene se si considera il valore «abbastanza», che viene scelto dal 58% degli intervistati in Calabria, dal 40% nel Lazio e dal 32% in Piemonte.

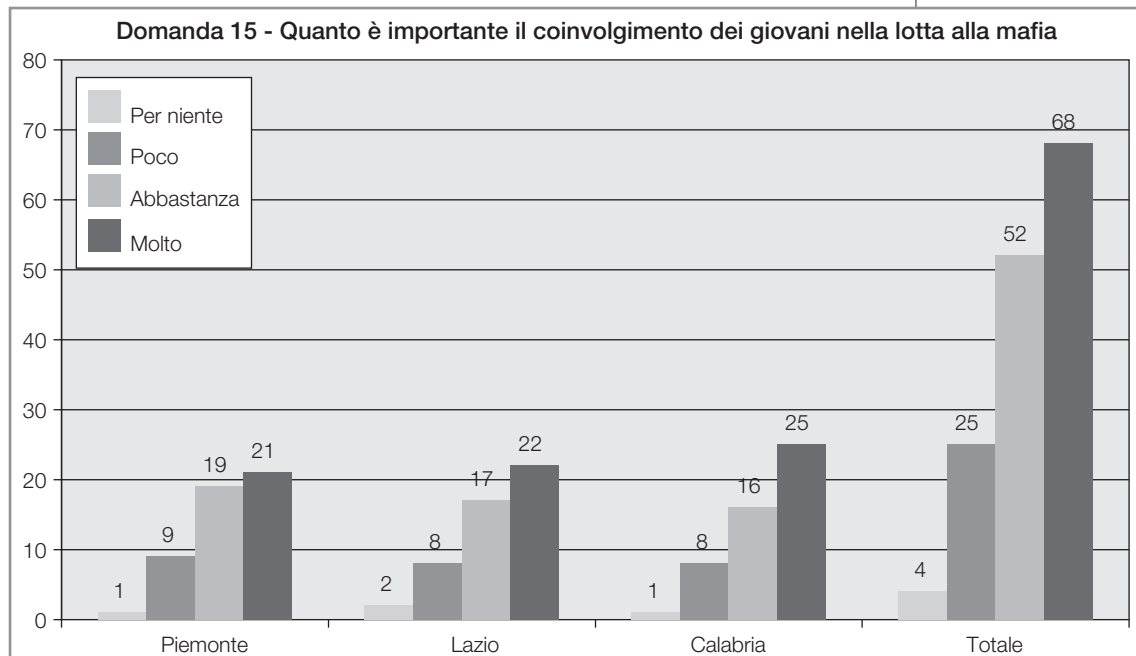
La domanda 14 si riferisce al livello di conoscenza del fenomeno mafioso da parte di ogni singolo studente intervistato. I ragazzi dovevano infatti indicare il valore che maggiormente si avvicinava al loro grado di conoscenza della mafia.

Domanda 14 - Livello di conoscenza del fenomeno mafioso



Il 47,3% dichiara di avere una buona conoscenza del fenomeno mafioso, il 38% ammette invece di conoscere poco il problema, il 13,3% sostiene di averne un'ottima consapevolezza, mentre solo lo 0,6% (corrispondente a un solo studente) dichiara di non avere informazioni che gli permettano di conoscerne gli aspetti fondamentali. Per meglio comprendere tali risposte occorre tener presente che si tratta di un'autovalutazione degli studenti in merito alla propria conoscenza del fenomeno.

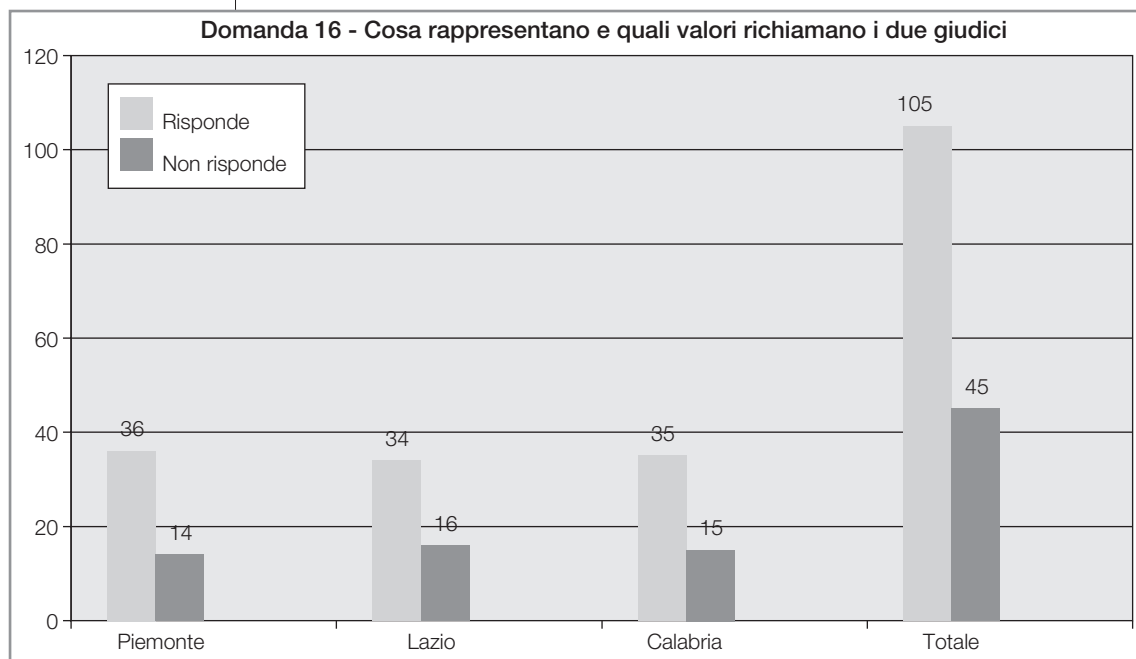
Con la domanda 15 veniva chiesto ai ragazzi di indicare il valore che più si avvicinava all'importanza del coinvolgimento dei giovani nella lotta alla mafia. Anche in questo caso era possibile indicare uno dei quattro valori: per niente, poco, abbastanza, molto.



Secondo il 46% del campione totale è molto importante il coinvolgimento attivo e diretto dei giovani nella lotta alla mafia e per il 34,6% è abbastanza importante. C'è comunque un 16,6% che dichiara di considerarlo poco importante; probabilmente ciò deriva dal fatto che tra le nuove generazioni c'è una sensazione di impotenza e di mancanza di fiducia nel futuro. In particolare di fronte a questioni di tale grandezza ci si trova spiazzati e si è portati a credere di non poter fare niente per cambiare la situazione. Inoltre si ritiene che siano altri a doversi dedicare alla lotta alla mafia, come le istituzioni statali, le forze dell'ordine, i politici. Importante è però il fatto che la maggior parte degli studenti del Nord, del Centro e del Sud siano convinti di dover partecipare attivamente al contrasto della criminalità organizzata in tutte le sue forme.

La domanda 16, «Che cosa significano per te Falcone e Borsellino e quali sono i valori che ti vengono in mente pensando a loro?», era a risposta aperta e gli intervistati avevano un massimo di 8 righe per poter rispondere. Prima dell'analisi contenutistica, vediamo a livello quantitativo quanti sono stati gli studenti che hanno risposto e quanti quelli che invece si sono astenuti. Come evidenziato dal grafico seguente, il 70% dei ragazzi ha risposto alla domanda, mentre il 30% non si è espresso.

Confrontando i dati tra le tre diverse aree geografiche, si nota come i valori percentuali di coloro che hanno risposto e dei ragazzi che invece non lo hanno fatto non presentino sostanziali differenze, anzi, al contrario, i dati sono molto vicini tra loro.



Maggiormente interessante è l'analisi qualitativa delle risposte fornite dai ragazzi. La maggior parte degli studenti indicano la giustizia, il coraggio, l'onestà e la libertà come i valori ispirati dalle figure dei due giudici siciliani; inoltre, quasi tutti sottolineano l'importanza del lavoro svolto da Falcone e Borsellino nella lotta alla mafia. In tutte e tre le aree geografiche vengono messi in evidenza il coraggio e l'impegno dei due magistrati; in particolare, la maggioranza degli intervistati è rimasto colpito dalla loro volontà di andare avanti nonostante fossero a conoscenza dei rischi che correavano contrastando Cosa Nostra. Di seguito riportiamo alcune risposte, tra quelle considerate più interessanti e significative, date dagli studenti.

Nord

Studente 1 – 15 anni: «Falcone e Borsellino sono due esempi da seguire, sono esempi di vita, che non devono mai essere dimenticati. I valori dell'amicizia tra Falcone e Borsellino, dell'amore che avevano per questo lavoro e il coraggio che hanno dedicato a questa lotta».

Studente 2 – 17 anni: «Due eroi che non hanno avuto paura di morire, dei grandi che si sono impegnati in una lotta che difficilmente avrà fine. Giustizia, coraggio, fermezza, forza, un po' di follia».

Studente 3 – 17 anni: «Queste due persone hanno sacrificato la propria vita per tutti noi, nella convinzione che la lotta alla mafia è qualcosa di possibile. Con loro è morta forse la speranza ma il loro sacrificio deve farci capire che in qualche modo si può reagire».

Studente 4 – 15 anni: «Nessuno, ci sono organizzazioni che vanno in certi casi moderate ma non debellate».

Centro

Studente 1 – 17 anni: «Falcone e Borsellino per me non sono due miti o eroi ma due uomini normali come tanti che hanno avuto il coraggio di ribellarsi al potere della mafia e si sono schierati contro di essa cercando di annientare questo male e noi dobbiamo continuare la lotta che loro hanno intrapreso perché solo con la tenacia la mafia potrà essere sconfitta».

Studente 2 – 14 anni: «Sono due eroi della storia italiana in quanto hanno lottato contro le ingiustizie, le prepotenze, anche se non hanno risolto qualcosa, visto che questo problema sembra irrisolvibile, ma ci hanno lasciato i veri valori della vita ed hanno lasciato un gran segno».

Studente 3 – 15 anni: «Per me Borsellino e Falcone rappresentano l'onestà, l'audacia, la non paura di agire correttamente anche se minacciati. La consapevolezza di fare un lavoro rischioso che potrebbe compromettere la loro vita, senza però fermarsi e lottare anche per gli altri».

Studente 4 – 15 anni: «La giustizia, la verità, tutto messo a tacere da una 'famiglia' che uccide e massacra tutto ciò che non gli è utile».

Sud

Studente 1 – 17 anni: «Per me sono due figure molto importanti e significative per il nostro Paese, il cui lavoro andrebbe continuato da altre persone specializzate in questo settore perché la mafia non è un fenomeno da sottovalutare ma da sconfiggere. Pensando a loro mi vengono in mente valori come il coraggio, la libertà e la giustizia per migliorare un Paese che ha molto da dare».

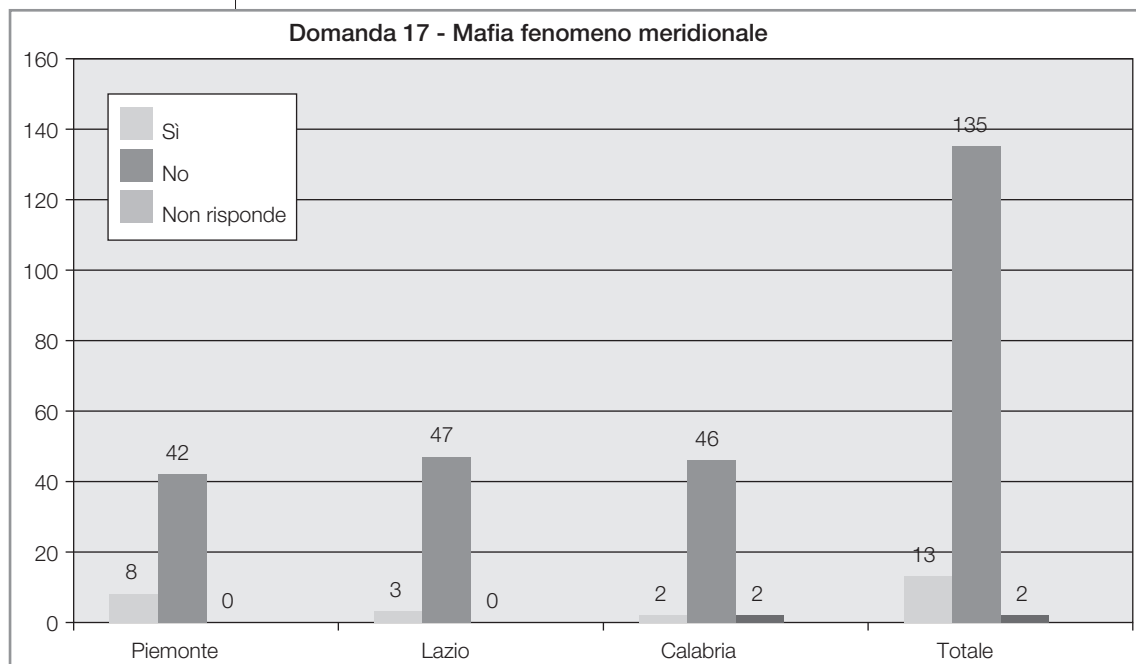
Studente 2 – 17 anni: «Falcone e Borsellino rappresentano tutt'ora la speranza in una giustizia ferrea, costante ed efficace. Loro ci hanno insegnato che non bisogna cedere ai ricatti della mafia ma al contrario bisogna credere che il mondo si possa cambiare. Basta crederci!»

Studente 3 – 18 anni: «Penso al coraggio che hanno avuto questi due uomini ad affrontare questo grosso problema. Sono stati uomini che hanno creduto nei loro valori e hanno fatto giustizia. Mi fanno pensare alla giustizia, alla verità, al coraggio e a quanto è importante avere degli ideali».

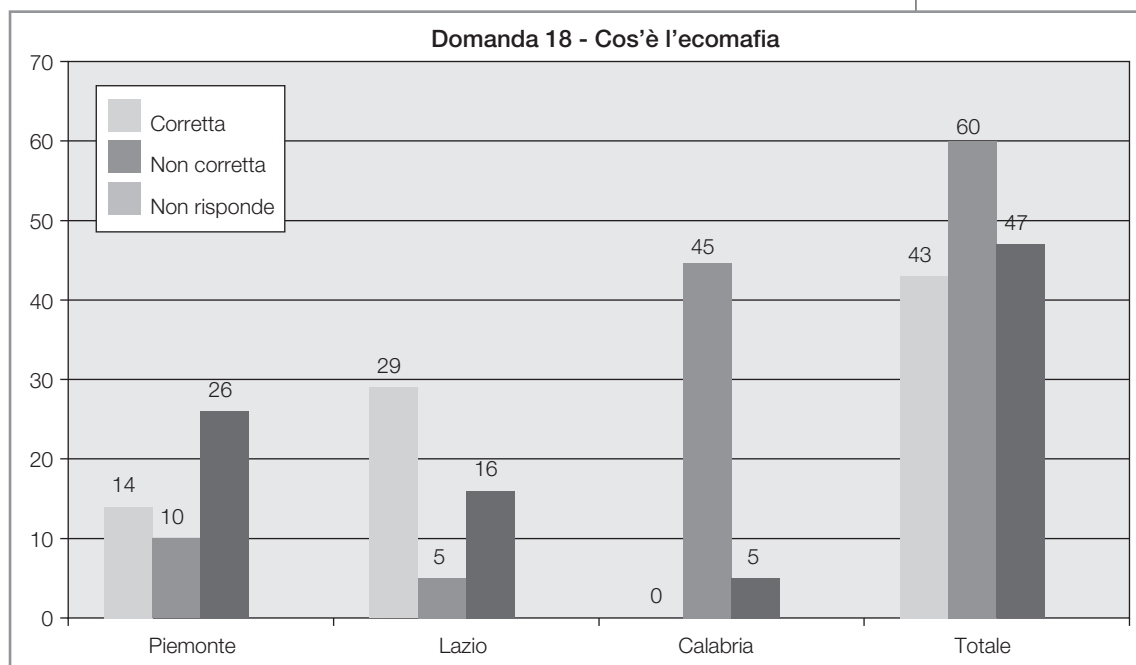
«Borsellino e Falcone rappresentano l'onestà, l'audacia, la non paura di agire correttamente anche se minacciati»

Studente 4 – 18 anni: «Per me Falcone e Borsellino significano molto perché sono stati loro a provare per primi a sconfiggere la mafia. Sono due uomini coraggiosi. Il loro obiettivo era quello di farci vivere sereni. I valori che entrambi ispirano sono: l'amore per la patria, l'amore per la famiglia, la solidarietà e la pace».

La domanda 17, a risposta chiusa (sì, no), chiedeva agli studenti di indicare se considerano o meno la mafia un fenomeno solo meridionale. Il grafico sottostante mette in evidenza che la quasi totalità degli intervistati considera la mafia un fenomeno che riguarda l'intero Paese. Il 90% infatti ha risposto no e solo l'8,6% sì (l'1,3% non ha risposto).



La domanda 18 chiedeva agli intervistati di spiegare in un massimo di 5 righe che cos'è l'ecomafia. Come mostra l'istogramma, il 32% non ha risposto, il 39,3% ha fornito una risposta sbagliata e solo il 28,6% sa che cosa si intende con il termine *ecomafia*.



Interessante, prima di analizzare le risposte a livello contenutistico, è vedere i valori percentuali per ogni area geografica:

	Nord	Centro	Sud
Corretta	28%	58%	0
Non corretta	20%	10%	90%
Non risponde	52%	32%	10%

Come mostra la tabella, è nel Lazio il valore percentuale più alto per quanto riguarda le risposte corrette, mentre al sud nessun intervistato fornisce una risposta corretta. Se in Piemonte è il 52% degli studenti a non rispondere alla domanda, in Calabria solo il 10% non fornisce una risposta, ma il 90% sbaglia la definizione di ecomafia. Vediamo ora quali sono state le risposte, giuste e sbagliate, nello specifico. Prima è necessario dare una definizione precisa di *ecomafia* per poter analizzare poi le risposte fornite dagli studenti intervistati.

Lo Zingarelli 2009 definisce l'ecomafia il «settore della mafia che gestisce attività altamente dannose per l'ambiente, come l'abusivismo edilizio o lo smaltimento clandestino dei rifiuti tossici».

La maggior parte dei ragazzi che hanno risposto a questa domanda, probabilmente ingannati dal termine che richiama l'economia, ha definito l'ecomafia come il complesso delle attività economiche gestite dalla mafia. Coloro che hanno spiegato che si tratta delle attività illegali che incidono sull'ambiente hanno fatto riferimento alla questione dei rifiuti a Napoli e in tutta la Campania. Di seguito riportiamo una selezione delle risposte degli studenti.

Nord

Studente 1 – 17 anni: «Una mafia 'più pulita' che lavora nell'ombra, senza grandi sparatorie e attacchi ma che è anche più pericolosa della mafia stessa perché riesce a infiltrarsi in ogni settore e operare dall'interno».

Studente 2 – 14 anni: «È una forma di mafia con cui i mafiosi guadagnano tantissimi soldi, però rovinano l'ambiente».

Studente 3 – 16 anni: «L'ecomafia è la mafia che ha provocato il disastro di Napoli».

Studente 4 – 17 anni: «La trasformazione e lo sfruttamento della prostituzione, della droga e degli appalti illeciti in economia capitale».

Studente 5 – 17 anni: «È la capacità della mafia di prendere il controllo delle problematiche ambientali e anche sullo smaltimento dei rifiuti».

Studente 6 – 17 anni: «La mafia che si occupa dei rifiuti, come ad esempio Napoli, dove i mafiosi hanno organizzato manifestazioni per offuscare i loro traffici».

Centro

Studente 1 – 17 anni: «Credo sia il giro dei soldi (i cosiddetti pizzi) che coinvolgono i civili che vengono ricattati dalla mafia e altre cose che la mafia compie sotto gli occhi di tutti».

Studente 2 – 14 anni: «L'ecomafia è un fenomeno che si è sviluppato soprattutto in Campania ed a Napoli. Consiste nel fatto che tutti gli inceneritori sono stati confiscati dai mafiosi perché dalla spazzatura potevano ricavare denaro vendendola a chi ne ricavava beneficio. Questo fenomeno ha causato l'accumulo di immondizia che causa tutt'ora grandi problemi».

Studente 3 – 14 anni: «L'ecomafia è quella mafia che si arricchisce e guadagna sullo smaltimento dei rifiuti che però non fa perché invece di smaltirli li nascondono, per le strade, sotto terra».

Studente 4 – 16 anni: «È il riciclaggio di rifiuti tossici che invece di buttarli appunto li riciclano».

Studente 5 – 15 anni: «Secondo me l'ecomafia è un'organizzazione che sfrutta i problemi ambientali per ricavarne soldi. Un esempio lampante è Napoli».

Studente 6 – 15 anni: «È la mafia che occupa e sfrutta le discariche abusive».

La maggior parte dei ragazzi ha definito l'ecomafia come il complesso delle attività economiche gestite dalla mafia

Sud

Studente 1 – 17 anni: «La mafia come tutti sapete sottomette delle industrie facendo pagare pizzi alla gente sottomettendoli».

Studente 2 – 16 anni: «L'economia della mafia, cioè l'attività economica gestita dalla mafia».

Studente 3 – 18 anni: «È il fenomeno in cui la mafia prende anche il sopravvento sull'economia, sconvolge tutti gli equilibri economici».

Studente 4 – 17 anni: «Tutte le attività illegali e illecite della mafia che destabilizzano il sistema economico».

Studente 5 – 18 anni: «La mafia sul settore economico che sviluppa economie quanto ne sviluppano alcune Regioni».

Studente 6 – 16 anni: «Tutte le attività gestite dalla mafia».

CONCLUSIONI

Dall'analisi complessiva dei risultati emerge come l'educazione alla legalità ha certamente dato i suoi frutti: la scuola ha svolto un ruolo decisivo riuscendo a trasmettere ai giovani i valori della democrazia e della giustizia che uomini come Falcone e Borsellino hanno cercato di affermare nella nostra società mettendo in pericolo la loro stessa vita.

La strada da percorrere è certamente ancora lunga, bisogna lavorare proseguendo su un percorso che le istituzioni scolastiche – indifferentemente al Nord, al Centro e al Sud – hanno già iniziato a seguire per formare i nuovi cittadini del nostro Paese.

Per non dimenticare, per capire e per rendersi partecipi di un percorso che non può essere svolto solo dalle istituzioni preposte ma deve coinvolgere ogni cittadino della nostra Repubblica.

REGOLIAMOCI

Durante l'a.s. 2008/2009 si è svolta la terza edizione di Regoliamoci, il percorso-concorso promosso da Libera in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Il percorso mira a stimolare la creatività degli studenti e a far sì che si sviluppi un lavoro di gruppo (nella stessa classe o a cavallo tra più classi, così come in gruppi informali) in cui i partecipanti definiscano insieme il tema dell'elaborato, ragionando sulle regole da porre a fondamento di questo.

Nelle scorse edizioni sono stati ideati giochi, videogiochi e dizionari, frutto del lavoro di migliaia di studenti di tutte le regioni d'Italia.

Quest'anno il tema posto al centro del lavoro delle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado è stato l'ambiente, con declinazioni e spunti di diverso tipo a seconda dell'età dei partecipanti.

La novità che ha caratterizzato il percorso è stata proporre agli studenti e agli insegnanti di lavorare solo in formato digitale, in modo tale da ridurre l'impatto ambientale del progetto e da dare una testimonianza simbolica dell'attenzione all'ambiente.

Sono arrivate più di mille adesioni dalle scuole di tutta Italia, per un totale di circa 25.000 studenti coinvolti.

Tra questi, più di 700 gruppi sono arrivati fino alla fine del percorso, inviando l'elaborato entro la scadenza fissata.

Il bando prevedeva che le scuole primarie lavorassero sul tema del riciclo e del riuso dei rifiuti: la vivace fantasia dei bambini si è scatenata da Nord a Sud, producendo giochi, canzoni, spettacoli teatrali e molto altro. È stato difficile individuare i dieci finalisti tra le centinaia di elaborati presentati, ma alla fine la giuria (composta da MIUR, Libera, Legambiente, Federparchi e altre realtà esperte sul tema ambiente) ha selezionato i migliori lavori, designando come vincitore una scuola di Cortemaggiore, in provincia di Piacenza, che ha inventato Capitan Rifiuti-No, un supereroe a caccia di comportamenti virtuosi di riciclo, che dimostrava quanto non sia necessario essere degli eroi per affermare quotidianamente l'impegno verso l'ambiente.

Alle scuole secondarie di primo grado è invece stato chiesto di lavorare sul tema dell'inquinamento atmosferico e dei comportamenti civici atti a ridurlo: anche in questo caso le scuole sono state coinvolte con diverse modalità di realizzazione degli elaborati, ma la scuola che ha vinto, un istituto di Avelino, ha sorpreso la giuria con la rivisitazione di un canto dell'inferno dantesco, rivisitazione che vedeva come protagonisti gli eco-peccatori.

Da ultimo le scuole secondarie di secondo grado, che hanno lavorato sulle eco-mafie, cioè sui comportamenti illegali a carico dell'ambiente. Dall'illecito smal-

di
**Francesca
 Rispoli**
 Resp. Nazionale
 Libera Formazione

**Regoliamoci
 è il concorso
 promosso
 da Libera in
 collaborazione
 con il Ministero
 dell'Istruzione,
 dell'Università
 e della Ricerca**

timento dei rifiuti tossici al traffico di animali rari e protetti, sono molte le forme di sfruttamento da parte delle organizzazioni criminali. I gruppi delle scuole secondarie di secondo grado hanno elaborato dei racconti con al centro episodi di ecomafie, in parte prendendo spunto da fatti realmente accaduti, in parte usando esclusivamente la fantasia. In questo caso a vincere è stata una scuola di Frascati (RM), con il racconto *The Hurt*.

Come ogni anno, gli elaborati che hanno conquistato un posto in finale sono stati riprodotti e distribuiti (attraverso la rete di Libera, le scuole e il MIUR): un cd racchiude tutti i lavori delle scuole primarie e secondarie di primo grado, mentre i trenta migliori racconti sono stati pubblicati in un'edizione speciale di un libro delle Edizioni Verdenero.

In questo modo i partecipanti hanno la possibilità di farsi moltiplicatori dei lavori svolti e divulgarli il più possibile.

IL PROGETTO «REGOLIAMOCI!» PER L'A.S. 2009/2010

Nell'ambito delle attività di formazione di Libera è indetto per il quarto anno consecutivo il concorso «Regoliamoci!», in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Il concorso, a carattere nazionale, è rivolto agli studenti delle scuole primarie, delle scuole secondarie di primo e secondo grado (statali e non statali) e delle agenzie formative.

Lo scopo è realizzare un percorso sul tema dell'educazione alla responsabilità e alla legalità, in cui gli studenti siano attivi in ogni fase, a cominciare dalla ideazione.

«Regoliamoci!» pone al centro l'idea di regola, ma non come meccanismo avulso imposto dall'alto, bensì come strumento di convivenza, da scegliere attraverso un'ampia condivisione nel gruppo. In questo modo la «regola» entra nella vita degli studenti mediante il gioco, ma li porta a ragionare sull'importanza che assume nella vita quotidiana, per il buon funzionamento della società.

Lo studente quindi è visto non solo come destinatario passivo delle leggi, ma custode attivo delle regole fondamentali (a partire da quelle della nostra Carta Costituzionale) ed interprete della società nella quale le leggi sono applicate.

Il tema

Per l'anno 2009-10 Libera ha scelto di porre al centro del percorso i principi fondamentali sanciti dalla Carta Costituzionale, per poterli collegarli con la Dichiarazione ONU sui Diritti all'Infanzia (di cui ricorre quest'anno il ventennale) e con la Dichiarazione Universale dei diritti umani.

«Regoliamoci!»
pone al centro
l'idea di regola,
ma non come
meccanismo
avulso imposto
dall'alto,
bensì come
strumento
di convivenza,
da scegliere
attraverso
un'ampia
condivisione
nel gruppo

Ogni scuola potrà scegliere su quali brani e articoli lavorare e l'unica prescrizione è la digitalizzazione dell'elaborato.

Nello specifico:

- **alle scuole primarie** è chiesto di produrre una fiaba, una canzone o un gioco. Come per la scorsa edizione, saranno ammessi solo gli elaborati presentati in formato digitale.
- **alle scuole secondarie di primo grado** è chiesto di realizzare un elaborato sull'interpretazione del tema data dal gruppo, da presentarsi sotto forma di fumetto o racconto fotografico. Anche in questo caso è necessaria la digitalizzazione del lavoro svolto.
- **alle scuole secondarie di secondo grado** è chiesto di esprimere il frutto del loro lavoro attraverso un audiovisivo (spot, cortometraggio, tg, ...). Gli audiovisivi prodotti saranno presentati anche nell'ambito della rassegna nazionale Marano Ragazzi Spot Festival, in una sezione dedicata del Festival che si terrà nell'ottobre 2010.

Obiettivi generali del progetto

Gli obiettivi del percorso sono:

- diffusione di una educazione alle regole;
- promozione della legalità democratica, della responsabilità e della cittadinanza, fondamentali per la convivenza civile;
- acquisizione di conoscenze specifiche rispetto al tema affrontato;
- acquisizione di competenze nella progettazione e realizzazione di strumenti didattici.

Il progetto si concretizza attraverso un percorso che i gruppi, in autonomia, attuano per la realizzazione dell'elaborato. Tale attività, che vede protagonisti i ragazzi e gli insegnanti coinvolti, è coadiuvata dai materiali che Libera mette a disposizione, attraverso l'uso del sito www.libera.it.

L'associazione rimane in contatto con i partecipanti (via mail e telefono) ed è a disposizione per qualunque dubbio o consiglio.

Il percorso si concluderà con l'invio del materiale (via posta elettronica) e la valutazione da parte di una Giuria formata da esperti e personaggi pubblici, che selezionerà i progetti vincitori. I progetti vincitori saranno diffusi come strumenti educativi.

Il progetto si concretizza attraverso un percorso che i gruppi, in autonomia, attuano per la realizzazione dell'elaborato

BANDO

Nell'ambito delle attività di Libera è indetto il concorso nazionale «Regoliamoci!», rivolto agli studenti delle scuole primarie, delle scuole secondarie di I e II grado, delle agenzie formative (che seguiranno le indicazioni per le scuole secondarie di II grado).

Art. 1 Oggetto

Oggetto del concorso è la realizzazione di un elaborato da parte del gruppo partecipante.

Art. 2 Gruppo partecipante

Ogni lavoro potrà essere presentato:

- dalla classe nella sua totalità;
- da un gruppo di studenti appartenenti ad una sola classe;
- da un gruppo di studenti appartenenti a classi diverse dello stesso istituto;
- da gruppi informali.

Ogni gruppo potrà avvalersi del coordinamento e della collaborazione di più insegnanti o operatori.

Art. 3 Tipologia di elaborati da realizzare

Le scuole primarie potranno realizzare una fiaba, una canzone o un gioco.

Le scuole secondarie di primo grado potranno realizzare un fumetto o un racconto fotografico.

Le scuole secondarie di secondo grado potranno realizzare un audiovisivo (spot, cortometraggio, tg, ...)

A tutti i gruppi è chiesto di rendere digitale l'elaborato, per mezzo di scansione, fotografia, etc., al fine di velocizzare le operazioni di invio (attraverso la posta elettronica) e di successiva riproduzione degli elaborati vincenti. Saranno esclusi gli elaborati non presentati in forma digitale.

Art. 4 Adesione al bando

Ogni gruppo partecipante deve spedire entro e non oltre il **30 novembre 2009**, via mail, alla sede di Libera (regoliamoci@libera.it) la domanda di partecipazione al concorso (allegata al presente bando e/o scaricabile dal sito www.libera.it). All'invio della mail i partecipanti riceveranno una mail di conferma dell'iscrizione.

Art. 5 Materiali di supporto

Sia la diffusione dei materiali di supporto, sia la raccolta degli elaborati sarà fatta in formato digitale, per minimizzare l'impatto ambientale del concorso. Ogni gruppo partecipante potrà scaricare dei materiali di supporto, successivamente all'iscrizione, dal sito www.libera.it.

Art. 6 Documenti da inviare

- l'elaborato;
- denominazione, indirizzo completo, telefono, fax, e-mail della scuola;
- nome e cognome dei professori coordinatori del lavoro e relative materie di insegnamento;
- nome e cognome del dirigente dell'istituto;
- autorizzazione all'uso divulgativo, sottoscritta da uno degli insegnanti coordinatori o dal dirigente.

Art. 7 Modalità di spedizione

Via posta elettronica a regoliamoci@libera.it.

Solo in caso di elaborati dalle dimensioni digitali considerevoli, si concorderanno altre possibili modalità con la sede.

Art. 8 Termine ultimo di ricezione

Entro il **7 marzo 2010** a mezzo posta elettronica.

Art. 9 Selezione dei lavori

Tra tutti i lavori pervenuti, una commissione composta da esperti, nominata da Libera e a giudizio insindacabile, sceglierà i migliori elaborati.

Art. 10 Vincitori

Entro **fine aprile 2010** la Giuria ufficiale giudica i prodotti e seleziona i migliori lavori. Successivamente Libera pubblica sul sito www.libera.it l'elenco delle scuole finaliste e lo comunica alle scuole.

Art. 11 Giornata conclusiva e premiazione

Nella giornata conclusiva, le delegazioni delle scuole selezionate riceveranno i premi e sarà data notizia dei vincitori, i cui elaborati saranno messi in produzione e diffusi come strumenti educativi.

Per ulteriori informazioni:

LIBERA, associazioni nomi e numeri contro le mafie

Via IV Novembre,98 – 00187 Roma – Tel 06/69770325 – Mail regoliamoci@libera.it www.libera.it

Lettera di partecipazione a «Regoliamoci!»
4° Bando di concorso nazionale
Anno scolastico 2009-2010

Con la presente,
la scuola, classe/i o gruppo informale

con sede in via/piazza n.

Cap Città Prov.

Tel. Fax

E-mail scuola

C H I E D E

di partecipare a «Regoliamoci» – 4° bando di concorso nazionale promosso da «LIBERA. Associazioni, nomi e numeri contro le mafie» in collaborazione con il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca.

Dichiara inoltre che l’insegnante/dirigente di riferimento è:

Nome e cognome del docente

Tel. Mail

Il lavoro è stato realizzato nella scuola (barrare la casella di riferimento)

Primaria	1
Secondaria I° grado	2
Secondaria II° grado	3

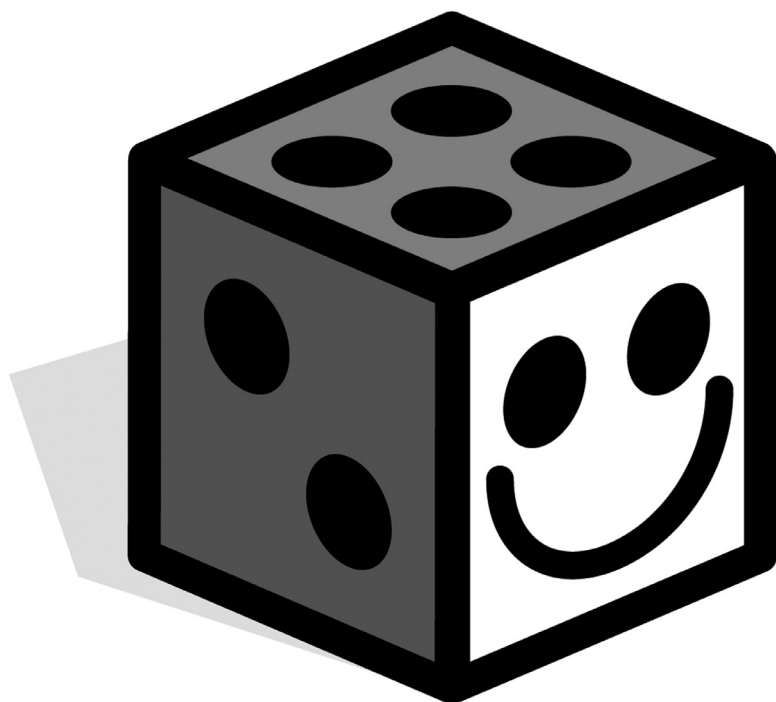
Con la seguente autorizzo, inoltre, l’associazione Libera alla divulgazione del materiale da noi mandato per partecipare alla quarta edizione del concorso Regoliamoci.

Data

Firma

La lettera di richiesta partecipazione deve essere spedita via mail all’indirizzo regoliamoci@libera.it con oggetto «Lettera di Partecipazione a Concorso Regoliamoci 2009-2010».

Per maggiori informazioni contattare lo 06/69770325.



**REGOLI
AMOCI!**

«IL POLIZIOTTO UN AMICO IN PIÙ»

Anche nell'anno scolastico 2008/2009, la Polizia di Stato, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e dell'Unicef, ha indetto il concorso «Il poliziotto un amico in più».

Si è trattato della 9ª edizione, che ha avuto come destinatari gli alunni della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado appartenenti a 37 province italiane, rappresentative del territorio nazionale.

L'iniziativa, che si inserisce, fin dalla prima edizione, nell'ambito degli interventi volti a favorire la cultura della legalità, specularmente al tema della sicurezza, è stata opportunamente collegata al tema dei diritti umani, ricorrendo quest'anno, il ventennale dell'approvazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia da parte delle Nazioni Unite.

Da qui il titolo del concorso scelto per questa edizione: «*Per crescere sicuri abbiamo diritto a...*»:

«Una scelta che si allinea coerentemente anche con le iniziative da tempo intraprese dalla Polizia di Stato nell'ambito della sicurezza percepita e partecipata volte a garantire non solo la sicurezza in termini di prestazione professionale, ma anche come prossimità nei rapporti col cittadino, compreso il cittadino minore».

Ovviamente, il concetto di sicurezza rappresenta lo sfondo e la cornice culturale di riferimento da cui muovono e in cui si legittimano i diritti riconosciuti all'infanzia.

L'esame degli elaborati pervenuti a livello nazionale ha dato modo di conoscere la percezione e l'interpretazione della legalità da parte dei ragazzi.

Gli elaborati, come previsto dal bando, si raggruppavano in tre categorie:

- a) opere letterarie;
- b) arti figurative e tecniche varie;
- c) tecniche multimediali e cine-televisive.

È importante sottolineare, prima di ogni altro dato, che il tema ha riscontrato forte interesse presso i destinatari, determinando un'ampia partecipazione e una ricca e significativa produzione di componimenti scritti, grafici e artistici.

Quest'ultima tipologia, notoriamente preferita nella fascia di età compresa tra la scuola dell'infanzia e il primo ciclo dell'istruzione, è stata la più opzionata.

di
Rosina Caruso
Dirigente
Scolastico
in servizio presso
l'Ufficio di
Gabinetto - MIUR

**Il concetto
di sicurezza
rappresenta
lo sfondo
e la cornice
culturale
di riferimento
da cui
muovono
e in cui si
legittimano
i diritti
riconosciuti
all'infanzia**

Da un esame attento, volto a selezionare i lavori più significativi e originali tra i tanti che erano pervenuti, sono emersi due elementi ricorrenti, individuabili in tutte e tre le categorie espressive:

- 1) lo stretto legame tra legalità e sicurezza;
- 2) la sicurezza come bisogno essenziale alla pari del cibo, del sonno, del gioco.

La considerazione e la percezione della sicurezza come bisogno primario danno ragione del perché di una risposta di partecipazione, da parte dei giovani, così ampia su un tema certamente più vicino alla realtà degli adulti.

È ancora più sorprendente l'interesse al tema, se si considera che ai partecipanti al concorso si chiedeva di mettere in relazione la legalità con i diritti dei bambini: un tema, a sua volta, non facilmente riconducibile al vissuto personale e culturale dell'infanzia.

Ciononostante, i lavori hanno risposto in maniera pertinente alla traccia, individuando nell'atavico sentimento della paura il filo rosso con cui tenere insieme legalità, sicurezza e diritti: paura dell'ignoto, del male, della sofferenza, della malattia, della miseria, della solitudine, dell'abbandono, dell'ignoranza. Specularmene a queste paure, i ragazzi auspicano e sognano il diritto:

- alla vita;
- all'amore di una famiglia;
- all'assistenza;
- all'istruzione;
- al gioco;
- alla libertà;
- a una vita di relazione, rispettosa delle esigenze e dei bisogni di ciascuno;
- al riconoscimento della dignità della persona, indipendentemente dalla razza, dal colore, dalla religione, dal ceto.

Emerge, dalla ricostruzione dei ragazzi, il convincimento che quella attuale sia una generazione fondamentalmente aperta e sensibile a una società multietnica, multirazziale e multiculturale, libera da pregiudizi culturali e da sovrastrutture sociali.

Si rileva, inoltre, un atteggiamento complessivamente positivo e solidale nell'approccio alla convivenza con lo straniero, seppure con qualche «distinguo» a seconda che si tratti di straniero adulto o straniero bambino.

Il primo è visto come persona che fa paura perché lo si associa a colui che ruba, scippa, aggredisce, violenta. Ed è questo il caso più citato come situazione di aiuto/difesa da parte del poliziotto.

Il secondo, invece, è visto, dai bambini, come uno di loro: lo si legge da disegni raffiguranti bambini di colori e razze diverse, che giocano insieme, siedono

Quella attuale
è una
generazione
in definitiva
aperta e
sensibile
a una società
multietnica,
multirazziale e
multiculturale,
libera da
pregiudizi
culturali e da
sovrastrutture
sociali

allo stesso banco, studiano nella stessa scuola, frequentano gli stessi spazi, fanno le stesse cose.

Emerge, infine, anche la piena consapevolezza che, a fronte di coetanei fortunati per «poter vivere da bambini», ce ne sono tanti altri a cui vengono negate l'infanzia e l'adolescenza: sono le vittime dello sfruttamento, del lavoro minorile, della guerra, della povertà, della fame, dell'analfabetismo, dei maltrattamenti e della violenza.

È ragionevole ritenere, dai contenuti espressi, che i nostri ragazzi hanno una visione abbastanza realistica della società in cui vivono: una società complessa, articolata e spesso contraddittoria tra il reale e l'ideale, tra ciò che è e ciò che si vorrebbe che fosse.

La consapevolezza di ciò che essi hanno o vorrebbero avere è una buona base di partenza per la costruzione del proprio progetto di vita futura, ma non basta: occorre anche sapere altro.

L'«altro», a cui i ragazzi devono necessariamente e contemporaneamente essere educati, è la cornice giuridica dei doveri, all'interno della quale esercitare responsabilmente e correttamente i propri diritti.

Il Progetto Nazionale «Cittadinanza e Costituzione», promosso dal MIUR e destinato alle scuole di ogni ordine e grado, può essere un'opportunità interessante per studiare, approfondire e, come suggerisce il Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano, praticare la Costituzione.

Troppo insistentemente, e direi unilateralmente, negli ultimi decenni, si è celebrata, da ogni parte, la stagione dei diritti, dimenticando, erroneamente, quella dei doveri.

L'esercizio dei doveri, in termini di assunzione di responsabilità verso se stessi e gli altri, oltre che come contributo alla costruzione di un Paese sano e civile, non ha rappresentato un imperativo morale, ma solo una prerogativa dei «deboli» e degli «ingenui», con buona pace, ovviamente, delle non poche eccezioni che confermano comunque la regola.

Le famiglie chiedono alle istituzioni di coprire i vuoti della sfera psicologica ed etico-affettiva degli adolescenti, creati dalla loro assenza nei momenti critici e delicati della crescita; chiedono di essere supplite nella creazione di contesti relazionali comunicativi basati sull'ascolto, il dialogo, l'orientamento, l'aiuto.

Ma la domanda più pressante e più urgente che rivolgono, specificatamente alla scuola, è il ripristino del rigore, della severità, dell'autorevolezza, dell'impegno nello svolgimento dei propri doveri, dello studio come attività intellettuale, dell'acquisizione approfondita di conoscenze e competenze, spesso e volentieri sostituite da un sapere superficiale, generico, inutile ed effimero.

Ripartire le nuove generazioni sui campi del sapere, del saper fare e dell'essere, altro non è che contribuire alla diffusione e alla promozione della cultura della legalità.

L'esercizio dei doveri, in termini di assunzione di responsabilità verso se stessi e gli altri, oltre che come contributo alla costruzione di un Paese sano e civile, non ha rappresentato un imperativo morale, ma solo una prerogativa dei «deboli» e degli «ingenui»

Essa, infatti, andando oltre il senso letterale del termine, passa anche e prioritariamente attraverso una corretta e integrale formazione delle generazioni future. Educare giovani informati dei propri diritti, ma anche dei propri doveri, capaci di rispondere del proprio agire, fin da piccoli, educati ad avere secondo meriti e capacità, è una delle condizioni per correggere le storture della società e superare le criticità di cui pagano essi stessi un prezzo alto.

«La legalità – ha scritto un alunno di scuola media – è la strada che porta alla giustizia».

«La legalità
- ha scritto
un alunno di
scuola media -
è la strada
che porta
alla giustizia»

L'EDUCAZIONE ALLA LEGALITÀ E IL DISAGIO GIOVANILE

PREMESSA

Il disagio scolastico è un aspetto del disagio giovanile che può manifestarsi con varie modalità, tra cui comportamenti di disturbo in classe, irrequietezza, iperattività, difficoltà di apprendimento, di attenzione, difficoltà di inserimento nel gruppo, scarsa motivazione, basso rendimento, abbandono, dispersione scolastica.

Vi sono coinvolte variabili personali (per esempio l'autostima, l'autoefficacia, le componenti cognitive) e variabili contestuali e relazionali (per esempio l'ambiente di vita, l'ambiente scolastico, il rapporto tra l'alunno e l'insegnante, tra la famiglia e l'insegnante), e a seconda del grado di coinvolgimento possiamo parlare di disagio di origine interna al soggetto e disagio di origine esterna al soggetto. Tra le possibili manifestazioni del disagio a scuola troviamo:

Difficoltà di apprendimento

I soggetti in questione manifestano spesso una discrepanza tra il potenziale cognitivo stimato e le modalità di funzionamento a livello di apprendimento scolastico. Questi soggetti, in altri termini, manifesterebbero capacità e potenzialità normali: le difficoltà di apprendimento dipenderebbero da uno scarso utilizzo delle proprie risorse cognitive, riconducibile a cause diverse in rapporto alle diverse scuole di pensiero e soprattutto alle diverse situazioni.

Disinvestimento/flessioni del rendimento

Da non confondere con la situazione di difficoltà di apprendimento.

di
**Patrizia
Carrozza**
Ufficio di
Gabinetto - MIUR

**Il disagio
scolastico
è un aspetto
del disagio
giovanile
che può
manifestarsi
con varie
modalità**

Difficoltà relazionali/emozionali

In particolare, aggressività di tipo fisico o verbale rivolta a compagni, insegnanti, oggetti; iperattività; basso livello di attenzione e di tolleranza alle frustrazioni; reazioni emotive eccessive (sia in positivo sia in negativo); ansia.

Apatia

Immobilità o riduzione dell'attività, mancanza di curiosità e di interessi, tendenza a isolarsi, stanchezza generalizzata.

Questi aspetti vanno a influenzarsi reciprocamente e si intersecano alle variabili di partenza, determinando una situazione di circolarità che acuisce il vissuto di disagio del ragazzo. Risulta pertanto evidente la complessità del fenomeno, la reciproca influenza delle variabili in gioco, non solo nel senso delle loro possibili interconnessioni, ma anche nel loro essere determinate dalle stesse situazioni di disagio in una circolarità che rende difficile, spesso, definirne i confini causali. Tra i possibili esiti/effetti del disagio scolastico ricordiamo:

- disagio dell'alunno, dispersione, devianza;
- disagio dell'insegnante e disfunzione del sistema-scuola;
- disagio della famiglia (conseguente al disagio del figlio, che può portare la famiglia a colpevolizzare la scuola e ad allontanarsene per evitare ulteriori frustrazioni, o a colpevolizzare il figlio per le aspettative disattese).

DATI

I ragazzi si annoiano, nel tempo libero si dedicano alla trasgressione, non hanno un dialogo con i genitori, attenti troppo al lavoro e troppo poco alla vita dei loro figli.

Secondo i risultati di un'indagine svolta nel Lazio nel corso del 2008 tra giovani dai 14 ai 17 anni, il campione degli intervistati vive situazioni di disagio legate alla condizione familiare, a una percezione negativa della scuola, a un cattivo rapporto con gli insegnanti. Insofferenze che si manifestano, poi, in una tendenza ad assumere comportamenti a rischio, soprattutto quando ci si trova in gruppo. E le condizioni economiche agiate o il grado di istruzione elevato dei genitori non 'salva' i ragazzi.

In famiglia, soltanto il 28,8% degli intervistati disagiati ha un dialogo costruttivo con i genitori, mentre nel 15% dei casi il clima familiare è conflittuale e nell'11% i giovani percepiscono una totale mancanza di comunicazione. Scuola

Immobilità o riduzione dell'attività, mancanza di curiosità e di interessi, tendenza a isolarsi, stanchezza generalizzata si influenzano reciprocamente e si intersecano alle variabili di partenza, in una situazione di circolarità che acuisce il vissuto di disagio del ragazzo

e futuro degli adolescenti sono argomenti molto trascurati in casa, dove si privilegia parlare di gossip e personaggi dello spettacolo.

Sul fronte scuola, i giovani a disagio si differenziano fortemente dagli altri loro coetanei: solo il 43,8%, rispetto al 74,2%, ritiene che studiare possa offrire maggiori opportunità nella vita, e il 13,1%, rispetto all'1%, è convinto che non serva a niente, perché ciò che conta è essere ricchi e famosi. Ampia è la forbice del giudizio anche riguardo ai docenti: solo il 33,9% dei ragazzi a disagio esprime una valutazione positiva, contro l'81,7% degli altri giovani. Dall'indagine, inoltre, emerge che questi adolescenti sono più esposti a episodi di bullismo: il 42,2% ha assistito direttamente a molestie, quasi il 34% a piccoli furti, il 31% alla diffusione di droghe leggere, quasi il 40% a scherzi pesanti, il 27,5% ad aggressioni fisiche, il 36,4% a offese, insulti e minacce, il 16,7% a estorsioni di denaro.

Per quanto riguarda, infine, i comportamenti trasgressivi, quelli più frequenti, sia tra i giovani con disagio sia non, sono fumare sigarette, viaggiare sui trasporti pubblici senza biglietto, ubriacarsi ogni tanto, fare uso di droghe leggere. Ma, in tutti questi casi, le percentuali tra le due categorie non si discostano molto: a fare la differenza sono i comportamenti anti-salutari, come l'assunzione di farmaci per migliorare le proprie performance (41,1% contro 16,9%) e guidare in stato di ebbrezza (43% contro 24,6%).

NORMATIVA

La scuola ha visto crescere al suo interno da oltre un decennio gli interventi di promozione del benessere ispirati dal modello dello sviluppo di comunità: si pensi ad esempio alla diffusione delle esperienze di *education*, agli interventi volti a incrementare il senso di comunità (Santinello, Davoli, Galbiati), ma anche agli interventi che vanno sotto il nome di Analisi organizzativa multidimensionale (Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002), che permettono di diagnosticare la complessità delle problematiche delle realtà scolastiche attraverso il coinvolgimento delle diverse componenti della comunità scolastica finalizzato all'individuazione di priorità di cambiamento in un'ottica progettuale. Nella scuola, essendo un contesto organizzativo peculiare, l'attivazione dei processi di *empowerment* ha spesso assunto, al di là delle dichiarazioni di intenti, il carattere di un intervento riparativo, volto a ristabilire i livelli «naturali» di efficacia ed efficienza all'interno dell'organizzazione (produttività, impegno, collaborazione ecc.), incontrando sostanziali difficoltà nel processo di motivazione e coinvolgimento dei suoi membri.

Muoversi in questa direzione richiede l'attivazione di processi di partecipazione e di coinvolgimento di tutto il personale, ma anche percorsi di responsabilizzazione, collaborazione e valorizzazione reciproca.

I comportamenti trasgressivi, quelli più frequenti, sia tra i giovani con disagio sia non, sono fumare sigarette, viaggiare sui trasporti pubblici senza biglietto, ubriacarsi ogni tanto, fare uso di droghe leggere

L'individuo, coinvolto in un tale processo, sviluppa fiducia nelle proprie possibilità, non teme i cambiamenti ma si impegna per gestirli, è disposto a correre rischi, socializza le sue informazioni e può prendere iniziative, favorendo la propria crescita e quella del contesto scolastico.

Le indicazioni del Legislatore rappresentano il riflesso di questa consapevolezza e lo stimolo all'assunzione di un ruolo attivo della scuola e dei suoi attori nella promozione del proprio benessere. È infatti a partire dagli anni Novanta che la normativa inizia a vincolare le scuole a una progettazione per promuovere il benessere a scuola. Il capostipite di queste esperienze è rappresentato dal «**Progetto giovani**», un'iniziativa nata nel 1989 e rilanciata negli anni successivi allo scopo di aiutare le scuole secondarie superiori nell'offrire ai giovani l'opportunità di essere promotori di analisi e protagonisti di interventi, al fine di migliorare la qualità della vita scolastica, con particolare riferimento allo sviluppo del proprio equilibrio psicofisico e sociale, e di promuovere su questa base un'immagine reale e positiva dei giovani, al di là della cultura dell'emergenza, assecondando il loro impegno culturale e civile, nel quadro delle finalità formative della scuola.

Nel 1994, il Testo Unico delle disposizioni in materia di istruzione (D.lgs. 16 aprile 1994, n. 297, art. 326) affida al Ministero della Pubblica Istruzione il compito di coordinare e promuovere attività di educazione alla salute nelle scuole di ogni ordine e grado, mentre le **Direttive Ministeriali 292/1996 e 463/1998** forniscono le linee di indirizzo per l'attuazione, il monitoraggio e la valutazione degli interventi volti a garantire lo sviluppo delle potenzialità di ogni alunno, la realizzazione del diritto alla piena scolarità e alla qualità dell'istruzione e della formazione e il recupero delle situazioni che possono determinare comportamenti a rischio, abbandono precoce e dispersione. Tali interventi (educazione alla salute, prevenzione delle tossicodipendenze, con particolare riferimento alle droghe di sintesi, alla lotta all'abuso di farmaci e sostanze per l'incremento artificiale delle prestazioni sportive, e al sostegno agli alunni delle aree maggiormente a rischio), pur differenziandosi per modalità operative, strumenti e in qualche caso anche per riferimenti normativi (per esempio il D.P.R. 309/1990, in particolare l'art. 104, poi ribadito dalla Legge 45/1999), attribuiscono alla scuola un ruolo fondamentale nella prevenzione e nell'educazione alla salute, attribuendole una funzione informativa ed educativa da esplicare in modo continuativo e strutturale attraverso le attività scolastiche e prevedendo un'azione concertata e condivisa con le agenzie socio-sanitarie del territorio anche attraverso l'istituzione dei CIC. La **Legge 285/1997**, finalizzata alla promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, pur centrandosi sulla famiglia, comprende anche la possibilità di intervenire in ambito scolastico, e di fatto molti interventi di promozione del benessere attuati nelle scuole sono finanziati da questa legge. Essa prevede inoltre che la programmazione degli interventi avvenga attraverso accordi di

Il capostipite di queste esperienze è rappresentato dal «Progetto giovani», un'iniziativa nata nel 1989 e rilanciata negli anni successivi

programma che devono coinvolgere tutti i soggetti del territorio interessati, devono integrarsi nel complessivo piano dell'offerta formativa della scuola e trovare punti di ricaduta nel curriculum scolastico.

Più recentemente il quadro normativo dell'autonomia scolastica (**Legge 59/1997** e **D.P.R. 275/1999**) indica come finalità della scuola la progettazione e la realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con le esigenze di migliorare l'efficacia del processo d'insegnamento e di apprendimento (D.P.R. 275/1999, art. 1, comma 2).

Tali elementi, confermati e ribaditi anche nelle altre leggi che regolano il sistema scolastico e formativo, offrono una nuova prospettiva che pone lo sviluppo armonico dell'identità personale e sociale di tutti gli studenti come finalità generale della scuola, fino ad arrivare all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione come previsto dalla legge n. 169/2008.

In questa prospettiva, l'autonomia, il diritto allo studio e l'ampliamento dell'offerta formativa definiscono un sistema che ha l'obiettivo di estendere a tutti il successo formativo, personalizzando, differenziando e integrando l'offerta. Questo implica una costante rilevazione e analisi dei bisogni degli studenti e del territorio (anche in termini di disagio), una stretta relazione (interrelazione) con gli altri soggetti rilevanti del territorio (pubblici e privati, del mondo del lavoro, ma anche di quello culturale e sociale), al fine di delineare strategie e programmi integrati che garantiscano il pieno sviluppo personale e sociale dei giovani.

La scuola, quindi, attraverso il **POF** deve tradurre questi principi in azioni concrete e integrate in un'unica strategia educativa e formativa, che persegue lo sviluppo globale della persona e il suo pieno inserimento sociale e lavorativo (il successo formativo), la dimensione didattica e disciplinare, orientata a formare il lavoratore, con quella più psicosociale, relazionale ed etica, orientata a formare la persona e il cittadino.

Si prefigura, così, uno scenario complesso, un sistema che deve essere in grado di differenziare e integrare, di accogliere e far incontrare istanze diverse, bisogni diversi (di ciascuno degli attori in gioco, interno ed esterno alla scuola) con l'obiettivo prioritario di realizzare il pieno sviluppo della persona e il risultato di conseguire il successo formativo.

Questi aspetti delineano un quadro estremamente coerente nei suoi presupposti con una cultura della promozione del benessere, riconoscendo il carattere multidimensionale della promozione del successo formativo, l'esigenza di dare centralità alla persona e ai suoi bisogni, di valorizzarne risorse personali, autonomia e capacità di azione, ma anche, in un'ottica sistemica, di dare rilevanza

Il quadro normativo dell'autonomia scolastica indica come finalità della scuola la progettazione e la realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana

ai fattori di contesto (l'organizzazione e la creazione di reti) e a come questi possono influire nel raggiungimento delle finalità indicate per la scuola.

SERVIZI EROGATI

Nella vita dell'adolescente, il passaggio da un ordine di scuola a un altro è uno snodo fondamentale, ricco di attese ma anche di insidie. In questo frangente, come hanno messo in luce anche ricerche internazionali, il clima di *accoglienza* che la scuola riserva al nuovo arrivato può generare beni relazionali capaci di contrastare le tendenze anomiche, come dimostrano alcuni casi esaminati che si distinguono in modo particolare per la sistematicità e la qualità delle iniziative offerte.

Altro fattore determinante nel successo formativo è la capacità degli educatori di rispondere a problemi che nei ragazzi sono tanto diffusi quanto rilevanti, come la scarsa motivazione allo studio, le carenze nel metodo e l'incapacità di gestire il tempo dello studio. Le azioni in questo ambito sono differenziate, oltre che per metodologie e finalità, anche per soggetti promotori. Si segnalano in primo luogo scuole (statali, paritarie o reti di scuole) attive nell'*accompagnamento nello studio*. Sempre in questo ambito non mancano iniziative ormai consolidate promosse da soggetti di terzo settore. Progetti innovativi prevedono anche l'utilizzo dell'e-learning oppure la realizzazione di azioni integrate. Nella relazione con studenti a rischio dispersione, si è dimostrata utile la *figura di un tutor*. Il tutor può essere: un docente coadiuvato da personale esterno alla scuola; un giovane adulto di età compresa tra i 18 e i 25 anni, che si reca a casa del ragazzo; un tutor (professionista) che opera nei centri per l'impiego secondo quanto previsto dalla Legge 144/1999.

In linea con la Legge 162/1990, e spesso in continuità con esperienze precedenti dei CIC (**Centri di Informazione e Consulenza**), presso molte scuole sono operativi gli *sportelli di ascolto*, una tipologia di intervento che mira a contrastare la dispersione affrontando in modo prioritario le componenti psicologiche e relazionali del disagio giovanile. Un'azione paradigmatica è stata capace di monitorare un progetto di rete che coinvolge tutti gli istituti secondari di secondo grado di una realtà cittadina.

La necessità di costruire una *continuità educativa* (richiamata dalla Legge 148/90) tra scuola ed extra-scuola è il filo conduttore di molte iniziative. In questa prospettiva, sono stati assunti come interlocutori privilegiati la famiglia (nella convinzione che è possibile far diventare la relazione fra scuola e famiglia un agente-collaboratore del successo formativo degli allievi) oppure soggetti presenti nel territorio, come amministrazioni locali, comunità locali e servizi sociali, per offrire servizi educativi *ad hoc*. Alcune iniziative nascono da una stretta collaborazione con i centri di formazione.

Nella vita dell'adolescente, il passaggio da un ordine di scuola a un altro è uno snodo fondamentale e il clima di accoglienza che la scuola riserva al nuovo arrivato può generare beni relazionali capaci di contrastare le tendenze anomiche

I servizi erogati si concentrano anche sul tentativo di orientare la didattica in aula (o predisporre percorsi formativi *ad hoc*) verso l'acquisizione delle *life skills*, in conformità alle linee guida indicate da organismi internazionali. C'è chi applica il Metodo Feuerstein e chi fa tesoro di un approccio sistemico per proporre a tutti i soggetti coinvolti nell'educazione programmi e interventi che affrontano il problema del disagio e della dispersione da un punto di vista organico.

Come hanno mostrato ormai numerosi studi, una scelta erronea nel percorso scolastico aumenta il rischio di dispersione. Da questo punto di vista si può osservare che se molte delle iniziative considerate integrano gli specifici servizi offerti con una più generale attività di **orientamento o riorientamento**, c'è un'iniziativa che mette a tema in modo esclusivo l'attività di ri-orientamento e il passaggio tra scuole. Nei casi di ragazzi dispersi sono avviate anche attività di *rientro formativo* o di *scuola di seconda opportunità*, un tipo di iniziativa promossa dalla Commissione Europea come buona pratica per il conseguimento dell'obbligo formativo. In questi casi ci si rivolge a ragazzi già dispersi o ad altissimo rischio di dispersione ed è pertanto necessario elaborare strategie e metodologie che tengano conto della specificità del caso trattato.

Nella relazione con studenti a rischio dispersione, si è dimostrata utile la figura di un *tutor*

L'ISTRUZIONE IN CARCERE: CENNI STORICI E LEGISLATIVI

Il trattamento penitenziario, nella più vasta accezione, comprende quel complesso di norme e di attività che regolano e assistono la privazione della libertà per l'esecuzione di una sanzione penale: sono norme dirette a tutelare i diritti dei detenuti, i principi di gestione degli penitenziari, le regole che attengono alla somministrazione e alle prestazioni dovute ai privati della libertà.

Qualificandosi il trattamento penitenziario, nella sua nozione più lata, come una «offerta di interventi» (art. 1 Regolamento esecutivo 230/2000), esso risulta caratterizzato dall'assenza di qualunque carattere impositivo, presupponendo una adesione volontaria da parte dei soggetti cui la relativa offerta è destinata. Dall'obbligo di attivarsi, da parte dei componenti organi dell'amministrazione penitenziaria, discende un correlativo «diritto al trattamento» in capo a ogni singolo detenuto.

La Legge 354 del 1975 (Ordinamento penitenziario) ha allineato il trattamento ai sistemi più avanzati di privazione della libertà personale, adeguandosi alle regole minime dell'ONU (1955) e del Consiglio d'Europa.

I principi del trattamento penitenziario adottato nel nostro Paese traggono origine da un'elaborazione dottrinarica scientifica e criminologica che si salda con le statuizioni della Carta costituzionale.

Il trattamento rieducativo si pone con il trattamento penitenziario da species a genus, nel senso che costituisce una parte rispetto al tutto, inserendosi nel quadro generale dei principi di gestione che regolano le modalità di privazione della libertà personale, come dovere dello Stato di attuare l'esecuzione della pena e della misura di sicurezza in modo da tendere alla rieducazione del soggetto, al fine della risocializzazione dello stesso.

Tutto ciò in considerazione di agire in una comunità chiusa, anche se parzialmente, suscettibile di creare una subcultura carceraria, che deforma e dilata la realtà, influenzando negativamente o condizionando spesso l'attività di osservazione.

Tra la serie di diritti che il Legislatore ha introdotto e regolamentato all'interno del carcere e il cui esercizio rientra nello scopo rieducativo che la detenzione deve avere, in ottemperanza dell'art. 27 della Costituzione, la normativa penitenziaria prevede, oltre ovviamente al diritto al lavoro, anche quello all'istruzione e alla formazione.

Ma se si entra dentro un istituto penitenziario – fatte salve le differenze tra i diversi istituti –, ci si trova tuttora di fronte a un'espressione emblematica di una ca-

di
Maria Luisa
Tattoli
Ufficio di
Gabinetto - MIUR

La Legge 354
del 1975
ha allineato
il trattamento
ai sistemi più
avanzati
di privazione
della libertà
personale

ratteristica della storia recente del sistema educativo italiano: la contraddizione tra una normativa avanzata, che punta all'inclusione sociale e all'elevamento del singolo, e una realtà che si fatica a considerare coerente con quella normativa.

BREVE STORIA DELLA SCUOLA IN CARCERE

L'istruzione in carcere non è un fatto recente, ma ha una storia che comincia nell'Italia post-unitaria della fine dell'Ottocento. Benché nello Statuto Albertino non fosse contemplato il diritto all'istruzione, negli istituti penitenziari, tuttavia, essa venne considerata un'attività obbligatoria, perché poteva contribuire alla rieducazione di quei detenuti la cui condotta era ritenuta, secondo la cultura positivista dell'epoca, un effetto delle condizioni di degrado in cui erano cresciuti.

Anche durante il fascismo, il Regolamento del 1931 prevedeva l'obbligatorietà di corsi di istruzione elementare per i detenuti, tenuti da insegnanti, ma anche da personale sanitario, dal cappellano o da altri funzionari. L'istruzione, insieme alla religione e al lavoro, era considerata un mezzo per recuperare i reclusi ai valori e alla cultura dello Stato.

La Costituzione, che nell'art. 27 sancisce che le pene devono «tendere alla rieducazione del condannato» e nell'art. 34 dichiara «l'istruzione inferiore... obbligatoria e gratuita», impose al Legislatore di creare le condizioni effettive che configurassero l'istruzione in carcere non più come una coercizione, ma come un'opportunità per i singoli detenuti. La Legge n. 503 del 1958 ha istituito le Scuole carcerarie elementari con l'obiettivo di combattere l'analfabetismo e di contribuire alla «educazione e redenzione sociale e civile». Furono così istituiti «speciali ruoli transitori», ai quali si accedeva con pubblico concorso, per la nomina degli insegnanti di scuola elementare. Il ruolo di insegnante era ricoperto, come prevedeva la Legge n. 535 del '58, in modo «speciale e transitorio» da coloro che si trovavano in una condizione lavorativa precaria, nella snervante attesa di un impiego stabile nelle scuole pubbliche.

Solo con la Legge n. 72 del 3 marzo 1972 è stato soppresso il ruolo «speciale transitorio» degli insegnanti in carcere, previsto dalla normativa del 1958 con particolare riferimento a quelli di scuola elementare, e contestualmente è stato introdotto un «ruolo speciale per l'insegnamento» negli istituti penitenziari. Questa innovazione ha contribuito a rendere maggiormente efficace l'attività di istruzione negli istituti penitenziari, contribuendo a gratificare gli insegnanti nel loro impegno didattico all'interno delle carceri. Negli anni Settanta si rafforza la tendenza a riformare l'esecuzione della pena che, considerata una fase «transitoria», deve promuovere la risocializzazione positiva del detenuto.

L'Ordinamento penitenziario del 1975 prevede che l'istruzione, depurata dal carattere di obbligatorietà, insieme al lavoro, alla religione, ad attività culturali,

La Legge n. 503 del 1958 ha istituito le Scuole carcerarie elementari con l'obiettivo di combattere l'analfabetismo e di contribuire alla «educazione e redenzione sociale e civile»

ricreative e sportive, sia un «elemento irrinunciabile» del trattamento rieducativo da offrire come opportunità al singolo individuo temporaneamente detenuto, nella prospettiva del suo reinserimento nella società. I corsi scolastici istituiti negli istituti penitenziari non devono più avere un carattere speciale rispetto a quelli delle scuole pubbliche, ai cui programmi d'istruzione devono adeguarsi. Due Circolari ministeriali assimilano i corsi d'istruzione elementare e media e quelli di alfabetizzazione attivati in carcere ai corsi per adulti che si tengono nella scuola pubblica, e prevedono le condizioni per sostenere gli esami. La Legge n. 354/75 sancisce dunque la regola dell'individualizzazione del trattamento, prevedendo che ogni intervento trattamentale debba essere elaborato e programmato in considerazione delle particolari necessità di ciascun individuo detenuto o internato. L'espressione usata nel testo della legge in merito agli elementi del trattamento cosiddetti «tradizionali» è tale da considerarli non più «esclusivi», ma semplicemente «irrinunciabili». Questa visione più ampia del trattamento ha reso necessaria la previsione di nuove figure di operatori, quali educatori, assistenti sociali, insegnanti, assistenti volontari (artt. 17 e 78 Ord. pen.), psicologi, pedagoghi e psichiatri criminologi.

L'Ordinamento penitenziario del '75 ha dunque riconosciuto all'istruzione il ruolo di *elemento irrinunciabile* nel programma di trattamento rieducativo del condannato. *Inoltre l'articolo 48 dell'Ordinamento penitenziario e l'articolo 94 del regolamento del 1976 considerano rispettivamente l'istruzione come elemento di valutazione per la concessione della semilibertà e della liberazione anticipata.* L'art. 19 dell'Ordinamento penitenziario concepisce il trattamento come un insieme di opportunità tese alla formazione culturale del soggetto recluso, tra le quali rientra anche l'istruzione, che *essendo stata prevista come «opportunità», se pur irrinunciabile, perde definitivamente i caratteri di esclusività e di obbligatorietà che le erano propri in precedenza.*

Con il *Nuovo Regolamento di esecuzione dell'Ordinamento penitenziario del 2000 (D.P.R. n. 230/2000)* viene confermata la considerazione dell'istruzione come di un diritto riconosciuto, al pari di quello al lavoro e ad altre attività, al detenuto in quanto cittadino che temporaneamente si trova in stato di detenzione. Il Nuovo Regolamento prevede l'istituzione di corsi non solo di istruzione obbligatoria, ma anche secondaria, oltre che quelli di formazione professionale; agevola inoltre chi intraprende o deve completare studi universitari. Diventa prioritario l'obiettivo di riuscire ad «aprire il carcere», restituendo a questo luogo l'identità di «parte della società» e, nel rispetto di tale identità, di restituirlo alla società stessa. Irrinunciabile è stato riconosciuto l'affiancamento del volontariato e del terzo settore laico nelle attività carcerarie di tipo ricreativo, culturale e formativo. Nel testo del regolamento del 2000 è stato inoltre confermato il compito, affidato alle direzioni degli istituti penitenziari, di programmare i corsi d'istruzione in *orari compatibili con lo svolgimento delle altre attività trattamentali*, soprattutto con il lavoro, sancendo il

Il Nuovo Regolamento prevede l'istituzione di corsi non solo di istruzione obbligatoria, ma anche secondaria, oltre che quelli di formazione professionale

principio di non sovrapponibilità delle attività offerte dall'istituto di reclusione. Viene anche confermata l'intenzione di aumentare tempi e spazi da dedicare all'ampliamento e al miglioramento delle opportunità culturali. A tale scopo è avvenuto un coordinamento tra il Ministero della Giustizia, il Ministero della Pubblica Istruzione e le Regioni, teso a facilitare l'attivazione dei corsi di scuola dell'obbligo in tutti gli istituti penitenziari, prevedendo l'attivazione di almeno un corso di scuola secondaria superiore in ogni regione e infine pensando concretamente al modo di facilitare il compimento degli studi universitari in carcere.

L'ATTUALE NORMATIVA. CORSI DI ISTRUZIONE IN CARCERE: LA SCUOLA DELL'OBBLIGO E QUELLA SUPERIORE

L'art. 41 del Regolamento del 2000 è dedicato alla disciplina dell'istruzione a livello di scuola dell'obbligo. In merito a tali corsi è stata confermata la necessità di opportune intese tra il Ministero della Pubblica Istruzione e il Ministero della Giustizia ed è stato individuato, nel protocollo d'intesa, il provvedimento amministrativo con cui tali intese devono essere concordate (art. 41 commi 1-2 Regolamento esecutivo 2000). È stato dunque attribuito al Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, in coordinamento con il Ministero della Giustizia, il compito di indicare, agli organi competenti per l'istruzione presenti sul territorio, le direttive che questi devono seguire al fine di attivare i corsi scolastici obbligatori negli istituti penitenziari. Il compito attribuito al Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca soddisfa dunque quanto previsto dal dettato costituzionale, ex art. 33, comma 2.

L'art. 43 del Regolamento di esecuzione del 2000 si occupa dei corsi di istruzione superiore, prevedendo la dislocazione, all'interno degli istituti penitenziari, attraverso protocolli d'intesa, di succursali di scuole del suddetto grado presenti all'esterno e garantendo l'attivazione di almeno uno di questi corsi in ogni regione. Nel caso di una mancata attivazione a livello istituzionale di tali corsi, è prevista la possibilità di colmare tale inefficienza con l'intervento del personale volontario. Il provveditore regionale dell'amministrazione penitenziaria deve disporre, di concerto con il dirigente dell'Ufficio scolastico regionale, la dislocazione e il tipo di corsi, a livello di scuola dell'obbligo inferiore, da istituire dell'ambito del provveditorato, nel rispetto delle richieste formulate dai dirigenti scolastici e dalle direzioni degli istituti penitenziari del territorio, espresse in considerazione delle esigenze della popolazione penitenziaria presente nelle carceri del territorio di sua competenza.

Il Regolamento di esecuzione del 2000 introduce inoltre un'importante innovazione: la costituzione di una *Commissione didattica*. Tale Commissione ha compiti consultivi e propositivi, previsti allo scopo di attuare un raccordo tra

Il provveditore regionale della amministrazione penitenziaria deve disporre la dislocazione e il tipo di corsi da istituire dell'ambito del provveditorato

le diverse forze impegnate nell'area trattamentale, e diviene strumento attraverso il quale programmare, in modo costante e coordinato, il percorso scolastico-trattamentale con gli operatori dell'area trattamentale, gli insegnanti e il direttore dell'istituto, a cui ne è stata affidata la presidenza. La gestione dei corsi scolastici all'interno degli istituti penitenziari presenta infatti problematiche assolutamente diverse da quelle dei corsi all'esterno. La difficoltà di interloquire con persone adulte e spesso disabitate allo studio e di gestire gli umori e le menti di questo tipo di studenti costantemente o ciclicamente in balia dell'influenza altalenante dell'ambiente carcerario e l'improvviso ricambio dei componenti di una classe, sono tutti elementi che rendono particolare l'attività dell'insegnamento in carcere. *Ogni professore, oltre ad aver seguito il corso di specializzazione previsto dal Decreto Legislativo n. 297 del 1994 per gli insegnanti che esercitano la loro attività in carcere, deve adattare il proprio metodo di insegnamento coordinando le esigenze didattiche con quelle proprie di ciascuno studente recluso.* Diviene dunque essenziale lo scambio di opinioni tra i diversi operatori del trattamento: ciascuno di loro, in merito alle proprie competenze ed esperienze, può aiutare l'altro a completare la descrizione di ogni singolo studente detenuto, lavorando in sinergia e perseguendo programmi trattamentali realmente individualizzati.

Nel contesto dell'istruzione di base, un ruolo fondamentale è oggi rivestito dai corsi di lingua italiana per stranieri, in considerazione del fatto che l'apprendimento della lingua italiana per i detenuti stranieri è un presupposto fondamentale al fine di attuare, nei riguardi di queste persone, programmi trattamentali adeguati. Attraverso la conoscenza della lingua italiana si offre a questi soggetti la possibilità di accedere a corsi di formazione professionale spesso necessari per l'eventuale ammissione alle misure alternative alla detenzione, e per favorire agli stessi, una volta liberi, un più adeguato inserimento nella società, sia italiana sia non italiana.

In merito agli studi universitari, la nuova regolamentazione ha introdotto rilevanti modifiche, dedicando l'articolo 44 interamente a questa materia. Tale articolo prevede che gli studenti universitari, per quanto possibile, siano ubicati in luoghi adatti allo svolgimento dello studio e sia allestito un ambiente dove essi possono incontrarsi tra loro e con i docenti universitari. Inoltre è prevista anche per gli studenti universitari la possibilità di tenere nella propria cella e nei locali destinati allo studio libri e strumenti didattici necessari a tale attività.

Nell'Ordinanza del Ministero della Pubblica Istruzione n. 455, del 29 luglio 1997, si affida ai *Centri Territoriali Permanenti*, d'intesa con gli istituti penitenziari, lo svolgimento di attività di educazione degli adulti nelle carceri e, in particolare, negli istituti penali minorili. Infine, la Direttiva del Ministero della Pubblica Istruzione n. 22, del 6 febbraio 2001, ribadisce la necessità di realizzare percorsi individuali di alfabetizzazione in quanto strumenti di promozione sociale destinati ai soggetti deboli, tra i quali i detenuti.

Un ruolo fondamentale è oggi rivestito dai corsi di lingua italiana per stranieri, in considerazione del fatto che l'apprendimento della lingua italiana per i detenuti stranieri è un presupposto fondamentale

CENNI SULLA NORMATIVA INTERNAZIONALE E COMUNITARIA

Il ruolo dell'istruzione negli ambienti penitenziari è stato trattato a livello internazionale e comunitario, al fine di individuare, in materia penitenziaria, principi comuni a tutti gli Stati. L'ordinamento penitenziario italiano è stato redatto dopo che le «Regole minime per il trattamento dei detenuti» dell'ONU erano state adottate con la Risoluzione del 30 agosto 1955. Dette «Regole» (le «Standard Minimum Rules») tendevano a chiarire quali dovessero essere le condizioni minime ammesse, in materia penitenziaria, dalle Nazioni Unite. Il progetto ispiratore dalle «Regole» dell'ONU fu quello della responsabilizzazione del detenuto, in modo che questi fosse posto nelle condizioni di imparare a prendersi cura di sé, in attuazione del diritto all'educazione proprio di ciascun individuo. A tale scopo emergeva l'istruzione, intesa come educazione religiosa e scolastica. Particolare attenzione fu riservata alla posizione dei detenuti analfabeti e di quelli giovani. Nei riguardi di queste categorie di soggetti, l'istruzione assumeva la funzione di strumento imprescindibile di integrazione sociale.

Il successivo testo delle «Regole Penitenziarie Europee» del 1987 prevede cento regole, le quali coprono tutti gli aspetti della vita quotidiana dei detenuti: il tema dei locali, dell'igiene, del vitto, della disciplina, dell'istruzione, del tempo libero e delle cure mediche. Il Legislatore italiano ha trovato nel testo delle «Regole Penitenziarie Europee» uno strumento di verifica su cui riscontrare l'effettiva conformità dell'Ordinamento Penitenziario del 1975 agli standard europei adottati, nonché una modernità ideologica simile nell'affrontare il tema del trattamento. Si nota come, in riferimento *all'argomento dell'istruzione, il testo italiano della Legge n. 354/75 non sia preciso come quello delle «Regole Penitenziarie Europee» e non presenti la stessa attenzione in merito all'istruzione. Non è stata prevista dal Legislatore italiano l'attivazione di puntuali corsi di alfabetizzazione o di uno spazio da dedicare ai corsi di recupero per stranieri o per «analfabeti di ritorno» e neppure l'opportunità di collegare le biblioteche interne al carcere e quelle esterne. È auspicabile che queste mancanze siano considerate uno stimolo e una meta da raggiungere.*

L'ordinamento penitenziario italiano è stato redatto dopo che le «Regole minime per il trattamento dei detenuti» dell'ONU erano state adottate con la Risoluzione del 30 agosto 1955

ISTRUZIONE PENITENZIARIA E NORMATIVA COSTITUZIONALE

La Costituzione riconosce a ciascun individuo il diritto all'istruzione (art. 34). Il diritto all'istruzione è certamente un diritto costituzionale, per la precisione è un «diritto civico» che riconosce a ciascun individuo di usufruire del servizio scolastico pubblico, di cui se ne presume il funzionamento, in considerazione dell'impegno assunto dallo Stato al comma 2 dell'art. 33 del testo costituzionale. Inoltre il diritto all'istruzione, limitatamente agli studi di scuola inferiore,

è prioritariamente un obbligo di ciascun cittadino, indicato allo scopo di perseguire un interesse pubblico prevalente. In conseguenza dell'imposizione di tale obbligo, *lo Stato si impegna a offrire gratuitamente il servizio scolastico inferiore*. Infine, per rendere effettivo il diritto di usufruire del servizio scolastico sino ai gradi più elevati, limitatamente ai soggetti «meritevoli e capaci», lo Stato si impegna a rimuovere gli eventuali ostacoli economici che potrebbero inibire la fruizione di tale diritto.

Inoltre, se la possibilità di seguire corsi di istruzione è stata espressamente prevista dall'Ordinamento penitenziario per i soggetti reclusi in regime di esecuzione pena, occorre comprendere se tale possibilità sia stata implicitamente estesa anche a coloro che sono reclusi perché sottoposti alla custodia cautelare in carcere. L'esclusione dei reclusi «non definitivi» dall'istruzione è contraria, secondo parte della dottrina, al principio costituzionale di uguaglianza, a quello di non colpevolezza sino a condanna definitiva, ex art. 27 comma 2 della Costituzione, nonché a quanto disposto dall'art. 34 della Costituzione, che al comma 1, riconosce all'istruzione il grado di diritto civico, quindi proprio di ciascun essere umano.

Gli articoli 33 e 34 della Costituzione, dedicati al tema dell'istruzione, evidenziano i diversi limiti del modo in cui fu affrontato l'argomento. Tali mancanze furono il risultato del bisogno di raggiungere accordi sui principi cardine in tema di istruzione, accordi che stimolarono compromessi, in quella sede necessari, palesando l'incapacità dei costituenti di applicare il principio dell'uguaglianza sostanziale e di affermare l'obbligo dei poteri politici di contribuire, attraverso l'istruzione, ad assicurare l'uguaglianza dei cittadini. Il Regolamento di esecuzione del 2000 indica l'iter che deve essere seguito per l'attivazione dei corsi di istruzione obbligatoria, ma, nel fare questo, non indica mai che è essenziale e inderogabile osservare e compiere tale iter, pena la violazione del dettato costituzionale. L'istruzione è stata riconosciuta come elemento irrinunciabile del trattamento, ma oltre all'indubbia valenza trattamentale, è *innanzi tutto un diritto costituzionale riconosciuto a tutti gli individui* e come tale irrinunciabile essenzialmente per questo motivo. Riconoscere l'importanza fondamentale dell'istruzione come elemento del trattamento e nel contempo svilirne lo spessore costituzionale attribuitole è una violazione costituzionale, nonché una contraddizione nei confronti dello scopo rieducativo che la pena deve perseguire. Il rischio è che i diritti, all'interno del carcere, vengano relegati al rango di interessi.

L'istruzione è stata riconosciuta come elemento irrinunciabile del trattamento, ma è innanzi tutto un diritto costituzionale riconosciuto a tutti gli individui

LA CONDIZIONE ATTUALE DELL'ISTRUZIONE NELLE CARCERI ITALIANE

Da una ricerca svolta da *L'altro diritto* – Dipartimento di teoria e storia del diritto dell'Università di Bologna, a cui ho fatto spesso riferimento, – emerge

che nella quasi totalità delle carceri italiane viene teoricamente garantito il diritto all'istruzione mediante l'attivazione di corsi istituzionalizzati o gestiti da volontari, ma nella realtà è impossibile consentire l'accesso alle lezioni di tutti coloro che ne fanno richiesta. In pochi istituti sono attivati più di 2 corsi per ogni livello d'istruzione, con una media di iscritti per ogni classe di 10-15 alunni. A causa poi del problema del sovraffollamento, non solo non esistono spazi che consentano lo studio e la concentrazione, ma mancano addirittura locali idonei (e anche quelli non idonei) e attrezzature.

La piaga del sovraffollamento affligge infatti più della metà degli istituti di pena presenti sul territorio nazionale. Questo è uno dei principali motivi per cui, negli istituti penitenziari, spesso non è possibile creare condizioni adatte allo studio di cui possano beneficiare tutti gli studenti detenuti e non solo quelli universitari. Garantire il diritto allo studio nelle carceri significa innanzi tutto dare a tutti i detenuti la possibilità effettiva di studiare, attivando corsi scolastici accessibili a tutti e in grado di soddisfare tutte le richieste, nonché creare condizioni tali da rendere effettivamente possibile agli studenti l'applicazione nello studio.

Un aspetto positivo è la generale tendenza in tutti gli istituti penitenziari a prediligere corsi scolastici istituzionali rispetto a quelli retti dalle forze del volontariato. Sicuramente, a livello di continuità didattica, i corsi istituzionalizzati generalmente offrono più garanzie rispetto a quelli retti dal volontariato, che infatti possono venire allestiti o cessare con maggiore facilità e risentono in modo più rilevante di eventuali problemi personali o professionali che possono sorgere nelle vite private degli insegnanti. Quindi, che gli istituti di pena cerchino di creare un servizio scolastico stabile è una tendenza da sottolineare e da apprezzare.

Un altro aspetto che emerge dalla ricerca sopra citata è che in alcuni istituti penitenziari i detenuti sono ancora posti di fronte alla scelta se lavorare o studiare. Il lavoro e lo studio non sono semplici attività del trattamento, ma sono diritti costituzionalmente garantiti e non è concepibile che esistano ancora situazioni in cui le persone sono poste di fronte alla scelta, in questo caso indotta da esigenze puramente amministrative o trattamentali, se usufruire o meno di un diritto a scapito di un altro. Nonostante da molto tempo l'istruzione sia parte integrante della vita carceraria, non le è mai stato riconosciuto il rango di diritto costituzionale che invece l'art. 34 della Costituzione le ha attribuito in modo chiaro. L'istruzione, al pari del lavoro, non è solo un'attività trattamentale irrinunciabile, ma un diritto costituzionale. L'esercizio di tale diritto, come quello al lavoro, nonostante si espliciti all'interno di un istituto penitenziario, non può essere subordinato alle esigenze organizzative dell'ambiente. L'autorevolezza della Costituzione non può essere svilita dalle esigenze amministrative del penitenziario, ma deve coordinarsi con esse.

In conclusione, si può ritenere che nella maggior parte degli istituti penitenziari italiani il diritto allo studio non sia sempre adeguatamente garantito, salvo

La piaga del sovraffollamento affligge più della metà degli istituti di pena. Questo è uno dei principali motivi per cui spesso non è possibile creare condizioni adatte allo studio

in rari casi, in istituti dove è stato istituito un Polo universitario o presso istituti di piccole dimensioni; e comunque, anche in questi casi, il diritto allo studio è rispettato solo con riguardo a certi corsi, come quelli universitari o quelli della scuola dell'obbligo. È necessario che si attivino più corsi scolastici, in modo da soddisfare l'intera richiesta da parte della popolazione detenuta, creando sezioni in cui riunire coloro che sono impegnati nello studio e ricavare spazi comuni in cui gli studenti detenuti possano dedicarsi allo studio, ritagliandosi quel minimo di tranquillità necessaria per applicarsi sui libri.

BIBLIOGRAFIA

- Monia Coralli, *L'altro diritto. Centro di documentazione su carcere, devianza e marginalità*, ISSN 1827-0565
- Anastasia, S., Gonnella, P., *Inchiesta sulle carceri italiane*, Carocci editore, Roma 2002.
- Bettiol, G., *Il mito della rieducazione*, Cedam, Padova 1964.
- Branca, *Commentario alla Costituzione. Rapporti etico-sociali*, Zanichelli, Bologna.
- Buffa, P., *Animazione Sociale- Dalla scuola in carcere al carcere scuola*, Gruppo Abele, Torino 2000.
- Canepa, M., Merlo, S., *Manuale di diritto penitenziario*, Giuffrè, Milano 1996.
- Cappelletto, M., Lombroso, *Carcere e società*, Marsilio Editore.
- Chiribiri, A., *Carcere e società: il ruolo della cultura universitaria*, Tirrena Stampatori, Torino 2000.
- Ciccotti, R., *Le attività culturali, ricreative e sportive nel processo rieducativo dei detenuti*, 1979.
- Comucci, P., Presutti, A., *Le regole europee*, Giuffrè, Milano 1989.
- Di Gennaro, Breda, La Greca, *Ordinamento penitenziario e misure alternative alla detenzione*, Milano 1997.
- Fassone, E., *La pena detentiva in Italia dall'Ottocento alla riforma penitenziaria*, il Mulino, Bologna 1980.
- Ferrajoli, L., *Diritto e ragione. Teoria del garantismo penale*, Laterza, Roma-Bari 1989.
- Fiandaca, G., *Commentario alla Costituzione*, Zanichelli, Bologna.
- Fortuna, *Operatori penitenziari e legge di riforma*, FrancoAngeli, Milano 1985.
- Foucault, M., *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976.
- Gozzini, M., *La giustizia in galera? Una storia italiana*, Editori Riuniti, Milano 1997.
- Grevi, *Ordinamento penitenziario*, Cedam, Padova 1997.

È necessario che si attivino più corsi scolastici, in modo da soddisfare l'intera richiesta da parte della popolazione detenuta, creando sezioni in cui riunire coloro che sono impegnati nello studio

I MODELLI EDUCATIVO-FORMATIVI IN AMBIENTE PENITENZIARIO MINORILE. DAL PERCORSO DEVIANTE ALLA PRATICA DI UNA CITTADINANZA CONSAPEVOLE E RESPONSABILE

PREMESSA TEORICO-METODOLOGICA

Il presente contributo intende affrontare la complessa e articolata questione dell'offerta formativa mirata ai ragazzi detenuti in istituto penale minorile, la cui trattazione richiede necessariamente l'approfondimento di contenuti attinenti alla tipicità dei destinatari dell'insegnamento, alla peculiarità del quadro di competenze richieste agli adulti di riferimento (insegnanti e personale socio-educativo), alla qualità e peculiarità dei percorsi di apprendimento esperibili nel contesto oggetto di interesse, che devono connotarsi di un sostanziale carattere esperienziale.

Al fine di favorire la comprensione di tale complesso insieme di contenuti, è necessario, *in primis*, esaminare attentamente la natura processuale dei percorsi devianti in età evolutiva e le implicazioni di sviluppo a essi connesse, nonché il ruolo e le funzioni che gli adulti possono svolgere nell'intento di gestire il «problema devianza», assicurando la tutela dei ragazzi che vi sono coinvolti e aiutandoli a porre le basi per la costruzione di scenari di vita alternativi a quelli esperiti.

In tal senso, la scuola in ambiente penitenziario – così come lo stesso contesto restrittivo – può essere intesa quale importantissima occasione di contenimento

di
Giovanna Boda
Dirigente
Ufficio III della
Direzione Generale
per lo Studente,
l'Integrazione, la
Partecipazione e la
Comunicazione

e
Maria Stella
Di Tullio D'Elisiis
Psicologo
Giuridico;
Psicoterapeuta;
Consulente presso
il MIUR

esperienziale, elaborazione cognitivo-emozionale, possibilità di sviluppo delle proprie risorse, opportunità di apprendimento di nuove e più funzionali strategie per entrare in rapporto con il mondo circostante, nell'intento di consolidare, pian piano, percorsi adattivi e gratificanti per sé e per gli altri.

Nell'intento di rendere esplicito quanto sin qui premesso, verranno di seguito presentati: linee guida teoriche utili alla comprensione del fenomeno deviante; approfondimenti metodologici attinenti all'ambiente scolastico operante all'interno degli istituti penali minorili; alcune ipotesi operative relative a un progetto sperimentale di riforma del percorso di istruzione in ambiente penitenziario minorile; considerazioni conclusive relative alla condizione di rischio evolutivo che i ragazzi in condizione di disagio psicosociale si trovano a sperimentare, e al piano delle risorse più funzionali a garantire il loro armonico percorso di crescita.

SIGNIFICATI ESPLICATIVI, IMPLICAZIONI DI SVILUPPO E POSSIBILITÀ DI CAMBIAMENTO DEI PERCORSI DEVIANTI IN ETÀ EVOLUTIVA

Al fine di comprendere appieno la tipicità degli interlocutori a cui il percorso formativo oggetto della presente trattazione si rivolge, appare utile affrontare alcuni concetti chiave attinenti alla devianza minorile, delineando gli approcci teorico-metodologici che ne orientano la comprensione e che rappresentano una significativa griglia di riferimento funzionale a inquadrare il piano più globale degli interventi, nonché lo specifico ambito attinente alla scuola in ambiente penitenziario minorile.

In primo luogo va evidenziato come la devianza possa essere intesa in termini di «risultato» di un *processo interattivo* tra il soggetto che compie le azioni, le norme che definiscono tali azioni come illecite, la reazione sociale alle infrazioni di tali norme, il controllo sociale, la riconsiderazione di sé da parte del soggetto.

Questa visione del problema fa riferimento all'approccio denominato *Interazionismo Simbolico* (Mead, 1966), che mette in evidenza come il comportamento delle persone sia mediato dai significati che le stesse attribuiscono alla situazione in cui si trovano, a partire dalla peculiare modalità con cui esse percepiscono il proprio Sé, gli altri e le interazioni con gli altri, immaginando reazioni e giudizi sui comportamenti messi in atto.

In tale ottica, parlare di devianza vuol dire affrontare un discorso molto complesso, le cui componenti significative attengono a diversi livelli di attenzione e piani di intervento, come vedremo approfonditamente in questo paragrafo. L'analisi e la comprensione dell'azione deviante si fondano su due presupposti cardine: in primo luogo, le azioni sono il risultato dell'interazione tra le componenti ambiente-persona-condotta e incidono direttamente sull'ambiente, così come questo influenza il comportamento; inoltre, l'individuo ha la possi-

La devianza può essere intesa come «risultato» di un *processo interattivo* tra il soggetto, le norme che definiscono tali azioni come illecite, la reazione sociale alle infrazioni, il controllo sociale, la riconsiderazione di sé da parte del soggetto

bilità di intervenire in senso causale sulla realtà, potendo fare affidamento su una *mente proattiva*, in grado di trasformare sia il mondo interno sia quello esterno al Sé.

Ne emerge un quadro personale caratterizzato da essenziali livelli di contenuto, quali:

- a) la capacità di simbolizzare (trasformando le esperienze in simboli si arriva alla formazione di modelli interni che consentono di dare significato e continuità al rapporto tra l'individuo e le sue esperienze);
- b) la possibilità di anticipare eventi futuri e loro conseguenze;
- c) la capacità di apprendere per imitazione (aumento del proprio bagaglio di competenze e comportamenti possibili tramite osservazione del modo in cui gli altri agiscono);
- d) la capacità dell'autoriflessione (costante analisi e osservazione di sé, delle proprie esperienze e dei processi del proprio pensiero);
- e) il ricorso al processo di *autoregolazione*, che comporta la capacità di orientare il proprio comportamento anticipando gli effetti della propria condotta al fine di realizzare una coerenza tra condotta stessa e standard personali, attraverso il monitoraggio del comportamento agito (o controllo di ciò che si sta facendo); la valutazione di coerenza e compatibilità delle proprie azioni rispetto agli standard personali e alle circostanze ambientali; l'anticipazione delle possibili reazioni affettive che gli effetti del proprio comportamento possono produrre a livello di soddisfazione personale.

Tutte le componenti sin qui descritte delineano un ritratto competente e poliedrico dell'individuo che possiede, alla base, tutta una serie di capacità che lo supportano e orientano rispetto alla possibilità di affrontare gli ostacoli e le complessità che la vita propone e/o impone. Procedendo con la crescita e attraversando le diverse fasi evolutive che man mano lo attendono, l'individuo impara progressivamente a ritrarre il proprio comportamento, a filtrare gli stimoli incontrati, a perseguire con sempre maggiore funzionalità gli scopi prefissati, in accordo con le proprie esigenze e nel rispetto di quelle altrui.

Quando il percorso di vita esperito si dirige con sempre maggiore pregnanza in una direzione disadattiva per sé e per gli altri – come avviene in tante storie di ragazzi definiti «devianti» –, ci troviamo di fronte a situazioni caratterizzate da una complessità soggettiva, relazionale, interattiva, contestuale tale da meritare attenta e approfondita analisi, laddove la ricerca di una causalità lineare (gli «antecedenti» o cause del problema) non offre contributi significativi, essendo particolarmente riduttiva l'idea che la realtà del presente possa legarsi direttamente ed esclusivamente a ciò che non ha funzionato in passato.

Vediamo dunque meglio come osservare con maggiore perizia un fenomeno complesso quale è la devianza in età evolutiva.

Ci troviamo di fronte a situazioni caratterizzate da una complessità soggettiva, relazionale, interattiva, contestuale tale da meritare attenta e approfondita analisi

In primo luogo va detto che la devianza rappresenta un ruolo sociale che l'individuo ricopre progressivamente, attraverso la sistematizzazione di un comportamento a modello di vita, caratterizzato dall'impegno a svolgere sequenze di azioni connotate in senso deviante. Centrale, in tale cornice, è l'*aspetto evolutivo*: la sequenza di azioni e reazioni che si rinforzano vicendevolmente fa sì che l'effetto (devianza) non sia più riconducibile a una o più cause (povertà, degrado, disadattamento sociale ecc.), ma a una *progressione di passaggi* all'interno della quale la persona si trova impegnata in rapporto a situazioni e interazioni sociali.

In tal senso, la costruzione del percorso deviante si realizza mediante azioni soggettive e intersoggettive e non attraverso comportamenti dettati da istinti innati e incontrollati poiché, in sostanza, la devianza è un percorso *agito* e non subito (Von Cranach e Harré, 1991). Quelli che sono tradizionalmente indicati in termini di fattori «predittivi» (tra gli altri, caratteristiche individuali, familiari e sociali) non sono condizioni-causa, ma elementi di rischio di uno sviluppo in senso deviante, diversamente attivi in relazione a fasi e momenti del rapporto di reciprocità che si costruisce tra il soggetto, il piano dell'azione e delle interazioni a essa connesse e il ruolo sociale assunto.

Le situazioni contingenti non hanno dunque in sé la capacità di orientare il proprio divenire in senso deviante. È l'utilizzo che la persona ne fa a trasformare una situazione casuale in un *evento causale*, cui viene attribuito il potere di modificare il percorso che si sta intraprendendo. In tale processo, la persona svolge un ruolo attivo e autodeterminato, effettuando continui bilanci psicologici e relazionali che mettono in connessione la valenza per sé dell'azione, gli obiettivi attesi e le conseguenze prodotte, nonché i significati attribuiti dal mondo esterno e i vantaggi e gli svantaggi ottenibili sul piano strumentale ed espressivo.

Vediamo, dunque, di inquadrare i meccanismi dinamico-processuali che orientano la costruzione del percorso deviante utilizzando, quale griglia di lettura del fenomeno, un approccio psicologico-giuridico (Becker, 1987; De Leo, 1996; De Leo, 1998; De Leo e Patrizi, 1999a; De Leo e Patrizi, 1999b; De Leo e Patrizi, 2002; De Leo e Patrizi, 2006; Patrizi, 1996).

Incamminarsi lungo la strada della devianza significa, per la persona, confrontarsi continuamente, da un lato, con i significati a mano a mano attribuiti, individualmente o in gruppo, al percorso deviante intrapreso e, dall'altro, con le interpretazioni offerte da chi guarda e rileva l'azione (la reazione degli altri), utilizzati quali indicatori del ruolo che, attraverso il comportamento, viene assunto all'interno del contesto sociale.

In tale complessa ottica la costruzione e il consolidamento del percorso deviante si snodano attraverso *step* processuali connotati da peculiari caratteristiche.

Nella fase di sviluppo più «arcaica», definibile in termini di «*antecedenti storici*», appaiono in primo piano situazioni specifiche che non implicano linearmente

Le situazioni contingenti non hanno in sé la capacità di orientare il proprio divenire in senso deviante. È l'utilizzo che la persona ne fa a trasformare una situazione casuale in un evento causale

un esito necessariamente deviante. Questo esito può infatti determinarsi in relazione al modo in cui i sistemi socializzativi e i loro contesti di interazione interpretano quelle condizioni di base come probabile substrato di successivi eventi negativi. Si parla, in tal senso, di *rischi aspecifici* o *metarischi* (tendenza a porre l'accento su una «causa» anticipando un comportamento negativo e orientando, in tal modo, la probabilità che esso si verifichi).

La fase successiva, denominata «*crisi*», è caratterizzata dalla presenza di *episodi agiti e sentiti come devianti*. Generalmente collocata in adolescenza, la crisi mette in luce il complesso rapporto tra le esigenze individuali di sviluppo, le condizioni esterne di sfida che il ragazzo incontra, le competenze soggettive, familiari e sociali funzionali a fronteggiare i cambiamenti che tali esigenze e condizioni richiedono. La difficoltà o l'impossibilità di orientarsi in tale sistema in modo equilibrato ed evolutivamente compatibile può configurare un terreno su cui si innestano strategie di azione inadeguate del ragazzo e/o dei suoi adulti di riferimento, orientando nel ragazzo stesso azioni, che a volte appaiono incoerenti e/o disorganizzate, che possono presentarsi sotto la «*veste*» della devianza.

Tale fase può, peraltro, collocarsi anche in periodi successivi della vita, qualora l'individuo si trovi a sperimentare particolari difficoltà che ostacolano la possibilità di ristabilire equilibri soddisfacenti fra condizioni esterne incontrate e vissuti emozionali interni al Sé. Ciò accade, per esempio, in situazioni di particolare complessità e non facile gestione, di fronte alle quali la persona può avvertire la mancanza delle risorse necessarie ad affrontare quel particolare momento.

Si tratta della fase più rischiosa dell'intero percorso, nell'ambito della quale i rischi aspecifici che si sono manifestati nella fase precedente possono acquisire una specificità diretta in termini di esito deviante.

Restano comunque ancora aperte altre strade che si collegheranno al modo in cui la famiglia, i diversi contesti di appartenenza, le istituzioni stesse interpreteranno il comportamento e vi daranno una risposta (*metarischi specifici*).

Così, in presenza della *prima devianza agita* (che può, eventualmente, coincidere con l'inizio della costruzione del percorso deviante), la *situazionalità* (spazio fisico e sociale in cui l'azione trova collocazione) dell'atto (scelto quale una delle alternative possibili di fronte alle specifiche difficoltà incontrate) e l'*occasionalità* del comportamento non configurano ancora l'evoluzione verso un ruolo sociale negativo.

L'azione deviante assume, in questa fase, una funzione comunicativa che appare prevalente rispetto agli effetti legati all'azione stessa.

In altri termini, nell'azione deviante è insito un peculiare «vantaggio»: quello di amplificare la comunicazione, mettere in evidenza messaggi e attivare l'attenzione cognitiva ed emozionale del mondo circostante. In tal senso la devianza agita rappresenta, quindi, uno strumento per rendere *evidente* ciò che

In presenza della prima devianza agita, la situazionalità dell'atto e l'occasionalità del comportamento non configurano ancora l'evoluzione verso un ruolo sociale negativo

non si riesce in altri modi a comunicare, aumentando la probabilità che significati soggettivi e intimi possano essere colti intorno a sé.

In quest'ottica, la scelta deviante svolge la funzione di comunicare contenuti sulla storia del suo autore, sul suo stile comportamentale, sul personale *focus* a cui egli fa riferimento nell'interpretare la realtà. Gli effetti conseguenti sono di diverso tipo:

- a) *strumentale*, se intesi quali obiettivi e vantaggi di tipo pragmatico, anticipati in modo cosciente e consapevole e capaci di orientare il corso dell'azione, organizzandone le tappe;
- b) *espressivi*, se connessi al fatto che il soggetto utilizza l'azione per comunicare a sé e agli altri significati che vanno oltre la specifica azione stessa, rispondendo a funzioni più ampie, connesse alla posizione soggettiva dell'autore rispetto ai suoi contesti di riferimento;
- c) *legati al Sé* e attinenti all'identità soggettiva, in termini situazionali e di sviluppo;
- d) *relazionali*, comunicando messaggi che riguardano le persone direttamente coinvolte nell'azione, nonché i loro gruppi di appartenenza (famiglia, contesti informali, istituzioni) o di riferimento;
- e) *di sviluppo*, rispetto alla soggettività individuale e al vissuto di chi compie l'azione, o del gruppo cui riferisce le proprie scelte, che possono esprimere esigenze di cambiamento o di mantenimento dello *status quo*;
- f) *normativi e di controllo*, attinenti al rapporto con le sanzioni e le regole non formalizzate e codificate, e indicative dell'anticipazione delle reazioni sociali potenzialmente attivabili.

Coerentemente con quanto più sopra esposto, la devianza appare dunque quale fenomeno complesso che vede interagire soggetto, azione, altri e norme, cosicché il comportamento si delinea quale mero «contenitore esterno» dell'atto.

Il passaggio dalla prima devianza agita alla prosecuzione della messa in atto dei comportamenti devianti passa attraverso una fase di «esercizio» strettamente connessa alla scoperta che, proprio nella devianza, è possibile trovare un *ambito di gestione delle proprie difficoltà e di esperienza di autoefficacia*, sperimentando abilità e competenze utili a comporre un'immagine di sé positiva, nonché riconoscendosi quale persona in grado di portare a termine con successo le conseguenze dell'azione anticipata (Bandura, 1996). Tale concetto è estremamente utile ai fini della comprensione delle motivazioni che possono spingere i ragazzi a reiterare comportamenti che appaiono del tutto disfunzionali.

La nozione di *autoefficacia percepita* rimanda alla convinzione che una persona possiede di saper coordinare al meglio i passi che la porteranno con successo verso il raggiungimento di uno scopo prefissato. Tale costrutto si differenzia,

La scelta deviante svolge la funzione di comunicare contenuti sulla storia del suo autore, sul suo stile del comportamento, sul personale *focus* a cui egli fa riferimento nell'interpretare la realtà

dunque, sia dall'autostima – che attiene al giudizio globale che la persona elabora su di sé – sia dall'autocompetenza, o consapevolezza di possedere determinate abilità. Sentirsi autoefficaci significa pensare di essere all'altezza di specifiche situazioni che si incontrano, di poter risolvere con successo certi problemi, di essere capace di far fronte alle diverse difficoltà che si possono incontrare, di poter resistere alle avversità che ostacoleranno il cammino. Si tratta, peraltro, di una convinzione che deriva dall'interazione persona-ambiente-comportamento, e le cui credenze si costruiscono e si stabilizzano entro l'adolescenza, anche se le esperienze successive e la rielaborazione effettuata dal soggetto intervengono su tali credenze, modificandole.

Ciò significa che un ragazzo che sperimenti la propria efficacia all'interno di un pattern di azione deviante sarà portato a ricercare quella specifica percezione di sé, in quanto gratificante e «fortificante», tanto più se la possibilità di accesso a esperienze positive alternative alla devianza stessa appaiono del tutto improbabili.

Altro fondamentale assunto che sostiene il comportamento in esame – alimentando la possibilità del suo reiterarsi – è il ricorso all'esercizio del *disimpegno morale*, attraverso il quale la persona può permettersi di trasgredire dalla norma socialmente costituita grazie all'adozione di stili cognitivi caratterizzati da forme mirate di «auto-esonero» che legittimano il compimento dell'azione riprovevole (Matza, 1976). Attraverso questa forma di disimpegno morale così funzionale a razionalizzare il comportamento deviante, la persona riesce a colmare la distanza socialmente definita tra questo e i valori condivisi, potendo adottare molteplici meccanismi, quali:

- a) la giustificazione morale (giustificare i danni arrecati a terzi facendo appello a scopi altamente morali);
- b) l'etichettamento eufemistico (ingentilire eventuali offese e ostilità conferendo loro uno status di rispettabilità attraverso il ricorso a eufemismi);
- c) il confronto vantaggioso (minimizzare i danni prodotti contrastando le proprie azioni riprovevoli con azioni ancora più riprovevoli);
- d) la de-umanizzazione della vittima (alleviare la gravità delle proprie azioni con valutazioni negative sulla vittima);
- e) l'attribuzione di colpa alla vittima (sollevare dal senso di colpa attribuendo alla vittima la responsabilità dell'offesa);
- f) il dislocamento della responsabilità (rinviare la responsabilità delle proprie azioni ad altri, in genere figure autorevoli, offuscando completamente il proprio coinvolgimento personale);
- g) la diffusione della responsabilità (estendere la propria responsabilità individuale così che la colpa di tutti in definitiva risulti di nessuno);
- h) la distorsione delle conseguenze (alleggerire la gravità delle proprie azioni, svalutandone gli effetti dannosi).

Attraverso questa forma di disimpegno morale la persona riesce a colmare la distanza socialmente definita tra questo e i valori condivisi

Come è possibile intuire, tale meccanismo rappresenta quindi un potente strumento per favorire – a livello cognitivo, affettivo e motivazionale – scelte d'azione che altrimenti sarebbero del tutto censurabili alla propria coscienza.

Va sottolineato che, in linea con tali approcci teorici, è stato messo in luce come le forme persistenti di devianza si correlino con: un basso livello di autoefficacia percepita; un alto livello di disimpegno morale; una bassa tendenza a mantenere attiva una funzione di monitoraggio nelle relazioni e nelle comunicazioni con gli altri significativi.

Dunque, è in particolare a questo punto del percorso che assume un peso fondamentale l'esperienza del *ricoscimento pubblico del sé come persona deviante*. In altri termini, l'individuo che abbia sperimentato la «pratica» della devianza si trova a confrontarsi con un cambiamento che riguarda la propria identità pubblica e che si connette all'aver disatteso le aspettative sociali. Di fronte alla disapprovazione del mondo circostante, i significati comunicativi che connotano l'azione deviante perdono peso, mettendo in primo piano la necessità di giustificare il proprio agire attraverso il disimpegno, che diviene progressivamente sempre più rilevante. È in questo modo che inizia a costruirsi la «carriera deviante», specchio di un incastro che fa sì che la persona percepisca come sempre meno probabili per il proprio Sé strade alternative a quella intrapresa. La possibilità di immaginare percorsi *altri* rispetto a quelli esperiti è, forse, una delle principali sfide che gli adulti devono accogliere quando si trovano di fronte ragazzi coinvolti in percorsi di vita devianti, assumendo scientemente un ruolo fondamentale: quello di fattore protettivo e risorsa inaspettata e sconosciuta ai loro occhi, eppure presente, in grado di aprire scenari impensati o semplicemente inascoltati.

Poter intervenire in questa fase del percorso significa: mettere a disposizione dei ragazzi un'apertura che è possibile utilizzare appieno, nel *qui e ora* della relazione educativa; restituire il carattere di dinamicità e plasticità alla loro prospettiva evolutiva, trattandosi di persone che attraversano ancora le fasi iniziali della loro crescita; offrire un'opportunità di cambiamento ancorata alla dimensione della probabilità e del realismo, priva della connotazione legata al piano delle aspettative «impossibili» e al tempo stesso coerente con la possibilità di farcela con le proprie forze, seppur entro limiti dettati dalla difficoltà e complessità del percorso di cambiamento che si sta intraprendendo.

Tutto ciò appare ancor più rilevante se si pensa che, superato il periodo precedentemente descritto come «crisi», subentra un processo di *stabilizzazione* strettamente connesso alla probabilità che il comportamento deviante diventi uno *stile* di vita, in relazione alle modalità con cui la persona e i suoi interlocutori interpretano il comportamento deviante stesso, attribuendogli un valore e specifici significati. Se tali attribuzioni rimandano costantemente una rigida immagine del Sé, può accadere che la persona allarghi progressi-

La possibilità di immaginare percorsi *altri* rispetto a quelli esperiti è, forse, una delle principali sfide che gli adulti devono accogliere quando si trovano di fronte ragazzi coinvolti in percorsi di vita devianti

vamente il proprio raggio d'azione, utilizzandole quali criteri interpretativi che orientano la percezione della realtà e le relative scelte e facendo sì che altre scelte possibili restino prevalentemente recluse. È questa, infatti, la fase in cui il ragazzo o la persona più adulta entra pienamente in un vero e proprio *consolidamento* del proprio comportamento, che coincide nel riconoscersi un'identità deviante, utilizzando la competenza acquisita nel corso dell'agire trasgressivo sperimentato come un'esperienza di successo. Nel percepire e al tempo stesso temere di non essere capace di fare niente di diverso dal deviare si verifica, cioè, un riconoscimento di sé nella percezione dell'assenza di alternative; ne conseguono l'accettazione della nuova situazione identitaria e la relativa riorganizzazione del Sé e delle proprie caratteristiche psicosociali intorno al ruolo deviante. Attraverso tale *adeguamento dell'identità al comportamento consolidato come efficace*, la persona si orienta verso la stabilità del ruolo ricoperto, supportata dall'adesione all'identità negativa proposta e riconosciuta come valida.

L'APPRENDIMENTO IN AMBIENTE PENITENZIARIO MINORILE: LA TIPICITÀ DEI PERCORSI FORMATIVI MIRATI AI GIOVANI SOTTOPOSTI A PROVVEDIMENTI RESTRITTIVI DELLA LIBERTÀ

Osservare il contesto scolastico all'interno degli Istituti Penali per Minorenni significa entrare in un mondo a parte, distante dalle realtà didattiche con cui ci si confronta abitualmente e caratterizzato da una peculiare specificità.

La funzione educativa in ambiente penitenziario è un *Leitmotiv* che accomuna tutti gli adulti che, a vario titolo, si muovono al suo interno, e che rappresenta un'occasione di comunicazione, confronto, condivisione emotiva oltre che metodologica, pur nel rispetto dei differenti ruoli e funzioni da ciascuno svolte.

La tipicità di contesto si traduce in tipicità di insegnamento e apprendimento, laddove l'apprendimento stesso si sposa immancabilmente con la possibilità di entrare in contatto con la realtà a livello emozionale oltre che cognitivo.

In altri termini, ciò significa che è la cornice delle emozioni a fare da sfondo alla possibilità di esercitare la capacità autoriflessiva, di saggiare una conoscenza critica della realtà, di crescere all'interno di un processo educativo che affranchi e renda liberi dalle pastoie agganciate ai percorsi disfunzionali intrapresi.

Qualunque sia la metodologia di insegnamento che si intenda attuare, in ambiente penitenziario il raggiungimento di risultati di apprendimento significativi si lega primariamente alla qualità della relazione che lega il docente al

Nel percepire
e al tempo
stesso temere
di non essere
capace di fare
niente
di diverso
dal deviare
si verifica un
riconoscimento
di sé nella
percezione
dell'assenza
di alternative

discente. In tale ambito all'insegnante viene dunque richiesto un atteggiamento relazionale connotato dal profondo rispetto nei confronti del ragazzo che egli ha di fronte – indipendentemente dalla tipicità del suo percorso di vita –, nonché una sincera fiducia nella capacità del ragazzo stesso di apprendere, attraverso la comunicazione di un'empatia che nulla ha a che vedere con la «complicità» con i comportamenti disfunzionali messi in atto.

La scuola a cui si sta facendo riferimento coincide con un ambiente deputato all'accoglienza – oltre che alla formazione – di ragazzi e ragazze dall'estrema eterogeneità (per età, cultura, religione, estrazione sociale e culturale), un ambiente pronto ad aprirsi con competenza ed efficacia al lavoro individuale o di piccolo gruppo, capace di gestire percorsi didattici che dalla didattica in senso stretto esulano «morbidamente», e il cui obiettivo non coincide semplicemente con la trasmissione di saperi, bensì si direziona necessariamente verso la promozione di capacità funzionali ad affrontare il vivere quotidiano e fortemente centrate su competenze attinenti al saper essere e al saper fare (AA.VV., 2006; Franco, 2001).

In ambiente penitenziario minorile il modello educativo-formativo deve confrontarsi con la ricerca di nuove e mirate modalità di insegnamento-apprendimento che poggiano su un'articolazione dei percorsi di studio flessibile nel metodo e plastica nei contenuti, in cui istruzione e formazione siano integrate in un approccio unitario all'insegnamento e in coerenza con la lettura di bisogni espressi dai ragazzi, bisogni che possono assumere sfaccettature anche profondamente distanti tra loro.

In tale ottica, l'organizzazione della formazione rivolta ai ragazzi detenuti deve necessariamente differenziarsi in accordo con la tipologia dell'utenza e dei suoi tempi di permanenza all'interno dell'istituto penitenziario, al fine di riconoscere non solo il conseguimento degli usuali titoli di studio, ma anche la certificazione di competenze e capacità a coloro che hanno bisogno di una documentazione finalizzata allo sviluppo, al consolidamento, alla riqualificazione e alla riconversione professionale.

Come abbiamo visto nella trattazione più su esposta, i ragazzi coinvolti in percorsi di devianza hanno bisogno di sperimentare scenari di vita alternativi a quelli già battuti: di incontrare la possibilità di esprimere parti di sé sconosciute o inascoltate; di dare voce, tempo e spazio a interessi ed esperienze funzionali a costruire e consolidare un sentimento di fiducia in sé stessi e negli altri, intesi anche come mondo istituzionale più esteso.

La scuola rappresenta, allora, uno strumento privilegiato di acquisizione di una coscienza critica e di rivisitazione della propria esperienza, proprio perché il personale che in essa opera è chiamato a svolgere un compito di importanza fondamentale, quale è quello dell'offerta di modelli emotivi, cognitivi, esperienziali *altri* rispetto a quanto già esperito dai ragazzi, la cui peculiarità consiste appunto nella possibilità di far intravedere che cosa c'è di diverso all'orizzonte

In ambiente
penitenziario
minorile
il modello
educativo-
formativo deve
confrontarsi
con la ricerca
di nuove
e mirate
modalità di
insegnamento-
apprendimento

non solo al di fuori del muro dell'istituto, ma anche oltre il «muro» che ciascuno ha eretto all'interno di sé.

In tal senso, la scuola rappresenta una significativa opportunità di crescita e di sviluppo proprio per chi – a partire da una condizione di assoluto svantaggio – si trova a sperimentare la possibilità di essere accolto e protetto da un ambiente strutturato e organizzato, pronto ad *ascoltare* con competenza tecnica e relazionale, in grado di offrire ai minori sottoposti al massimo provvedimento restrittivo della libertà uno spazio e un tempo di tutela dei loro bisogni tra cui, *in primis*, quello di esprimere la propria curiosità nei confronti della vita, di scoprire e riscoprire il proprio *interesse ad apprendere*, di saggiare le proprie capacità e competenze attraverso la possibilità di applicarsi in un'attività costruttiva, che può essere gestita in autonomia e responsabilità, attraverso l'utilizzo consapevole e attento delle proprie capacità e risorse interne.

In tale ottica, le diverse occasioni di apprendimento sperimentabili in ambiente penitenziario coincidono anche con il più vasto insieme di iniziative culturali e/o di sensibilizzazione solitamente organizzate al suo interno, che possono essere trasformate in utilissimo strumento e occasione di studio per i ragazzi che vi partecipano più o meno direttamente.

La scuola in ambiente penitenziario minorile si trova, quindi, nella condizione di «relativizzare» la trasmissione dei saperi in senso stretto per focalizzarsi su di un obiettivo di primaria importanza per i ragazzi che di essa usufruiscono: la promozione e il consolidamento di capacità strettamente connesse al *saper essere* e al *saper fare*, nella consapevolezza che «il sapere» in senso lato non può essere segmentato in parti scisse le une dalle altre ma riconduce, necessariamente, all'unitarietà della formazione della persona che, in qualsiasi ambiente di vita (a casa, a scuola, al lavoro), non esprime solo ciò che ha imparato «tecnicamente», ma anche sé stessa e la propria identità, personale e relazionale.

Ciò significa che l'insegnante che «prende in carico» il ragazzo deviante deve essere disponibile a osservare ciò che di primo acchito appare più nascosto: il piano delle risorse e delle competenze di cui egli è in possesso; il suo naturale bisogno di imparare per crescere; la necessità di potersi specchiare in un'identità diversa da quella deviante e centrata sulle sue potenzialità e prospettive evolutive.

In tale ottica, l'intervento didattico-educativo-formativo realizzabile dalla scuola all'interno degli istituti penali minorili deve ispirarsi a linee guida che coincidono con:

- a) la considerazione della centralità del ragazzo come presupposto cardine alla base di qualsiasi «iniziativa» didattica;
- b) la dovuta accoglienza e considerazione del carattere di interculturalità che caratterizza ciascun gruppo di apprendimento;

Le diverse occasioni di apprendimento sperimentabili in ambiente penitenziario coincidono anche con il più vasto insieme di iniziative culturali e/o di sensibilizzazione solitamente organizzate al suo interno

È necessario instaurare un clima comunicativo orientato all'autenticità e alla chiarezza del messaggio inviato

- c) la necessità di instaurare un clima comunicativo orientato all'autenticità e alla chiarezza del messaggio inviato;
- d) il riferimento ad accreditate metodologie di didattica attiva, considerate dalla letteratura scientifica quale strumento principe di formazione anche in età adulta;
- e) la valorizzazione della creatività dell'insegnante quale indispensabile strumento di azione e interazione mirata alla specifica tipologia di alunni in oggetto;
- f) la necessità di armonizzare e sincronizzare qualsiasi intervento educativo realizzato in classe con il piano più globale delle azioni portate avanti dalle altre figure educative presenti nell'istituto penitenziario;
- g) la necessità che il valore insito nella scuola venga *riconosciuto socialmente* da parte delle diverse figure di riferimento operanti in istituto penitenziario, così da arginare il vissuto di inutilità legato alla negatività della storia scolastica solitamente esperita dai ragazzi, e diventare strumento idoneo a motivarli all'impegno richiesto dalle situazioni di apprendimento;
- h) la necessità di interagire efficacemente con le agenzie territoriali che possono sostenere attivamente le attività educative anche in ambiente extrascolastico;
- i) la necessità che la scuola svolga un ruolo significativo nel coinvolgere le figure genitoriali nel più globale percorso di formazione del ragazzo, anche attraverso l'inserimento di figure che possano coadiuvare gli insegnanti, quali mediatori linguistici, culturali e famigliari in grado di agevolare la comunicazione istituzione/famiglia e istituzione/ragazzo, e aiutare a gestire la conflittualità che connota, solitamente, le famiglie di origine dei ragazzi coinvolti in percorsi devianti;
- l) l'importanza di trasmettere una cultura improntata alla cooperazione e alla mediazione dei conflitti;
- j) il privilegiare le attività laboratoriali (gruppi di lavoro aggregati in relazione alla condivisione di bisogni o di azioni comuni) quali strumenti primari di educazione e formazione, stante la loro valenza estremamente significativa in termini di occasione di riflessione cognitivo-emozionale e documentazione esperienziale particolarmente efficace;
- k) il consolidamento di una prassi che preveda la condivisione concertata dei materiali prodotti, la comunicazione circolare delle esperienze didattiche realizzate, il confronto partecipe in merito alle diverse tipologie di modelli di insegnamento-apprendimento sperimentati.

Nella Tabella 1, di seguito riportata, viene presentata, a titolo esemplificativo ed esplicativo in relazione a quanto sin qui esposto, una sintesi del modello di insegnamento-apprendimento proposto dal contesto educativo dell'Istituto Penale Minorile di Nisida, da sempre impegnato attivamente – e con grande sen-

sibilità professionale e umana – nella presa in carico globale delle personalità in crescita in esso ospitate.

▼ Tabella 1¹

I.P.M. di Nisida	Scuola primaria	Scuola secondaria di primo grado
Obiettivi	Recupero dell'alfabetizzazione primaria. Insegnamento della lingua italiana per i ragazzi stranieri. Acquisizione delle competenze di base. Educazione alla convivenza civile.	Promuovere negli allievi una diversa visione di sé. Favorire lo sviluppo di mappe concettuali grazie alla strutturazione di reti conoscitive che supportino l'acquisizione di nuove informazioni.
Strumenti	Con l'insegnamento dell'informatica e l'uso delle tecnologie multimediali è possibile favorire l'impegno e sollecitare l'interesse dei ragazzi, aprendoli al mondo della globalizzazione mediatica.	Grande spazio alla conversazione libera e/o su tema; lettura dei quotidiani e avvio alla scrittura; uso della biblioteca d'istituto grazie al prestito di libri; visione di film con annessa attività didattica; ampia utilizzazione del laboratorio multimediale (computer, lavagna luminosa, macchina fotografica digitale ecc.).
	Spazio centrale deve essere dedicato alle attività espressivo-creative, quali pittura, musica, espressione corporea (teatro), al fine di offrire a tutti la possibilità di esprimersi in modo alternativo alla scrittura e di trasmettere le espressioni eterogenee di comunicazione proprie delle diverse culture di cui sono portatori.	
Contenuti	Agli insegnamenti tendenti all'apprendimento degli strumenti di base della lingua e allo sviluppo delle attività logiche vengono alternati momenti di confronto rispetto ad alcune tematiche generali proposte, atte a evidenziare le modalità di superamento dei conflitti che spesso si creano tra i ragazzi e a considerare le diversità come occasione di arricchimento, promuovendo una cultura della cooperazione e della mediazione.	I contenuti delle singole discipline vengono selezionati in base ai bisogni dell'utenza e alla progettualità d'istituto in atto. Spesso si parte direttamente dalle esigenze espresse dagli allievi. Vengono privilegiati la comprensione e l'uso della lingua italiana, con l'acquisizione di un più ampio patrimonio linguistico comprendente anche linguaggi specifici. Vengono prescelte tematiche che possano favorire: a) lo sviluppo di capacità logiche (nessi causali, collegamenti spazio-temporali, capacità di collegare domande e risposte); b) la (ri)educazione delle emozioni e dei sentimenti; c) il (re)inserimento in ambiti legali; d) l'acquisizione di un migliore equilibrio psico-fisico (educazione igienico-sanitaria, rapporto col proprio corpo, educazione all'affettività e alla sessualità).

segue

1. Contenuti tratti dal *Progetto di riforma dei corsi scolastici presso gli Istituti penali per minorenni. Osservazioni e spunti di riflessione* (2007), Ministero della Giustizia, Dipartimento per la Giustizia Minorile, Istituto penale per minorenni di Nisida (non pubblicato).

▼ Tabella 1

I.P.M. di Nisida	Scuola primaria	Scuola secondaria di primo grado
Metodologia	L'insegnamento, vista l'eterogeneità dell'utenza, deve essere necessariamente individualizzato e avvenire nel rispetto delle capacità e dei tempi di apprendimento di ciascuno.	Lavoro su progetti, articolati in microunità, unità e macrounità didattiche. Ogni microunità disciplinare viene strutturata con esercitazioni e obiettivi differenziati, in maniera tale da coinvolgere ragazzi con livelli di preparazione molto disomogenea. Le microunità si collegano in unità multi- o interdisciplinari. Le microunità, le unità e le macrounità hanno tra loro legami e collegamenti logici molteplici tali da strutturare una rete cognitiva più o meno complessa. Nell'arco di un anno, più macrounità tra loro collegate consentono di sviluppare un percorso didattico flessibile ma, insieme, unitario e coeso. Si tratta, chiaramente, per tempi e condizioni di base dei ragazzi, di un percorso parziale, ma tale da riavviare processi conoscitivi, che consentano agli allievi di progredire autonomamente. I progetti, pur svolti dalla scuola in maniera autonoma, sono tanto più validi quanto più si articolano in ampi percorsi che vedano la collaborazione di figure professionali interne all'Istituto Penale (educatori, formatori professionali, volontari) e di enti e organismi del territorio.

LE ALI AL FUTURO: LA NECESSITÀ DI PROCESSI FORMATIVI INNOVATIVI

Nell'intento di attuare una riforma del percorso di istruzione all'interno degli istituti penali minorili è stato attivato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca un processo di riflessione critica che ha coinvolto, in particolare, la «Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione» (Ufficio III) – quale ideatore e coordinatore dell'iniziativa progettuale – e la «Direzione Generale per l'Attuazione dei Provvedimenti Giudiziari» afferente al Dipartimento per la Giustizia Minorile – quale interlocutore significativo che ha condiviso le finalità istituzionali.

Per la rilevanza e significatività dei contenuti ideati si considera utile presentare brevemente, in questa sede, le linee guida metodologiche del progetto, quale necessario completamento tecnico-operativo al contributo teorico sin qui esposto.

In primo luogo va specificato che tale progettazione appare coerente con le *Linee Guida in materia di inclusione sociale* e le *Linee Guida in materia di formazione professionale e lavoro a favore delle persone sottoposte a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria* elaborate dalla Commissione Nazionale Consultiva e di Coordina-

mento per i Rapporti con le Regioni, gli Enti Locali e il Volontariato, istituita presso il Ministero della Giustizia², che mettono in evidenza la necessità di elaborare strategie operative capaci di far fronte al disagio preadolescenziale e adolescenziale presente in modo trasversale nelle diverse fasce sociali.

Inoltre, esse sottolineano la necessità di favorire lo sviluppo di una rete integrata, estesa, qualificata e differenziata in tutto il territorio nazionale di percorsi di inclusione sociale delle persone entrate nel circuito penale, implementando una serie di azioni specifiche tese, appunto, a migliorare la qualità della vita in ambiente penitenziario e a rimuovere la limitazione dell'esercizio dei diritti, promuovendo le opportunità trattamentali in vista del reinserimento sociale attraverso, tra l'altro, lo *sviluppo delle attività di istruzione di ogni ordine e grado*. Inoltre, le azioni specificamente pensate per la popolazione minorile comprendono, tra l'altro, la possibilità di garantire l'accesso a un'adeguata informazione ai minori e ai giovani adulti dell'area penale sulla rete delle risorse pubbliche e del privato sociale, come pure a un supporto per l'orientamento e l'inserimento lavorativo, nonché per percorsi di formazione professionale. In relazione, invece, alle azioni specifiche per i minori stranieri (anche non accompagnati) viene posta l'attenzione, tra l'altro, sulle necessità di:

- a) sostenere il diritto allo studio in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, in ordine ai percorsi scolastici da attuare all'interno degli Istituti Penali Minorili;
- b) sostenere l'attivazione di corsi di alfabetizzazione e di lingue per quegli istituti e in quelle realtà territoriali dove insiste una maggiore utenza straniera;
- c) favorire un'offerta educativa integrata tra istruzione e formazione professionale, mirata alle esigenze dei minori stranieri.

Nel delineare le *Linee Guida in materia di formazione professionale e lavoro per le persone soggette a provvedimenti restrittivi della libertà personale* la Commissione Nazionale suddetta tiene conto delle Raccomandazioni Europee per il reinserimento e l'inclusione delle persone autrici di reato, le quali sostengono l'opportunità che tutti i detenuti accedano a percorsi di istruzione e formazione per incrementare il loro grado di occupabilità.

Coerentemente con questo presupposto, tali Linee Guida suddette sottolineano, inoltre, che nell'ambito della programmazione e pianificazione dell'offerta formativa e dell'accompagnamento all'inserimento lavorativo in favore dei minori sottoposti a procedimento penale è necessario assicurare, relativamente alle attività di formazione professionale, da parte delle Regioni, del Ministero dell'Istruzione, del Ministero della Salute e delle Politiche sociali e del Dipartimento della Giustizia Minorile, per quanto di

È necessario favorire lo sviluppo di una rete integrata, estesa, qualificata e differenziata in tutto il territorio nazionale di percorsi di inclusione sociale delle persone entrate nel circuito penale

2. <http://www.giustizia.it/newsonline/listaprimopiano.htm>.

rispettiva competenza, *interventi di orientamento, formazione/lavoro, accompagnamento all'integrazione sociale e lavorativa.*

Viene, altresì, affermato che la progettazione dei corsi di formazione rivolti agli utenti dell'area penale minorile – di competenza degli enti di istruzione e formazione professionale e delle agenzie formative preposte – dovrà prevedere diversi livelli di azione, quali:

- a) l'organizzazione dell'offerta formativa in moduli brevi per consentire anche a chi ha una permanenza del tutto temporanea all'interno degli istituti di acquisire una certificazione del percorso fatto;
- b) la diversificazione di certificazioni spendibili, intesa quale possibilità di conseguire certificazioni di più specie, in ragione degli esiti formativi effettivamente raggiunti dal singolo allievo al fine di valorizzare quanto appreso e poter individuare le aree di competenze da implementare sia nel medesimo percorso formativo, sia in altri che possano eventualmente essere sperimentati, senza vanificare il periodo di formazione già effettuato;
- c) la costruzione di crediti formativi che favoriscano la formalizzazione e il passaggio ai percorsi ordinamentali del sistema dell'istruzione e formazione;
- d) la confluenza nel portfolio delle competenze e nel cosiddetto «Libretto formativo del Cittadino» delle competenze validate e certificate e dei crediti acquisiti, che possano accompagnare il minore nell'inserimento formativo, lavorativo e sociale anche dopo la conclusione dell'iter penale a suo carico;
- e) la definizione di metodologie di erogazione della formazione finalizzate alla ri-motivazione e al ri-orientamento, più flessibili e centrate su forme diverse di apprendimento rispetto ai modelli già sperimentati dal minore.

La
progettazione
dei corsi
di formazione
rivolti agli
utenti dell'area
penale minorile
dovrà
prevedere
diversi livelli
di azione

Le premesse di contenuto sin qui esposte appaiono del tutto coerenti con quanto previsto progettualmente dal Ministero dell'Istruzione, che ha elaborato un percorso progettuale che investe diversi livelli di intervento e che vuole rivolgersi, in una prima fase, solo ad alcuni istituti «pilota,» per poi estendersi, successivamente, alla globalità degli istituti penali minorili operanti nel nostro Paese.

In primo luogo il programma «Le ali al futuro» vuole dare ampio spazio alle attività esperibili nel contesto dei *laboratori*, al fine di promuovere l'apprendimento di specifiche competenze tecnico-professionali, strettamente connesse alla dimensione del «saper fare».

Il potenziamento di tale livello di insegnamento-apprendimento risponde all'esigenza primaria sperimentata dalla maggior parte dei ragazzi detenuti negli istituti penitenziari di imparare attraverso un'azione partecipativa che li veda direttamente coinvolti nella costruzione dei contenuti di apprendimento proposti, anche in considerazione del basso livello di preparazione da loro me-

diamente presentato. Tutto ciò – come già detto – mediato dall'indispensabile strumento della *relazione* con l'insegnante, che riveste, a pieno titolo, il ruolo di figura adulta di riferimento e accompagnamento solidale nel percorso dell'apprendere.

Ricalibrare e valorizzare lo spazio dedicato ai laboratori significa, come già esposto in precedenza, organizzare l'offerta scolastica secondo un'articolazione della didattica rivolta a gruppi di ragazzi aggregati per obiettivi di formazione, senza per questo interferire con la finalità base di garantire l'acquisizione del titolo scolastico per il quale è prevista la frequenza.

In particolare, il Progetto ritiene di importanza fondamentale integrare e potenziare gli spazi e i tempi finalizzati allo sviluppo delle espressività creative atinenti ad attività quali il *teatro*, la *sensibilizzazione all'arte*, la *formazione musicale*, l'*educazione alla psicomotricità*, quali occasioni fondamentali di apprendimento che permettono di incidere su livelli quali:

- a) la promozione del benessere personale e sociale;
- b) l'espressione della propria dimensione affettivo-relazionale attraverso la mediazione offerta dall'utilizzo dei materiali artistici;
- c) la sperimentazione della funzione catartica propria dell'arte quale strumento «grezzo» ma significativo di una prima elaborazione cognitivo-affettiva del proprio percorso di vita;
- d) la promozione di modalità comunicative diversificate e distanti dagli usuali modelli di cui i ragazzi sono a conoscenza, attraverso la possibilità di esprimere il proprio Sé attraverso l'utilizzo di nuovi materiali;
- e) il sostegno offerto, nel *qui e ora* della sperimentazione, ai processi di valorizzazione della persona;
- f) la possibilità di attivare e promuovere modalità comunicative poliedriche che si affianchino a quelle linguistiche;
- g) la possibilità di utilizzare la corporeità nella cornice della creatività quale essenziale strumento di facilitazione di processi relazionali.

L'altro aspetto fortemente innovativo che il programma intende perseguire attiene alla possibilità che i ragazzi detenuti in istituto penitenziario possano essere concretamente sostenuti, al momento dell'uscita dall'istituto, nell'implementazione di attività professionali che coincidono con l'avvio di processi di autonomia responsabilmente improntati alla legalità.

In altri termini ciò significa realizzare una complessa e sensibile opera finalizzata all'inserimento nel mondo del lavoro – con alcuni ragazzi debitamente «scelti» in relazione alle loro capacità/possibilità di intraprendere e portare avanti il percorso auspicato – attraverso l'ausilio di progetti di micro-credito che possano sostenere le necessità economiche connesse all'avvio di un'attività in proprio, mediante l'erogazione di piccoli prestiti finalizzati allo sviluppo di progetti di

Il programma sperimentale ritiene di importanza fondamentale integrare e potenziare gli spazi e i tempi finalizzati allo sviluppo delle espressività creative

auto-impiego. Chiaramente una simile azione deve essere supportata da un adeguato monitoraggio della cornice in cui il ragazzo viene a trovarsi inserito e del suo operare, proprio al fine di sostenerlo concretamente di fronte alle eventuali difficoltà incontrabili, ma anche di accompagnarlo lungo il cammino di crescita auspicato, così da consolidare la sua capacità di procedere efficacemente nella costruzione del percorso di legalità e autonomia intrapreso.

La realizzazione di tale livello di intervento andrebbe coordinata e co-gestita con agenzie territoriali esperte in materia di impresa, che possano assicurare il tutoraggio dei microimprenditori privi di esperienza e competenza specifica, offrendo, oltre a «prodotti» di carattere finanziario, anche una combinazione di servizi di supporto alla stessa microimpresa, quali potrebbero essere: la formazione tecnica e gestionale; la creazione di reti commerciali; l'assicurazione di condizioni per la raccolta di risparmio.

Accanto ai livelli sin qui descritti, il programma «Le ali al futuro» in esame intende potenziare fortemente il piano degli apprendimenti definibili in termini di *saper essere*, considerato quale livello esperienziale fondamentale che orienta e dota di significato gli altri livelli del sapere. La necessità che i ragazzi in condizione di rischio psicosociale possano fare affidamento su di un apprendimento «meta» coincide, infatti, con la possibilità di sviluppare strategie di azione e interazione strettamente legate alla capacità di leggere gli eventi con competenza cognitiva ed emozionale, alla possibilità di fare affidamento sulla consapevolezza di Sé rispetto alla propria storia personale e relazionale, alla possibilità di affrontare gli eventi della quotidianità facendo affidamento su una solida fiducia in sé stessi e sulla capacità di auto-tutelarsi grazie al piano delle competenze sociali acquisite, che aiutano a scegliere *come* agire e *con chi* rapportarsi.

Il livello del saper essere così inteso si inserisce a pieno titolo in un percorso educativo che guarda alla possibilità di co-costruire percorsi di cittadinanza consapevole e responsabile attraverso una serie di azioni programmatiche che investono diversi livelli personali e interattivi e che coincidono con:

- a) l'«inclusione sociale» sperimentata attraverso strumenti e occasioni di immediato impatto relazionale ed emotivo, quale l'incontro tra alunni afferenti ad ambiente scolastico intra- ed extra-murario (attraverso la mediazione offerta dalla *peer-education*);
- b) la «riparazione del danno sociale» connesso alla devianza agita, attraverso attività di volontariato specificamente direzionate;
- c) l'attività di «confronto protetto» con le famiglie delle vittime – mediata dalle forme di associazionismo a cui esse afferiscono – finalizzata all'assunzione di responsabilità sociale;
- d) l'«educazione alla genitorialità» realizzata a partire e attraverso l'analisi dei modelli famigliari esperiti dai ragazzi e la rivisitazione del percorso deviante intrapreso.

Il programma
«Le ali al
futuro»
intende
potenziare
fortemente
il piano degli
apprendimenti
definibili
in termini
di saper essere,
considerato
quale livello
esperienziale
fondamentale
che orienta
e dota
di significato
gli altri livelli
del sapere

Vediamo dunque nel dettaglio quali sono le implicazioni di contenuto e di metodo connesse a tali importanti livelli di attenzione.

Il riferimento alla *peer-education* (o educazione tra pari) attiene a una strategia educativa di importanza fondamentale, essendo la stessa in grado di attivare un processo spontaneo di passaggio di conoscenze, di emozioni e di esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status. Si tratta di un modello di intervento capace di attivare un processo di comunicazione globale, caratterizzato da un'esperienza profonda e intensa e da un forte atteggiamento di ricerca di autenticità e di sintonia tra i soggetti coinvolti (Boda, 2001; Boda, 2006).

Esperienze di questo tipo – peraltro già fortemente collaudate in molti istituti penali minorili – consentono di affiancare e confrontare costruttivamente realtà che appaiono molto lontane (i «ragazzi della scuola» e i «ragazzi del carcere»), ma che possono avvicinarsi con grande facilità se gli interlocutori coinvolti nell'incontro si mostrano accomunati da una peculiare condizione esistenziale: quella di essere soggetti in crescita, con diversi background e storie di vita, ma uniti dal bisogno di essere tutelati e protetti dai rischi che la vita stessa contiene in sé. Attraverso lo strumento dell'educazione tra pari i ragazzi in condizione di restrizione possono dunque immaginare diversi percorsi di vita per sé stessi e sperimentarsi nella relazione con chi ha esperito una storia diversa dalla propria senza sentirlo, per questo, estraneo.

Allo stesso modo, i ragazzi che non appartengono al contesto penale possono essere sensibilizzati sui temi del disagio sociale, della costruzione dei percorsi devianti, delle funzioni e del significato delle pene, della complessità della condizione della detenzione, di come sia possibile prevenire la criminalità. Strumenti fondamentali in tal senso sono: a) il confronto diretto di esperienze diverse, che avviene durante gli incontri tra i ragazzi ristretti e quelli liberi, e a cui partecipano insegnanti, volontari, operatori penitenziari, deputati a svolgere la funzione di facilitatori del processo comunicativo e interattivo; b) esperienze laboratoriali di scrittura, di teatro o di musica, quali occasione di aggregazione e sperimentazione di nuove modalità di interazione.

Parlare, invece, di «riparazione del danno» nell'ottica su esposta (volontariato) significa offrire ai ragazzi un'occasione di confronto con la propria storia mediata dalla relazione con il diverso da sé. Una relazione di supporto o di franco sostegno che, adeguatamente seguita nel *qui e ora* del suo svilupparsi e monitorata *in itinere*, permette ai ragazzi stessi: di costruire e consolidare una nuova immagine di sé; di mettere in discussione i propri meccanismi di lettura della realtà; di sperimentarsi in relazioni a forte impatto emotivo, che aiutano a ridefinire anche il piano delle cognizioni coscienti e a sostenere un processo di rilettura della propria capacità di entrare in relazione con il mondo; di restituire sul piano della responsabilità una «riparazione» agita e non imposta.

Strumenti fondamentali sono il confronto diretto di esperienze diverse, che avviene durante gli incontri tra i ragazzi ristretti e quelli liberi, e le esperienze laboratoriali di scrittura, di teatro o di musica, quali occasione di aggregazione e sperimentazione di nuove modalità di interazione

Questo modello appare in armonia rispetto alle più recenti teorie sulla devianza e sulla deterrenza legata all'elaborazione consapevole della condotta connessa al reato messo in atto, inteso come offesa al singolo e alla collettività, ma anche come comportamento che incrina la convivenza sociale, e che richiede, accanto all'espiazione della pena, l'attivazione di forme di riparazione del danno sociale arrecato e di ricostruzione del processo di accettazione del reo da parte della collettività, attraverso la messa in atto, il consolidamento e la diffusione di comportamenti pro-sociali (Mannozi, 2004).

In tal senso, la cosiddetta «giustizia riparativa» vuole farsi carico pienamente dei bisogni della comunità più estesa che ha vissuto la condizione di vittimizzazione e che necessita di un'azione restitutiva che coincida con una riparazione non tanto, o non solo, economica ma, soprattutto, volta a ristabilire equilibri emozionali e a promuovere la comprensione dei nessi che hanno condotto all'azione dannosa e a partire dei quali è possibile riconoscere, *in primis* alla vittima, la dignità e la forza che le sono propri. Tutto ciò attraverso un sostegno mirato, consapevole ed empatico che, grazie a una maggiore comprensione della complessità che connota la realtà dell'azione deviante, possa portare al superamento graduale dei sentimenti di abbandono e/o sfiducia verso l'autorità che avrebbe dovuto svolgere la propria azione di tutela, con conseguente contenimento dell'allarme sociale e rafforzamento del senso di sicurezza collettivo.

Al tempo stesso, attraverso il coinvolgimento dei giovani detenuti nell'opera di restituzione, quale può essere, appunto, l'attività di volontariato, si potranno favorire non solo una crescita emozionale che consentirà al ragazzo di riassumere un controllo attivo sulla propria vita e di gestire consapevolmente le proprie emozioni, ma anche l'avvio di un processo di autoresponsabilizzazione che potrà condurre nella direzione della rielaborazione del conflitto sociale soggettivamente esperito, della percezione della necessità della riparazione avvertita in modo spontaneo e autentico e della definizione e introiezione di un modello etico di comportamento pro-sociale.

Nella stessa direzione si muove l'area più sopra definita in termini di «mediazione finalizzata alla responsabilità sociale». Anche in questo caso la cornice di riferimento attiene al modello di giustizia riparativa già discusso, centrato sulla gestione dei conflitti coinvolgenti la vittima, il reo e la comunità, originati da un reato o che siano stati espressi attraverso di esso. Facendo ricorso a strumenti che promuovano la riparazione del danno cagionato dal fatto delittuoso e la riconciliazione tra autore e vittima, nonché il rafforzamento del senso di sicurezza, ci si muove, infatti, nell'ottica di assicurare la dovuta considerazione al sistema «vittima» sia rispetto al danno connesso al fatto delittuoso sia in relazione alla dimensione emozionale dell'offesa subita. In tal senso, attraverso percorsi di incontro con associazioni di familiari delle vittime – gestiti in maniera mirata e con la dovuta delicatezza – si intendono affrontare i contenuti

La cornice di riferimento attiene al modello di giustizia riparativa centrato sulla gestione dei conflitti coinvolgenti la vittima, il reo e la comunità, originati da un reato o che siano stati espressi attraverso di esso

attinenti alla relazione tra chi è stato vittima e chi è stato autore di un reato, nel rispetto delle sensibilità delle due parti coinvolte, dei rispettivi livelli di riservatezza, dei bisogni di tutela di ambedue le parti, nell'ottica della promozione di una cultura dell'ascolto reciproco e al fine di favorire una crescita di attenzione nei confronti del significato e delle implicazioni delle azioni riparative del danno arrecato che possono essere messe in atto.

Ultimo, ma non meno importante, livello di interesse attiene all'area di un'educazione alla genitorialità realizzata a partire dall'analisi dei modelli familiari esperiti per arrivare alla rivisitazione del percorso deviante intrapreso.

In un momento storico in cui la famiglia si trova a dover gestire, con sempre maggiori difficoltà, l'insieme dei cambiamenti e delle trasformazioni sociali che connotano l'ambiente di vita circostante, e che trasmettono al suo interno elementi di complessità e problematicità, lo svolgimento del ruolo genitoriale si traduce nella sperimentazione di notevoli difficoltà di rapporto con i figli, apparendo i genitori spesso sprovvisti di strumenti adeguati a «stare al passo con i tempi» senza, per questo, perdere la loro funzione di trasmissione autorevole di saperi e modelli di riferimento. Al tempo stesso, le nuove generazioni si trovano a dover definire la loro futura identità di genitori senza poter fare affidamento su adeguati strumenti di riflessione e gestione delle problematiche con cui si trovano a confrontarsi una volta esperito tale *status*.

Se questa è la premessa, la funzione educativa che la scuola in ambiente penitenziario svolge non può escludere dal proprio target di interesse le figure parentali, nella consapevolezza della peculiarità della situazione che le famiglie dei ragazzi detenuti si trovano a sperimentare. In particolare, le équipe scolastiche devono necessariamente confrontarsi con la necessità di affrontare la frequente conflittualità presente nelle famiglie di origine dei ragazzi in oggetto, attraverso strumenti quali il dialogo e il loro coinvolgimento attivo nel percorso che interessa i propri figli.

Prevedere l'attivazione di percorsi di educazione alla genitorialità significa, allora, favorire l'acquisizione delle abilità necessarie a gestire le problematiche familiari nell'ottica della centralità del ragazzo, della tutela dei suoi percorsi di crescita, nonché della qualità della vita del gruppo in apprendimento.

Tutto ciò implica, quindi, un grosso lavoro di mediazione finalizzato alla gestione dei conflitti intra- e inter-familiari, al fine di sostenere i genitori nello svolgimento del loro compito educativo e di svilupparne e affinarne risorse e competenze. Allo stesso tempo, i ragazzi coinvolti in percorsi devianti sembrano chiedere nuove e più specifiche attenzioni ai loro adulti di riferimento, privi come sono di solidi modelli relazionali a cui ispirarsi e al tempo stesso pronti a ricercare attivamente un'apparente stabilità all'interno di relazioni affettive che si rivelano fragili e prive di fondamenta. In questo processo si inserisce spesso una ricerca di genitorialità precoce, senza aver realizzato quel necessario percorso di elaborazione e «riparazione» interna rispetto ai modelli

L'educazione alla genitorialità è realizzata a partire dall'analisi dei modelli familiari esperiti per arrivare alla rivisitazione del percorso deviante intrapreso

parentali di riferimento, che consente di effettuare scelte consapevoli e funzionali alla propria crescita affettiva e relazionale.

In tal senso, il Progetto in oggetto prevede di elaborare percorsi di riflessione sui modelli genitoriali acquisiti dai ragazzi e di confrontarsi sulla possibilità di immaginare ed esperire modelli diversi da quelli mutuati nel proprio ambiente di riferimento; tutto ciò attraverso il supporto di personale specialistico (affidente al mondo dell'associazionismo e/o del privato sociale) che possa affrontare con competente perizia un tale delicato lavoro con i ragazzi.

A conclusione di questa breve presentazione si intende sottolineare che la realizzazione del progetto stesso si lega fortemente alla possibilità di offrire tanto al personale insegnante, quanto agli operatori socio-educativi dell'istituto e agli agenti operanti al suo interno un percorso di *formazione congiunta* attraverso il quale i contenuti sin qui esposti possano essere condivisi e confrontati in gruppo dagli esperti di settore, nel rispetto dei ruoli e delle funzioni svolte da ciascuno e, al tempo stesso, attraverso la valorizzazione delle osservazioni provenienti dalle differenti visioni di cui ciascuna figura professionale è portatrice. Infine, la ristrutturazione dei percorsi scolastici in ambiente penitenziario minorile deve porsi il problema della necessità di assicurare una stabilità e un continuum formativo a tutti i ragazzi che transitano all'interno dell'istituto penale e che, solitamente, vi permangono per periodi temporali spesso non sincronici rispetto ai tempi «tecnici» considerati necessari all'adempimento dell'obbligo formativo.

La
realizzazione
del progetto
stesso si lega
fortemente
alla possibilità
di offrire tanto
al personale
insegnante,
quanto
agli operatori
socio-educativi
dell'istituto
e agli agenti
operanti
al suo interno
un percorso
di *formazione
congiunta*

CONCLUSIONI SULL'EDUCAZIONE DEI GIOVANI IN CONDIZIONE DI RISCHIO PSICO-SOCIOEVOLUTIVO

Quanto sin qui descritto rende evidente come il comportamento deviante direttamente osservabile debba essere interpretato quale aspetto non univoco dell'azione messa in atto che coincide, invece, con una serie articolata e complessa di pensieri, emozioni e anticipazioni che attengono all'*intenzionalità* dell'attore nei confronti del destinatario della sua azione, nonché alla «restituzione» che l'interlocutore offre all'azione stessa.

Nel caso dei soggetti in età evolutiva questo processo diventa ancora più evidente, così come appare di significativa importanza che gli adulti sappiano confrontarsi con la complessità che connota l'agire umano e che si caratterizza secondo una multidimensionalità in continua, circolare interazione reciproca. In particolare, accanto al comportamento manifesto (caratteristiche oggettivabili e osservabili in termini di direzione e di *step* di partenza e di arrivo) è necessario collocare il livello della cognizione cosciente – ossia dei processi mentali quali scopi, strategie, modalità con cui la persona prepara, accompagna e segue l'azione – e quello del significato sociale che, come abbiamo visto, attie-

ne alle regole, norme, conoscenze riferibili e riferite all'azione nella particolare situazione della sua messa in atto, e da cui è possibile risalire all'attribuzione soggettiva di significato al comportamento, nonché di intenzionalità e responsabilità agite attraverso di esso.

L'azione così delineata, pur nella sua complessità, rappresenta una struttura unitaria, che rinvia al rapporto tra l'individuo e il suo Sé, gli altri sistemi relazionali, il contesto sociale.

In tale cornice di riferimento trova piena collocazione il concetto di rischio psicosociale, che mette in stretta relazione i bisogni di protezione e di tutela dell'individuo con l'interferenza di variabili che possono ostacolare o ritardare il normale corso del suo sviluppo, orientandolo potenzialmente in una direzione disfunzionale o deviante.

Questa è la condizione che i ragazzi oggetto della trattazione sin qui esposta hanno sperimentato – spesso in età incredibilmente precoce – e sperimentano nel corso della loro *fragile* esistenza. Trovarsi in condizioni di rischio evolutivo significa, infatti, vivere in modo critico e carente la possibilità di fare affidamento su adeguati supporti interni e/o esterni che aiutino ad affrontare gli ostacoli e i nodi problematici che segnano ogni percorso di crescita.

Nonostante ciò, a tale delicatissima condizione si affianca la possibilità di fare affidamento sui cosiddetti *meccanismi protettivi*, che comprendono diversi livelli di contenuto, quali:

- a) il piano delle risorse individuali, che attengono alle abilità di *coping* (o capacità di far fronte ai problemi), alla possibilità di fare affidamento su una buona autostima, alla presenza di *locus of control* interno (o convinzione di poter determinare autonomamente gli eventi, più che essere in balia di un controllo esterno al Sé), alla presenza di un buon livello di autoefficacia soggettiva percepita;
- b) il piano delle risorse relazionali – quali possono essere relazioni familiari qualitativamente significative, sistemi di supporto esterno particolarmente validi, gravidanza educativa dell'ambiente scolastico in cui si è inseriti – che, attraverso una vera e propria ri-negoziazione delle condizioni di rischio, potenziano le competenze di elaborazione delle situazioni stressanti, favorendo il superamento della condizione di vulnerabilità.

Il suddetto processo di negoziazione delle situazioni di rischio – di particolare significatività per la categoria in esame – viene indicato con il termine «resilienza», che può essere descritto quale particolare processo o strategia di adattamento a situazioni di stress e rischio psicologico-sociale che rappresentano, potenzialmente, un pregiudizio per lo sviluppo emotivo, cognitivo e socio-relazionale del soggetto in età evolutiva (Barbaranelli *et al.*, 1998; Caso *et al.*, 2002; Caso *et al.*, 2003).

Trovarsi in condizioni di rischio evolutivo significa vivere in modo critico e carente la possibilità di fare affidamento su adeguati supporti interni e/o esterni

In quest'ottica, situazioni di rischio e vulnerabilità possono essere *mediate, rielaborate e re-interpretate* sulla base di interazioni dinamiche e plastiche di fattori di rischio e fattori protettivi, così da allontanare eventuali conseguenze negative, quali potrebbero essere disturbi psicopatologici veri e propri, più o meno gravi, o evitare adattamenti disfunzionali a lungo termine, quali sono, per l'appunto, i comportamenti devianti e antisociali.

Le risorse che aiutano a reagire creano, dunque, un effetto protettivo nei confronti della condizione di problematicità sperimentata. In quest'ottica, la situazione connotata in termini di «rischio» non va intesa esclusivamente come un ostacolo, ma anche come un'opportunità che non conduce inevitabilmente al danno evolutivo.

Il ragazzo che, adeguatamente supportato, riuscirà a «cimentarsi» nella negoziazione delle situazioni di rischio avrà l'opportunità di intraprendere un processo formativo che rappresenterà una vera e propria «perturbazione» potenzialmente in grado di innescare cambiamenti trasformativi, centrati sulla ricerca di nuovi equilibri vitali.

Come già descritto in questo contributo, il concetto di identità è strettamente legato a quello di cambiamento, proprio in virtù delle interconnessioni che connettono eventi, stimoli, riflessioni, reazioni cognitivo-emozionali sperimentate.

In tal senso, tanto i percorsi devianti quanto la possibilità di incidere nella direzione di nuovi itinerari di vita, più che basarsi su nessi di causalità lineare che legano deterministicamente tra loro più fattori, si connettono alla possibilità di usufruire di una varietà di stimoli e «occasioni» relazionali e interattive. Le esperienze vitali conducono, dunque, alla costruzione di un'identità «plastica», potenzialmente aperta al cambiamento, multidimensionale e in continua e dinamica ristrutturazione evolutiva. In tal senso, l'«opportunità scuola» assume una veste del tutto peculiare: quella di ponte che aiuta a distaccarsi dalle scelte disadattive per avvicinarsi, sempre di più, a strategie di adattamento funzionali al Sé e al mondo circostante.

Affinché ciò accada è necessario, però, che alcuni presupposti di riferimento non vengano disattesi. In altri termini, l'intervento educativo deve poggiare su una serie di «*meta-cornici*», estremamente utili, su un piano metodologico, a tarare, monitorare e ricalibrare azioni mirate alla promozione di percorsi di sviluppo e di crescita armonica che coinvolgano minorenni che abbiano intrapreso la strada della devianza.

Come abbiamo visto, un primo assunto essenziale in tal senso attiene alla possibilità e *capacità* degli adulti di riferimento di:

a) cogliere i *significati* delle azioni devianti;

b) restituire alternative possibili attraverso il riconoscimento, l'attivazione e il potenziamento di *risorse* latenti o rimaste inascoltate;

Il concetto di identità è strettamente legato a quello di cambiamento, proprio in virtù delle interconnessioni che connettono eventi, stimoli, riflessioni, reazioni cognitivo-emozionali sperimentate

- c) favorire il passaggio dall'attribuzione di responsabilità all'*assunzione* consapevole della stessa;
- d) attuare uno spostamento dal versante «rimozione delle cause» ai livelli dell'*incremento delle competenze* (a partire da quelle attive) e dello *sviluppo delle risorse e delle strategie di coping*;
- d) sostenere e potenziare il lavoro sulla percezione che i ragazzi hanno di sé in termini di *autoefficacia*.

Strettamente connesso a tale sistema di «attenzione» è il passaggio dal concetto di cambiamento socialmente atteso e/o idealizzato al concetto di *cambiamento possibile*, a partire dall'utilizzo mirato delle risorse personali, ambientali, istituzionali, e facendo riferimento a criteri quali:

- a) l'offerta di uno scenario alternativo (traduzione dei bisogni/desideri/quesiti del minore in un progetto realistico e significativo per la sua crescita);
- b) la stima di fattibilità delle azioni finalizzate al cambiamento;
- c) il coinvolgimento diretto dei destinatari dell'intervento (condivisione/acquordo del progetto), attraverso l'offerta di un possibile percorso innovativo rispetto allo stile di vita, ma flessibile, adeguato e coerente rispetto alle capacità che il ragazzo possiede nel *qui e ora* della situazione contingente («adesione» consapevole e determinata al progetto di «rivitalizzazione» del proprio Sé);
- d) l'affermazione della relazione adulto-minore quale strumento privilegiato di intervento, nella consapevolezza che è a partire e attraverso la relazione con l'altro che il minore potrà sperimentare e fare pratica di diverse immagini di Sé, scoprendo nuovi interessi nei confronti di itinerari fino a quel momento considerati non percorribili.

In tal senso l'insegnante – ma anche le altre figure adulte di riferimento in ambiente penitenziario – possono fare affidamento su una serie di possibili strumenti, quali: la ricerca e l'evidenziazione del positivo; la stimolazione e l'utilizzazione dell'autoriflessione; la valorizzazione di una prospettiva futura fattibile, anche se da costruire per micro-passi; l'esplorazione di parti di sé non evidenziate e/o percepite; il riconoscimento e la valorizzazione dei livelli di responsabilità e delle competenze attive; la ricerca dei livelli di autoefficacia; la co-costruzione di alternative e possibili scelte d'azione non attualizzate; il supporto a una progettualità di vita orientata in senso prosociale; la possibilità di monitorare e supervisionare l'andamento di ciascuno specifico intervento educativo realizzato.

In conclusione, è possibile affermare che gli adulti che ricoprono un ruolo educativo in ambiente penitenziario minorile hanno il difficile compito di aiutare i minori coinvolti in esiti devianti a procedere lungo un percorso evolutivo

Strettamente connesso a tale sistema di «attenzione» è il passaggio dal concetto di cambiamento socialmente atteso e/o idealizzato al concetto di cambiamento possibile

connotato dalla capacità di affrontare con sempre maggiore destrezza ostacoli di sviluppo e esperienze negative, al fine di consolidare la possibilità che essi costruiscano e potenzino relazioni sociali funzionali e gratificanti per sé e significative per gli altri.

Come abbiamo visto, un intervento formativo di qualità finalizzato a questo scopo richiede l'applicazione di una metodologia attenta e sensibile, che faccia affidamento su almeno quattro punti cardine:

- a) la possibilità di fare riferimento a modelli teorici confermati dall'esperienza e dalla ricerca psicosociale;
- b) l'adozione di una prospettiva multidimensionale;
- c) la facoltà di avvalersi di strumenti ispirati a una metodologia scientificamente fondata;
- d) la possibilità di basarsi su dati concreti messi in evidenza dalla ricerca sul campo.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2006), *La pecora nera e altri sogni*, Milano, Adriano Salani Editore.
- Bandura, A. (a cura di) (1996), *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson.
- Barbaranelli, C., Regalia, C., Pastorelli, C. (1998), *Fattori protettivi dal rischio psicosociale in adolescenza: il ruolo dell'autoefficacia regolativa ed emotiva e della comunicazione con i genitori*, in «Età Evolutiva», n. 60, 1998, pp. 93-100.
- Becker, H.S. (1987), *Outsiders*, Gruppo Abele, Torino.
- Boda, G. (2001), *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, Milano, La Nuova Italia.
- Boda, G. (2006), *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi operativi*, Milano, FrancoAngeli.
- Caso, L., De Gregorio, E., De Leo, G. (2003), *Rischio psicologico-sociale, resilienza, devianza: quali connessioni teoriche e empiriche*, in *Rassegna italiana di criminologia*, Anno XIV, Fasc. 2, pp. 281-297.
- Caso, L., De Leo, G., De Gregorio, E. (2002), *La resilienza: evoluzione di un concetto e prospettive di ricerca*, in *Rassegna di Psicologia*, n. 3, vol. XIX, 2002, pp. 11-31.
- Cranach, M. Von, Harré, R. (a cura di) (1999), *L'analisi dell'azione*, Milano, Giuffrè.
- De Leo, G. (1988), *Psicologia della responsabilità*, Roma-Bari, Laterza.
- De Leo, G. (1998), *La devianza minorile*, Roma, Carocci.
- De Leo, G., Patrizi P. (1999a), *La spiegazione del crimine*, Bologna, il Mulino.
- De Leo, G., Patrizi P. (1999b), *Trattare con adolescenti devianti*, Roma, Carocci.
- De Leo, G., Patrizi P. (2002), *Psicologia della devianza*, Roma, Carocci.
- De Leo, G., Patrizi P. (a cura di) (2006), *Lo psicologo criminologo*, Milano, Giuffrè.
- Franco, M. (2001), *Insegnare a Nisida. Strategie e tecniche di intervento didattico*, Napoli, Edizioni «La città del sole».

Gli adulti hanno il difficile compito di aiutare i minori coinvolti in esiti devianti a procedere lungo un percorso evolutivo connotato dalla capacità di affrontare ostacoli di sviluppo e esperienze negative

- Matza, D. (1976), *Come si diventa devianti*, Bologna, il Mulino.
Mead, G. H. (1966), *Mente, Sé e società*, Firenze, Giunti Barbera.
Patrizi, P. (1996), *Psicologia giuridica penale*, Milano, Giuffrè.
Mannozi, G. (2004), *La giustizia senza spada. Uno studio comparato su giustizia riparativa e mediazione penale*, Milano, Giuffrè.



**BULLISMO.
OSSERVATORI, DATI,
ESPERIENZE**

PREVENZIONE E CONTRASTO DEL BULLISMO A SCUOLA: RIFLESSIONI TEORICHE, RIFERIMENTI NORMATIVI E STRATEGIE OPERATIVE

IL FENOMENO DEL BULLISMO

Affrontare le problematiche connesse alle diverse e complesse situazioni definibili in termini di «bullismo» significa, in primo luogo, inquadrare i comportamenti di sopraffazione nell'ambito di un più ampio insieme di segnali che comunicano disagio, crisi evolutiva, difficoltà di sviluppo, e che interessano tanto l'artefice dei comportamenti stessi quanto il sistema delle vittime.

In tal senso, interrogarsi sulle linee programmatiche implementabili e sulle caratteristiche metodologiche connotanti le buone prassi di intervento funzionali alla gestione del fenomeno in oggetto significa riflettere su almeno tre livelli di azione, quali: a) la necessità di mettere a punto modelli di intervento funzionali a prevenire il disagio che connota la condizione evolutiva dei giovani coinvolti nel problema; b) l'importanza di sostenere le giovani vittime di tali atti; c) la necessità di promuovere il più ampio sistema delle competenze psicosociali all'interno del gruppo classe.

Il problema del bullismo coinvolge un'ampia rete di relazioni, situazioni, costellazioni di fattori interagenti. Attualmente, indipendentemente dalle modalità e dagli strumenti impiegati, gli approcci antibullismo maggiormente accreditati sul piano scientifico fanno riferimento ad alcuni, specifici, criteri.

In primo luogo, qualsiasi programma di intervento deve essere finalizzato alla sensibilizzazione di tutti gli interlocutori coinvolti nel problema, al fine di renderli consapevoli e in grado di intervenire in modo adeguato. Infatti, un'azione antibullismo che voglia essere mirata e funzionale deve essere connotata dai caratteri di sistematicità e globalità, poiché non è possibile affrontare un tema così complesso sezionando e isolando una o più componenti interessate. Né è funzionale agire in modo estemporaneo o occasionale, essendo il bullismo un processo connotato da un'organizzazione e da una costanza temporale del tutto pe-

di
Giovanna Boda
Dirigente Ufficio III
Direzione Generale
per lo Studente,
la Partecipazione,
l'Integrazione e la
Comunicazione -
Ministero
dell'Istruzione,
dell'Università
e della Ricerca

**Un'azione
antibullismo
che voglia
essere mirata
e funzionale
deve essere
connotata
dai caratteri
di sistematicità
e globalità**

culiari. Infine, va sottolineato che insegnanti e personale non docente devono essere supportati da una formazione specifica e mirata al fine di poter affrontare realisticamente ed efficacemente tutti gli aspetti attinenti al tema in oggetto, a partire dall'acquisizione della capacità di riconoscere la natura del problema che hanno di fronte, per poter agire di conseguenza.

Spesso sottovalutato, il bullismo si presenta come un evento che mette a dura prova le coscienze, le responsabilità, il ruolo educativo di tutti coloro che, in quanto adulti, hanno il dovere di accompagnare le più giovani personalità in formazione nel loro percorso di crescita. Affrontare la tematica del bullismo diventa, in quest'ottica, una responsabilità individuale, un dovere sociale, un imperativo morale a cui le istituzioni non possono sottrarsi. In altri termini, ciò significa implementare una strategia scolastica antibullismo costante nel tempo, concreta rispetto agli obiettivi che intende perseguire, attendibile sul piano metodologico (Fedeli, 2007).

RIFERIMENTI NORMATIVI

Di fronte a tali fenomeni e al rischio del dilagare di un processo di progressiva caduta della cultura del rispetto delle regole poste a fondamento della convivenza civile oltre che della consapevolezza, tra i giovani, che la libertà dei singoli debba trovare un limite nella libertà degli altri, sono stati posti in essere, nel corso degli ultimi due anni, una serie di interventi di carattere amministrativo, regolamentare e legislativo che rappresentano il quadro di riferimento per contrastare episodi di violenza e di bullismo a scuola.

Da un lato, si è intervenuti sulla normativa che regola l'irrogazione delle sanzioni disciplinari nei confronti degli studenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado offrendo alle scuole la possibilità di sanzionare con maggiore rigore e severità quei fenomeni gravi di violenza, di bullismo o comunque di offesa alla dignità e al rispetto della persona umana, che risultano particolarmente odiosi e intollerabili soprattutto se consumati all'interno dell'istituzione pubblica preposta all'educazione dei giovani. Ci si riferisce alle ultime modifiche allo Statuto degli studenti (DPR n. 249/1998), introdotte dal DPR 21 novembre 2007, n. 235, e a una serie di direttive e circolari riconducibili alla medesima materia: le linee di indirizzo sul bullismo, prot. n. 16 del 5 febbraio 2007, la direttiva n. 104 del 30 novembre 2007 sull'utilizzo dei cellulari ed il rispetto della *privacy*, la direttiva n. 30 del 15 marzo 2007 e, da ultimo, la circolare prot. n. 3602/P0 del 31 luglio 2008 con la quale sono stati forniti chiarimenti interpretativi in ordine alle modifiche normative apportate allo Statuto delle Studentesse e degli Studenti dal DPR n. 235/2007).

Dall'altro lato, parallelamente, è stata posta l'attenzione sulla regolamentazione dei procedimenti che precedono l'irrogazione delle sanzioni disciplinari nei con-

Sono stati posti
in essere,
nel corso
degli ultimi
due anni,
una serie
di interventi
che
rappresentano
il quadro
di riferimento
per contrastare
episodi
di violenza
e di bullismo
scuola

fronti del personale scolastico, con particolare riferimento ai docenti, al fine di snellire le procedure e favorire l'applicazione delle sanzioni con rigore, tempestività ed efficacia (DL n. 147/2007 convertito nella Legge 25 ottobre 2007, n. 208 e circolare n. 72 del 19 dicembre 2006). I docenti sono chiamati infatti a svolgere un ruolo prezioso e insostituibile di vigilanza nei confronti degli studenti, soprattutto in presenza di situazioni di bullismo.

Una novità normativa importante, che occorre tenere presente, è che il provvedimento disciplinare da irrogare verso lo studente, anche nel caso in cui preveda l'allontanamento temporaneo dall'istituzione scolastica, dovrà tendere sempre al recupero dello studente attraverso attività di natura sociale, culturale e, in generale, a vantaggio della comunità scolastica, come previsto dal comma 2 dell'art. 4 dello Statuto in base alle citate modifiche. Il nuovo testo normativo dello Statuto, infatti, tende a sottolineare la funzione educativa della sanzione che deve sempre essere orientata a un principio «riparatorio» volto a far comprendere ai giovani il profondo disvalore sociale dei loro comportamenti attraverso delle apposite «misure» che devono essere individuate all'interno dei regolamenti di istituto. La scuola del resto, anche in coordinamento con la famiglia ed eventualmente con i servizi sociali o l'autorità giudiziaria, dovrà impegnarsi a promuovere un percorso di recupero educativo che miri all'inclusione, alla responsabilizzazione e al reintegro, ove possibile, del ragazzo nella comunità scolastica come previsto espressamente dal nuovo testo dell'art. 4 comma 8.

L'organo competente a irrogare sanzioni di allontanamento superiore a 15 giorni, compresa quella più grave di allontanamento dalla comunità scolastica con l'esclusione dallo scrutinio finale (comma 9 bis), sarà sempre, come chiarito dal nuovo comma 6, il Consiglio di istituto che dovrà operare nella sua composizione piena con la presenza della componente degli studenti e dei genitori, fatto salvo il dovere di astensione, come nel caso in cui siano componenti dell'organo lo studente sanzionato o un suo genitore.

Per le sanzioni che comportino un allontanamento dalla scuola per un periodo inferiore a 15 giorni la competenza è attribuita al Consiglio di classe, mentre, per l'irrogazione di sanzioni diverse dall'allontanamento sarà competente l'organo collegiale specificamente individuato dal regolamento di istituto.

Per quanto riguarda il procedimento da porre in essere, in base all'art. 4 comma 1 dello Statuto, ci si dovrà attenere alle disposizioni contenute in un apposito regolamento di cui l'istituzione scolastica autonoma deve essere dotata e che è chiamato a definire, ad esempio, le forme e le modalità della contestazione dell'addebito, le forme e le modalità di attuazione del contraddittorio o i termini; fermo restando che saranno comunque applicabili le regole generali previste dalla Legge n. 241/1990 sul procedimento amministrativo. Il procedimento disciplinare, previsto dal regolamento di istituto, dovrà attenersi ai criteri ed ai principi fissati dallo Statuto.

Il provvedimento disciplinare da irrogare verso lo studente dovrà tendere sempre al recupero dello studente attraverso attività di natura sociale, culturale e, in generale, a vantaggio della comunità scolastica

L'art. 5 dello Statuto chiarisce che avverso tutte le sanzioni disciplinari, entro quindici giorni dalla comunicazione della loro irrogazione, è ammesso ricorso da parte di «chiunque vi abbia interesse», prevalentemente studenti e genitori, da proporre ad un «organo di garanzia» interno alla scuola che deve essere istituito e disciplinato dai regolamenti delle singole istituzioni scolastiche. Tale organo deve pronunciarsi, in base alle ultime modifiche, entro dieci giorni. È presieduto dal Dirigente scolastico ed è composto, di norma, salvo cioè che una scuola non voglia motivatamente prevedere una diversa composizione nell'apposito regolamento, da altre tre persone in rappresentanza dei docenti, dei genitori e degli studenti nella secondaria superiore.

Il comma 3 dell'art. 5 prevede poi un'ulteriore fase impugnatoria, attribuendo al Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale la competenza a decidere in via definitiva sui reclami avverso i provvedimenti disciplinari dando la possibilità di verificare anche la conformità dei regolamenti di istituto allo Statuto degli Studenti. Nel silenzio della norma deve ritenersi che il termine per la proposizione di questo reclamo sia, analogamente a quanto previsto espressamente per l'organo interno all'istituto, di quindici giorni.

Il Dirigente generale, o un dirigente appositamente delegato, potrà decidere soltanto sulla base di un parere vincolante che deve essere reso, entro il termine perentorio di 30 giorni, da un apposito organo di garanzia regionale, di nuova istituzione, del quale fanno parte rappresentanze dei docenti, dei genitori e, per la secondaria superiore, degli studenti. L'organo di garanzia regionale procede all'istruttoria soltanto sulla base di memorie e documentazioni scritte, non essendo consentita l'audizione orale del ricorrente o di altri soggetti coinvolti.

Agli interventi normativi sopra richiamati, volti a fornire alle scuole degli strumenti efficaci per la gestione di vicende comportamentali di carattere disciplinare, quali quelle connesse a episodi di bullismo, si è aggiunto il Decreto Legge 1 settembre 2008, n. 137, convertito nella Legge 30 ottobre 2008, n. 169 che ha introdotto due innovazioni di grande portata: all'art. 1 ha previsto l'istituzione dell'insegnamento «Cittadinanza e Costituzione» e all'art. 2 ha introdotto la «valutazione del comportamento» nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado.

Educare ai valori della cittadinanza e della Costituzione nella scuola significa introdurre un mezzo formidabile per contrastare il bullismo dando la dovuta rilevanza educativa all'acquisizione da parte dei discenti della capacità di essere cittadini attivi, che esercitano diritti inviolabili e rispettano i doveri inderogabili della società di cui fanno parte ad ogni livello – da quello familiare a quello scolastico, da quello regionale a quello nazionale, nella vita quotidiana, nello studio, nel mondo del lavoro.

Contestualmente è stato introdotto in via legislativa l'obbligo da parte della scuola di fornire una «valutazione del comportamento» che concorre, unita-

Educare ai valori della cittadinanza e della Costituzione nella scuola significa introdurre un mezzo formidabile per contrastare il bullismo dando la dovuta rilevanza educativa all'acquisizione della capacità di essere cittadini attivi

mente alla valutazione sugli apprendimenti, alla valutazione complessiva del discente. Non si tratta della mera reintroduzione dell'anacronistico «voto in condotta», ma di una innovazione culturale coerente con la necessità di diffondere tra i giovani una compiuta e consapevole cultura dei valori della cittadinanza e della convivenza civile che si esprime, anzitutto, nella pratica di comportamenti corretti, maturi e responsabili all'interno della comunità di appartenenza. A questo proposito appare emblematica, al fine di cogliere lo stretto nesso di questa novità legislativa con l'affermazione della cultura della legalità a scuola, la descrizione delle finalità alle quali deve tendere la nuova «valutazione del comportamento» secondo quanto previsto dall'art. 1 comma 1 del Decreto Ministeriale n. 5 del 16 gennaio 2009 che, di seguito, si riporta:

«1. La valutazione del comportamento degli studenti di cui all'art. 2 del decreto legge 1 settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169, risponde alle seguenti prioritarie finalità:

- *accertare i livelli di apprendimento e di consapevolezza raggiunti, con specifico riferimento alla cultura e ai valori della cittadinanza e della convivenza civile;*
- *verificare la capacità di rispettare il complesso delle disposizioni che disciplinano la vita di ciascuna istituzione scolastica;*
- *diffondere la consapevolezza dei diritti e dei doveri degli studenti all'interno della comunità scolastica, promuovendo comportamenti coerenti con il corretto esercizio dei propri diritti e al tempo stesso con il rispetto dei propri doveri, che corrispondono sempre al riconoscimento dei diritti e delle libertà degli altri;*
- *dare significato e valenza educativa anche al voto inferiore a 6/10.*

2. La valutazione del comportamento non può mai essere utilizzata come strumento per condizionare o reprimere la libera espressione di opinioni, correttamente manifestata e non lesiva dell'altrui personalità, da parte degli studenti».

RIFLESSIONI TEORICHE E STRATEGIE OPERATIVE NEL CONTESTO SCOLASTICO

In generale, gestire le situazioni di bullismo significa restituire, in primo luogo, ai «bulli» e alle «bulle» una dimensione di criticità evolutiva, e collocare il loro agito nel quadro più ampio di un percorso che può e deve essere *ridirezionato* in senso adattivo e prosociale.

Come più sopra accennato, un'azione messa in atto a danno dei coetanei è un segnale di forte disagio emotivo e relazionale. Affrontare questo disagio significa, in primo luogo, restituire ai giovani una piena titolarità: quella della capacità di appropriarsi ed essere responsabili del proprio benessere, superando le difficoltà esperite e mettendo in campo una serie di risorse, competenze, po-

Gestire le situazioni di bullismo significa restituire, in primo luogo, ai «bulli» e alle «bulle» una dimensione di criticità evolutiva

tenzialità solitamente non ascoltate o del tutto sconosciute. In tale processo il contesto scolastico assume una valenza singolare. È al suo interno, infatti, che lo studente ha l'opportunità di andare oltre le disfunzionalità comportamentali che possono connotare alcune fasi dello sviluppo per sperimentare sempre più solide capacità di trovare il proprio spazio di espressione nel mondo, attraverso il confronto con un microcosmo estremamente rilevante, quale quello dei pari, che rappresenta una reale forma di società con la quale interagire «respirando» ostacoli, risorse, potenzialità, sviluppi.

L'inadeguatezza o mancata funzionalità dei propri comportamenti, qualora questi diventino una reale minaccia per la crescita evolutiva della persona, avrà un diretto effetto sulla qualità della vita del giovane, che si troverà «incastrato» all'interno di logiche di pensiero e di azione fortemente centrate sulla reiterazione del comportamento che, pur nella sua nocività, appare come quello conosciuto, sperimentato e per lo più associato al significato dell'autonoma e libera espressione del Sé.

Il coinvolgimento diretto in esperienze che possano essere percepite dai giovani come alternative realmente valide all'adozione di comportamenti disfunzionali diventa, allora, un preciso dovere-obiettivo dell'adulto che voglia farsi carico responsabilmente del compito di tutela evolutiva e promozione del benessere di chi sta costruendo con fatica una propria peculiare identità.

In tale ottica, un primo fondamentale compito formativo dell'istituzione scolastica è quello di lavorare nella direzione della prevenzione dei fenomeni di bullismo proprio a partire dalla promozione dello sviluppo attraverso percorsi e processi educativi, adottando un modello di prevenzione che: a) vada a fondo delle questioni inerenti i comportamenti a rischio, lavorando sui significati che questi comportamenti stessi assumono per il singolo e per la collettività, in relazione all'espressione del sé; b) si interroghi su quali siano le condizioni cognitive-emozionali che stanno a monte del comportamento a rischio; c) esplori cosa intendano comunicare i giovani – a se stessi e ai propri gruppi di riferimento – attraverso la messa in atto del comportamento a rischio; d) analizzi quali siano le competenze emotive, interattive e relazionali su cui i giovani stessi possono fare affidamento e quali ambiti della personalità necessitano, invece, di promozione e ulteriore possibilità di sviluppo.

Adottare questa lente di osservazione all'interno del contesto scolastico significa, in primo luogo, rilevare le modalità attraverso le quali gli studenti interagiscono con i propri coetanei, modalità che rappresentano indicatori di benessere o malessere molto importanti, che investono le più globali capacità del soggetto in età evolutiva di entrare in contatto con il mondo circostante.

Le metodologie di intervento più funzionali ad affrontare i problemi di bullismo a scuola privilegiano l'utilizzo del gruppo e dei singoli considerati quali interlocutori attivi e partecipi dell'attività di promozione e consolidamento di una condizione di benessere collettivo.

Le metodologie di intervento più funzionali ad affrontare i problemi di bullismo a scuola privilegiano l'utilizzo del gruppo e dei singoli considerati quali interlocutori attivi e partecipi dell'attività di promozione e consolidamento di una condizione di benessere collettivo

In questo senso, i progetti di prevenzione e gestione delle problematiche più significative sperimentate in classe – tra cui, appunto, il bullismo –, che vogliono avere una reale possibilità di successo, devono privilegiare aspetti quali: a) l'offerta di occasioni di confronto sulla specifica fase evolutiva e del ciclo vitale che i giovani sperimentano nel qui e ora della loro vita scolastica e sociale; b) il potenziamento delle competenze psicosociali (*life skills*) funzionali ad affrontare i problemi e a gestirli attraverso strategie efficaci di risoluzione degli stessi; c) il rinforzo e la promozione di capacità che permettano al giovane di progettare – e in seguito realizzare – il proprio, personale, percorso di vita; d) la facilitazione dello svolgimento di quei processi di separazione-individuazione che sanciscono il passaggio dall'infanzia, all'adolescenza e all'età adulta, e che permettono al giovane di elaborare i modelli familiari e relazionali appresi, per svilupparne di nuovi, in modo tale che questi siano coerenti con il proprio Sé (Rosci, 1998); e) la valorizzazione del gruppo dei pari.

Va, a questo punto, sottolineato che un sistema di azioni orientate in tal senso porta con sé anche un altro essenziale vantaggio: quello di sostenere e potenziare al massimo le competenze degli adulti che vogliono sperimentarsi all'interno di un rapporto costruttivo e produttivo con l'interlocutore in età evolutiva.

Coerentemente con tali premesse, molti programmi antibullismo prevedono che al modello educativo tradizionalmente esperito in ambiente scolastico si affianchi l'utilizzo di tecniche innovative che privilegiano le competenze dei destinatari dell'intervento, la cui partecipazione attiva viene promossa e sostenuta in tutte le fasi della difficile opera di prevenzione e contrasto al bullismo. Tale modello si fonda sulla cooperazione condivisa e sullo scambio reciproco di informazioni, emozioni, esperienze e vissuti, nell'intento di far sì che tutti i partecipanti al programma dello specifico intervento implementato possano, realisticamente, beneficiarne usufruendo del «prodotto» dell'intervento stesso.

La ricaduta o esito di quanto agito all'interno del contesto scolastico acquista, attraverso questo *modus operandi*, una valenza di significato che non riguarda solo gli studenti coinvolti nella fase operativa, ma anche l'intera comunità nel suo insieme, che può partecipare direttamente ai progetti o può usufruire di percorsi di sensibilizzazione mirati che diano voce a quanto accade all'interno degli edifici scolastici.

Il cambiamento evolutivo auspicato e richiesto a coloro che vengono definiti in termini di «bulli», «vittime» e «spettatori» (Olweus, 1978; Baldry, 2004) si sposa con la possibilità che costoro percepiscano se stessi come persone in grado di essere nel mondo in modo funzionale per sé e per gli altri. Ma tale possibilità si lega necessariamente e strettamente al più vasto insieme di politiche che promuovono l'educazione alla cittadinanza attiva e alla legalità, e che si fondano sulla promozione e il consolidamento di concetti quali «responsabilità» e «partecipazione consapevole», intesi quali strumenti educativi primari.

Molti programmi antibullismo prevedono che al modello educativo tradizionalmente esperito in ambiente scolastico si affianchi l'utilizzo di tecniche innovative che privilegiano le competenze dei destinatari dell'intervento

Emerge, dunque, l'importanza di porre in primo piano un fondamentale – se non il principale – strumento di intervento a cui è possibile attingere proprio all'interno del contesto scolastico, e che appare funzionale al raggiungimento degli obiettivi più strettamente connessi alla promozione del benessere individuale e collettivo, e cioè il gruppo dei pari, nella consapevolezza che sono i giovani e i loro sistemi di appartenenza a rappresentare lo scenario privilegiato della crescita, della messa in discussione e del cambiamento.

Sostanzandosi in termini di contesto principe in cui riconoscersi, il giovane impara a definirsi, ma ha bisogno di aderire al modello dominante per poter identificare le proprie peculiarità, differenze, individualità. In quest'ottica, a partire dalla valorizzazione delle risorse e delle competenze proprie di un gruppo, l'adulto può facilitare e sostenere una funzione naturalmente insita nel gruppo dei pari, quella di promuovere la capacità di affrontare i conflitti e risolvere i problemi, attraverso un sano confronto e un'integrazione equilibrata tra i suoi membri, capace di favorire quel sano sviluppo psicologico, cognitivo ed emozionale che non sempre il gruppo stesso riesce ad assicurare e che quindi richiede, a volte, di poter usufruire di strumenti e strategie di facilitazione mirate.

Il ruolo degli adulti che si occupano di percorsi educativi rivolti a gruppi di pari è, infatti, quello di promuovere l'adozione di stili interattivi e comportamentali che direzionino il gruppo stesso come socialmente competente sul piano di molteplici livelli di contenuto, che hanno a che fare con diverse capacità, quali: a) quelle intellettuali, o specifiche modalità di impostazione e risoluzione dei problemi, nonché capacità di progettare attività e percorsi e di saper comunicare efficacemente; b) le capacità di autoregolazione, che permettono di co-determinare il piano delle regole sociali e di rispettarle, di assumere gli impegni presi e di portarli a termine, di collaborare e cooperare al fine di contribuire al raggiungimento di un obiettivo comune, mettendo in campo azioni adeguate e mirate; c) le capacità relazionali, che si esprimono attraverso l'accettazione e la valorizzazione di tutti i membri del gruppo, l'ascolto attivo e attento delle esigenze prospettate da ciascuno, l'elaborazione delle critiche costruttive espresse reciprocamente, l'adozione di uno stile comunicativo e comportamentale di tipo assertivo.

Tutti questi livelli di attenzione rientrano a pieno titolo nell'ambito delle più globali strategie di prevenzione e contrasto del fenomeno del bullismo, che si fondano sull'attivazione consapevole, partecipata, responsabile, emotivamente condivisa di tutti coloro che appaiono, a vario titolo, coinvolti nel problema. A tal proposito va specificato che se il bullismo può essere definito in termini di fenomeno complesso, il piano dell'intervento – e coloro che se ne fanno diretti attuatori – non può che essere considerato di altrettanta complessità.

Ricalcando le orme degli insegnamenti provenienti dall'ottica sistemico-relazionale va, innanzitutto, ricordato che attivando un cambiamento che attinga ad un solo elemento del sistema osservato, tutti gli altri elementi che lo

Le più globali strategie di prevenzione e contrasto del fenomeno del bullismo si fondano sull'attivazione consapevole, partecipata, responsabile, emotivamente condivisa di tutti coloro che appaiono, a vario titolo, coinvolti nel problema

compongono entreranno in movimento, poiché equilibri e assetti precedentemente consolidati verranno inevitabilmente messi in discussione.

Possiamo, a ragione, ritenere che movimenti di questo tipo possano trovare fertile terreno all'interno del contesto scolastico, laddove insegnanti e personale non docente, alunni e genitori possono contribuire, insieme, a rispondere alle esigenze di fronteggiamento che il problema del bullismo pone in essere. Il concetto del «fronteggiare» rimanda, infatti, alla nozione di abilità e all'idea del *coping*, laddove la possibilità di far fronte a tutto ciò che può ostacolare, interrompere, complessificare un percorso individuale e collettivo richiede la messa in opera di strategie guidate da abilità specifiche, competenze mirate, azioni circostanziate.

Nel contesto scolastico tutto ciò implica la necessità di: a) coinvolgere figure professionalmente in grado di guidare e monitorare il piano degli interventi; b) potenziare le competenze del sistema scolastico che deve essere messo in grado di utilizzare strumenti *ad hoc* funzionali alla gestione degli interventi ritenuti più opportuni; c) valorizzare le competenze degli studenti e le funzioni prosociali del gruppo quali strumenti essenziali di lotta e contrasto al bullismo.

Ciò premesso, analizziamo nel dettaglio gli aspetti di criticità e il piano delle risorse di coloro che possiamo chiamare interlocutori privilegiati dell'intervento antibullismo.

Il compito di affrontare tale problematica spesso è delegato, implicitamente o esplicitamente, solo alla figura dell'insegnante.

In particolare, qualora il compito di affrontare le problematiche di bullismo venisse assunto o deliberatamente assegnato soltanto ad alcuni degli insegnanti, ciò potrebbe creare un clima contraddittorio dal punto di vista educativo, laddove i comportamenti di bullismo attiverebbero automaticamente risposte differenziate e incoerenti tra di loro da parte degli adulti. Figure appositamente designate nel senso sin qui descritto potrebbero, inoltre, essere coinvolte in dinamiche conflittuali rispetto al gruppo dei genitori, i quali difficilmente riuscirebbero a sintonizzarsi e comprendere livelli di azione che apparirebbero come interventi isolati dal resto del contesto.

Appare evidente, dunque, la necessità che il corpo docente venga coinvolto in modo organizzato e sistematico nell'azione di prevenzione e gestione del fenomeno in oggetto insieme al personale non docente. In tal senso, si parla di strategia scolastica antibullismo per indicare un «atto consapevole, deliberato e organizzato con cui la scuola, in tutte le sue componenti, stabilisce che il bullismo non è accettabile in alcuna forma e che verranno attuate tutte le misure preventive e rieducative necessarie a contrastarlo» (Fedeli, 2007, p. 24) anche attraverso il potenziamento di sinergie indispensabili con le famiglie: il Patto di corresponsabilità educativa, ai sensi del DPR 245/2007.

Il riferimento è alla funzione di trasmissione delle regole sociali, e a ciò che questo comporta in termini di acquisizione di modelli valoriali e comportamen-

Appare evidente la necessità che il corpo docente venga coinvolto in modo organizzato e sistematico nell'azione di prevenzione e gestione del fenomeno insieme al personale non docente

tali. Affinché la funzione suddetta venga ottemperata, è essenziale che la scuola riesca a proporre con forza – attraverso il Regolamento d'Istituto – un insieme di regole chiare e condivise – *in primis* dal mondo degli adulti – che possano esplicitare agli occhi di tutti quali siano i comportamenti adeguati da adottare e quali, invece, appaiano riprovevoli o inaccettabili.

Ciò che preme sottolineare attiene alla necessità che il contesto scolastico si impegni nell'esplicitazione delle regole suddette, evitando di dare per scontate modalità comportamentali che spesso ci si aspetta i giovani conoscano o siano abituati a praticare al variare delle circostanze. In realtà, soprattutto coloro che presentano maggiori problematiche di relazione hanno, appunto, difficoltà non solo a introiettare emotivamente le norme di comportamento sociale, ma anche a inserirle in modo stabile nel proprio *range* di azioni, e ad autoregolarsi rispetto ad esse.

Evidente, allora, la funzione che gli adulti possono svolgere in tal senso; la possibilità di fungere da modello – accanto ai diversi piani di intervento finalizzati alla promozione di responsabilità rispetto alle proprie azioni – può svolgere un ruolo molto importante in termini di attivazione e sviluppo di tutti quei comportamenti prosociali che appaiono desueti.

Ferma restando tale cornice attentiva, la strategia antibullismo si fonda sui seguenti livelli di intervento: a) esprimere chiari e netti messaggi di condanna di qualsiasi forma di comportamento irrispettoso, aggressivo e violento messo in atto da adulti e giovani; b) promuovere una condivisione della strategia antibullismo coinvolgendo il sistema scolastico più allargato (dagli insegnanti al personale ATA, agli alunni, ai genitori); c) porre in primo piano e rinforzare tutti i comportamenti prosociali messi in atto a scuola, anche quelli più «scontati» o impliciti; d) mettere a punto programmi di intervento articolati e poliedrici, che privilegino l'utilizzo di strumenti operativi vari e articolati e che facciano riferimento a metodologie accreditate a livello internazionale.

Al fine di realizzare gli obiettivi sin qui descritti, è necessario promuovere un'adeguata sensibilizzazione e formazione del personale che opera in ambiente scolastico.

In termini generali, gli atteggiamenti nei confronti del bullismo possono andare dalla minimizzazione del problema alla razionalizzazione dello stesso (ad esempio, inquadrando il fenomeno nella cornice della «scuola di vita» attraverso la quale i giovani possono imparare a difendersi); dall'assunzione di responsabilità e dall'attivismo operativo alla delega e al rifiuto di farsi carico della situazione. Essenziale è, dunque, lavorare con gli insegnanti e con il personale che opera a vario titolo nel contesto scolastico sul piano formativo, per imparare a riconoscere e conoscere il problema rispetto alle sue caratteristiche e alle modalità di intervento più idonee ad affrontarlo.

Il processo formativo dovrebbe, dunque, prevedere sia una fase di approfondimento delle conoscenze teoriche sul bullismo, sia un *training* di tipo metodo-

Essenziale è lavorare con gli insegnanti e con il personale che opera a vario titolo nel contesto scolastico sul piano formativo, per imparare a riconoscere e conoscere il problema rispetto alle sue caratteristiche e alle modalità di intervento più idonee ad affrontarlo

logico-operativo che offra la possibilità di apprendere tecniche di gestione delle situazioni problematiche e strumenti di promozione della persona, a partire dalla capacità di risolvere problemi, per arrivare sino alle abilità di comunicazione efficace e di gestione dei conflitti.

In particolare, va sottolineata la necessità che gli insegnanti – e il personale scolastico più in generale – trovino un accordo in merito alla natura del fenomeno, o per meglio dire alla sua definizione di fatto. In altri termini, ciò significa avere la possibilità di condividere il *cosa* e il *come* del bullismo, e cioè di identificarne forme ed espressioni e, soprattutto, di intervenire in modo partecipato e soprattutto coerente di fronte agli occhi degli studenti.

Una formazione così pensata centra il proprio *focus* attentivo sull'acquisizione di competenze ed abilità *ad hoc*, che insegnanti e personale non docente possono utilizzare, indipendentemente dallo specifico programma di intervento realizzato. In altri termini, ciò significa mettere in condizione gli adulti di fronteggiare in modo competente e circostanziato tutte le diverse e in qualche modo imprevedibili circostanze connesse a fenomeni di bullismo.

Non tanto, dunque, o non solo l'acquisizione di quello specifico modello o quelle date tecniche, il tutto delineato in modo «manualistico», ma la capacità di agire e intervenire tanto nel *qui e ora* della situazione problematica, quanto nel divenire processuale della vita in ambiente scolastico.

Ne va da sé che, al fine di non inficiare il lavoro svolto è necessario predisporre adeguate attività di monitoraggio e supervisione dei diversi programmi implementati, sia per tarare l'effettiva efficacia dell'intervento – eventualmente ridefinendolo in uno o più aspetti –, sia per sostenere in modo costante e sistematico gli insegnanti coinvolti che possono, nel tempo, necessitare di un supporto mirato tanto rispetto al piano delle motivazioni sottese all'azione quanto in relazione alla concreta gestione delle situazioni conflittuali e problematiche man mano incontrate.

Nella progettazione di un intervento antibullismo non appare certo semplice, né facile, coinvolgere le figure parentali. Si tratta di un passaggio estremamente delicato, che per forza di cose deve utilizzare, quali criteri di riferimento, contenuti in qualche modo «arbitrari», o quanto meno legati a scelte di natura soggettiva. Un primo punto da cui partire può coincidere con il far riferimento a genitori che si dimostrino particolarmente sensibili rispetto al problema, e con i quali la scuola possa instaurare un rapporto collaborativo e chiaro rispetto all'obiettivo di perseguire un medesimo scopo quale è, appunto, quello della prevenzione o del contrasto dei fenomeni di bullismo.

Dal punto di vista metodologico, la gestione di tali fenomeni in classe può essere affrontata attraverso programmi di intervento strutturati, che offrano l'opportunità di una continuità educativa coerente e solidale tra le azioni svolte dagli insegnanti e il piano più generale degli stili educativi in famiglia. Muoversi in questa direzione significa coinvolgere il sistema familiare degli stu-

Al fine di non inficiare il lavoro svolto è necessario predisporre adeguate attività di monitoraggio e supervisione dei diversi programmi implementati

denti direttamente implicati in problematiche di bullismo in veri e propri training formativi (Anastopoulos, Smith, Wien, 1998; Barkley, 1997), che li aiutino a comprendere in modo più approfondito la situazione e quanto sta accadendo ai propri figli.

Ciò significa, in primo luogo, dare ai genitori la possibilità di riflettere sui problemi comportamentali del proprio figlio, adottando una lente di lettura più «scientifica» e meno emotiva, che li aiuti a uscire da schemi cognitivi rigidi, distorti o comunque difensivi, data la difficoltà di affrontare tali problematiche. La possibilità di ricalibrare e ridefinire alla luce delle conoscenze acquisite i propri atteggiamenti educativi aiuta a non focalizzarsi eccessivamente sul problema, perdendo di vista quali siano le strategie più funzionali alla risoluzione dello stesso. Focalizzare la situazione nell'attualità del suo manifestarsi, adottando cornici di lettura adeguate e strumenti di intervento mirati aiuta a non correre il rischio di sottovalutare, rinforzare o esasperare ancora di più i comportamenti che si intende modificare.

Peraltro, lavorare con i genitori a questo livello significa rivolgersi anche alle famiglie delle vittime, ovviamente con adeguata centratura e ricalibratura del percorso da intraprendere.

Può essere, infatti, molto difficile per i genitori riuscire a gestire la scoperta della vittimizzazione del proprio figlio. Essi devono imparare a trovare modalità comunicative che incoraggino il giovane a raccontare quanto gli succede, senza per questo sentirsi fragile, debole, vergognoso o addirittura in colpa per l'accaduto. Attribuire all'evento un'importanza rilevante, ma non drammatizzante rispetto all'accaduto, significa ascoltare il giovane senza invadenze né interrogatori del tutto controproducenti, volti a placare le ansie dei genitori e ad amplificare quelle dei figli. Vanno, invece, rispettati i tempi di mentalizzazione e verbalizzazione dell'evento che lo ha coinvolto, così come va promossa e valorizzata la sua partecipazione attiva e competente rispetto alla soluzione da adottare insieme e gli specifici passi da compiere.

Ovviamente, tale processo deve essere realizzato in collaborazione con gli insegnanti che avranno, a loro volta, osservato ulteriori segnali di disagio e criticità di sviluppo in classe.

Indipendentemente dal target di riferimento, può essere veramente importante per i genitori uscire fuori dalla condizione di passività, stordimento e impotenza che spesso caratterizza le reazioni di fronte alle problematiche socio-relazionali sperimentate dai propri figli. Promuoverne la capacità di ricercare autonomamente soluzioni significa, inoltre, incrementare la percezione della propria autoefficacia e la fiducia nella possibilità di un cambiamento promosso e realizzato attraverso il sostegno reciproco, l'aiuto concreto, la valorizzazione delle risorse esistenti nel nucleo allargato.

Come accennato più sopra, qualsiasi strategia antibullismo non può prescindere dal coinvolgimento attivo degli studenti che, oltre ad essere direttamente

Lavorare con i genitori significa rivolgersi anche alle famiglie delle vittime, ovviamente con adeguata centratura e ricalibratura del percorso da intraprendere

coinvolti nel problema, rappresentano la principale e più importante risorsa da cui partire per affrontarlo in tutta la sua complessità.

Appare evidente che, a seconda delle età e del grado di scuola a cui si fa riferimento, la valorizzazione di tali interlocutori privilegiati deve trovare forme, tempi e modi coerenti rispetto alle diverse esigenze di sviluppo, differenziandosi a seconda dei livelli e degli obiettivi degli interventi da attuare.

In ogni caso, preme sottolineare che la possibilità di prevenire il fenomeno del bullismo sin dalla prima infanzia passa direttamente attraverso percorsi di promozione e sviluppo di competenze prosociali; trasmissione e assimilazione di comportamenti solidaristici e di valorizzazione del rispetto reciproco; processi di responsabilizzazione e acquisizione della capacità di gestire consapevolmente le proprie azioni; consolidamento di adeguati meccanismi di autoregolazione del comportamento, a partire dalla possibilità di anticipare mentalmente gli effetti delle proprie azioni.

Sono i giovani, infatti, che attraverso il loro agire, il loro sentire e, soprattutto, il *comunicare circa il loro agire e sentire*, metteranno costantemente in discussione il programma di intervento, offrendo agli adulti la possibilità di rivederlo, rielaborarlo, ricalibrarlo in modo più funzionale rispetto alle specifiche esigenze di contesto man mano emergenti.

Molteplici sono le strategie di coinvolgimento degli studenti. Tra queste, la *peer education* rappresenta una delle tipologie di intervento promozionali dello sviluppo della persona considerate attualmente più efficaci dalla letteratura internazionale e può essere considerata quale efficace strumento in grado di orientare la messa in atto di comportamenti e relazioni prosociali e adattive che coinvolgano bulli, vittime e gruppo classe nel suo insieme. Tale specifica metodologia formativa prevede che un gruppo di studenti prescelto secondo determinati criteri, e afferente ad un gruppo scolastico più esteso, venga appositamente formato e reinserito nel gruppo di appartenenza al fine di realizzare precise attività che coinvolgano i loro coetanei. Grazie a questo rapporto fondato sull'educazione reciproca, e caratterizzato dalla riduzione della differenza tra sé e gli altri attraverso modalità relazionali dirette e l'utilizzo di un linguaggio comune e condiviso, si realizza un processo di adeguamento delle informazioni rilevanti alle specificità e peculiari necessità del gruppo, facilitato dal passaggio da una comunicazione di tipo unidirezionale, fortemente centrata intorno al ruolo dell'esperto che mette a disposizione la propria competenza, a uno stile comunicativo bidirezionale, che prevede che tutti i membri del sistema possano avere libero accesso alle informazioni di interesse individuale e collettivo.

Considerata la pressione sociale che il gruppo è in grado di esercitare sulle scelte che la persona compie – sia in positivo che in negativo –, nonché sulla persona stessa, la significatività della *peer education* sta nella possibilità di utilizzare specifiche tecniche che immunizzino i giovani dal rischio di intraprendere comportamenti a rischio e scelte involutive (Duryea, 1991). Il *peer educator* svolge,

La significatività della *peer education* sta nella possibilità di utilizzare specifiche tecniche che immunizzino i giovani dal rischio di intraprendere comportamenti a rischio e scelte involutive

appunto, questa importante funzione «immunizzante», proprio perché rappresenta una fonte di informazioni e consigli credibile per i coetanei, costituendo un modello positivo da imitare, che riesce ad essere tendenzialmente efficace proprio lì dove le indicazioni degli adulti non hanno molte possibilità di essere ascoltate con convinzione.

Lavorare in termini di *peer education* significa, allora, porre una particolare attenzione ai processi comunicativi che connotano i contesti scolastici, ed in particolare alla qualità della comunicazione stessa. Infatti, quando i gli studenti si trovano nell'impossibilità di esplicitare i conflitti interpersonali esperiti, e quando non hanno accesso alla possibilità di usufruire di un'opera di mediazione intorno a quegli stessi conflitti – che sia realizzata in modo autogestito nel contesto dei pari o mediante l'aiuto degli adulti di riferimento – essi costruiscono, con grande probabilità, relazioni problematiche caratterizzate da dinamiche disfunzionali, che influenzano conseguentemente anche la motivazione prosociale e la qualità dell'apprendimento realizzato.

Completamente diversa, invece, è la condizione che si verifica quando la vita che si svolge all'interno di un gruppo classe viene orientata secondo un modello caratterizzato dall'adesione a uno stile interattivo, che prevede capacità di ascolto attivo, grande disponibilità umana e fermezza da parte del corpo insegnante, accanto ad una forte promozione della socializzazione, dell'interiorizzazione delle regole di contesto, nonché della motivazione al successo formativo.

Va, peraltro, sottolineato che è possibile coinvolgere in tali percorsi di educazione tra pari proprio quegli studenti che manifestino problemi comportamentali e di apprendimento i quali, attraverso l'assunzione del ruolo di *peer*, hanno l'opportunità di sperimentarsi all'interno di un diverso posizionamento, non più legato inevitabilmente alla dimensione del problema vissuto, bensì centrato sull'attivazione e valorizzazione del proprio sistema di risorse interne.

I progetti di *peer education* più efficaci diventano, allora, proprio quelli in cui si riesca a promuovere e facilitare l'integrazione tra gli studenti che hanno specifiche difficoltà comportamentali e/o di apprendimento, e i compagni più abili e pronti a confrontarsi con i compiti che il progetto prevede. In tale percorso, vengono costruite le fondamenta per un cambiamento che consiste nella messa in discussione o nell'abbandono di precedenti modalità di percepire i compagni più fragili e i loro problemi, attraverso un diverso e nuovo avvicinamento alla loro identità personale, andando oltre e al di là dei problemi stessi e interrompendo, così, quel circolo vizioso che spesso irrigidisce l'interazione del gruppo con i soggetti percepiti come distanti o ostili.

Facendo entrare appieno gli studenti nella vita della scuola la *peer education* favorisce, infine, l'integrazione tra i due ruoli sostanzialmente differenti che i giovani ricoprono – uno sociale e uno affettivo – ossia, rispettivamente, quello di studente e quello di adolescente.

La *peer education* favorisce l'integrazione tra i due ruoli sostanzialmente differenti che i giovani ricoprono - uno sociale e uno affettivo - ossia, rispettivamente, quello di studente e quello di adolescente

Allargando il *focus* attentivo al contesto extrascolastico va, poi, specificato che la possibilità di inserire il piano delle attività antibullismo realizzate all'interno della scuola in un sistema di rete più ampio a livello territoriale rappresenta non solo una risorsa ma anche un importante strumento di potenziamento e consolidamento delle buone pratiche realizzate.

In quest'ottica, il livello più propriamente preventivo attiene alla promozione di un ambiente scolastico connotato da un clima prosociale e solidaristico, quale prima essenziale strategia per scongiurare comportamenti antisociali. Appare, dunque, fondamentale sostenere e potenziare negli studenti tutte quelle abilità assertive ed empatiche che costituiscono, di per sé, una prima linea di «sbarramento» di fronte al bullo.

Di pari importanza è l'azione volta a identificare i gruppi più a rischio, a partire da quei giovani che sembrano manifestare una maggiore fragilità nei rapporti interpersonali, o coloro che appaiono particolarmente isolati dal gruppo classe e che possono scegliere strategie aggressive per imporsi all'apparente accettazione di tutti.

Gli adulti svolgono un ruolo fondamentale in tali circostanze, fungendo essi stessi da modello di riferimento in termini di adozione o meno di comportamenti prosociali e positivamente orientati alla soluzione di problemi.

Prevenire significa, dunque, anche mettere in condizione i giovani di fare affidamento su interlocutori e modalità attraverso le quali denunciare episodi di bullismo, nella consapevolezza di essere sostenuti sul piano della riservatezza e da un punto di vista emotivo, senza correre alcun rischio né di nuova o ulteriore vittimizzazione diretta né di esclusione sociale da parte del gruppo classe. È importantissimo, dunque, che l'ambiente scolastico espliciti con estrema chiarezza e precisione quali siano le «procedure» da seguire di fronte a comportamenti di bullismo all'interno del Regolamento d'Istituto e del Patto di corresponsabilità. Allo stesso modo, è importante che il sistema degli adulti condivida con certezza quali siano le modalità da adottare di fronte al rilevamento del bullismo stesso nella scuola.

Accanto alla rilevazione si colloca, inoltre, l'essenziale strategia della sensibilizzazione sul tema di bullismo, che comporta la necessità di garantire la messa in opera di diversi livelli di azione e altrettanti strumenti *ad hoc*. In primo luogo, un fondamentale compito coerente con una strategia antibullismo come quella sin qui delineata attiene alla necessità di diffondere informazioni corrette, circostanziate, approfondite su tutti gli aspetti inerenti il fenomeno. È importante, dunque, che adulti e giovani siano informati, in generale, circa le diverse manifestazioni e tipologie di bullismo possibili, la costellazione dei fattori osservabili alla base, la nocività delle false credenze che possono supportare e rinforzare comportamenti da bullo, in particolare rispetto all'incidenza che il fenomeno assume nello specifico ambiente scolastico all'interno del quale l'indagine viene effettuata.

Prevenire significa anche mettere in condizione i giovani di fare affidamento su interlocutori e modalità attraverso le quali denunciare episodi di bullismo, nella consapevolezza di essere sostenuti sul piano della riservatezza e da un punto di vista emotivo

Un secondo livello di sensibilizzazione attiene alla possibilità di motivare tutti i diversi interlocutori del problema a coinvolgersi direttamente nel piano delle azioni antibullismo e a costruire una vera e propria rete di intervento.

Il bullo inizierà, infatti, a comprendere che il suo comportamento non può restare «nascosto» molto a lungo, e che l'omertà su cui può fare affidamento è facilmente incrinabile; forse si porrà degli interrogativi circa le motivazioni che sottendono al suo comportamento; se riuscirà a percepire la propria condizione come indice di disagio più che di forza sarà più disponibile a chiedere e ricevere aiuto. Allo stesso modo, la vittima si sentirà meno sola e incapace di affrontare quanto le sta accadendo, così come il gruppo classe si interrogherà circa il ruolo svolto e dovrà confrontarsi con l'assunzione delle proprie responsabilità. Si tratta di processi delicati e per lo più impliciti, che possono richiedere molto tempo per venire alla luce e cercare una via di uscita, ma che attraverso il confronto e l'accompagnamento delle figure adulte possono trovare una via preferenziale alla propria esplicitazione.

In tale ottica, assumeranno particolare importanza gli incontri tra insegnanti finalizzati al confronto diretto sul problema, alla condivisione dei contenuti emergenti e alla progettazione partecipata di strategie di intervento mirate e condivise, così come i gruppi di discussione degli insegnanti con gli studenti.

Tali gruppi assumono una rilevanza essenziale rispetto al successo degli interventi progettati dagli adulti, poiché costituiscono una vera e propria «palestra» all'interno della quale rendere sempre più espliciti i livelli di consapevolezza sul problema, nonché rompere l'omertà di gruppo facendo affidamento sulla certezza che la scuola è pronta ad accogliere, sostenere, promuovere un cambiamento utile per tutti.

Inoltre, il coinvolgimento diretto degli studenti fa sì che essi stessi, in quanto esperti del problema che li tocca così da vicino, possano offrire le soluzioni più interessanti e produttive, esercitando le loro abilità di *problem solving*, di comunicazione prosociale, di confronto riflessivo interpersonale.

All'interno di tali gruppi le figure adulte devono saper gestire con competenza e perizia le dinamiche che possono scatenarsi, facendo leva sull'obiettivo prefissato e svolgendo una funzione di facilitazione della comunicazione mai cattedratica, giudicante né punitiva.

Infine, ulteriore strumento di sensibilizzazione è rappresentato dagli incontri degli insegnanti con i genitori, il cui coinvolgimento rappresenta uno *step* essenziale in termini di offerta educativa coerente tra sistema scolastico e contesto familiare. È noto come spesso – e soprattutto di fronte a situazioni conflittuali o problematiche – la comunicazione insegnanti-genitori si riveli molto complessa, difficilmente costruttiva e spesso orientata alla delega di responsabilità, e connotata da un clima difensivo connesso all'atteggiamento svalutante dei genitori solitamente accusati di incapacità educativa.

Particolarmente difficile è il contatto nel momento in cui la crisi è in atto, per cui appare costruttivo e utile ipotizzare la messa in opera di incontri struttu-

Ulteriore strumento di sensibilizzazione è rappresentato dagli incontri degli insegnanti con i genitori, il cui coinvolgimento rappresenta uno *step* essenziale in termini di offerta educativa coerente tra sistema scolastico e contesto familiare

rati che esolino dalla circostanza critica per delinearli in termini di occasione di confronto volta a prevenire – prima ancora che intervenire – situazioni di bullismo. Gli incontri suddetti dovrebbero, allora, centrarsi sulla messa in luce delle conseguenze dannose che il bullismo porta con sé, di fronte al quale appare necessario attrezzarsi e procedere per tempo.

In tal modo si persegue l'obiettivo di coinvolgere direttamente le figure genitoriali nella strategia scolastica antibullismo, attivandoli rispetto all'elaborazione e implementazione di strategie di contrasto realmente partecipate dal sistema educativo degli adulti nella sua totalità.

Ma la prevenzione in ambiente scolastico non si lega esclusivamente ad attività appositamente approntate. Il vasto materiale fornito dall'attività curricolare giornaliera può rappresentare un utilissimo strumento di riflessione sulle tematiche inerenti il bullismo.

Ma il lavoro degli insegnanti può basarsi anche sulla sperimentazione di vere e proprie strategie di analisi complessa degli eventi, che rappresentano significative occasioni di apprendimento per gli studenti, sia riguardo al tema specifico prescelto e affrontato, sia in termini di acquisizione di una metodologia da poter spendere in qualsiasi circostanza problematica. Lavorare sul livello dell'immaginario significa, infatti, aiutare gli studenti ad esercitare le loro abilità di conoscere, analizzare, affrontare efficacemente i problemi in una fase in cui, essendo sul versante ipotetico, non sono presenti quei vissuti e quella pressione emotiva che spesso impediscono di rapportarsi ai problemi in modo razionale. Più in generale, assume particolare significatività la possibilità di educare i giovani al contatto consapevole con il piano delle proprie abilità emotive aiutandoli a riconoscere le proprie emozioni sul nascere; a modularne l'intensità coerentemente con la necessità di autoregolare il proprio comportamento; ad ampliare il *range* delle azioni connesse a ciascuna singola emozione esperita, acquisendo modalità di reazione adattive e funzionali rispetto alle specifiche situazioni incontrate, e in particolare in tutte quelle circostanze in cui venga sperimentato un conflitto interpersonale. Si tratta di un modello di intervento particolarmente pregnante, che può assumere un'importanza fondamentale in ambiente scolastico, tanto più se al suo interno sembra predominare un clima orientato dall'adozione di modelli e stili comportamentali aggressivi, di isolamento sociale, di predominanza del vantaggio personale.

Appare utile, in quest'ottica, centrare il lavoro di prevenzione su livelli di attivazione che non focalizzino l'attenzione sul giovane riconosciuto come «bullo» ma che valorizzino il gruppo rispetto alle abilità di cui è in possesso e promuovano l'acquisizione e il potenziamento di ulteriori competenze nell'ottica della promozione della persona in età evolutiva, e nel rispetto degli specifici percorsi di sviluppo dei membri del gruppo.

Chiaramente, più l'intervento offerto dagli adulti sarà precoce, sistematico e pienamente integrato nel piano delle attività curricolari più generali, maggiori sa-

Appare utile centrare il lavoro di prevenzione su livelli di attivazione che valorizzino il gruppo rispetto alle abilità di cui è in possesso

ranno le probabilità della sua efficacia nel tempo e della sua tenuta in termini di ricaduta positiva sulle personalità adulte del domani.

Se, invece, la situazione di bullismo appare ormai conclamata o critica è necessario, innanzitutto, muoversi nell'ottica di ridurre anche attraverso le sanzioni disciplinari la frequenza e l'intensità delle aggressioni e di limitare la gravità delle conseguenze connesse a tale comportamento. Si tratta, perciò, di un intervento che deve essere connotato dalla tempestività e differenziazione rispetto alla specificità della situazione rilevata, nonché dalla capacità di gestire costruttivamente il problema.

Se questa è la cornice di riferimento, anche l'utilizzo della risposta disciplinare di fronte alla violazione della regola socialmente condivisa può essere ricondotto entro un'ottica responsabilizzante e all'interno della promozione di un processo di autoconsapevolezza (DM n.5/2009).

L'intento è quello di porre in primo piano la riparazione dell'offesa recata, privilegiando il diretto coinvolgimento del bullo aiutato a focalizzarsi sulla natura e sull'entità del danno prodotto, e guidato verso l'assunzione di un impegno: quello di restituire, in qualche modo, alla vittima e a se stesso, il senso disfunzionale dell'azione messa in atto. Sul versante della vittima va svolto, ovviamente, un lavoro parallelo. Se appare funzionale partire dalla sua protezione immediata attraverso la valorizzazione dei compagni considerati più capaci di offrire sostegno sociale, il necessario passo seguente attiene alla trasmissione di abilità assertive di cui la vittima stessa non è in possesso o all'attivazione delle competenze rimaste silenti.

In ultima analisi – ma non per ordine di importanza – appare necessario utilizzare specifiche e adeguate modalità di coinvolgimento dei genitori rispetto a quanto accaduto. È in tale ottica che il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha indicato – quale strategia educativa di particolare significatività – la sottoscrizione da parte della scuola, dei genitori e degli studenti del cosiddetto «Patto Educativo di Corresponsabilità» (DPR 245/2007), che comporta la sottoscrizione di specifici e reciproci impegni che legano tutti i diversi interlocutori del mondo della scuola.

Tale strumento intende fornire agli insegnanti, ai ragazzi e alle loro famiglie un'occasione di confronto responsabile, di accordo partecipato, di condivisione di metodologie e obiettivi fondanti la vita comunitaria in ambiente scolastico. In tal senso, esso non si centra esclusivamente sul rispetto delle regole, ma anche sulla valorizzazione delle norme di comportamento intese quale cornice di riferimento funzionale alla tutela del più ampio progetto educativo coinvolgente gli studenti, considerati quali *cittadini in crescita*, nonché la comunità più estesa, intesa quale ambiente di vita che li ospita e li affianca nel loro cammino verso l'età adulta. L'utilizzo del Patto funziona nel momento in cui la sua applicazione si fonda su di una reale e condivisa coprogettazione tra dirigenti scolastici, personale docente e non docente e genitori, che comporti quale scelta di metodo

Se la situazione di bullismo appare ormai conclamata o critica è necessario muoversi nell'ottica di ridurre anche attraverso le sanzioni disciplinari la frequenza e l'intensità delle aggressioni e di limitare la gravità delle conseguenze connesse a tale comportamento

la necessità di declinare il patto educativo secondo variabili che comprendono l'età dei ragazzi, le caratteristiche peculiari delle scuole nonché il rapporto con il tessuto sociale e il territorio con cui le scuole interagiscono.

Parlare di gestione delle situazioni di bullismo *in nuce*, conclamate o addirittura emergenziali significa addentrarsi in un percorso riflessivo articolato e complesso, e all'interno di un tema che va affrontato con estrema cautela. Intervenire contro il bullismo è sicuramente possibile attraverso la messa in opera di azioni di contrasto e l'implementazione di programmi in grado di raggiungere risultati più che significativi. In proposito, le conferme non provengono solo dalla letteratura internazionale in materia di bullismo; le esperienze realizzate in ambiente scolastico nel nostro Paese dimostrano chiaramente la possibilità di raggiungere gli obiettivi di contrasto attraverso risultati efficaci e duraturi nel tempo.

Ma in che modo ci si può incamminare lungo questa strada? Il problema riguarda il carattere di complessità degli interventi che funzionano, e soprattutto il piano delle competenze richieste a tutti coloro che, di quegli interventi, sono effettivi realizzatori.

Ciò premesso, vanno affermati una serie di principi cardine che si pongono alla base di un intervento che voglia essere efficace e funzionale rispetto ai diversi bisogni dei differenti interlocutori impegnati nella gestione della situazione critica. In primo luogo, il bullismo è un problema che coinvolge un sistema di relazioni all'interno del quale vengono violati *i rapporti evolutivi e prosociali tra i compagni di classe*. In secondo luogo, nello svolgimento del ruolo formativo ed educativo, l'attenzione deve essere focalizzata sul carattere processuale del problema – più che sulle cause pregresse o nessi meccanicistici – e quindi sul divenire in termini di possibile evoluzione-soluzione del problema stesso.

Il *focus* dell'intervento sarà, allora, centrato sul concetto di responsabilità che coinvolge, da un lato, gli studenti rispetto ai ruoli giocati nella dinamica di bullismo e, dall'altro, i docenti rispetto all'ampliamento del proprio ruolo in chiave promozionale riguardo ai problemi evolutivi. Infine, la finalità dell'intervento si collocherà all'interno di un quadro globale di integrazione tanto del bullo (apparentemente in gruppo ma riconosciuto esclusivamente in relazione alle sue «qualità» negative) quanto della vittima, attraverso un concreto e adeguato accoglimento dei bisogni dell'uno (superamento dell'identità negativa e acquisizione di competenze prosociali) e dell'altro (promozione di competenze e abilità sociali evolutive per sé e per gli altri).

A conclusione della presente trattazione deve essere, infine, sottolineato, a parere di chi scrive che le strategie di contrasto del fenomeno di bullismo non possono prescindere dal coinvolgimento responsabile e partecipato dei giovani. Comunicatori esperti del proprio disagio; portatori di risorse inaspettate e spesso visibili solo a chi le sa osservare; particolarmente attenti ai segnali provenienti dal mondo degli adulti; naturalmente disponibili a sperimentare nuovi ruoli se

Le strategie di contrasto del fenomeno di bullismo non possono prescindere dal coinvolgimento responsabile e partecipato dei giovani

sostenuti e riconosciuti in termini valoriali, i giovani rappresentano la principale forza che la scuola e la comunità più estesa hanno a disposizione per attivare, sostenere, promuovere e consolidare cambiamenti evolutivi, personali e sociali.

BIBLIOGRAFIA

- Anastopoulos, A. D., Smith, J. M., Wien, E. E. (1998), *Counseling and Training Parents*, in Barkley, R. A. (Ed.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for Diagnosis and Treatment*, Guilford Press, New York, pp. 373-393.
- Baldry, A. C. (2004), *Il bullismo nella scuola. Un approccio psicosociale*, Edizioni Carlo Amore, Roma.
- Barkley, R. A. (1997), *Deviant Children: A Clinician's Manual for Parent Training*, Guilford Press, New York.
- Boda, G. (2001), *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano.
- Boda, G. (2006), *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi operativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Duryea, E. J. (1991), *Principals of Non Verbal Communication in Efforts to Reduce Peer and Social Pressure*, in «Journal of School Health», 61, pp. 5-10.
- Fedeli, D. (2007), *Il bullismo: oltre. Verso una scuola prosociale: strategie preventive e di intervento sulla crisi*, vol. II, Vannini Editrice, Gussago (BS).
- Olweus, D. (1978), *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*, Hemisphere, Washington, DC, (trad. it. *L'aggressività nella scuola. Prevaricatori e vittime*, Bulzoni, Roma, 1983).
- Olweus, D. (1991), *Bully/Victim Problems among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program*, in Pepler, D., Rubin, K. H. (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Rosci, E. (1998), *La prevenzione in adolescenza: una sfida possibile?*, in Gori, F. (a cura di), *Adolescenza a rischio. Il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 46-56.

PRIMA INDAGINE NAZIONALE SUL BULLISMO

PER UNA MAPPA CONCETTUALE E TERRITORIALE DEL BULLISMO
di Anna Italia - Responsabile del Settore legalità e cittadinanza -
Fondazione Censis

Fondazione
Censis

L'attenzione che i *media* hanno riservato nel corso dell'ultimo anno ad alcuni episodi particolarmente gravi di bullismo verificatisi all'interno delle scuole del nostro Paese, e l'emergere del fenomeno del *cyberbullismo*, ovvero di atti di bullismo e di molestia effettuati o diffusi tramite mezzi elettronici, hanno contribuito a porre sotto i riflettori dell'opinione pubblica un tema non certo inedito, ma oggi particolarmente sentito.

Di fronte a una recrudescenza del fenomeno, il MIUR ha deciso di operare per comprendere meglio la dimensione e le caratteristiche del problema, costituendo una apposita Commissione ed emanando la Direttiva *Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo*. Con la Direttiva, oltre a dare conto di quanto stava avvenendo all'interno delle scuole e a invitare i singoli istituti a intervenire inserendo adeguati strumenti sanzionatori all'interno dei propri regolamenti interni, si è dato il via ad alcune iniziative quali gli *Osservatori regionali sul bullismo* presso gli Uffici Scolastici Regionali, un *numero verde* di ascolto, *consulenza e prevenzione* ed un *sito web*.

L'esperienza di circa un anno di lavoro degli Osservatori e del numero verde ha confermato l'emergenza del fenomeno, evidenziando altresì la necessità di disporre di dati statistici condivisi a livello nazionale e territoriale anche al fine di effettuare una mappatura del bullismo per ordine di scuola, territorio, tipologia delle sue manifestazioni.

Negli ultimi anni, infatti, il bullismo è stato oggetto di diverse ricerche che si sono occupate prevalentemente della sua dimensione qualitativa e psicologica, o comunque, della diffusione in porzioni ristrette di territorio. Non esistono studi recenti sulla consistenza del fenomeno a livello nazionale, regionale e pro-

L'esperienza di circa un anno di lavoro degli Osservatori e del numero verde ha confermato l'emergenza del fenomeno, evidenziando altresì la necessità di disporre di dati statistici

vinciale, che consentano di mettere in campo politiche e interventi differenziati sulla base dei bisogni espressi dai singoli territori.

Per colmare questa lacuna, il Ministero ha deciso di realizzare la prima indagine nazionale sul bullismo che ha l'obiettivo di ricostruire caratteristiche ed entità del fenomeno a partire dalle opinioni dei diretti protagonisti.

Quale prima fase propedeutica a una rilevazione presso le scuole che restituirà i contorni del fenomeno nelle diverse situazioni territoriali, il Censis ha realizzato un'indagine presso i genitori, i cui risultati vengono presentati nella prima parte del presente Rapporto. Approfondimenti successivi a più largo raggio riguarderanno gli studenti e gli insegnanti.

Nella seconda parte si presentano i risultati di un'analisi desk che ricostruisce i contorni del bullismo e le politiche adottate nell'Unione Europea e in alcuni Stati membri.

PARTE PRIMA - IL BULLISMO VISTO DAI GENITORI di Anna Italia

1. Il bullismo cresce, ma la colpa non è della scuola

Il primo dato che emerge dall'indagine riguarda la *massiccia consistenza* e la *diffusione* di un fenomeno che non può essere considerato come semplice bolla mediatica.

Altissima, e pari al 49,9% del totale, risulta la quota di famiglie che segnala il verificarsi di prepotenze di diverso tipo (verbale, fisico, psicologico) all'interno delle classi frequentate dai propri figli, con una diffusione che risulta elevata in tutti gli ordini di scuola, e particolarmente nella scuola secondaria inferiore dove raggiunge il 59,0% delle classi (tab. 1). La frequenza delle segnalazioni è invece la stessa nelle quattro aree geografiche maggiori (si va da un massimo del 50,8% al Nord Ovest, ad un minimo del 48,3% al Nord Est) e nei diversi centri abitati, con una leggera flessione nelle aree urbane di dimensione medio-grande (nella città che hanno tra i 100 ed i 250.000 abitanti le famiglie che segnalano sono il 43,7% del totale) (tabb. 2 e 3)

Un altro elemento che emerge dall'indagine è quello per cui, *spesso*, in uno stesso gruppo classe, *i bulli tendono a combinare prepotenze di diverso tipo*: infatti l'11,8% delle famiglie riferisce che nelle classi frequentate dai figli avviene solo uno degli atti segnalati; ma nel 20,9% segnalano almeno due o tre forme diverse di bullismo e nel 17,3% dei casi più di tre (fig. 1).

Entrando nello specifico delle singole azioni, i genitori nel 28,7% dei casi registrano offese ripetute ai danni di uno stesso alunno, nel 25,9% segnalano alunni che subiscono scherzi pesanti e umiliazioni, nel 24,6% riferiscono di casi di isolamento, nel 21,7% di botte, calci e pugni. I furti di oggetti personali si verifi-

Un altro elemento che emerge dall'indagine è quello per cui, spesso, in uno stesso gruppo classe, i bulli tendono a combinare prepotenze di diverso tipo

cano nel 21,4% delle classi (con quote che raggiungono il 25,8% al Nord Ovest e il 24,1% al Centro). Meno diffuse, ma comunque presenti, le nuove forme di bullismo note con il nome di cyberbullismo, che presuppongono l'utilizzo della rete web e delle nuove tecnologie informatiche per far conoscere a una platea quanto più vasta possibile l'accaduto. Il 5,8% degli intervistati dichiara che nella classe del figlio vengono fatte riprese e sono diffuse umiliazioni tramite cellulare; il 5,2% sa di insulti inviati attraverso sms o per e-mail (fig. 2 e tab. 4).

Analizzando i dati con maggiore profondità, si ha che in circa un quarto delle scuole elementari si verificano offese ripetute; nel 19,1% botte, pugni e calci; nel 19,6% isolamento. Alle scuole medie le percentuali aumentano: il 43,3% dei genitori riferisce di offese ai danni di uno stesso alunno; il 31,3% di botte, pugni e/o scherzi pesanti; il 27,3% di furti di oggetti personali. Alle scuole superiori si verificano soprattutto isolamento (25,3% dei casi) e scherzi pesanti (24,3%). Infine, il cyberbullismo è praticamente assente nelle scuole elementari, mentre coinvolge oltre il 7% delle classi della media inferiore e il 6,1% di quelle della media superiore (tab. 5).

Il bullismo è fenomeno di gruppo, in cui, oltre al bullo/i e alla vittima/e è necessario che siano presenti altri componenti, ciascuno con il proprio ruolo. Studiosi ed esperti della materia sono concordi nello stabilire che, perché si possa parlare di bullismo e non di semplici prepotenze, è necessario che le azioni vengano compiute all'interno di un gruppo di pari e siano continuative e persistenti nel tempo.

Per cercare di capire se proprio di bullismo si trattasse, è stata inserita all'interno del questionario una domanda tesa a evidenziare se i genitori si riferissero a episodi isolati o a fatti ripetuti: ebbene, il 46,7% delle famiglie ritiene che si tratti di fatti isolati, e dunque non classificabili come bullismo, mentre il 44,6% è convinto che si tratti di episodi che si sono ripetuti nel tempo e l'8,6% non è in grado di fornire una risposta. Da segnalare che il bullismo vero e proprio sembrerebbe essere maggiormente diffuso nei centri di minori dimensioni (46,5% di segnalazioni da parte di famiglie che vivono in città che hanno meno di 30.000 abitanti) (fig. 3 e tab. 6).

Circoscrivendo il fenomeno ai soli atti reiterati, la quota di famiglie che denunciano la presenza di bullismo nelle classi frequentate dai figli si riduce al 22,3% del totale.

La scena in cui si svolgono gli atti di prevaricazione in genere è la scuola: il 51,8% dei genitori riferisce che gli episodi avvengono all'interno della classe (e l'esperienza insegna che possono avvenire nelle pause quando l'insegnante è assente, ma anche davanti all'insegnante che non si rende conto di quanto sta avvenendo); il 52,8% dichiara che avvengono in altri luoghi della scuola chiusi e meno sorvegliati (palestra, corridoi, ecc.); mentre nel 29,2% dei casi la scena delle prepotenze risulta essere il tragitto tra casa e scuola (in questi casi spesso i soprusi avvengono sui mezzi pubblici) (fig. 4).

La scena in cui si svolgono gli atti di prevaricazione in genere è la scuola: il 51,8% dei genitori riferisce che gli episodi avvengono all'interno della classe

Evidentemente la percentuale di soprusi compiuti al di fuori delle mura scolastiche aumenta con il crescere dell'età dei figli (il 31,6% di chi ha figli solo alle medie e il 24,6% di chi li ha alle superiori sa di episodi avvenuti nel tragitto casa-scuola) (tab. 7).

Ma come fanno i genitori a essere a conoscenza di quel che succede a scuola? Nella stragrande maggioranza dei casi (77,8% del totale) sono stati gli stessi figli a confidarsi, mentre è più raro che gli intervistati siano venuti a conoscenza di quanto avveniva da altri genitori (10,8%) o da un insegnante (4,7%), o da un compagno di classe del figlio (fig. 5).

Quando hanno saputo degli episodi che avvenivano nella classe del figlio/a, i genitori generalmente hanno reagito dando al ragazzo/a la possibilità di sfogarsi e di raccontare quanto stava succedendo (69,2%); molto numerosi sono anche quelli che hanno scelto di andare a parlare con gli insegnanti per capire che cosa stesse realmente accadendo e quale fosse la gravità dei fatti (40,3%, e la quota sale al 49,6% tra i laureati) o che hanno parlato con gli altri genitori per capire se fosse il caso di attivarsi in qualche modo (31,8%, con una punta massima del 37,6% tra coloro che hanno un titolo di studio più elevato). Circa un quarto degli intervistati, una volta venuti a conoscenza dei fatti, hanno esortato il figlio a non frequentare i bulli (la quota è del 30,6% tra coloro che possiedono al massimo la scolarità dell'obbligo). Bassissima la percentuale di quelli che dichiarano di aver fatto finta di niente perché convinti che i ragazzi se la dovessero sbrigare da soli (7,7% del totale, atteggiamento che raggiunge la quota del 9,6% tra i genitori a più bassa scolarità) o che hanno pensato di far cambiare scuola al proprio figlio (4,5%) (tab. 8). I genitori dei bambini più piccoli sono quelli che, più degli altri, hanno sentito il parere degli altri genitori e dei docenti (tab. 9).

La drammatica situazione che emerge dalle interviste alle famiglie sarebbe il risultato di un *fenomeno che è in continua crescita*: il 68,8% degli intervistati è convinto che negli ultimi tre anni gli episodi di bullismo nella scuola siano cresciuti, a fronte di un 27,8% che ritiene che siano stabili e di un 3,3% che ritiene che siano in diminuzione (fig. 6). Oggi sono soprattutto quelli che vivono nei centri di dimensioni piccole e medie e nelle aree del Centro Sud a segnalare la crescita di un fenomeno che ha avuto inizio nei grandi agglomerati urbani e nelle aree del Nord, per poi espandersi in maniera uniforme in tutto il Paese (tabb. 10 e 11).

Indubbiamente le convinzioni espresse nell'ambito dell'indagine sono il risultato di un mix di stimoli che non derivano esclusivamente dall'esperienza diretta: a questo proposito l'indagine conferma come il bullismo sia un tema di rilevanza nazionale e come i mezzi di comunicazione di massa giochino un ruolo fondamentale nel diffondere e far conoscere gli episodi più gravi che avvengono nelle nostre scuole: l'81,4% dei genitori dichiara di essersi fatto un'opinione sul bullismo guardando le tv nazionali e il 41,6% leggendo i principali

Quando hanno saputo degli episodi che avvenivano nella classe del figlio/a, i genitori generalmente hanno reagito dando al ragazzo/a la possibilità di sfogarsi e di raccontare quanto stava succedendo

quotidiani. Difficile valutare se e in che modo le notizie più eclatanti abbiano influenzato le risposte fornite.

Molto importanti, per la formazione delle idee su questo tema, risultano anche le conversazioni con parenti e conoscenti (30,2%); mentre l'esperienza diretta (che pure, come abbiamo visto coinvolge un gran numero di famiglie) è segnalata dal 16,8% degli intervistati (fig. 7).

Secondo il 55,1% degli intervistati l'ordine di scuola in cui le prepotenze sono maggiormente diffuse è la scuola media inferiore; mentre per il 40,9% gli episodi sono più frequenti nelle classi delle scuole secondarie superiori; e solo il 4,1% ritiene che il bullismo sia diffuso principalmente alla scuola elementare (fig. 8).

Interrogati sulle caratteristiche del fenomeno, i genitori dichiarano che il bullismo, oltre ad essere aumentato negli ultimi anni, è peggiorato quanto alla gravità degli atti compiuti, mentre è in diminuzione l'età media dei bulli.

Inoltre, gli intervistati sono convinti che il bullo non provenga necessariamente da una realtà familiare di povertà e di emarginazione, ma piuttosto sia il portatore di un disagio sociale e relazionale, che può attraversare ogni strato sociale. Del resto, gli psicoterapeuti che in questi anni hanno affrontato il problema e sono entrati in contatto con i bulli, descrivono soggetti affetti da senso di onnipotenza, impulsivi, aggressivi, dotati di scarsa capacità di interagire con il gruppo dei pari.

Infine, le famiglie sono consapevoli dell'insufficienza degli strumenti che la scuola ha a disposizione per contrastare il fenomeno e richiedono il ricorso a sanzioni più severe.

In particolare:

- l'80,2% delle famiglie intervistate pensa che negli ultimi anni sia cresciuta e peggiorata la qualità degli episodi di bullismo;
- l'88,6% non è d'accordo sull'affermazione per cui i bulli crescono all'interno di famiglie povere e emarginate;
- il 74,3% ritiene che negli ultimi anni sia diminuita l'età media del bullo (e la cifra raggiunge il 77,7% al Nord Ovest e il 75,7% al Nord Est);
- il 59,7% è convinto che gli insegnanti non abbiano gli strumenti per fermare i bulli (la percentuale è del 62,4% al Sud) e il 76,9% dichiara che la scuola dovrebbe punire severamente i bulli;
- infine, ai media è riconosciuto un merito: quello di avere diffuso le conoscenze e la consapevolezza del fenomeno (fig. 9 e tab. 12).

I motivi che spingono i giovani studenti a comportarsi da bulli chiamano in causa fortemente le famiglie di origine: infatti, secondo i genitori intervistati la responsabilità principale va ricercata nell'educazione ricevuta in famiglia (57,6% del totale). Presumibilmente il riferimento è a famiglie che seguono poco i

Le famiglie sono consapevoli della insufficienza degli strumenti che la scuola ha a disposizione per contrastare il fenomeno e richiedono il ricorso a sanzioni più severe

figli, che non si accorgono di quello che succede, che non hanno aiutato il bambino a costruire un senso di autostima, di fiducia negli altri, né la capacità di comunicare le proprie emozioni e i propri sentimenti. Molto importanti, e strettamente collegati con quanto appena detto, sono anche i problemi relazionali, per cui gli intervistati pensano che i bulli siano soggetti che hanno difficoltà a inserirsi ed affermarsi nel gruppo dei pari e che hanno bisogno di attirare l'attenzione (51,4%); al terzo posto i genitori collocano l'imitazione delle scene di violenza viste in tv, al cinema, nei videogiochi, per cui (ed è questa un'altra ipotesi che è stata formulata negli ultimi anni) i bulli vivrebbero in una sorta di realtà virtuale ove tutto è permesso (32,7%). Meno probabile che il bullo sia un soggetto che è prepotente e aggressivo per natura (24,7% delle risposte) o che faccia scontare ad altri quanto lui stesso ha dovuto subire in famiglia o in altri contesti relazionali. Del tutto residuale risulta essere la quota di genitori che sostiene che le cause siano da ricercarsi nella incapacità degli insegnanti e dei dirigenti scolastici di affrontare determinati problemi (9,1%) (fig. 10).

Coerentemente con l'idea che il bullo è tale anche fuori della scuola e che la principale responsabile di determinati atteggiamenti e comportamenti che si pongono fuori dalle regole della convivenza civile sia la famiglia di origine, gli intervistati sono convinti che *l'intervento più efficace per contrastare il bullismo sia quello di coinvolgere le famiglie dei bulli* (47,1%); al secondo posto, le famiglie ritengono che sarebbe importante fare maggiore ricorso a figure esterne di esperti quali psicologi, educatori (41,0%); mentre il 37,1 % è convinto che sarebbe necessario attivare degli spazi di ascolto e delle attività di prevenzione all'interno delle scuole e il 23,8% ritiene che occorrerebbe coinvolgere maggiormente gli insegnanti. Non mancano, infine, quelli che sottolineano la necessità di ricorrere a misure punitive più drastiche, punendo severamente i bulli e espellendoli dalla scuola (18,1%) o riferendo quanto accade alle forze dell'ordine (14,0%) (fig. 11).

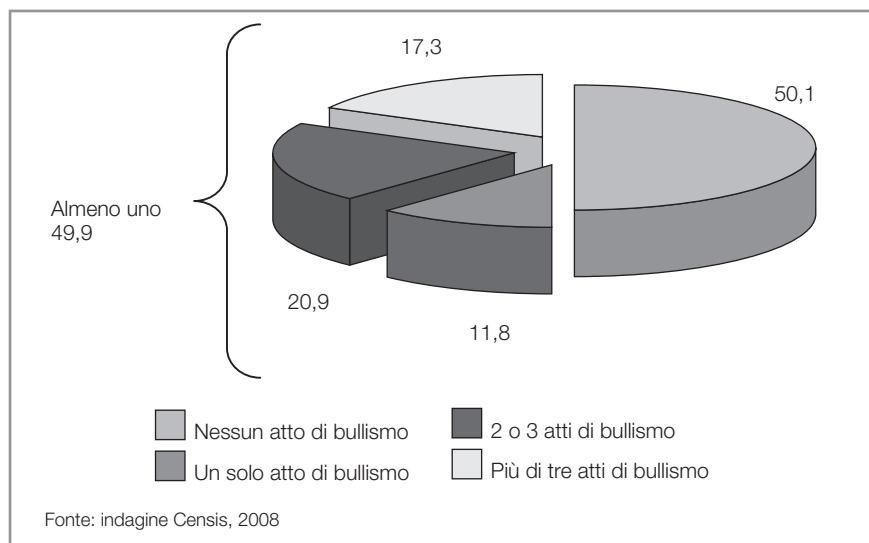
Sulla fiducia nella capacità della scuola di proteggere i ragazzi dagli atti di bullismo le famiglie si dividono: il 48% esprime fiducia nella capacità dell'istituzione scolastica, mentre il 52% ritiene che la scuola non sia in grado di proteggere i più deboli e di combattere il bullismo (fig. 12).

Infine, è importante segnalare come le *singole scuole abbiano risposto positivamente e tempestivamente alla crescente attenzione sul bullismo e alla recrudescenza del fenomeno*: il 22,6% delle famiglie dichiara che nella classe del proprio figlio/a negli ultimi tre anni sono stati realizzati dei progetti su questo tema specifico, con punte del 25,8% al Nord Ovest e del 25,1% al Nord Est, laddove il fenomeno è comparso prima (tab. 13). A questi interventi andrebbero aggiunti quelli – sempre più numerosi – rivolti al personale della scuola, e in particolare ai docenti, per fornire loro le competenze più idonee per gestire il rapporto con il bullo e con il gruppo di cui fa parte.

Non mancano
quelli che
sottolineano
la necessità
di ricorrere a
misure punitive
più drastiche,
punendo
severamente
i bulli
e espellendoli
dalla scuola

Particolarmente elevata, e pari al 27,0% del totale, a conferma di un fenomeno che ha la sua massima manifestazione nell'età preadolescenziale, risulta essere la quota di classi della scuola media inferiore coinvolte in iniziative specifiche sul bullismo (tab. 14).

▼ **Figura 1** • Presenza e intensità degli atti di bullismo nelle classi frequentate dai figli (val. %)



▼ **Tabella 1** • Segnalazione di atti di bullismo nelle classi frequentate dai figli, per ordine di scuola (val. %)

Presenza bullismo	Scuola frequentata dai figli				Totale
	Figli solo alle elementari	Figli solo alle medie	Figli solo alle superiori	Figli che frequentano corsi diversi	
Sì	38,5	59,0	47,4	60,2	49,9
No	61,5	41,0	52,6	39,8	50,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: indagine Censis, 2008

▼ **Tabella 2** • Segnalazione di atti di bullismo nelle classi frequentate dai figli, per area geografica (val. %)

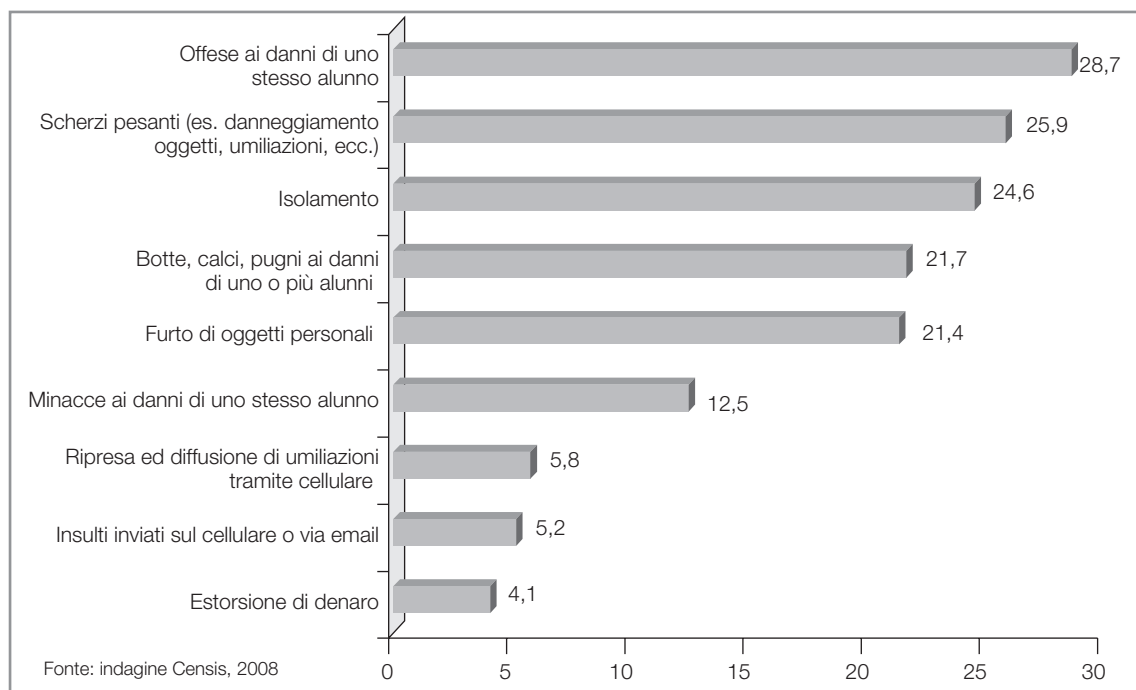
Presenza bullismo	Area				Totale
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud e isole	
Sì	50,8	48,3	49,4	50,4	49,9
No	49,2	51,7	50,6	49,6	50,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: indagine Censis, 2008

▼ **Tabella 3** • Segnalazione di atti di bullismo nelle classi frequentate dai figli, per ampiezza del comune di residenza (val. %)

Presenza bullismo	Ampiezza				Totale
	Fino a 30.000 abitanti	da 30.001 a 100.000 abitanti	Da 100.001 a 250.000 abitanti	Oltre 250.000 abitanti	
Sì	49,9	52,6	43,7	49,3	49,9
No	50,1	47,4	56,3	50,7	50,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: indagine Censis, 2008

▼ **Figura 2** • Tipologia degli atti di bullismo (val. %)

▼ **Tabella 4** • Tipologia degli atti di bullismo segnalati dai genitori, per area geografica di residenza(*) (val. %)

Atti	Area				Totale
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud e isole	
Offese ai danni di uno stesso alunno	29,6	27,9	28,6	28,4	28,7
Botte, pugni, calci ai danni di uno o più alunni	20,8	21,8	19,0	23,3	21,7
Scherzi pesanti (es. danneggiamenti di oggetti, umiliazioni, ecc.)	25,4	25,7	24,7	26,7	25,9
Estorsione di denaro	5,0	5,0	3,9	3,3	4,1
Minacce ai danni di uno stesso alunno	12,4	12,2	12,3	12,8	12,5
Isolamento	25,6	27,1	24,4	22,9	24,6
Furti di oggetti personali	25,8	19,3	24,1	18,6	21,4
Ripresa e diffusione di umiliazioni tramite cellulare	6,3	5,2	5,4	5,9	5,8
Insulti inviati sul cellulare o per e-mail	6,7	3,9	4,8	5,1	5,2

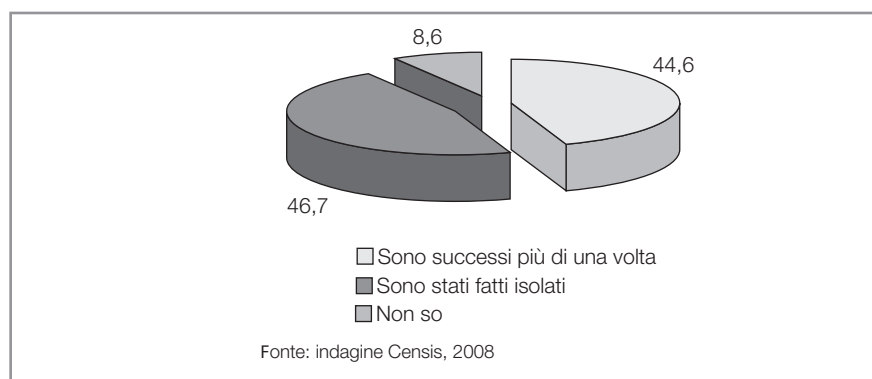
(*) Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte

Fonte: indagine Censis, 2008

▼ **Tabella 5** • Tipologia degli atti di bullismo, per classe frequentata dal figlio (val. %)

Atti	Figli				Totale
	Solo figli alle elementari	Solo figli alle medie	Solo figli alle superiori	Figli che frequentano corsi diversi	
Offese ai danni di uno stesso alunno	21,2	43,3	21,2	37,3	28,7
Botte, pugni, calci ai danni di uno o più alunni	19,1	31,3	15,4	26,8	21,7
Scherzi pesanti (es. danneggiamenti di oggetti, umiliazioni, ecc.)	17,4	31,3	24,3	33,8	25,9
Estorsioni di denaro	1,5	3,3	4,6	6,8	4,1
Minacce ai danni di uno stesso alunno	7,3	15,3	10,2	19,3	12,5
Isolamento	19,6	27,3	25,3	27,3	24,6
Furti di oggetti personali	14,2	23,7	22,1	26,8	21,4
Ripresa e diffusione di umiliazioni tramite cellulare	0,9	7,0	7,1	8,8	5,8
Insulti inviati sul cellulare o per email	0,9	7,7	6,1	7,2	5,2

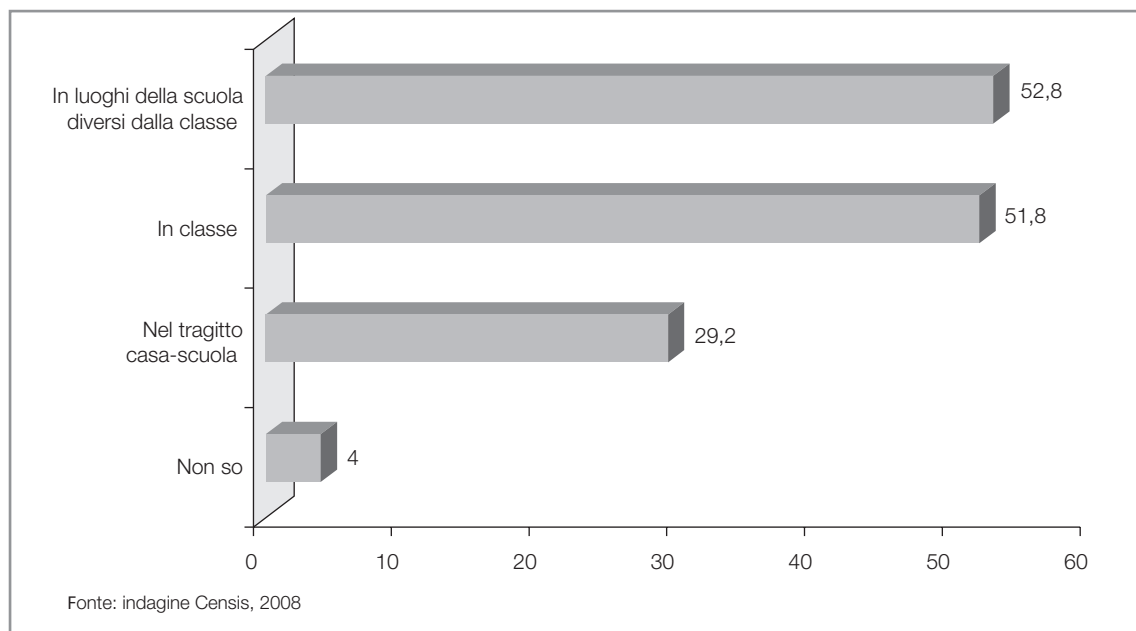
Fonte: indagine Censis, 2008

▼ **Figura 3** • Frequenza degli atti di bullismo (val. %)

▼ **Tabella 6** • Frequenza degli atti di bullismo segnalati, per ampiezza comune di residenza (val. %)

Frequenza atti	Fino a 30.000 abitanti	Da 30.001 a 100.000 abitanti	Da 100.001 a 250.000 abitanti	Oltre 250.000 abitanti	Totale
Sì, sono successi più di una volta	46,5	42,8	43,5	41,1	44,6
No, sono stati fatti isolati	44,7	48,0	45,2	53,0	46,7
Non so	8,8	9,2	11,3	6,0	8,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

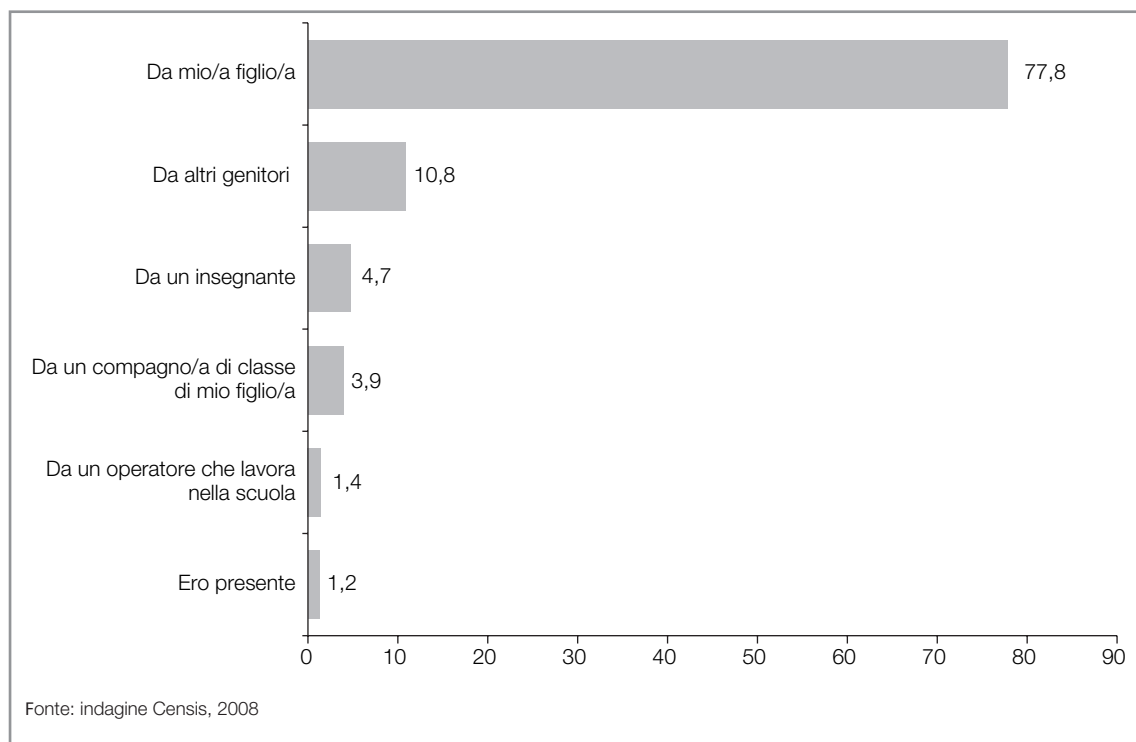
Fonte: indagine Censis, 2008

▼ **Figura 4** • Luoghi in cui sono avvenuti gli episodi di bullismo segnalati dai genitori (val. %)

▼ **Tabella 7** • Luoghi in cui sono avvenuti gli episodi di bullismo, per classe frequentata dal figlio (val. %)

Atti	Figli				Totale
	Solo figli alle elementari	Solo figli alle medie	Solo figli alle superiori	Figli che frequentano corsi diversi	
In classe	54,7	49,2	50,3	52,6	51,8
In altri luoghi della scuola	54,2	59,9	49,7	50,6	52,8
Nel tragitto casa-scuola	19,3	31,6	26,8	37,0	29,2
Non so	5,2	2,3	5,0	3,2	4,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: indagine Censis, 2008

▼ **Figura 5** • Fonte da cui i genitori sono venuti a conoscenza degli atti di bullismo (val. %)

▼ **Tabella 8** • Reazioni dei genitori quando sono venuti a sapere quanto accadeva nella classe del figlio, per titolo di studio (val. %)

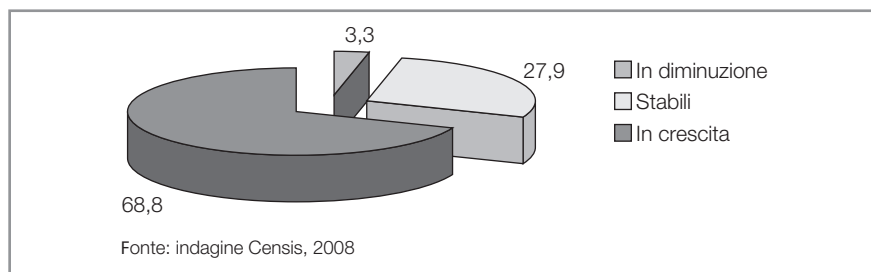
Reazioni	Titolo di studio del genitore			Totale
	Scuola dell'obbligo	Diploma	Laurea	
Ho fatto finta di niente perché sono cose che si devono sbrigare da soli	9,6	6,8	5,7	7,7
Ho dato a mio/a figlio/a la possibilità di sfogarsi e di raccontare	67,4	70,6	69,5	69,2
Ho parlato con gli altri genitori per decidere cosa fare	30,6	31,1	37,6	31,8
Ho detto a mio figlio che non deve frequentare chi compie atti di bullismo	30,6	24,2	14,9	25,3
Ho parlato con gli insegnanti per capire la gravità del fatto	35,0	41,9	49,6	40,3
Ho pensato di cambiare scuola	5,7	3,8	3,5	4,5

(*) Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili due risposte
Fonte: indagine Censis, 2008

▼ **Tabella 9** • Reazioni dei genitori quando sono venuti a sapere di quanto accadeva nella classe del figlio, per classe frequentata dal figlio (val. %)

Reazioni	Figli				Totale
	Solo figli alle elementari	Solo figli alle medie	Solo figli alle superiori	Figli che frequentano corsi diversi	
Ho fatto finta di niente perché sono cose che si devono sbrigare da soli	6,6	6,8	7,0	9,7	7,7
Ho dato a mio/a figlio/a la possibilità di sfogarsi e di raccontare	62,7	68,9	72,2	70,8	69,2
Ho parlato con gli altri genitori per decidere cosa fare	41,0	32,2	20,2	36,7	31,8
Ho detto a mio figlio che non deve frequentare chi compie atti di bullismo	24,5	30,5	25,5	22,7	25,3
Ho parlato con gli insegnanti per capire la gravità del fatto	45,3	39,5	33,1	44,5	40,3
Ho pensato di cambiare scuola	2,8	4,5	4,3	5,8	4,5

(*) il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte
Fonte: indagine Censis, 2008

▼ **Figura 6** • Percezione dell'andamento degli episodi di bullismo negli ultimi tre anni (val. %)▼ **Tabella 10** • Percezione dell'andamento degli episodi di bullismo nella scuola, per ampiezza del comune di residenza (val. %)

Andamento	Ampiezza				Totale
	Fino a 30.000 abitanti	da 30.001 a 100.000 abitanti	Da 100.001 a 250.000 abitanti	Oltre 250.000 abitanti	
Negli ultimi tre anni sono in crescita	70,4	69,7	57,0	67,3	68,8
Negli ultimi tre anni sono stabili	26,5	26,7	38,0	30,1	27,9
Negli ultimi tre anni sono in diminuzione	3,1	3,7	4,9	2,6	3,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

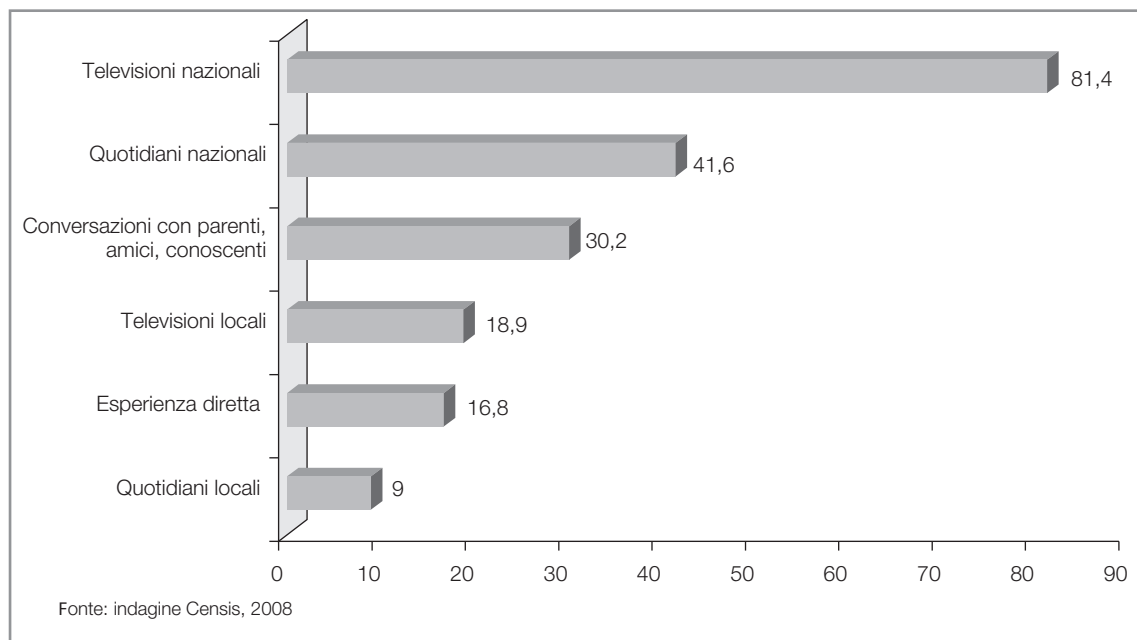
Fonte: indagine Censis, 2008

▼ **Tabella 11** • Percezione dell'andamento degli episodi di bullismo nella scuola, per area geografica di residenza (val. %)

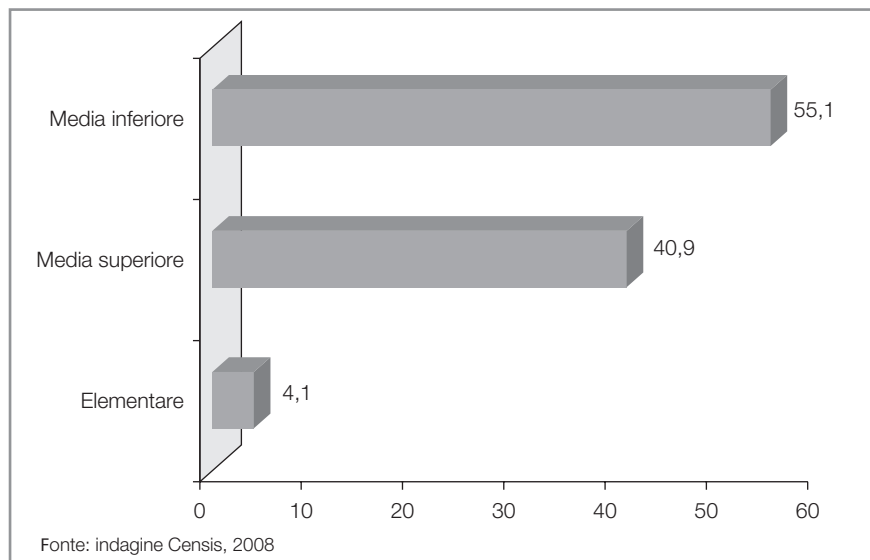
Andamento	Area				Totale
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud e isole	
Negli ultimi tre anni sono in crescita	65,5	63,3	72,6	71,6	68,8
Negli ultimi tre anni sono stabili	31,3	33,7	23,8	25,1	27,9
Negli ultimi tre anni sono in diminuzione	3,2	3,0	3,6	3,4	3,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

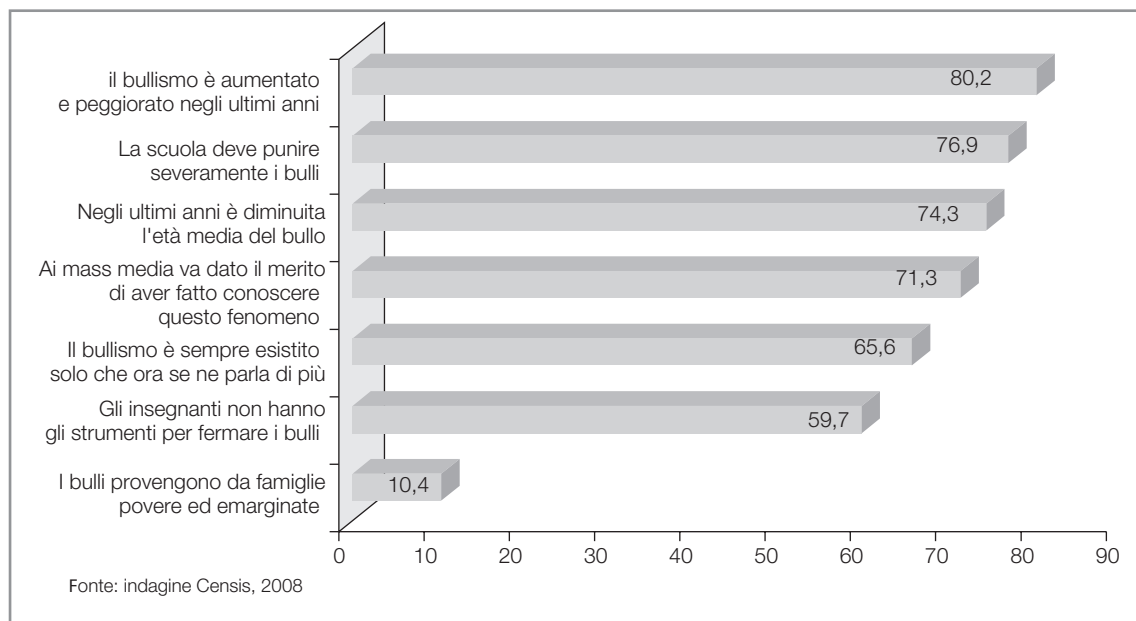
Fonte: indagine Censis, 2008

▼ **Figura 7** • Canali di informazione sul bullismo (val. %)



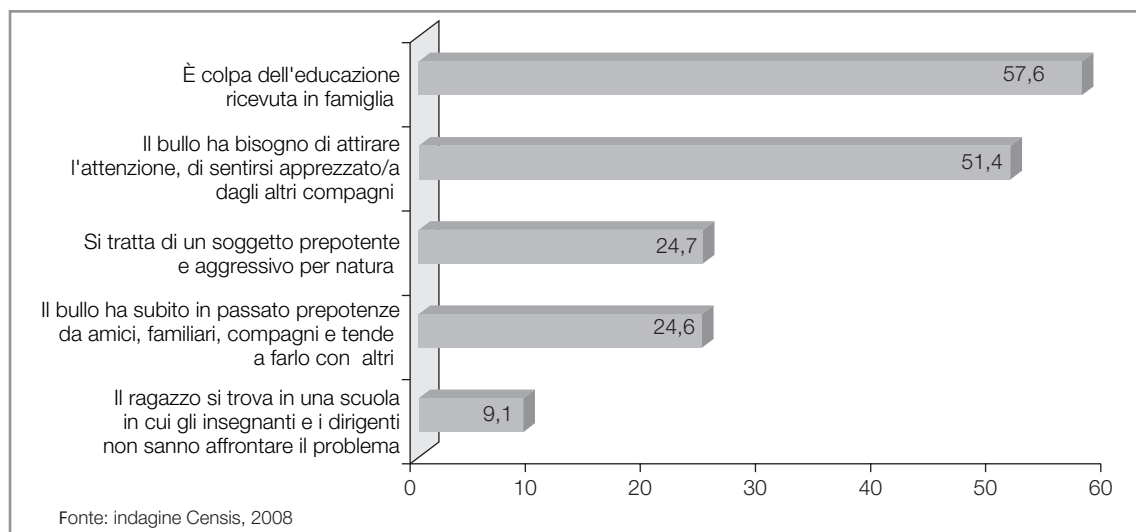
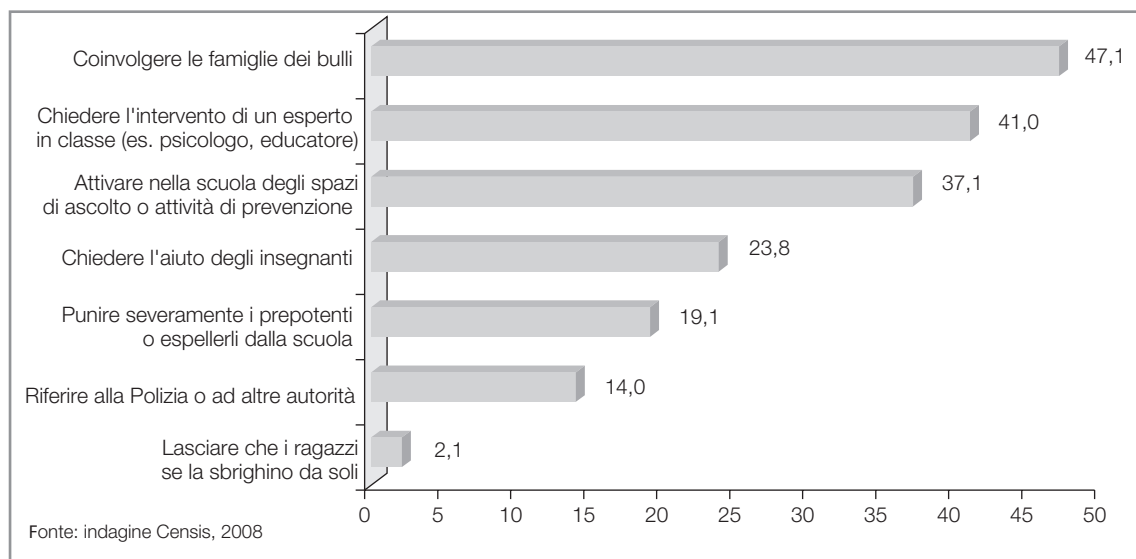
▼ **Figura 8** • Ordine di scuola in cui è più diffuso il bullismo (val. %)

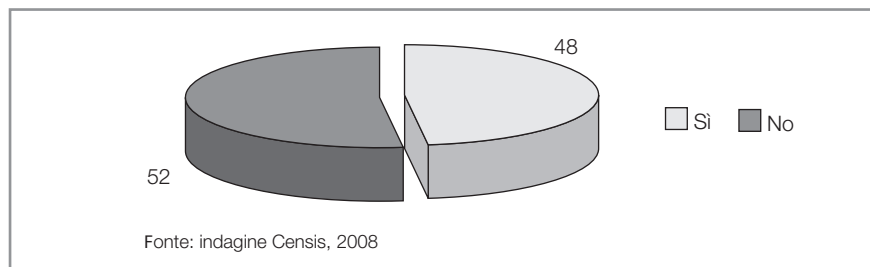
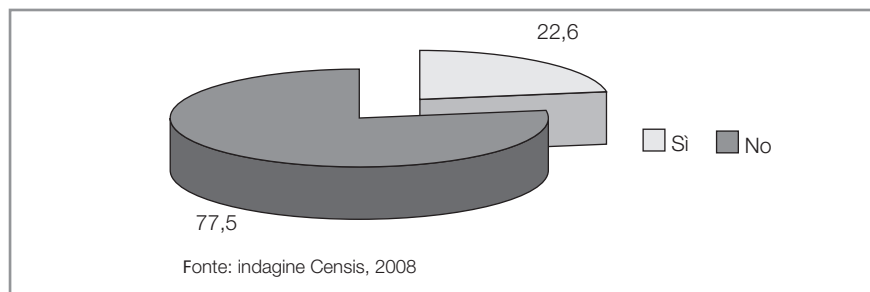


▼ **Figura 9** • Canali di informazione sul bullismo (val. %)

▼ **Tabella 12** • Grado di accordo con alcune affermazioni sul bullismo, per area geografica di residenza (val. %)

Andamento	Area				Totale
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud e isole	
<i>Il bullismo è sempre esistito solo che ora se ne parla di più</i>					
D'accordo	65,5	56,6	63,6	70,4	65,6
Non d'accordo	33,2	41,2	35,2	28,1	32,9
Non so	1,3	2,2	1,2	1,6	1,6
<i>Il bullismo è aumentato e peggiorato negli ultimi anni</i>					
D'accordo	79,8	79,8	77,1	81,7	80,2
Non d'accordo	18,9	18,8	20,5	17,2	18,5
Non so	1,3	1,4	2,4	1,1	1,4
<i>Negli ultimi anni è diminuita l'età media del bullo</i>					
D'accordo	77,7	75,7	73,8	71,8	74,3
Non d'accordo	19,1	20,7	21,4	23,5	21,6
Non so	3,2	3,6	4,8	4,7	4,2
<i>Gli insegnanti non hanno gli strumenti per fermare i bulli</i>					
D'accordo	58,8	55,5	58,4	62,4	59,7
Non d'accordo	38,2	40,6	36,4	32,9	36,2
Non so	2,9	3,9	5,1	4,7	4,2
<i>I bulli provengono da famiglie povere ed emarginate</i>					
D'accordo	9,5	7,2	10,5	12,3	10,4
Non d'accordo	89,5	92,3	88,6	86,5	88,6
Non so	1,1	0,6	0,9	1,2	1,0
<i>La scuola deve punire severamente i bulli</i>					
D'accordo	79,2	76,0	77,1	75,9	76,9
Non d'accordo	18,1	21,3	20,5	20,4	20,0
Non so	2,7	2,8	2,4	3,7	3,1
<i>Ai mass media va dato il merito di aver fatto conoscere questo fenomeno</i>					
D'accordo	68,3	67,7	69,9	75,2	71,3
Non d'accordo	29,2	27,9	27,4	21,4	25,5
Non so	2,5	4,4	2,7	3,4	3,3

▼ **Figura 10** • Le cause del bullismo (val. %)▼ **Figura 11** • Gli interventi per contrastare il bullismo (val. %)

▼ **Figura 12** • Fiducia nella capacità della scuola di proteggere i ragazzi dal bullismo (val. %)▼ **Figura 13** • Classi che hanno realizzato progetti specifici sul bullismo negli ultimi tre anni (val. %)▼ **Tabella 13** • Classi che hanno realizzato progetti specifici sul bullismo, per area geografica (val. %)

Progetti	Area				Totale
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud e isole	
Si	25,8	25,1	19,9	20,6	22,6
No	74,2	74,9	80,1	79,4	77,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: indagine Censis, 2008

▼ **Tabella 14** • Classi che hanno realizzato progetti specifici sul bullismo, per ordine di scuola (val. %)

Progetti	Scuola frequentata dai figli				Totale
	Figli solo alle elementari	Figli solo alle medie	Figli solo alle superiori	Figli che frequentano corsi diversi	
Sì	14,9	27,0	21,4	29,7	22,6
No	85,1	73,0	78,6	70,3	77,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: indagine Censis, 2008

2. La cluster analysis

Una volta interpretati i dati alla luce delle distribuzioni di frequenza delle risposte fornite dagli intervistati, è sembrato opportuno condurre un'analisi statistica multivariata al fine di comprendere la complessità dei macrofenomeni oggetto di studio.

L'utilizzo di tecniche di analisi multivariata, come l'analisi delle corrispondenze multiple e la cluster analysis, nasce dalla necessità di offrire una valida sintesi dei dati esaminati e, insieme, di cogliere la multidimensionalità insita nel concetto di bullismo.

L'analisi delle corrispondenze multiple (Acm) ha permesso di sintetizzare le informazioni relative ad alcuni item presenti nel questionario, grazie all'individuazione di tre nuove variabili, dette fattori, che presentano una relazione lineare con quelle originarie.

I fattori emersi sono:

- *presenza/assenza prepotenze;*
- *presenza/assenza bullismo;*
- *necessità/non necessità di interventi specifici.*

Successivamente è stata effettuata una *cluster analysis*, che ha permesso di aggregare i casi in gruppi omogenei al loro interno in base alle risposte fornite dagli intervistati ad alcune domande ritenute maggiormente esplicative dei macrofenomeni espressi dai tre fattori.

Tale analisi ha permesso di individuare tre gruppi distinti di famiglie:

I fortunati «senza»

Il primo gruppo comprende il 50,1% degli intervistati. Riunisce tutti coloro che hanno la fortuna di non avere esperienza diretta, all'interno delle classi frequentate dai figli, di prepotenze o episodi di bullismo.

L'utilizzo di tecniche di analisi multivariata, come l'analisi delle corrispondenze multiple e la cluster analysis, nasce dalla necessità di offrire una valida sintesi dei dati esaminati

Queste famiglie conoscono il bullismo da quanto vedono in televisione e, più delle altre, da quel che leggono sulla carta stampata.

Sostengono la centralità della famiglia di origine come prima responsabile degli atti compiuti dai bulli e come principale destinataria degli interventi di prevenzione e recupero.

Hanno fiducia nella capacità della scuola di arginare il fenomeno.

Si tratta per lo più di nuclei familiari composti dai genitori e un unico figlio, che frequenta le scuole elementari in classi dove si registra una quota inferiore alla media di progetti specifici sul fenomeno (17,8%, contro una media del 22,5%).

Coerentemente con il tipo di nucleo familiare prevalente, l'intervistato/a ha un'età inferiore alla media.

Gli esperti, loro malgrado

Fa parte di questo gruppo il 19,2% degli intervistati. Si tratta di genitori che conoscono bene il bullismo, in quanto riferiscono di prepotenze frequenti e ripetute che si svolgono all'interno delle classi frequentate dai figli: nell'80,5% dei casi denunciano atti che si sono ripetuti nel tempo, nel 70,6% sono a conoscenza del verificarsi di almeno tre diverse tipologie di prepotenze.

Particolarmente interessante la loro descrizione di quanto avviene: gli atti più praticati sono le offese ripetute (84,7% dei casi, contro una media del 28,7%), le botte, i pugni e i calci (75,1%, mentre la media è del 21,7%) e gli scherzi pesanti (segnalate del 74,3%, a fronte di una media del 25,9%). Ma nel 51,2% dei casi si registrano anche furti di oggetti personali. Nel 17% dei casi i genitori sono a conoscenza di episodi di cyberbullismo.

Il teatro preferito delle prepotenze sono i luoghi chiusi della scuola, diversi dalla classe (69,9% del totale).

Le reazioni ai fatti che avvengono sono, per questo gruppo di genitori, più differenziate e più rigide rispetto alla media: circa un terzo ha imposto al figlio di non frequentare il bullo, il 58,2% ne ha parlato con gli insegnanti, il 10% sta prendendo in considerazione l'ipotesi di cambiare scuola.

Quanto agli interventi necessari, pur confermando la centralità delle figure docenti, queste famiglie sottolineano la necessità di ricorrere a esperti esterni alla scuola e di punire i prepotenti, senza però ricorrere alle Forze dell'ordine.

Purtroppo è proprio chi vive sulla propria pelle il bullismo che ha una minore fiducia (32,7% del totale) nella capacità della scuola di costruire degli argini di difesa, e non basta neppure il fatto che il 28% delle classi stia realizzando progetti specifici sul bullismo.

In questo gruppo risultano superiori alla media quelli che hanno più figli a scuola nel presente anno scolastico e almeno uno che frequenta la scuola secondaria inferiore.

**I fortunati
«senza»
sostengono
la centralità
della famiglia
di origine
come prima
responsabile
degli atti
compiuti
dai bulli
e come
principale
destinataria
degli interventi
di prevenzione
e recupero**

I border line

Fa parte di questo gruppo il 30,7% degli intervistati. I componenti hanno i propri figli inseriti in realtà scolastiche ove avvengono prepotenze di diverso genere che, però, non assumono le caratteristiche del bullismo vero e proprio in quanto nella stragrande maggioranza risultano essere casi isolati.

Al primo posto i componenti del gruppo segnalano il verificarsi di episodi di isolamento (45,6%), seguiti da offese (40,2%), scherzi pesanti e furti.

I più hanno affrontato il problema ascoltando il racconto del figlio e facendolo sfogare. Decisamente poco rappresentati sono quelli che stanno pensando a soluzioni drastiche come, ad esempio, cambiare scuola.

Questi genitori, che sono solo «lambiti» dal fenomeno, conservano la fiducia nella capacità della scuola di proteggere i ragazzi dal bullismo.

Nel gruppo risultano superiori alla media quanti hanno almeno un figlio che frequenta le scuole superiori.

3. Nota metodologica

L'indagine si riferisce a un campione di 2.000 famiglie che hanno almeno un figlio che frequenta la scuola elementare, media inferiore o media superiore nell'anno scolastico 2007-2008. Il campione è stato stratificato con numerosità proporzionali all'universo di riferimento, tenendo conto dell'area geografica di residenza, dell'ordine di scuola frequentata, della tipologia del nucleo familiare, dell'ampiezza demografica del comune di residenza.

Il campione è stato selezionato attraverso estrazione casuale dagli archivi telefonici degli abbonati residenti sul territorio nazionale e l'intervista telefonica è stata effettuata previa verifica della eleggibilità del rispondente-genitore di uno o più figli che frequenta la scuola nel presente anno scolastico, attraverso la metodologia CATI (*Computer Assisted Telephone Interviewing*), una tecnica in grado di garantire affidabilità dei risultati e rapidità dei tempi di elaborazione, grazie al salvataggio automatico delle risposte su supporto informatico e alla possibilità di verifiche automatiche.

La tabella 15 presenta le principali caratteristiche dei nuclei familiari degli intervistati:

- il 41,5% vive al Sud e nelle isole, il 23,8% nel Nord Ovest, il 18,1% nel Nord Est e il 16,6% al Centro;
- il 55,9% vive in comuni che hanno al massimo 30.000 abitanti, il 21,8% in centri che hanno tra i 30.000 e i 100.000 abitanti, il 7,1% in aree che hanno tra i 100.000 ed i 250.000 abitanti e il 15,3% nelle aree metropolitane maggiori;
- sono state intervistate prevalentemente madri (79,4%);

I genitori, che sono solo «lambiti» dal fenomeno, conservano la fiducia nella capacità della scuola di proteggere i ragazzi dal bullismo

- il 27,6% del campione ha solo figli che frequentano le scuole elementari, il 15% solo le scuole medie, il 31,9% solo le superiori e il 25,6% ha figli che frequentano corsi diversi.

Gli intervistati complessivamente hanno 2.887 figli (1.584 maschi e 1.303 femmine) che frequentano una delle classi della scuola primaria (1.004, pari al 34,8%) o della secondaria di primo (731-25,3%) e secondo grado (1.152-39,9%) nel presente anno scolastico (tab. 13).

Le interviste sono state realizzate dal 18 febbraio al 7 marzo 2008.

▼ **Tabella 15** • Principali caratteristiche dei nuclei familiari intervistati (v.a. e val. %)

Caratteristiche	v.a.	val. %
Area geografica		
Nord Ovest	476	23,8
Nord Est	362	18,1
Centro	332	16,6
Sud e isole	830	41,5
Ampiezza demografica		
Fino a 30.000 abitanti	1.117	55,9
– fino a 10.000 abitanti	650	32,5
– da 10.001 a 30.000 abitanti	467	23,4
Da 30.001 a 100.000 abitanti	435	21,8
Da 100.001 a 250.000 abitanti	142	7,1
Oltre 250.000 abitanti	306	15,3
Posizione dell'intervistato all'interno del nucleo		
Padre	412	20,6
Madre	1.588	79,4
Presenza di figli per scuola frequentata		
Solo figli alle elementari	551	27,6
Solo figli alle medie	300	15,0
Solo figli alle superiori	637	31,9
Figli che frequentano corsi diversi	512	25,6
Totale	2.000	100,0

Fonte: indagine Censis, 2008

Gli intervistati in totale hanno 2.887 figli che frequentano una delle classi della scuola primaria o della secondaria di primo e secondo grado

▼ **Tabella 16** • Studenti cui si riferisce l'indagine, per area geografica di residenza, genere e scuola frequentata (v.a. e val. %)

Studenti	Area				Totale
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud e isole	
			v.a.		
Genere					
Maschi	375	268	265	676	1.584
Femmine	307	229	198	569	1.303
Scuola frequentata					
Elementare	243	188	161	412	1.004
Media	173	132	117	309	731
Superiore	266	177	185	524	1.152
			val. %		
Genere					
Maschi	55,0	53,9	57,2	54,3	54,9
Femmine	45,0	46,1	42,8	45,7	45,1
Scuola frequentata					
Elementare	35,6	37,8	34,8	33,1	34,8
Media	25,4	26,6	25,3	24,8	25,3
Superiore	39,0	35,6	40,0	42,1	39,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: indagine Censis, 2008

Lo sviluppo del processo di armonizzazione delle politiche educative ha avuto ripercussioni sui contenuti disciplinari e sulle metodologie di insegnamento

PARTE SECONDA - IL BULLISMO IN EUROPA: ANALISI DEL CONTESTO E DELLE POLITICHE di Francesca Zotta - Fondazione Censis

1. L'evoluzione del fenomeno a livello europeo

Negli ultimi anni il sistema educativo dei Paesi dell'Unione Europea ha subito dei profondi cambiamenti. Da una parte, lo sviluppo del processo di armonizzazione delle politiche educative ha avuto ripercussioni sui contenuti disciplinari e sulle metodologie di insegnamento delle singole scuole, dall'altra, ha evidenziato l'esistenza di problemi, difficoltà e barriere che studenti e insegnanti dei vari Paesi europei si sono trovati a dover affrontare in modo simile. Le statistiche rilevano un aumento del numero di studenti

con scarso rendimento così come degli abbandoni scolastici. Analizzando le difficoltà che gli studenti affrontano, emerge come il bullismo sia diffuso nelle scuole di tutti i Paesi europei (*Manual Of Best Practices To Fight And Prevent Bullying In Educational Centres*, 2008¹). Nel testo che segue si è scelto di analizzare caratteristiche e dimensioni del fenomeno in Italia e nei tre Paesi che più le assomigliano per caratteristiche culturali, sociali ed economiche: Inghilterra, Francia e Spagna.

Il termine bullismo costituisce la traduzione italiana della parola anglosassone *bullying*, comunemente usata nella letteratura internazionale per indicare la ripetizione di atti di violenza tra pari. Dan Olweus, professore dell'Università di Bergen, conosciuto come uno dei primi e più autorevoli ricercatori sul tema, fornisce una definizione di tale violenza che, integrata con elementi di riflessione sviluppati da Whitney e Smiths, è internazionalmente accettata (Whitney e Smiths, 1993, in Hutchinson, 2005). In base a tale definizione il fenomeno del bullismo consiste in una serie di atti di aggressione fisica, verbale o indiretta (per esempio l'esclusione), realizzati intenzionalmente a danno di uno studente da parte di uno o più compagni: pur realizzandosi tra pari, tali atti di prepotenza implicano un disequilibrio di potere tra l'aggressore e la vittima (Hutchinson, 2005).

Sebbene cresciuto negli ultimi anni, il bullismo non è un fenomeno nuovo, mentre è recente lo sviluppo di una consapevolezza comune e l'attenzione a esso riservata da parte dei media. In più, con il sorgere del nuovo millennio e l'accessibilità delle nuove tecnologie da parte della generalità della popolazione, ha preso forma un fenomeno effettivamente inedito, quello del *cyberbullismo*, prodotto del tradizionale atto di prepotenza adattato alla nuova era tecnologica, della quale i «*cyberbulli*» utilizzano gli strumenti per diffondere le loro prepotenze (Mora-Merchan e Ortega-Ruiz, 2007). Besley lo definisce come un fenomeno che implica l'uso di tecnologie dell'informazione e della comunicazione come base per realizzare un comportamento intenzionale, ripetuto e ostile, sviluppato da un individuo o gruppo a danno di altri (Besley, 2005, in Mora-Merchán e Ortega-Ruiz, 2007). Il fenomeno si spiega considerando che lo schema classico di abuso viene esportato ad altri spazi o relazioni che sono propri degli adolescenti: SMS, invio di foto o video, e-mail, chat room, MSN messenger, siti web, ecc. (Mora-Merchan e Ortega-Ruiz, 2007).

Secondo la definizione di Olweus, affinché possa parlarsi di bullismo è necessario che sussistano gli elementi dell'*aggressione* (fisica, verbale o indiretta), della *intenzionalità* dell'atto, della sua *ripetizione* e di un *disequilibrio* di poteri tra soggetti pari. Tale definizione è stata comunemente utilizzata nelle ricerche internazionali di tipo comparativo (per esempio le ricerche sul bullismo finan-

Il termine bullismo costituisce la traduzione italiana della parola anglosassone *bullying*, comunemente usata nella letteratura internazionale per indicare la ripetizione di atti di violenza tra pari

1. Vedi progetto *Analisi comparata sulle metodologie utilizzate con successo nella lotta al bullismo*, p. 11.

ziate dalla Commissione Europea, dalla Organizzazione Mondiale della Sanità – OMS, o dalla Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico – OCSE); tuttavia, da un lato, tali studi utilizzano dati sui singoli Paesi ricavati da indagini nazionali che si basano su una definizione di bullismo non necessariamente corrispondente a quella sopra menzionata, dall'altro, pur essendo adottata la stessa definizione, la sua interpretazione nei diversi Paesi non è necessariamente uniforme.

In primo luogo, sussiste un problema di tipo linguistico, non esistendo una traduzione letterale del termine *bullying* in tutte le lingue europee; tale traduzione si trova nella lingua italiana, ma, ad esempio, non in quella francese o spagnola. In Francia e Spagna viene usato il termine inglese *bullying* oppure si utilizzano espressioni che indicano certamente un concetto simile ma che inevitabilmente possono implicare alcune variazioni nella codifica degli atti rendendo necessaria una estrema cautela nella loro comparazione a fini statistici. Oltre all'ostacolo linguistico è necessario riflettere sulla interpretazione delle varie componenti della definizione di bullismo. Come esiste tra diversi autori o ricercatori all'interno di uno stesso Paese, a maggior ragione tale difficoltà esiste in un confronto internazionale, subentrando anche l'elemento della differenza culturale. In altre parole, la definizione di bullismo internazionalmente accettata è composta da elementi suscettibili di diverse interpretazioni, le quali possono essere esemplificate dalle differenti sensibilità culturali tipiche di ogni Paese per cui non necessariamente un comportamento ritenuto offensivo in una scuola britannica potrebbe essere inteso come tale in un contesto scolastico di un Paese mediterraneo o viceversa.

In Francia, il bullismo scolastico viene inteso come *fait de violence* a prescindere dalla reiterazione dell'atto (Fabre-Cornali, 1999, in O'Moore, 2002). Alcuni studiosi (Bonafé-Schmidt, 1997, in Debarbieux et al., 2001) utilizzano una definizione di bullismo che include tutte le forme di abuso di potere penalmente rilevanti compiuti nelle scuole: crimini e offese contro le persone, contro i beni e contro la sicurezza; altri (Debarbieux, 1996, in Debarbieux et al., 2001) accolgono una definizione più ampia che include atti di «micro-violenza», cioè manifestazioni di inciviltà, molestie e disordini, avvicinandosi di più alla definizione di bullismo internazionalmente accettata. In Spagna non esiste un consenso tra ricercatori sulla definizione di bullismo. L'espressione *acoso escolar* si riferisce a violenze, disturbi e comportamenti anti-sociali, inclusi gli atti di aggressione commessi a danno degli insegnanti. Soprattutto negli ultimi anni, si parla molto di problemi di *convivencia* scolastica, sia da parte dei ricercatori che nelle misure adottate dal Ministero dell'Educazione, per indicare un contesto scolastico carente di spirito di solidarietà, cooperazione, armonia, comprensione reciproca e risoluzione dei conflitti attraverso il dialogo (Ortega et al., 2001). In Italia, la traduzione letterale di *bullying* è utile ad avvicinare l'accezione italiana del termine al suo contenuto internazional-

La definizione di bullismo accettata a livello internazionale è composta da elementi suscettibili di diverse interpretazioni

mente accettato, al quale, infatti, si riferisce l'indagine nazionale di seguito riportata. Infine, le ricerche inglesi fanno per lo più riferimento alla definizione di bullismo formulata da Olweus; su di essa si basa il *National Bullying Survey* 2006, indagine di riferimento per conoscere l'entità del fenomeno del bullismo nelle scuole inglesi.

Fatta questa premessa e ricordata la cautela con la quale comparare dati prodotti nei differenti Paesi, i dati del rapporto internazionale del OMS pubblicato nel 2004 (*Young people's health in context, Health Behaviour in School-aged Children*, 2004) dimostrano la presenza ben radicata del bullismo nei contesti scolastici di Italia, Inghilterra, Francia e Spagna. Tale indagine, basata su un campione di 163.000 studenti in 35 Paesi, seppure datata, è stata scelta perché condotta da un unico istituto che utilizza la stessa definizione di bullismo, un solo questionario e la stessa numerosità campionaria per illustrare la situazione nei diversi Paesi considerati, più avanti verranno presentate le più recenti indagini condotte a livello nazionale. Facendo una media dei dati ricavati dalle interviste nei quattro Paesi oggetto di approfondimento emerge che nei due mesi precedenti all'intervista hanno subito almeno un atto di bullismo il 35,6% degli studenti di 11 anni, il 33,1% di quelli di 13 anni e il 24,8% di quelli di 15 anni. Nello stesso periodo di tempo sono stati vittime di almeno 2 o 3 atti di bullismo il 12,2% degli intervistati di 11 anni, il 12,2% di 13 anni e l'8,8% di 15 anni. I dati dei quattro Paesi rivelano che l'età più colpita è quella degli 11 anni e registrano una tendenza alla riduzione delle prepotenze con il crescere dell'età. Facendo una distinzione per Paesi, i ragazzi inglesi sembrano essere i più colpiti dal fenomeno nella fascia di età compresa tra gli 11 e 13 anni, quelli francesi a 15 anni. Dall'altra parte, il minor numero di atti di bullismo si registra in Spagna, sebbene all'età di 15 anni i meno colpiti dal fenomeno risultino i giovani italiani: hanno subito un atto di bullismo nei due mesi precedenti l'intervista il 43,2% degli studenti inglesi di 11 anni, il 37,9% di quelli di 13 anni e il 26,1 di quelli di 15 anni, in Francia, i dati indicano rispettivamente il 38,8%, il 36,1% e il 33,5% %, in Italia il 33,4%, 31,8% e 16,7% e in Spagna il 26,9%, il 26,7% e il 24,3%.

In tutti i Paesi, a eccezione della Francia, le ragazze risultano meno coinvolte dei ragazzi, sebbene le notizie più recenti riportate dai media segnalino un generale aumento anche del bullismo femminile.

Per Italia, Regno Unito e Spagna, gli stessi risultati emergono dall'indagine sul bullismo pubblicata dal British Council nel febbraio 2008. Si tratta di un'indagine condotta su un campione di 35.000 studenti attraverso questionari a risposte multiple. Da tale indagine risulta che il 48% dei giovani inglesi intervistati reputa il bullismo un problema della scuola, il 33% degli studenti italiani e il 22% di quelli spagnoli. Purtroppo non sono disponibili dati sulla Francia.

Facendo una distinzione per Paesi, i ragazzi inglesi sembrano essere i più colpiti dal fenomeno nella fascia di età compresa tra gli 11 e i 13 anni, quelli francesi a 15 anni

2. Gli interventi dell'Unione Europea

L'intervento dell'UE nel campo della prevenzione e della lotta al bullismo muove dalla consapevolezza che la violenza nelle scuole costituisce un rilevante problema sociale che rischia di compromettere non solo la serenità, il benessere e la riuscita scolastica dei minori, ma anche gli ideali democratici, il senso civico e i principi della pacifica convivenza, valori ritenuti fondanti dell'Unione Europea.

Pur non avendo adottato misure vincolanti per i Paesi membri, la Commissione Europea ha intrapreso una serie di iniziative che hanno determinato un comune impegno a livello internazionale, attraverso la creazione di una rete, il suggerimento di linee guida, la condivisione delle esperienze e l'evidenziazione di buone pratiche.

a) Connect

Realizzato tra il 2000 e il 2002, *Connect* è il progetto che segnala l'avvio dell'impegno europeo nella lotta contro la violenza nelle scuole. L'iniziativa è stata finanziata dalla Commissione Europea e coordinata dal Professor Peter K Smith, del Goldsmith College, University of London e ha coinvolto 17 Paesi partner: Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Olanda, Norvegia, Portogallo, Spagna, Svezia e Gran Bretagna. Il progetto è consistito nella redazione di rapporti sulla situazione della violenza nelle scuole da parte di Università o centri di ricerca psico-pedagogica degli Stati partecipanti²; in essi vengono illustrati la consistenza del fenomeno, le misure adottate e la valutazione degli interventi realizzati. Una volta completati, i rapporti sono stati presentati a un Simposio, organizzato dai Paesi partner per discutere e confrontare le diverse esperienze. <http://www.gold.ac.uk/connect/book.html>

b) Visionary

Il progetto *Visionary*, finanziato dalla fondazione Socrates-Minerva della Commissione Europea, ha dato vita a un portale transnazionale che coinvolge insegnanti, genitori, studenti ed esperti interessati alla violenza nelle scuole, offre una panoramica internazionale del fenomeno e permette uno scambio tra i partner europei del progetto: *Center for Educational Research, Università di Koblenz-Landau* (Germania), *Vordingborg Seminarium* (Danimarca), *Centre for Ethnic Studies, University of Joensuu* (Finlandia), *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Università di Lisbona* (Portogallo), *Learning Technology Research Institute e Università di North London* (Regno Unito). Il sito presenta

La
Commissione
Europea
ha intrapreso
una serie
di iniziative
che hanno
determinato
un comune
impegno
a livello
internazionale,
attraverso
la creazione
di una rete

2. I nomi degli istituti partecipanti sono reperibili sulla pagina web <http://www.gold.ac.uk/connect/partners.html>.

informazioni sul fenomeno del bullismo, descrizioni di progetti di prevenzione e lotta, buone pratiche e altro materiale, ma anche un forum, mailing list per insegnanti, bambini, genitori ed esperti e un questionario on-line.

<http://www.bullying-in-school.info/en/content/european-projects/visionary.html>

c) Visionary-net

Il progetto *Visionary-net* è finalizzato a creare un legame tra gli esperti dei Paesi partecipanti impegnati nella prevenzione della violenza nelle scuole affinché possano arricchirsi l'uno dei saperi dell'altro. I partner sono: Centro per la Ricerca sull'Educazione dell'Università di Koblenz-Landau (Germania), *Universidad de Cordoba* e *Universidad de Siviglia* (Spagna), *European Forum for Urban Safety* (Francia) e *Concept Foundation* (Romania). Il progetto si articola in cinque conferenze on-line:

- *Coping with School Bullying and Violence Using the Internet* (4 maggio – 3 giugno 2005)
- *School Bullying and Violence: Prevention Strategies for Local Authorities* (19 settembre – 14 ottobre 2005)
- *New Forms of School Bullying and Violence: Cyberbullying, Happy Slapping, Dating Violence and Other New Trends* (24 aprile – 19 maggio 2006)
- *School Bullying and Violence: The Role of the Media* (15 maggio – 9 giugno 2006)
- *Research: A Way to Deal with School Bullying and Violence* (25 settembre – 20 ottobre 2006)

I rapporti sulle conferenze sono stati pubblicati e sono disponibili su Internet; inoltre, i principali risultati ottenuti e ulteriori informazioni sulle conferenze sono contenuti in un libro disponibile on line al fine di supportare i destinatari del progetto nelle loro attività e stimolare ulteriori discussioni sull'argomento (Ortega-Ruiz, R., Mora-Merchán, J.A. e Jäger, Th. (Eds.), *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet*).

<http://www.bullying-in-school.info/en/content/european-projects/visionaries-net.html>

d) Analisi comparata sulle metodologie utilizzate con successo nella lotta al bullismo

Si tratta di un progetto finanziato dal programma Leonardo Da Vinci della Commissione Europea, che stabilisce una rete di contatti tra enti di educazione e formazione di vari Paesi, al fine di creare un ambiente di attiva partecipazione e apprendimento, grazie al reciproco scambio di conoscenze ed esperienze. L'istituto promotore del progetto è il San José Maristak di Durango

(Spagna), il coordinatore Inveslan di Bilbao (Spagna), altri partner del progetto sono: TEMPO di Ostrava – Zabreh (Repubblica Ceca), Centro per la Ricerca sull'Educazione dell'Università di Koblenz-Landau (Germania), Associazione Equilibrio di Bologna (Italia), Cracow's Teachers' and Education Workers' Training Centre di Cracovia (Polonia), Uniunea Sindicala Didactica di Vaslui (Romania) e Lincoln Christ's Hospital School di Lincoln (Regno Unito).

Il progetto si rivolge agli insegnanti per stimolarli a un confronto sulle diverse metodologie di insegnamento rispetto alla percezione, prevenzione e reazione agli atti di bullismo, e vengono individuate delle misure innovative sviluppate attraverso un costruttivo approccio transnazionale.

Prodotto di questo progetto è stato un manuale di best practices che offre informazioni sul contesto, programmi, iniziative e campagne dei Paesi partecipanti per combattere e prevenire il bullismo negli istituti scolastici (*Manual Of Best Practices To Fight And Prevent Bullying In Educational Centres*), consultabile in: <http://www.maristakbullying.com/docs/P9Manualofbestpractices.pdf>
<http://www.bullying-in-school.info/en/content/european-projects/bullying.html>

e) Vistop

Il progetto *Vistop* («Violence in schools training online project») (2006-2008) finanziato nell'ambito del programma Socrates della Commissione Europea, mira a trovare nuove soluzioni ai conflitti scolastici attraverso un approccio basato sulla cooperazione dei diversi soggetti. Partner del progetto sono il Centro per la Ricerca sull'Educazione dell'Università di Koblenz-Landau (Germania); Infoart di Plodiv (Bulgaria); European Institute of Health and Medical Sciences, Università di Surrey (Regno Unito); il Centro Anti-Bullismo della Scuola dell'Educazione presso il Trinity College di Dublino (Irlanda); il dipartimento di Psicologia dell'Università di Cordoba (Spagna).

Il progetto sviluppa e offre corsi *on-line* a insegnanti, genitori e *policy-makers* per far fronte al fenomeno del bullismo e della violenza nella scuola. I corsi si basano su materiali e altre risorse prodotti dal progetto *VISTA* («Violence in School Training Action») e altre iniziative finanziate dalla Commissione Europea e mira specificamente a diffondere le informazioni e le *best practices* sviluppate in questi progetti.

<http://www.bullying-in-school.info/en/content/european-projects/vistop.html>

f) aVataR@school

aVataR@school (2006-2009) è un progetto finanziato da Socrates-Minerva per la creazione di giochi di ruolo virtuali in cui i bambini sono tenuti a elaborare strategie di mediazione per la risoluzione di conflitti. I partner di questo progetto sono: CINECA, come ente promotore (Italia), Centro di Mediazione di Santo Padre de Ribes (Spagna), Centro per la Ricerca sull'Educazione dell'U-

Il progetto si rivolge agli insegnanti per stimolarli a un confronto sulle diverse metodologie di insegnamento rispetto alla percezione, prevenzione e reazione agli atti di bullismo

niversità di Koblenz-Landau (Germania), Associazione Equilibrio (Italia), Project Wolf (Romania) e Actionwork (Regno Unito).

Ogni gioco virtuale riproduce in 3 dimensioni lo scenario tipico di un conflitto scolastico: esclusione sociale, bullying o violenza. Per ogni livello i giocatori sono tenuti a trovare delle soluzioni comuni in modo cooperativo e collaborativo (si tratta dello School Peer Mediation Approach).

<http://www.bullying-in-school.info/en/content/european-projects/avatar-school.html>

g) Safer Internet plus

Il programma (2009-2013) della Commissione Europea rappresenta la risposta dell'Unione Europea ai contenuti illegali e dannosi per i minori che navigano su internet.

Il progetto è finalizzato a promuovere un uso più responsabile delle nuove tecnologie e si inserisce nella lotta al *cyberbullismo*. Il programma nasce da una Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'UE (Decisione N. 854/2005), adottata a seguito degli esiti positivi del programma *Safer Internet Action Plan*, attuato tra il 1999 e il 2006. *Safer Internet Plus* mira fondamentalmente a promuovere la sicurezza dei minori, riducendone le condotte dannose e limitando i contenuti illeciti di Internet, ma anche a creare una pubblica consapevolezza e a stabilire una conoscenza di base sui comportamenti pericolosi on-line.

http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/index_en.htm

Safer Internet Plus mira a promuovere la sicurezza dei minori, riducendone le condotte dannose e limitando i contenuti illeciti di Internet

▼ Quadro delle azioni dell'Unione Europea

Progetto	Descrizione	Destinatari	Committente
<i>Connect</i> (2000-2002)	Elaborazione di dossier nazionali sulla violenza nelle scuole, scambio di esperienze, individuazione di best practices	Ricercatori, policy maker e insegnanti	Commissione Europea
<i>Visionary</i> (2000-2003)	Portale europeo on-line sulla violenza e il bullismo nelle scuole con informazioni sul fenomeno, progetti, buone pratiche e altro materiale	Insegnanti, genitori, studenti ed esperti	Fondazione Socrates-Minerva della Commissione Europea
<i>Visionary-net</i> (2004-2006)	Portale europeo on-line contenente conferenze di esperti sulla violenza e il bullismo nelle scuole	Insegnanti, genitori, studenti ed esperti	Fondazione Socrates-Minerva della Commissione Europea
<i>Analisi comparata su metodologie utilizzate con successo nella lotta al bullismo</i> (2006-2008)	Sviluppo di metodologie di insegnamento per percepire, prevenire e rispondere al verificarsi di azioni di bullismo	Insegnanti	Programma Leonardo Da Vinci della Commissione Europea
<i>Vistop</i> (2006-2008)	Corsi on-line per far fronte al fenomeno del bullismo e della violenza nella scuola	Insegnanti, genitori e policy-maker	Programma Socrates della Commissione Europea
<i>aVataR@school</i> (2006-2009)	Creazione di giochi di ruolo virtuali per stimolare l'elaborazione di strategie per la risoluzione di conflitti basate sulla mediazione dei compagni di scuola (School Peer Mediation Approach)	Studenti, ma anche insegnanti o altri	Programma Socrates-Minerva della Commissione Europea
<i>Safer Internet</i> (2009-2013)	Lotta contro il cyberbullismo	Bambini	Unione Europea

Fonte: elaborazione Censis su dati vari

3. Le politiche adottate in Italia, Inghilterra, Francia e Spagna

3.1. Italia

Sino al 2007, anno in cui è stata emanata una specifica Direttiva dal Ministro della Pubblica Istruzione, in Italia non sono mai state poste in essere politiche nazionali volte a contrastare direttamente il fenomeno del bullismo. Le misure adottate in precedenza e che hanno contribuito alla prevenzione della violenza nelle scuole generalmente puntavano al miglioramento del clima negli istituti, alla promozione del rendimento scolastico e alla riduzione degli abbandoni, incidendo solo indirettamente sulla prevenzione di comportamenti violenti.

Il D.P.R. 567/96 sul *Regolamento di attività complementari ed extracurricolari* offre ai giovani spazi per organizzare attività fuori dall'orario scolastico stimolandone la responsabilità e la diretta partecipazione; tale intervento può essere inteso come un tentativo del governo italiano di frenare indirettamente comportamenti devianti e violenti fra i giovani. Nello stesso senso, la Legge 285/97 *per la promozione di diritti ed opportunità per l'infanzia e l'adolescenza* prevede l'istituzione di un fondo nazionale da utilizzare per la promozione per i diritti dei minori, la qualità di vita, lo sviluppo, la realizzazione individuale e la socializzazione, attraverso interventi a livello nazionale, regionale e locale. Il D.P.R. 249/98 – *Statuto delle studentesse e degli studenti* – adottato a seguito dell'approvazione della Legge 59/97 sull'autonomia scolastica, definisce i diritti e i doveri degli studenti, abolisce il tradizionale sistema sanzionatorio e delega alle singole scuole la scelta di regole e sanzioni per salvaguardare i diritti e i doveri degli studenti. Infine, il *Comitato parlamentare sulla violenza dei gruppi giovanili*, istituito a seguito del sorgere del fenomeno delle *baby gangs*, ha approvato nel marzo 2000 un risoluzione in base alla quale il Governo si impegna a promuovere il tempo pieno nelle scuole, stimolare attività che aiutino l'espressione e la socializzazione, creare centri di ascolto e di supporto psicologico (Menesini e Modiano, 2001).

La diffusione degli atti di bullismo su tutto il territorio nazionale, il sorgere del fenomeno inedito del *cyberbullismo* nonché la particolare attenzione che i *media* hanno dedicato negli ultimi anni a questo fenomeno hanno stimolato il recente interesse del Ministero della Pubblica Istruzione su questo tema. L'intervento del Ministro si è concretizzato con l'emanazione di due Direttive, una del 16 ottobre 2006 e l'altra del 5 febbraio 2007, intitolate rispettivamente *Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e legalità* e *Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e lotta al bullismo*.

Tra le varie considerazioni alla base dell'adozione della prima delle due misure emerge il diffuso malessere dei giovani nelle scuole, come manifestato dal mancato rispetto delle regole del vivere civile e sociale e il conseguente verificarsi di atti di prepotenza, microdelinquenza e conflittualità. Tale misura gioca un ruolo indiretto nella prevenzione del bullismo, richiamando il ruolo formativo della scuola nella crescita umana oltre che in quella culturale. Pertanto, la comunità scolastica è chiamata a trasmettere ai ragazzi le regole della convivenza civile e della solidarietà, così come della legalità e democrazia, al fine di formare cittadini tolleranti, solidali e responsabili.

Come anticipato, la Direttiva del 5 febbraio 2007 è invece specificamente indirizzata alla prevenzione e lotta al bullismo: la preoccupazione per la diffusione delle prepotenze e violenze nelle scuole ha incoraggiato il Ministro a fornire alle autonomie scolastiche gli strumenti e le risorse per valorizzare lo studente e garantirne crescita e sviluppo in termini educativi, cognitivi e sociali, in un rapporto di collaborazione con le altre istituzioni territoriali e agenzie educative.

La comunità
scolastica
è chiamata
a trasmettere
ai ragazzi
le regole della
convivenza
civile
e della
solidarietà

L'intero personale scolastico, così come genitori e studenti sono chiamati a partecipare in modo attivo alla scelta delle iniziative scolastiche finalizzate alla promozione di solidarietà, cooperazione, rispetto e aiuto reciproco

Pur ribadendo che è la singola scuola a dover individuare la strategia più efficace per promuovere l'educazione alla cittadinanza e contrastare fenomeni di prepotenza e violenza, il Ministro sollecita gli istituti scolastici ad adottare un modello sanzionatorio per reagire agli atti di bullismo, che preveda regole specifiche e severe, procedure snelle ed efficaci e sanzioni quanto più variegate per garantirne la proporzionalità rispetto all'atto commesso³.

La Direttiva stabilisce l'avvio di programmi finalizzati a promuovere la qualità dell'insegnamento, la prevenzione del disagio giovanile e il contrasto alla violenza, al bullismo e alla illegalità. Per prevenire e investigare sugli atti di bullismo sono programmati accordi di collaborazione tra il Ministero della Pubblica Istruzione e il Ministero dell'Interno, mentre per il monitoraggio della rete internet nel quadro della lotta al *cyberbullismo* si considera il coinvolgimento del servizio di polizia Postale.

L'intero personale scolastico, così come genitori e studenti sono chiamati a partecipare in modo attivo alla scelta delle iniziative scolastiche finalizzate alla promozione di solidarietà, cooperazione, rispetto e aiuto reciproco.

Come iniziative ministeriali è prevista la realizzazione di due campagne informative, la prima rivolta agli studenti della scuola dell'infanzia e quella primaria, e la seconda indirizzata alla scuola secondaria di primo e secondo livello. La prima deve essere focalizzata sulla valorizzazione della comunicazione interpersonale, l'ascolto e il dialogo; per realizzare tali obiettivi la Direttiva propone la individuazione di spazi all'interno di alcuni programmi Rai, la collaborazione con l'editoria per l'infanzia e la predisposizione di poster da affiggere negli istituti scolastici. La campagna di informazione nelle scuole secondarie punta invece su iniziative che coinvolgano studenti e genitori, la realizzazione di un portale Internet, la messa in onda di spot televisivi e radiofonici, il coinvolgimento di *testimonial* e la promozione di appositi programmi nel palinsesto televisivo.

Inoltre è prevista la costituzione di Osservatori regionali permanenti sul bullismo, finanziati dal Ministero della Pubblica Istruzione. Si tratta di centri polifunzionali territoriali che operano in coordinamento con l'amministrazione centrale al servizio delle istituzioni scolastiche. Gli osservatori sono finalizzati a valorizzare le buone pratiche e le competenze sviluppate localmente negli anni passati, offrono un costante monitoraggio del fenomeno e un supporto alle attività promosse dalle istituzioni scolastiche. L'attività degli Osservatori ruota intorno a quattro obiettivi principali:

3. Tale chiarimento va inteso tenendo conto che lo *Statuto degli studenti e delle studentesse* del 1998 attribuisce alla singola scuola il compito di adottare un proprio regolamento disciplinare, superando il tradizionale modello sanzionatorio di natura repressivo-punitiva, a favore di un modello che favorisca la presa di coscienza del danno arrecato, responsabilizzi il colpevole e lo metta nella condizione di riparare il danno.

1. La prevenzione e la lotta al bullismo attraverso programmi di intervento specifici per i diversi contesti territoriali.
2. La promozione di attività di educazione alla legalità.
3. Il monitoraggio costante del fenomeno del bullismo.
4. Il monitoraggio e la verifica delle attività promosse dalle comunità scolastiche.

La Direttiva del febbraio 2007 ha infine previsto l'attivazione di un numero verde nazionale per segnalare casi di bullismo, chiedere informazioni e ricevere sostegno.

3.2. Inghilterra

Il *bullying*, termine anglosassone da cui ha origine il nostro bullismo, costituisce un fenomeno di notevoli dimensioni e profonda gravità nel Regno Unito, e come tale è stato affrontato da parte del governo britannico a partire dai primi anni 90, attraverso l'adozione di misure progressivamente più incisive.

Tra il 1991 e il 1993, il *Department for Education* ha finanziato un progetto finalizzato all'elaborazione di programmi anti-bullismo con esiti piuttosto positivi. Le iniziative adottate nel quadro di questo progetto, tra cui la proiezione di video, esercizi di sostegno al compagno, sostegno alla insicurezza e mediazione dei conflitti, hanno garantito una consistente riduzione degli episodi di bullismo (Cowie et al., 2001). Nel settembre 1998, con l'emanazione dello *School Standards and Framework Act*, il Parlamento britannico ha reso l'adozione di una politica di lotta al bullismo e promozione della tolleranza un requisito obbligatorio per tutti gli istituti scolastici. Sono state anche previste ispezioni periodiche delle scuole da parte dell'*Office for Standards in Education* (OFSTED) per monitorare e valutare i risultati degli interventi adottati dalle scuole. Nel 2000 il *Department for Education* ha adottato una serie di misure nell'ambito del progetto *Don't suffer in silence* – Non soffrire in silenzio, per fornire consigli alle scuole su come gestire il fenomeno del bullismo. L'*Education Act* e il *Children Act*, emanati dal Parlamento rispettivamente nel 2002 e 2004 impongono l'adozione di provvedimenti per il benessere dei minori, rivolgendosi, il primo, agli organi di Governo, il secondo, alle *Children's Services Authorities*. L'*Education Act* prevede la realizzazione di controlli annuali sullo stato di salute, sicurezza e sostegno dei bambini e la formulazione di procedure ufficiali per i reclami nel caso in cui queste non siano rispettate. Il *Race Relation Act* del 1976, emendato nel 2000, e il *Disability Discrimination Act* del 1995 e 2005 obbligano, invece, gli organi del Governo ad adottare misure che impediscano la discriminazione dei bambini sulla base della razza o delle loro eventuali disabilità. Infine, lo *School Teacher Pay and Condition Document* del 2006 è un documento con forza vincolante pubblicato annualmente che integra il con-

Il *bullying*, termine anglosassone da cui ha origine il nostro bullismo, costituisce un fenomeno di notevoli dimensioni e profonda gravità nel Regno Unito

tratto di insegnanti e presidi di tutte le scuole inglesi; quello del 2006, in particolare, sottolinea il necessario impegno di docenti e presidi a promuovere il benessere degli studenti, adottare misure per la loro guida pastorale e garantire l'ordine e la disciplina durante l'intera giornata scolastica (Teachernet, 2007). Nonostante le misure adottate, i risultati del *National Bullying Survey* del 2006 suggeriscono ad alcuni sociologi di considerare il bullismo in Inghilterra come una componente «normale» della vita scolastica (Tylor, 1998, in Hutchinson, 2005); di fronte a questa preoccupante realtà, il Governo britannico ha recentemente ribadito il valore prioritario della lotta al bullismo. Il *Department for Children, School and Families*, DCSF ha dichiarato che si tratta di un problema che esiste nelle scuole inglesi e che va affrontato con estrema serietà; nessuna forma di *bullying* è tollerabile e nessun tipo di violenza può essere considerata elemento imprescindibile della vita scolastica. Le motivazioni del fermo intervento del Dipartimento per i minori sono legate non solo alla necessità di evitare la sofferenza fisica e la lesione della dignità dei bambini, ma anche all'interesse generale di creare un ambiente favorevole al rendimento scolastico dei giovani cittadini britannici, presupposto essenziale per un positivo esito professionale (DCSF, 2007).

L'*Education and Inspection Act*, in vigore da aprile 2007 è un atto con forza vincolante con il quale il Governo britannico ha affrontato il problema del bullismo nelle scuole. L'atto prevede l'elaborazione di linee guida per l'adozione di provvedimenti anti-bullismo da parte degli istituti scolastici e, conseguentemente, vincola i presidi all'adozione di politiche in conformità con tali direttive ministeriali e a una loro adeguata pubblicizzazione tra studenti, genitori e professori. Tale provvedimento autorizza, inoltre, il personale delle scuole ad applicare sanzioni disciplinari e in caso di necessità a ricorrere all'uso della forza. L'*Education and Inspection Act* esorta ufficialmente gli insegnanti a utilizzare premi e sanzioni legati ad episodi di bullismo in modo assolutamente imparziale e legittima i presidi degli istituti scolastici a esercitare la propria autorità per influenzare il comportamento degli studenti anche al di fuori delle scuole, così da poter intervenire in relazione al fenomeno del *cyberbullismo* (DCSF, 2007).

Nella redazione della politica anti-bullismo, il DCSF raccomanda alle scuole il rispetto dei principi contenuti nella *Charter of Action*. La Carta prevede che tutto il personale scolastico sia pienamente impegnato nello sviluppo e revisione della politica anti-bullismo della scuola e che l'intera comunità scolastica sia informata e attiva per l'implementazione di tale politica. Presidi, insegnanti e il resto del personale scolastico devono contribuire, ciascuno sulla base dei propri ruoli e responsabilità, a elaborare e applicare il programma anti-bullismo della scuola, nel rispetto della legge ed adempiendo ai requisiti richiesti dalle ispezioni biennali del Governo. Deve essere promosso un clima scolastico dove il bullismo e la violenza non siano tollerati e non possano proliferare, la-

Nessuna forma di *bullying* è tollerabile e nessun tipo di violenza può essere considerata elemento imprescindibile della vita scolastica

vorando insieme ai genitori, le altre scuole e le associazioni per i minori. La *Charter of Action* raccomanda che gli studenti vittime di atti di bullismo siano ascoltati, istruiti sul modo per ottenere supporto e su come riferire quanto accaduto. Devono essere intraprese azioni per aiutare gli studenti a sentirsi di nuovo al sicuro e a ricostruire la forza e la confidenza in sé stessi. La Carta suggerisce l'applicazione di sanzioni e programmi di insegnamento che rendano gli studenti che abbiano commesso atti di bullismo consapevoli del danno provocato. Attraverso tali programmi i bulli devono imparare a non reiterare le prepotenze commesse e a riparare il danno causato. Infine, i genitori devono essere resi consapevoli della politica di intolleranza adottata dalla scuola contro il bullismo e delle procedure per riferire le loro preoccupazioni; la scuola deve trasmettere ai genitori la fiducia sulla propria capacità di analizzare seriamente ogni segnale di allarme e di investigare e agire di conseguenza per la protezione del bambino (DCSF, 2007).

Al fine di rendere le scuole consapevoli della loro responsabilità e di indirizzarle nell'adozione di adeguate politiche anti-bullismo, nel settembre 2007 il DCSF ha pubblicato anche una guida, intitolata *Safe to learn: embedding anti-bullying work in schools*. Dalla guida del DCSF emergono quattro obiettivi cui deve essere finalizzato l'intervento dell'istituto scolastico:

1. la prevenzione del fenomeno del bullismo;
2. la reazione ragionevole, proporzionata e coerente al verificarsi dell'atto;
3. l'aiuto alla vittima;
4. l'applicazione di sanzioni disciplinari costruttive nei confronti del responsabile.

La guida suggerisce alcune buone pratiche, tra cui quella per denunciare l'attacco subito: affinché lo studente si confidi è necessario che venga messo nella condizione di farlo e che sia consapevole che alla sua preoccupazione verrà data una risposta seria ed efficace. Pertanto la guida suggerisce degli strumenti utilizzabili dalle scuole per incoraggiare gli studenti a riferire gli attacchi di bullismo subiti: per esempio, collocando nella scuola delle scatole in cui inserire messaggi con le richieste di aiuto, il cui contenuto sia giornalmente controllato, oppure, predisponendo dei numeri di telefono confidenziali, o infine, mettendo a disposizione degli studenti dei tutor che agiscano come intermediari con gli insegnanti. Un'altra buona pratica raccomandata dal DCSF è quella di registrare gli incidenti di bullismo attraverso la creazione di una banca dati che offra informazioni sul numero e le caratteristiche, l'individuazione di trend evolutivi e l'adozione di provvedimenti adeguati. Infine, la preparazione professionale del personale della scuola emerge come elemento fondamentale per una strategia concretamente efficace. La guida offre anche specifici consigli su come affrontare il *cyberbullismo* e il bullismo correlato a discriminazioni per omofobia, razza, religione e cultura. È di prossima pubblicazione una guida

Attraverso tali programmi i bulli devono imparare a non reiterare le prepotenze commesse e a riparare il danno causato

finalizzata a supportare la scuola nell'affrontare il bullismo contro gli studenti disabili (DCSF, 2007).

Il Dipartimento per i Minori finanzia l'attività dell'*Anti-bullying Alliance*, un gruppo di più di 60 associazioni impegnate nella lotta alla violenza nelle scuole, creato nel 2002 dal *National Children's Bureau*. Lo scopo di questa iniziativa è quello di dare maggior visibilità al fenomeno del bullismo (obiettivo che viene perseguito per esempio attraverso l'organizzazione della settimana nazionale anti-bullismo) e agli effetti negativi che questo produce sulla salute mentale delle vittime, sul loro benessere psico-fisico e in generale sul modo in cui affrontano la vita. L'Alleanza anti-bullismo mira a creare un clima di tolleranza zero nei confronti degli attacchi fisici e verbali sui bambini e a sviluppare capacità e conoscenze adeguate tra insegnanti e genitori, necessarie per poter far fronte al problema. L'Alleanza opera attraverso un lavoro di *policy* e *advocacy* e la creazione di un banca dati per la condivisione di informazioni e la pianificazione di un'azione efficace (DCSF, 2007).

3.3. Francia

In Francia, gli anni 80 si sono caratterizzati per l'assenza totale di politiche pubbliche sulla violenza nelle scuole, mentre il decennio successivo è stato teatro di grandi manifestazioni di studenti che rivendicavano maggior scurezza nelle loro scuole, sollevando un generale sentimento di preoccupazione per l'aumento della violenza. In quegli anni si iniziò a parlare di decadenza dei valori educativi, delle regole famigliari, dell'autorità dei professori e si puntò il dito contro la debolezza della classe politica (Debarbieux et al., 2001). Per rispondere a tale vuoto, il Governo e il Ministero dell'Educazione francese si sono impegnati nella lotta alla violenza dentro e fuori le scuole, per garantire la riuscita scolastica, il rispetto del diritto allo studio e rinforzare le fondamenta della scuola e della stessa società. La politica nazionale francese contro la violenza nelle scuole colpisce le violenze verbali, fisiche e ingerenze di vario tipo, ma anche furti, azioni di racket, uso e traffico di sostanze stupefacenti, porto d'armi e di oggetti pericolosi; includendo, pertanto, sia atti di inciviltà che perturbano il clima scolastico, sia atti che costituiscono gravi infrazioni penali. Il tipo di violenza colpita, infatti, è intesa in un'accezione ampia e non si rivolge esclusivamente a quegli atti che costituiscono la fattispecie di bullismo, quindi che presentano i requisiti contenuti nella definizione di Dan Olweus, per la cui prevenzione e lotta, invece, l'intervento diretto del governo francese si trova ancora in una fase iniziale.

Il Ministero ha portato avanti allo stesso tempo una politica di prevenzione delle azioni violente e una di miglioramento della sicurezza nelle scuole. Entrambi gli obiettivi sono stati perseguiti attraverso accordi di partenariato con gli organi di giustizia, polizia, gendarmeria, collettività locali e associazioni. Considerando la decentralizzazione delle politiche educative e delle politiche

Il Dipartimento per i Minori finanzia l'attività dello *Anti-bullying Alliance*, un gruppo di più di 60 associazioni impegnate nella lotta alla violenza nelle scuole

pubbliche per la lotta alla violenza nelle scuole, la scelta di una gestione del fenomeno attraverso la stipula di accordi con altri organi dipende dalla previsione della estrema difficoltà in cui si sarebbe trovato il singolo istituto scolastico nel far fronte autonomamente alla violenza nelle scuole (Direction générale de l'Enseignement scolaire, 2006).

Con la Legge del 17/06/1997 sono state aumentate le sanzioni per gli atti di violenza nelle scuole e i tribunali sono stati incaricati di riferire ai presidi sull'esito dei giudizi e le sanzioni prese; il notevole lasso di tempo che generalmente trascorre tra la denuncia e l'emanazione della sentenza ha tuttavia determinato l'efficacia decisamente limitata della misura. Sempre nel 1997 fu adottato un Piano anti-violenza concordato dai Ministeri dell'Educazione e dell'Interno con la finalità di ridurre o, quantomeno, rendere stabile il livello di atti di violenza commessi nelle scuole. Per far questo furono stanziati dei finanziamenti per le scuole «a rischio» e fu introdotta la figura degli «aide-éducateurs», giovani tra i 21 e i 29 anni, incaricati di agire come intermediari nella relazione tra adulti e bambini e di aiutare i docenti nella pratica dei programmi educativi. Anche in questo caso i risultati furono piuttosto modesti, il piano ebbe efficacia positiva solo in determinati istituti scolastici caratterizzati da una forte cultura scolastica e dalla permanenza dei docenti. Nel marzo 1999, sulla base di un accordo tra il Ministero dell'Educazione e l'Istituto Nazionale per l'Aiuto alle Vittime di Traumi furono previste attività per aiutare le scuole a far fronte a situazioni di crisi e gestire i conflitti, tra cui si segnalano l'organizzazione della settimana della scuola e dei genitori, campagne anti-estorsione e interventi di gruppo per assicurare un supporto e un aiuto alle vittime (Debarbieux et al., 2001). Un secondo Piano nazionale fu adottato nel gennaio 2000: con esso si estese il raggio d'azione a nuove aree, fu inserita tra le materie del programma scolastico nazionale l'educazione alla cittadinanza e, infine, furono creati i *Classes Relais*, collegi che ospitano per periodi temporanei studenti della scuola dell'obbligo con difficoltà comportamentali al fine di assicurare la loro reintegrazione e mantenerli nel normale iter scolastico. Nel 2000 furono intraprese nuove iniziative, come la creazione del *Comité National Anti-Violence*, istituito con Decreto del 19-10-2000 e composto da 36 rappresentanti di diversi Ministeri, due rappresentanti dei genitori, due degli studenti e un ricercatore universitario. L'obiettivo era quello di analizzare e identificare il fenomeno della violenza nelle scuole, mobilitare gli stessi studenti e individuare, in accordo con gli altri Ministeri, modelli di prevenzione per far fronte al problema (Debarbieux et al., 2001).

Il miglioramento della sicurezza nelle scuole è stato l'obiettivo dell'accordo del 4 ottobre 2004 concluso tra il Ministero dell'Educazione e il Ministero dell'Interno; l'accordo prevedeva in particolare due misure: un agente di polizia di riferimento per la sicurezza di ogni singola scuola e la predisposizione di una guida per diagnosticare il livello di sicurezza presente nella scuola, contenente

Il miglioramento della sicurezza nelle scuole è stato l'obiettivo dell'accordo del 4 ottobre 2004 concluso tra il Ministero dell'Educazione e il Ministero dell'Interno

informazioni ed elementi di riflessione (Direction générale de l'Enseignement scolaire, 2006).

Dato che la realtà scolastica francese rimaneva caratterizzata da atti di inciviltà e violenza contro allievi, ma anche contro insegnanti e altri membri della comunità educativa, il 16 agosto 2006 fu emanata una Circolare Interministeriale (n. 06-125, pubblicata in BO n. 31 del 31 Agosto, del Ministero dell'Educazione, Giustizia e Interni) per rispondere concretamente a fatti e situazioni di insicurezza negli edifici scolastici e nei loro dintorni. La Circolare è intitolata «*La prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire*», e punta a riaffermare la centralità dell'azione educativa, a sostenere le vittime della violenza e a garantire la sicurezza. Il provvedimento offre informazioni sulle condotte e le procedure da seguire, mira a responsabilizzare gli studenti, a creare una rete di contatto tra i genitori e a migliorare l'efficacia dei partenariati (Direction générale de l'Enseignement scolaire, 2006).

Al fine di sostenere gli istituti scolastici nella politica della prevenzione, la Circolare è stata accompagnata da alcuni documenti: due brochure distribuite nelle scuole e reperibili nel sito internet EduSCOL della Direction générale de l'Enseignement scolaire, concernenti le condotte da seguire in caso di infrazione nell'ambiente scolastico e un documento complementare che presenta domande e risposte su fatti e situazioni di insicurezza negli edifici scolastici e nei loro dintorni.

Nell'aprile 2007, il Ministero ha pubblicato un dossier, risultato di un lavoro di équipe realizzato da esperti e associazioni, intitolato «*Le jeux dangereux et les pratiques violentes – prévenir, intervenir, agir*». Questo documento segna un cambiamento nella politica del Ministero dell'Educazione Nazionale francese, da un approccio sanzionatorio, tradizionalmente adottato per far fronte alla violenza nelle scuole, a un approccio insieme più specifico, in quanto il documento riguarda solo determinati atti di bullismo e più costruttivo, essendo finalizzato alla diffusione della conoscenza di alcune pratiche pericolose per poterne promuovere una prevenzione attiva. La scuola viene incoraggiata a creare negli studenti la consapevolezza del rischio di un dato comportamento e a trasmettere loro il valore del rispetto per la persona umana e le regole di civiltà.

Il documento è indirizzato ugualmente alla comunità scolastica e ai genitori e indica alcune azioni utili da intraprendere per riconoscere e prevenire gli atti di bullismo descritti, in particolare i giochi di aggressione e quelli di non-ossigenazione. I primi implicano l'uso della violenza gratuita da parte di un gruppo contro un compagno che non ha scelto di partecipare al gioco, e anzi, proprio perché non consenziente viene identificato come soggetto debole e quindi scelto come vittima. I giochi di non ossigenazione, invece, consistono nell'interrompere l'irrorazione sanguigna del cervello attraverso la compressione della carotide, dello sterno o della cassa toracica, provocando visioni

La scuola viene incoraggiata a creare negli studenti la consapevolezza del rischio di un dato comportamento e a trasmettere loro il valore del rispetto per la persona umana e le regole di civiltà

pseudo-allucinogene. Per quanto tale pratica venga praticata anche volontariamente, assume la forma di atto di bullismo quando avviene sotto costrizione di un gruppo. Il dossier del Ministero descrive la pericolosità delle conseguenze fisiche e psicologiche di tali pratiche, i fattori associati, così come i segnali che devono mettere in guardia e indurre ad una certa sorveglianza da parte degli adulti. Il documento offre alcuni suggerimenti circa il tipo di messaggio da trasmettere ai ragazzi che attuano una delle suddette pratiche; consiglia in primo luogo il sostegno della vittima, poi l'avvio di un percorso di prevenzione e infine suggerisce di affrontare il problema con il coinvolgimento degli altri allievi.

3.4. Spagna

Nonostante le indagini condotte in passato, solo negli ultimi anni la Spagna ha preso coscienza di un fenomeno, quello del bullismo, o *acoso escolar*, che pur avendo subito recenti evoluzioni esiste da molto tempo. In particolare, lo sviluppo di politiche nazionali sulla prevenzione e la lotta al fenomeno del bullismo sono state sollecitate da un episodio che ha improvvisamente fatto scattare l'allarme sociale e suscitato dibattiti: si tratta del suicidio di un ragazzo adolescente nel settembre 2004 che per anni aveva subito minacce, umiliazioni, insulti e violenze fisiche da parte dei suoi compagni.

Le misure adottate dal governo prima di questo episodio non si indirizzavano direttamente alla lotta al bullismo, ma più generalmente a creare un ambiente pacifico nel contesto scolastico (Ortega et al., 2001 e Defensor del Pueblo, 2007). La *Ley Orgánica regulatoria del Derecho a la Educación* (LODE) del 1985 esortava gli studenti al rispetto delle regole della scuola sulla *convivencia*. L'articolo 2 della Legge sottolinea l'importanza di insegnare nelle scuole l'attenzione per i diritti fondamentali e le libertà degli altri e di trasmettere agli studenti valori di tolleranza, pace, cooperazione e solidarietà. Alla scuola viene attribuita la responsabilità di risolvere le situazioni conflittuali e imporre le sanzioni disciplinari secondo le regole che governano i diritti e le responsabilità degli studenti (Ortega et al., 2001).

La *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) del 1992 approfondisce il discorso sull'impegno delle scuole a diffondere il valore della pacifica convivenza nell'ambiente scolastico, suggerendo delle politiche diverse a seconda del livello di istruzione. Per gli studenti della scuola primaria la legge richiede un impegno delle scuole a sviluppare nei bambini la capacità di capire ed apprezzare le regole basilari della convivenza umana e a rispettarle nelle relazioni quotidiane. Nella scuola secondaria si invocano invece i principi di cooperazione, responsabilità morale, solidarietà, tolleranza e non-discriminazione (Ortega et al., 2001).

L'articolo 21 della *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno* (LOPEG), del 1995, stabilisce la responsabilità del preside dell'istituto di svi-

La *Ley Orgánica regulatoria del Derecho a la Educación* (LODE) del 1985 esortava gli studenti al rispetto delle regole della scuola sulla *convivencia*

luppare la pacifica convivenza nelle scuole, imponendo appropriate sanzioni agli studenti in conformità con le leggi e il regolamento scolastico.

Infine, il *Decreto sui Diritti e le Responsabilità degli studenti* (RD 732/1995) del Ministero dell'Educazione costituisce la pietra miliare per le successive misure adottate dal governo spagnolo sul tema della violenza nelle scuole. Stabilisce uno dei principali obiettivi del sistema educativo, cioè quello di trasmettere agli studenti il valore dei diritti e delle libertà nell'ambito dei principi democratici delle convivenza. Nonostante l'importanza di questo Decreto ancora nel 1995 il governo spagnolo non aveva adottato misure che facessero esplicito riferimento alla violenza nelle scuole (Ortega et al., 2001).

La maggiore rilevanza negli ultimi anni di situazioni di conflitto, mancanza di disciplina e attacchi di bullismo hanno generato un progressivo aumento della difficoltà di convivenza all'interno degli istituti scolastici spagnoli, tanto per gli studenti quanto per gli insegnanti. Identificando la convivenza civile come uno dei valori essenziali da trasmettere agli studenti durante il percorso scolastico, il *Ministerio de Educacion y Ciencia* – MEC si è attivato per adottare una serie di misure in tema di convivenza scolastica e risoluzione dei conflitti. L'accordo firmato il 20 ottobre 2005 tra il Ministero e le organizzazioni sindacali sulle condizioni socio-lavorative dei professori ha stabilito un Piano di Attuazione per la Promozione e il Miglioramento della Convivenza Scolastica, in collaborazione con le Comunità Autonome e con i principali destinatari del programma: alunni, professori e genitori (MEC, 2006). Il Piano di Attuazione ruota attorno a 4 obiettivi fondamentali:

L'impulso alla ricerca, primo obiettivo del Piano d'Azione, viene perseguito attraverso la creazione di un Osservatorio statale sulla convivenza scolastica per la prevenzione dei conflitti

1. Stimolare la ricerca sulla convivenza nei centri scolastici, approfondendo la conoscenza delle manifestazioni degli atti di prepotenza e dei fattori che incidono sul loro compimento.
2. Agevolare lo scambio di esperienze, materiale e risorse e creare un foro di incontro e dibattito sulla convivenza, sulle forme per promuoverla e per svilupparla.
3. Suggestire strategie e orientamento alle scuole, attraverso l'elaborazione di una guida di buone pratiche, l'organizzazione di corsi di formazione in tema di convivenza e lo sviluppo di piani di convivenza in tutti i centri scolastici.
4. Creare accordi con altre organizzazioni e istituzioni per lo sviluppo e l'attuazione del Piano di azione.

L'impulso alla ricerca, primo obiettivo del Piano d'Azione, viene perseguito attraverso la creazione di un *Osservatorio statale sulla convivenza scolastica per la prevenzione dei conflitti*. L'organismo è incaricato della raccolta e analisi di informazioni sulla convivenza scolastica, indispensabili per individuare le dimensioni e le evoluzioni della violenza nelle scuole, proporre misure per correggere le disfunzioni rilevate e incoraggiare provvedimenti che permettano di miglio-

rare il clima scolastico e la convivenza nei centri educativi. In particolare l'Osservatorio è chiamato ad ampliare gli studi relativi alle scuole primarie, analizzare le situazioni di fallimento della convivenza scolastica e approfondire la ricerca sulle varie forme di *cyberbullismo*, pubblicando i risultati delle ricerche in un bollettino periodico. L'attività dell'Osservatorio viene supportata dall'elaborazione di uno studio sugli «indicatori di qualità della convivenza» che analizza anche dati nazionali e internazionali (MEC, 2006).

Il Piano di attuazione prevede poi lo scambio e la diffusione delle misure e delle decisioni che le diverse comunità autonome hanno adottato per far fronte al problema della convivenza scolastica. Per facilitare lo scambio di esperienze è stato aperto un portale, contenente esperienze e buone pratiche, materiale di appoggio per gli istituti scolastici, materiale informativo, collegamenti ipertestuali ad altri portali e un foro di discussione (MEC, 2006).

Per stimolare le scuole all'adozione di strategie utili per la prevenzione e lotta alla violenza il Ministero ha istituito un concorso pubblico per premiare gli istituti scolastici che adottano le migliori pratiche e ha pubblicato un documento sulle buone pratiche, suddiviso tra una parte di studio e una di guida. Nella prima parte vengono definiti i criteri per valutare la convivenza scolastica, si suggerisce un metodo per la raccolta sistematica delle informazioni e per l'analisi delle pratiche attuali e uno studio dei problemi e delle necessità non ancora affrontati dagli istituti scolastici o dalle Comunità Autonome. La guida delle buone pratiche, invece, contiene modelli di riferimento a partire dalle esperienze delle Comunità Autonome e suggerisce alle scuole di sollecitare informazioni a diverse istituzioni, tra cui le Comunità Autonome, l'Unione Europea, e i sindacati (MEC, 2006).

Sempre per favorire lo scambio di esperienze e suggerire strategie utili viene organizzata annualmente una conferenza sulla convivenza scolastica, con un focus specifico ogni volta differente; il tema eletto per la conferenza organizzata nel marzo 2007 è stato il disturbo e l'interruzione della classe (MEC, 2006).

Infine, per indicare strategie, orientamenti e materiale, oltre a prevedere l'elaborazione di materiale di appoggio per alunni, famiglie e scuole, il Piano d'Azione istituisce l'avvio di corsi di formazione sul tema per insegnanti e genitori. Con questa misura si intende preparare adeguatamente un gruppo di insegnanti e di rappresentanti eletti dalla Confederazione delle Associazioni dei genitori affinché a loro volta diano impulso ad attività per la formazione del personale scolastico e dei rappresentanti dei genitori nella propria Comunità Autonoma. Lo scopo ultimo è che nel medio tempo possano essere presenti in tutti gli istituti scolastici insegnanti e genitori specializzati in tema di convivenza che siano di riferimento per gli altri (MEC, 2006).

Lo scopo ultimo è che nel medio tempo possano essere presenti in tutti gli istituti scolastici insegnanti e genitori specializzati in tema di convivenza che siano di riferimento per gli altri

4. Indagini e ricerche realizzate

4.1. Italia

Le ricerche realizzate in Italia negli ultimi anni sul fenomeno del bullismo si sono focalizzate sugli aspetti psicologici e sulla dimensione qualitativa del fenomeno o hanno avuto una portata limitata ai singoli contesti locali.

Nel 1997 fu pubblicato un libro intitolato *Il bullismo in Italia*, di Ada Fonzi, che raccoglie una serie di indagini condotte a livello locale in varie zone del territorio italiano e realizzate attraverso la diffusione di un questionario sulla situazione della violenza nella scuola redatto da Dan Olweus. Pur non avendo carattere esaustivo a livello nazionale, la pubblicazione fece intuire l'esistenza di una situazione piuttosto grave e fu accompagnata da un particolare interesse da parte dei media, stimolando una certa consapevolezza generale sul problema. Lo stesso anno partì un progetto di ricerca nelle università di Firenze e Cosenza finanziato dalla Commissione Europea, sulle cause e la natura del bullismo nelle scuole e sui mezzi per prevenirli (Menesini e Modiano, 2001).

Lo studio di riferimento più recente in grado di illustrare la situazione attuale del bullismo nelle scuole italiane è la prima indagine nazionale su questo tema realizzata nel 2008 dal Ministero della Pubblica Istruzione attraverso la fondazione Censis. La ricerca è stata realizzata intervistando un campione di 2.000 famiglie con almeno un figlio di età compresa tra i 6 e i 19 anni.

Il 68,8% delle famiglie contattate, in particolare quelle degli agglomerati urbani di piccole e medie dimensioni del Centro e Sud Italia, ritiene che gli atti di bullismo siano aumentati negli ultimi tre anni. Attualmente è in questi centri che si sta diffondendo maggiormente il fenomeno, dopo un primo momento di crescita nelle grandi città e nelle aree del Nord Italia. Molte delle famiglie intervistate, soprattutto nelle aree del Nord, invece, convergono sul recente abbassamento dell'età media del «bullo». Quanto alla consistenza del bullismo, il 49% degli intervistati segnala il verificarsi di atti di prepotenza di vario tipo nelle scuole frequentate dai propri figli, con una punta del 59,0% nelle scuole medie. Tuttavia bisogna tener presente che il 46,7% delle famiglie che denuncia atti di prepotenza dichiara di riferirsi a episodi isolati e dunque non classificabili specificamente come atti di bullismo.

Per quanto riguarda le caratteristiche delle prepotenze, le famiglie percepiscono un generale aumento della gravità degli atti commessi. Nel 28,7% dei casi si tratterebbe di offese ripetute ai danni di uno stesso alunno, nel 25,9% di scherzi pesanti e umiliazioni, il 24,6% degli intervistati lamenta casi di isolamento e il 21,4% il furto di oggetti personali; infine, l'8,0% fa riferimento a episodi di *cyberbullismo*.

Generalmente le famiglie intervistate non collegano la perpetrazione di atti di prepotenza alla classe sociale cui appartiene la famiglia del bullo, ma piuttosto alla educazione ricevuta e a un disagio relazionale.

Lo studio di riferimento più recente in grado di illustrare la situazione attuale del bullismo nelle scuole italiane è la prima indagine nazionale su questo tema realizzata nel 2008

4.2. Inghilterra

Già nel 1989 il Department for Education and Science pubblicò un rapporto, l'*Elton Report*, che accese i riflettori sul problema della violenza scolastica facendo luce sul ruolo centrale della scuola nella ridurre la possibilità che i bambini diventino violenti. Tra il 1991 e il 1993 il Police Research Group dell'Home Office condusse una ricerca in due zone a rischio delle città di Londra e Liverpool, rilevando un alto livello di violenza e comportamenti anti-sociali. La Commission on Children and Violence, istituita dalla Gulbenkian Foundation per analizzare i motivi per cui i bambini diventano violenti, concluse i lavori nel 1993 raccomandando alle scuole di impegnarsi a trasmettere valori di non-violenza e ricordando che la disciplina scolastica deve stimolare comportamenti favorevoli alla socialità. Dai lavori di tale Commissione fu fondato, nel 1997, il *Forum on Children and Violence* grazie al quale furono avviate una serie di iniziative finalizzate alla protezione dei bambini dalla violenza (ad esempio la *child-line*) (Cowie et al., 2001).

Nonostante il Governo britannico sia attivo da vario tempo nella prevenzione e lotta al bullismo, il livello di violenza e discriminazione negli istituti scolastici inglesi rimane grave. Nel 2006, la ONLUS «Bullying on-line» (dal 2007 «Bullying UK») ha condotto e pubblicato una indagine nazionale sul bullismo (National Bullying Survey 2006), realizzando 8.574 interviste, complessivamente a studenti, genitori e insegnanti. La ricerca rivela una situazione estremamente allarmante, il 69% dei ragazzi intervistati ha dichiarato di essere stato vittima di bullismo, percentuale che fa registrare un significativo trend di crescita rispetto al passato (Bullying on-line, 2006).

Considerando la non univocità della definizione e del contenuto del *bullying*, è opportuno indicare le principali caratteristiche che contraddistinguono questo fenomeno nel contesto scolastico inglese, sulla base di quanto emerso dal *National Bullying Survey 2006*. L'indagine dimostra che circa la metà degli atti di bullismo denunciati hanno prodotto un danno fisico, con una alta percentuale di casi in cui è stato necessario il ricorso a cure mediche e, addirittura, con un 3% di casi in cui è stata utilizzata un'arma. Solo il 7% dei giovani intervistati, invece, ha dichiarato di essere stato vittima di *cyberbullismo*. Per quanto concerne le cause degli attacchi, sembra che nel 28% dei casi le azioni di bullismo scaturiscano da ragioni omofobiche, mentre nel 43% da discriminazione razziale. Le conseguenze degli attacchi sono particolarmente sconcertanti: il 76% dei ragazzi intervistati ha dichiarato di aver subito un danno psicologico, il 45% di essere stato seriamente turbato, il 30% di aver preso in considerazione idee suicide, mentre il 65% sembra aver messo in discussione la prosecuzione del percorso scolastico.

In epoca recente sembrerebbe che gli attacchi fisici nelle scuole del Regno Unito siano aumentati rispetto a quelli verbali; mentre questi ultimi, secondo una ricerca di Anna Hutchinson per il progetto *Connect* (1999-2001) fino ad alcuni

**Il 69%
dei ragazzi
intervistati
ha dichiarato
di essere stato
vittima
di bullismo,
percentuale
che fa
registrare un
significativo
trend
di crescita
rispetto
al passato**

anni fa prevalevano sui primi. Arora e McDougall suggeriscono la prevalenza del fenomeno del bullismo nella scuola elementare e un disequilibrio di genere poiché i ragazzi più delle ragazze sembrano essere coinvolti in attacchi fisici sia come perpetratori che come vittime (Arora e McDougall, 1999, in Hutchinson, 2005).

4.3. Francia

Negli anni Novanta sono state portate avanti diverse indagini; tali studi sono stati realizzati con metodi di ricerca differenti e adottando una definizione di violenza non sempre uniforme, con la conseguenza che il risultato cambiava a seconda del tipo di approccio utilizzato. In alcuni casi sono state condotte indagini incentrate sulle vittime degli atti di violenza nelle scuole, come nel caso del lavoro di Carra e Sicot (1996, 1997) nella regione di Doubs, e dell'indagine nazionale di Debarbieux del 1996. Choquet e Ledoux nel 1994 hanno realizzato una ampia indagine di tipo epidemiologico, mentre la ricerca di Horenstein (1997), psichiatra del centro per la cura medica e sociale degli insegnanti, è stata incentrata sulla figura dell'insegnante (Choquet e Ledoux, 1994, Debarbieux, 1996, Carra e Sicot, 1996, 1997 e Horenstein, 1997, in Debarbieux et al., 2001).

Con i fondi della Commissione Europea e finanziamenti nazionali (del Ministero dell'Educazione, del Consiglio Regionale di Aquitaine e dell'Università Victor Ségalen di Bordeaux), nel 1998 è stato istituito l'Observatoire Européen de la Violence Escolaire, OEVS, oggi una delle strutture leader a livello internazionale nella ricerca sul fenomeno della violenza scolastica. Tale istituto si occupa di svolgere analisi sul clima scolastico, realizzare indagini comparative e *partnership* con vari Paesi in tutto il mondo, organizzare seminari e conferenze sul tema, mantenere un centro di risorse e informazioni e valutare i programmi di intervento delle scuole. L'Osservatorio è parte del Dipartimento di Scienze Educative dell'Università Victor Ségalen di Bordeaux; nel marzo 2001 ha organizzato la prima Conferenza Internazionale sulla Violenza nelle Scuole e sulle relative Politiche pubbliche, riunendo più di 27 Paesi di tutto il mondo (OEVS, 2008).

L'inchiesta *Signa*, pubblicata dal Ministero dell'Educazione relativamente all'anno accademico 2005-2006, costituisce attualmente lo strumento di riferimento principale per avere una indicazione sull'entità del bullismo in Francia. L'indagine registra gli episodi di violenza penalmente rilevanti avvenuti negli edifici scolastici, oggetto di una segnalazione (alla polizia, gendarmeria, servizi sociali, ecc.) oppure che abbiano avuto una conseguenza importante sulla comunità scolastica. Pertanto l'indagine considera solo atti di particolare gravità rispetto a quelli inclusi nella definizione di bullismo internazionalmente accettata (Ministère de l'Éducation, 2006). Il 74% delle scuole pubbliche secondarie ha partecipato all'indagine *Signa*; dalle risposte fornite è emerso che

L'inchiesta
Signa
costituisce
attualmente
lo strumento
di riferimento
principale
per avere
una indicazione
sull'entità
del bullismo
in Francia

nell'anno accademico 2005/2006 si sono verificati 82.000 incidenti di violenza grave, il che significa 14 per scuola e 2,5 ogni cento studenti. Rispetto all'anno accademico precedente si registra un leggero incremento (0,5%) del numero di atti di violenza avvenuti per edificio scolastico, in particolare, un aumento della violenza fisica (+3%) e di insulti e minacce (+1%), che insieme costituiscono il 55% degli atti di violenza segnalati.

Il numero di atti contro la persona è in progressivo aumento: nell'anno scolastico 2005-2006 è stata segnalata una media di 8,5 episodi per scuola, che corrisponde al 61,2 % delle segnalazioni. Rispetto al 2002/2003 si è registrato un incremento del 14%, l'aumento è risultato più marcato per gli insulti o le minacce gravi (+19%) meno per le violenze fisiche (+11%); l'attacco ai beni è aumentato tra il 2002/2003 e il 2003/2004, ma si è successivamente stabilizzato. La violenza degli studenti si è rivolta anche verso gli insegnanti; infatti, in tre anni diminuiscono del 3% gli atti contro i compagni, mentre crescono della stessa percentuale gli atti contro membri del personale, atti che, in 7 casi su 10, corrispondono a ingiurie o minacce. Continuano a diminuire fortemente le prepotenze dovute a motivazioni razziste o antisemite, rispettivamente del 20 e 40% rispetto all'anno prima. In totale nell'anno accademico 2005/2006 sono avvenuti 1.420 atti a motivazione razzista e 400 a motivazione antisemita nel 74% degli edifici scolastici francesi (Ministère de l'Éducation, 2006).

4.4. Spagna

Negli anni Novanta in Spagna sono stati condotti principalmente tre studi di livello nazionale per investigare sul problema della violenza nelle scuole. Il primo fu realizzato dal Centro Ricerca Scientifica e Documentazione (CIDE) nel 1995: l'indagine si focalizzava sugli insegnanti della scuola secondaria e da questo risultava che il 72% dei 18.000 insegnanti intervistati considerava un serio problema la mancanza di disciplina nella scuola. Due anni dopo l'Istituto Nazionale per la Qualità e la Valutazione (INCE) del Ministero dell'Educazione e Cultura presentò una diagnosi del sistema educativo; da essa risultava che il 60% degli insegnanti erano a conoscenza di casi isolati di aggressione fra studenti avvenuti nei tre anni precedenti. Infine, su richiesta del Parlamento, tra il 1998 e il 1999 l'Ufficio del Defensor del Pueblo⁴, in collaborazione con l'UNICEF, realizzò uno studio nazionale sugli abusi tra gli studenti. L'indagine investigava sull'incidenza dei diversi tipi di abuso, descrivendo le circostanze in cui si verificarono gli atti di violenza e determinando le variabili che avrebbero contribuito al verificarsi dell'episodio secondo

In tre anni diminuiscono del 3% gli atti contro i compagni, mentre crescono della stessa percentuale gli atti contro membri del personale

4. Il Difensore del Popolo (Defensor del Pueblo) è l'Alto Commissariato per la difesa dei diritti fondamentali in Spagna. Eletto dal Parlamento e sottoposto alla supervisione della pubblica amministrazione, tale figura è stata istituita con una Legge del 1981 (Ley Organica 3/1981) in attuazione del dettato costituzionale ex articolo 54 della Costituzione spagnola.

l'opinione degli studenti e insegnanti intervistati (Ortega et al., 2001 e Defensor del pueblo, 2007).

Il verificarsi di una serie di incidenti di bullismo dalle gravi conseguenze, il particolare interesse dei *media* sull'argomento e la crescita della sensibilizzazione nell'opinione pubblica al riguardo, hanno portato l'Ufficio del Defensor del Pueblo a replicare la ricerca condotta tra il 1998 e il 1999 per l'anno scolastico 2005/2006. Tale indagine rappresenta al momento la più recente inchiesta spagnola sul bullismo (o *acoso escolar*) a livello nazionale. L'indagine ha utilizzato un campione di 3.000 studenti tra i 12 e i 16 anni e 300 insegnanti, i quali hanno risposto a un questionario a risposta multipla rivelando l'incidenza, la tipologia e le caratteristiche principali degli atti di violenza tra pari nell'ambito scolastico.

I risultati dell'indagine sono stati relativamente positivi; emerge infatti una riduzione generale degli atti di violenza commessi tra studenti, in particolare per le aggressioni verbali, le prepotenze sui beni altrui, alcune forme di minacce e le aggressioni a sfondo sessuale. L'esclusione sociale coinvolge il 9,5% degli studenti intervistati, mentre le vittime delle varie forme di aggressione verbale considerate (insulti, offese e denigrazioni) si attestano sul 28,4%; l'aggressione fisica sui beni colpisce l'8,6% degli intervistati; il 3,9% si dichiara vittima di aggressioni fisiche dirette; le minacce e i ricatti coinvolgono un 2,5% degli studenti; infine, le aggressioni a carattere sessuale si riducono allo 0,9%. Per quanto gli atti di bullismo coinvolgano principalmente i ragazzi, anche le ragazze risultano protagoniste di atti di prepotenza, agendo singolarmente o in gruppo, soprattutto nelle aggressioni di tipo verbale.

Ai fini di una analisi sulle motivazioni delle prepotenze, sebbene l'indagine non affronti la questione direttamente, è interessante notare come i figli di famiglie immigrate risultino essere vittima di esclusione sociale in una misura percentuale doppia rispetto agli studenti di origine autoctona. Per quanto concerne le reazioni delle vittime agli atti di violenza subiti, la ricerca realizzata da Araceli Oñate, direttrice dell'Istituto di Innovazione Educativa e Iñaki Piñuel, professore dell'Università Alcalá de Henares di Madrid su un campione di 24.990 studenti conferma che la gran parte delle prepotenze registrate consistono in offese verbali, nell'escludere deliberatamente un compagno, deriderlo, accusarlo ingiustamente, imitarlo e picchiarlo opprimendolo fino a all'esaurimento (Oñate e Piñuel, 2007). Il rapporto illustra che tali situazioni possono comportare danni psicologici seri, i più comuni sono la depressione e lo sviluppo di infermità somatiche nel 55% dei casi, seguito da stress posttraumatico (54%) e incubi (29,9%). Un 15% dei minori colpiti ha addirittura avuto idee suicide. L'indagine del Defensor del Pueblo, infine, dimostra che gli studenti che sono stati vittime di atti di bullismo nel 68% dei casi raccontano l'accaduto ad amici, nel 36,2% alla famiglia, nel 14,2% a insegnanti e solo nello 0,9% dei casi coinvolgono servizi di aiuto.

Per quanto
gli atti
di bullismo
coinvolgono
principalmente
i ragazzi,
anche
le ragazze
risultano
protagoniste
di atti
di prepotenza

5. Le buone pratiche

Nonostante i differenti contesti culturali e i diversi sistemi educativi operanti nei vari Paesi europei, sono certamente utili da condividere le iniziative adottate dai diversi Stati nella prevenzione e lotta al bullismo e alla violenza nelle scuole. Tra queste è particolarmente preziosa l'individuazione e la condivisione di esperienze selezionate come buone pratiche. I quattro progetti nazionali di seguito riportati sono stati indicati come *good practices* nell'ambito del progetto europeo *Analisi comparativa sui metodi adottati con successo nella lotta contro il bullismo*. I progetti prevedono specifiche attività, sia di prevenzione che di repressione, che hanno avuto effetti positivi, oltre che misurabili; prevedono attività completamente inedite oppure trasposte e adattate al nuovo contesto e suggeriscono una metodologia suscettibile di una applicazione estesa ad altri contesti.

Stop al bullismo

Stop Al Bullismo è un progetto promosso dalla Asl di Milano finalizzato alla creazione di programmi di intervento contro il bullismo nelle scuole elementari e medie inferiori. Il presupposto dell'iniziativa è che tale fenomeno non sia un problema dei singoli studenti, bensì il risultato di una interazione sociale in cui gli educatori e gli spettatori giocano un ruolo essenziale; pertanto, il progetto coinvolge e coordina interventi diversi per studenti, genitori e insegnanti. Una seconda caratteristica dell'iniziativa è la considerazione della necessaria continuità della partecipazione come requisito per assicurare cambiamenti stabili e di lunga durata. In tal senso va intesa la lunga durata del progetto, che è si è sviluppato tra il 1999 e il 2007.

Dopo aver raccolto testimonianze di casi ed episodi collegati al bullismo, la Asl ha presentato una proposta alle varie scuole, adattabile alle loro richieste, di interventi relativi a quattro punti fondamentali:

1. Formazione degli insegnanti
2. Consulenza
3. Supervisione di progetti, interventi e laboratori da attivare nelle scuole
4. Attività in spazi pubblici orientate ai cittadini, in particolare ai genitori

Gli insegnanti sono considerati i punti di riferimento del progetto, ogni anno si organizzano 4 incontri per la loro formazione, 2 per le consulenze e 3 per la supervisione. Durante i corsi di formazione sono presentati modelli teorici e tecniche di intervento contro il bullismo; gli incontri di consulenza offrono un supporto agli insegnanti nello sviluppo di un programma da attivare nelle proprie scuole; infine, negli incontri di supervisione viene monitorata la metodologia adottata e l'efficacia dei risultati dei programmi realizzati.

I progetti prevedono specifiche attività, sia di prevenzione che di repressione, che hanno avuto effetti positivi, oltre che misurabili

Sono anche previsti incontri per trasmettere agli insegnanti le necessarie conoscenze per attivare e moderare gruppi di discussione nelle classi. I gruppi di discussione si riuniscono in 5 incontri di 90 minuti l'uno, una volta a settimana. Si tratta di piccoli gruppi dove si crea un'atmosfera di amicizia e collaborazione tra gli studenti che stimola la loro attiva partecipazione e incentiva il coinvolgimento nella lotta contro il bullismo anche dei bambini e adolescenti protagonisti e degli studenti «spettatori» delle prepotenze. Il gruppo di discussione si focalizza sulla esplorazione delle esperienze emozionali oppure sulla soluzione di un problema, in entrambi i casi queste occasioni consentono agli studenti di acquisire le capacità e le competenze sociali e comunicative indispensabili per modificare i loro comportamenti.

Infine, il progetto prevede la diretta partecipazione dei genitori, in particolare di quelli di studenti aggressori o vittime delle prepotenze. È previsto un programma specifico finalizzato a consigliare i genitori su come comportarsi per migliorare il comportamento dei propri figli a scuola, attraverso quattro azioni fondamentali: regole e disciplina, ricompense, controllo in casa e fuori, risoluzione dei problemi. Il progetto è stato realizzato con risultati positivi in diverse zone di Milano caratterizzate da differenti realtà sociali.

The Scary Guy - Gorge Pindar Community School di Scarborough, Inghilterra

Un'altra buona pratica consiste in una originale iniziativa della Gorge Pindar Community School di Scarborough, Inghilterra, chiamata *The Scary Guy*, il ragazzo che spaventa. Questo personaggio, ricoperto di tatuaggi su tutto il corpo e di otto *piercing* sul viso, è anche chiamato la Nuova Faccia dell'Amore e usa il suo *look* estremo per insegnare la tolleranza e cercare di porre un freno alle prepotenze e al bullismo. Attraverso la sua presenza e il racconto della sua esperienza lo Scary Guy trasmette un messaggio di comprensione al di là delle apparenze e stimola i buoni rapporti tra tutti gli studenti, inclusi i bulli.

La prima presentazione dello Scary Guy risale a ottobre 2004, era rivolta ai ragazzi di 14 e 15 anni e ai loro insegnanti come parte di un progetto di sensibilizzazione, sviluppo personale, benessere e lotta contro il bullismo. Gli esiti positivi dell'iniziativa hanno trasformato l'intervento del ragazzo che spaventa in un progetto triennale finanziato dal governo inglese, oggi itinerante nelle scuole di tutto il paese.

Attualmente le presentazioni si rivolgono agli studenti di tutte le classi della scuola dell'obbligo, agli insegnanti, ai genitori e all'intera comunità locale, come parte dell'impegno della scuola di promuovere attitudini positive di apprendimento, creando una atmosfera accogliente e incoraggiando un contributo positivo per la realtà locale.

Nelle sue presentazioni lo Scary Guy spiega l'origine delle prepotenze e del bullismo nell'impiego di una energia negativa come mezzo per soddisfare i propri bisogni e lo contestualizza in una società che non trasmette alcuna in-

Nelle sue presentazioni lo Scary Guy spiega l'origine delle prepotenze e del bullismo nell'impiego di una energia negativa come mezzo per soddisfare i propri bisogni

telligenza emotiva e considera la violenza come forma accettabile di comunicazione. Il ragazzo che spaventa approfondisce le dinamiche delle prese in giro e delle prepotenze operando una sorta di scomposizione dell'atto di bullismo e della persona del bullo che in questa chiave perde di fronte a tutti la sua pretesa autorevolezza.

Fa parte del progetto anche la formazione degli insegnanti, sono previsti incontri finalizzati a trasmettere loro consapevolezza e comprensione rispetto agli atti di bullismo, nonché la formazione di ambasciatori, cioè studenti, scelti tra i ragazzi delle singole scuole, che vengono istruiti dallo stesso Scary Guy per aiutare a diffondere questo messaggio di tolleranza.

Sono previsti anche dei gruppi di discussione destinati ai bambini dove si auto-analizzano i propri sentimenti e i loro effetti sul comportamento. Lo Scary Guy, inoltre, ha un sito Internet dove assiste personalmente gli studenti attraverso scambi di posta elettronica.

Diagnosi Dinamica del fenomeno del bullismo - Governo della Repubblica Ceca

Il terzo esempio di buona pratica è costituito da una metodologia sviluppata dal Governo della Repubblica Ceca, chiamata «diagnosi dinamica» del fenomeno del bullismo, la quale mira a individuare le dinamiche nascoste del gruppo di coetanei ed eventuali relazioni invasive. Si tratta di una tecnica di analisi delle relazioni tra bambini della scuola elementare utilizzabile dagli insegnanti per indagare sull'esistenza dei presupposti per il verificarsi di atti di bullismo e per la sua prevenzione. La metodologia è estremamente semplice da attuare e naturale per i bambini poiché utilizza lo strumento della conversazione e del gioco.

Sono previste due modalità di attuazione: la prima consiste in un test presentato come gioco che misura l'attitudine positiva o negativa dei bambini verso vari gruppi di minoranze. Ogni bambino dimostra la sua indole tollerante o meno su una scala di cinque punti facendo, a occhi chiusi, dei passi a destra o a sinistra o rimanendo fermo, a seconda del suo livello di gradimento, non gradimento o indifferenza nei confronti di una data categoria di persone. Dallo spostamento dei bambini si crea quindi uno schema che indica l'indole generale della classe e costituisce il punto di partenza per la discussione tra i bambini e le valutazioni dell'insegnante. La seconda metodologia permette di ottenere informazioni sulle dinamiche di gruppo che più difficilmente possono essere ottenute attraverso domande dirette su eventuali atti di prepotenza subiti o commessi. A tal fine vengono ripetuti periodicamente due test. Con il primo viene domandato a ogni bambino di valutare i compagni sempre su una scala da uno a cinque sulla base di due criteri: la forza e la simpatia. Il secondo consiste in un questionario presentato come un gioco intitolato «indovina chi» durante il quale vengono poste una serie di domande come: chi è il più intelligente? Chi il più coraggioso? Chi si lamenta sempre? Ecc.

La metodologia è estremamente semplice da attuare e naturale per i bambini poiché utilizza lo strumento della conversazione e del gioco

Faustlos - Centro di Prevenzione della Università clinica di Heidelberg

Faustlos è il primo programma tedesco di prevenzione della violenza, si tratta di un corso che promuove il miglioramento delle attitudini sociali ed emotive dei bambini dai 4 ai 17 anni. Il programma ruota intorno alla promozione di tre punti fondamentali: l'empatia, il controllo degli impulsi e la gestione della rabbia in modo costruttivo. Studi di valutazione dell'efficacia di *Faustlos* dimostrano i suoi effetti positivi sul comportamento aggressivo e sulla promozione di capacità socio-emotive. Il programma è stato promosso dal Centro di Prevenzione e dalla Università clinica di Heidelberg ed è un adattamento del programma *Second Step*, ampiamente conosciuto ed applicato negli Stati Uniti. Attualmente *Faustlos* è parte del lavoro pedagogico di vari centri di cura giornalieri e scuole elementari in Germania, Austria, Svizzera e Lussemburgo.

Il programma per i bambini della scuola materna prevede 28 lezioni distribuite omogeneamente nel corso di un anno scolastico. Per le scuole elementari sono previste 51 lezioni della durata di tre anni, da svolgersi nei primi tre anni della scuola elementare, mentre per le scuole secondarie sono previste 31 lezioni per una durata di 3 o 4 anni. Presso la scuola interessata al progetto, personale qualificato di *Faustlos* presenta il programma, organizza un corso di formazione per gli insegnanti che realizzeranno le attività di *Faustlos* e distribuisce materiale sul programma, tra cui un dettagliato manuale di istruzioni.

Il programma è diviso in tre unità: la prima promuove l'empatia e l'intelligenza, la seconda il controllo degli impulsi e la terza il controllo della rabbia. Nell'ambito della prima unità gli studenti imparano ad assumere la prospettiva degli altri, a guardare una certa situazione con gli occhi di un compagno, per esempio cercando di attribuire diverse emozioni ad una serie di espressioni facciali. All'interno di questa fase i bambini vengono anche stimolati all'ascolto attivo e a imparare a sviluppare adeguate reazioni alle emozioni degli altri. Il controllo degli impulsi viene trasmesso attraverso due tecniche: la prima richiama il metodo di Spivack & Shure (1974) che suggerisce di risolvere i problemi attraverso il *brainstorming*, cioè la rapida unione di idee e attraverso la riflessione ad alta voce; la seconda prevede la pratica di esercizi che mirano a sviluppare adeguati comportamenti sociali. La gestione della rabbia invece viene trasmessa attraverso metodi che aiutano a ridurre lo stress. Viene trasmessa ai bambini l'idea di considerare la rabbia non come un problema oggettivo ma come una reazione soggettiva e in quanto tale controllabile. Combinando metodi di rilassamento fisico con strategie cognitive di auto controllo nella risoluzione dei problemi gli studenti partecipanti imparano a riconoscere e identificare l'insidia della rabbia e reagire con auto controllo e rilassatezza.

Il programma è diviso in tre unità: la prima promuove l'empatia e l'intelligenza, la seconda il controllo degli impulsi e la terza il controllo della rabbia

BIBLIOGRAFIA

- Bullying on line, 2006, *The National Bullying Survey 2006*, disponibile sul sito http://www.bullying.co.uk/thenationalbullyingsurvey_results.pdf.
- Censis, 2008, *Prima indagine nazionale sul bullismo*, realizzata per il Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.
- Cowie, H., Dawn, J. e Sharp, S., 2001, *Tackling Violence in Schools: A Report from the UK*, rapporto pubblicato nell'ambito del progetto *Connect*, disponibile sul sito <http://www.gold.ac.uk/connect/reportuk.html>.
- DCSF, Department for Children, School and Families, 2007, «*Safe to learn*», disponibile sul sito <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/tacklingbullying/safetolearn/>.
- Debarbieux, E., Blaya, C. e Vidal, D., 2001, *Tackling Violence in Schools: A Report from France*, rapporto pubblicato nell'ambito del progetto *Connect*, disponibile sul sito <http://www.gold.ac.uk/connect/reportfrance.html>.
- Defensor del Pueblo, 2007, *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*, disponibile sul sito <http://www.defensor-delpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/violenciaescolar2006.zip>.
- Direction générale de l'Enseignement scolaire, 2006, *La prévention de la violence en milieu scolaire*, disponibile sul sito <http://eduscol.education.fr/D0203/accueil.html>.
- Hutchinson, A., 2005, *Definitions, prevalence and sources of violence in the UK*, rapporto pubblicato nell'ambito del progetto *Visionary*, disponibile sul sito <http://www.bullying-in-school.info/en/content/facts-figures/sbv-in-europe/uk-full-text.html>.
- MEC, Ministerio Educación y Ciencia 2006, *Plan para la promoción y mejoría de la convivencia escolar*, disponibile sul sito http://www.fe.ccoo.es/poleduc/47_plan_conv.pdf.
- Menesini, E. e Modiano, R., 2001, *Tackling Violence in Schools: A Report from Italy*, rapporto pubblicato per il progetto *Connect*, disponibile sul sito <http://www.gold.ac.uk/connect/reportitaly.html>.
- Ministère de l'Éducation, 2006, *Les actes de violence recensés dans Signa en 2005-2006*, disponibile sul sito <http://media.education.gouv.fr/file/02/6/4026.pdf>.
- Mora-Merchán, J.A. e Ortega-Ruiz, R., 2007, *The new forms of school bullying and violence*, in Ortega, R., Mora-Merchán, J.A. y Jäger, T., *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet*. Landau, Verlag Empiriche, Pädagogik, disponibile sul sito http://www.bullying-in-school.info/uploads/media/E-Book_English_01.pdf.
- O'Moore, M., 2002, *Defining Violence: Towards A Pupil Based Definition*, disponibile sul sito <http://www.comune.torino.it/novasres/newviolencedefinition.htm>.
- OEVS, Observatoire européen de la violence scolaire, 2008, *L'Observatoire*, disponibile sul sito <http://www.obsviolence.com/>.
- OMS, Organizzazione Mondiale della Sanità, 2004, *Young people's health in context, Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey* disponibile sul sito <http://www.hbsc.org/downloads/IntReport04/Part1>.

Oñate, A. e Piñuel, I., 2007, *Acoso y violencia escolar en España*, disponibile sul sito <http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>.

Ortega, R., Fernández, I. e Del Rey, R., 2001, *Tackling Violence in Schools: A Report from Spain*, rapporto pubblicato nell'ambito del progetto *Connect*, disponibile sul sito <http://www.gold.ac.uk/connect/reportspain.html>.

GLI OSSERVATORI REGIONALI SUL BULLISMO. FINALITÀ, COSTITUZIONE E *BEST PRACTISE*

PARTE I - NASCITA E COSTITUZIONE DEGLI OSSERVATORI

Premessa

La politica nazionale e regionale ha assunto un ruolo fondamentale e significativo per la promozione concreta della prevenzione e lotta al fenomeno del bullismo. Tra le iniziative più rilevanti in proposito si può segnalare la nascita degli Osservatori Regionali sul Bullismo (ORB) istituiti presso gli Uffici Scolastici Regionali (USR) con la D.M. n. 16 del 5 febbraio 2007. Tale direttiva ministeriale considera che i fatti di bullismo che hanno interessato le nostre scuole, nonostante l'eccessiva enfasi attribuita talvolta dai media alla casistica osservata, configurano una realtà seriamente preoccupante che ha posto la necessità di fornire alle istituzioni scolastiche ulteriori risorse e strumenti che consentano l'incremento di azioni volte a favorire la piena e concreta realizzazione della persona, la crescita e lo sviluppo educativo, cognitivo e sociale del singolo discente mediante percorsi di apprendimento individualizzati ed interconnessi con la realtà sociale del territorio, la cooperazione, la promozione della cultura della legalità e del benessere di bambini e adolescenti.

È in quest'ottica che si colloca la costituzione del Osservatori Regionali sul Bullismo, istituiti presso ciascun Ufficio Scolastico Regionale mediante appositi fondi assegnati dal Ministero dell'Istruzione. Ciascun Osservatorio rappresenta un centro polifunzionale al servizio delle istituzioni scolastiche che operano in rete sul territorio. Gli Osservatori costituiscono degli organismi interistituzionali ed interdisciplinari che lavorano in sinergia con le diverse agenzie educative del territorio per la promozione e la realizzazione di attività progettuali finalizzate alla promozione del benessere individuale e sociale degli studenti, accostandoli ad attività di natura pro-sociale.

a cura di
 Maria Stella Di
 Tullio D'Elisiis,
 Maria Rosaria
 Genovese,
 Gianluigi Lepri,
 Francesca
 Vitale, Luca
 Angelini
 Gruppo di
 Monitoraggio
 Osservatori
 Regionali
 sul Bullismo

Gli Osservatori costituiscono degli organismi interistituzionali ed interdisciplinari che lavorano in sinergia con le diverse agenzie educative del territorio

Ogni Osservatorio, infatti, è prioritariamente deputato al coinvolgimento degli enti e delle istituzioni locali (Regioni, Università, ASL, Comuni, Province, ma anche Associazioni di volontariato, Organi di tutela del minore ecc.) ovvero dei soggetti già attivi in passato sulle tematiche di contrasto al disagio giovanile, nonché alla raccolta e alla valorizzazione delle ricerche, delle esperienze e dei materiali didattici più significativi e all'individuazione e segnalazione di specifiche competenze. Gli Osservatori sono, inoltre, deputati a garantire anche una rilevazione e un monitoraggio del fenomeno oltre a supportare le attività promosse dalle istituzioni scolastiche singolarmente e/o in collaborazione con altre strutture che operano nel territorio. Essi sono tenuti a garantire il collegamento con le istituzioni che a livello nazionale si occupano di educazione alla legalità.

Sulla base di queste premesse si evidenzia come qualsiasi forma di intervento e di programmazione delle attività locali non possa prescindere da una attenta analisi dei bisogni espressi dal territorio. Già analizzando i tentativi di quantificazione delle problematiche connesse al bullismo emerge come l'interesse primario che gravita attorno al fenomeno è dettato in buona parte dalla conoscenza delle conseguenze, spesso di difficile gestione da parte dell'adulto e dell'istituzione, che esso comporta. Malgrado ciò, la mancanza di strategie operative che spesso ha caratterizzato lo studio dei ricercatori, ha fatto emergere divergenze che hanno paradossalmente contribuito all'indefinibilità dei contorni del fenomeno, ostacolando spesso la comparabilità delle statistiche raccolte in diversi contesti. A ciò si aggiunge, inoltre, un limite che contraddistingue la lettura dei pochi dati che provengono da fonte ufficiale, ossia l'attuazione di una prospettiva di osservazione riduttiva rispetto alla complessità del fenomeno in analisi.

L'esigenza di dare continuità e coerenza programmatica all'istituzione degli Osservatori regionali ha reso indispensabile, a due anni dalla nascita degli stessi, effettuare un piano di rilevazione del loro andamento, nonché di riprogrammazione e omogeneità degli interventi.

Pertanto, al fine di ottimizzare il funzionamento degli ORB in senso globale, è stato messo a punto un progetto finalizzato al monitoraggio e alla verifica degli interventi attuati in due anni di attività, corrispondenti al periodo di tempo trascorso dall'emanazione delle direttiva ministeriale su citata.

PARTE II - INDIVIDUAZIONE DI PROCEDURE EFFICACI PER IL FUNZIONAMENTO E L'OTTIMIZZAZIONE DEGLI OSSERVATORI REGIONALI SUL BULLISMO

Per rispondere all'esigenza di ottimizzare e standardizzare il funzionamento degli Osservatori Regionali sul Bullismo è stato predisposto un intervento di ve-

Gli Osservatori sono deputati a garantire anche una rilevazione e un monitoraggio del fenomeno oltre a supportare le attività promosse dalle istituzioni scolastiche

rifica dello stato di attuazione degli stessi, con l'obiettivo di implementare le relative azioni e di individuare le *best practise*.

Sviluppare e consolidare un *sistema di buone prassi* funzionale al monitoraggio costante del bullismo e del flusso di presenza di questo fenomeno a livello nazionale ha comportato un'attenta analisi e valutazione di quattro macro aree, attorno alle quali hanno preso forma e si sono sviluppati gli interventi e le azioni progettuali:

- 1) **l'area del contenuto: definizione del bullismo.** Come è stato anche riportato dalla D.M. n. 16/07, il problema di definire il bullismo su un piano teorico-epistemologico assume una valenza prioritaria, dato che troppo spesso *«viene confuso e omologato ad altre tipologie di comportamenti dai quali va distinto e che configurano dei veri e propri reati (quali ad esempio furti, atti di discriminazione, microcriminalità, azioni di vandalismo ecc.)»* (D.M. n.16/07, p. 3).
- 2) **Area 2: Il sistema: il raccordo con gli organi interni alla scuola.** L'Osservatorio Regionale è un organismo interistituzionale che opera in sinergia e in interazione con gli istituti scolastici e di conseguenza con gli organi collegiali al loro interno, molto spesso veicolandone le azioni o favorendo il naturale sviluppo dei percorsi di autonomia scolastica, attraverso l'attribuzione di fondi.
- 3) **Area 3: La formazione: metodi, contenuti e obiettivi.** Una delle principali azioni che la maggior parte degli Osservatori ha realizzato ha riguardato interventi di informazione, sensibilizzazione e formazione rivolti a varie tipologie di soggetti (insegnanti, dirigenti, genitori, personale ATA, studenti), con l'obiettivo di approfondire e specificare le conoscenze circa il fenomeno del bullismo e fornire gli strumenti utili per la gestione dei casi e l'attuazione degli interventi.
- 4) **Area 4: La multidisciplinarietà: il sistema multiagency dell'Osservatorio.** Essendo un organismo interistituzionale, gli Enti che costituiscono gli Osservatori devono cercare di lavorare in sinergia e in collaborazione tra loro, trovando strategie condivise ed utilizzando linguaggi comuni.

Una volta stabilite le principali aree di analisi per la valutazione degli interventi, è apparso subito chiaro il livello di eterogeneità che caratterizza gli Osservatori e che rende molto difficile il compito di standardizzazione e di individuazione delle buone prassi. Tale eterogeneità senza dubbio attribuisce un livello di complessità molto interessante dal punto di vista di una conoscenza approfondita e mirata dell'oggetto di indagine, il che rappresenta il valore aggiunto di questa analisi.

Infatti, le possibili variabili che incidono su questa multidimensionalità e assenza di omologazione delle prassi degli Osservatori sono senz'altro numerose e riconducibili ad una pluralità di fattori. Tra questi vi è, ad esempio, la peculiarità dei singoli territori, dove per peculiarità si intende l'incidenza di aspetti

culturali e sociali di ciascuna regione, la densità di popolazione e la conseguente numerosità degli istituti scolastici presenti, ma anche la varietà degli enti, delle associazioni, dei comuni, delle ASL ecc., che in questi territori si trovano. Queste sono solo alcune delle variabili che caratterizzano l'eterogeneità degli Osservatori; un'altra categoria di fattori può essere, ad esempio, legata alla natura degli Osservatori stessi, alla tipologia degli interlocutori che li compongono, al livello di sensibilizzazione sul tema, alle competenze di contenuto che già appartengono al bagaglio culturale dei membri, o ancora alla capacità di lavorare in rete delle diverse istituzioni aderenti.

Lo stato dell'arte della valutazione dell'efficacia del funzionamento degli ORB è desumibile dall'analisi e dall'approfondimento delle quattro macro aree su indicate. Pertanto, di seguito verranno riportati dei contenuti, a titolo del tutto esemplificativo, relativi ad alcune prassi di funzionamento che sono risultate essere particolarmente funzionali ed efficaci. È tuttavia doveroso precisare, a tal proposito, che l'identificazione delle buone prassi è tuttora in fase di elaborazione e di valutazione, per cui le considerazioni di seguito esposte non intendono essere esaustive.

Per quanto riguarda l'area del *contenuto* (Area 1), in molti Osservatori si è scelto di riunirsi attorno ad un tavolo nelle fasi preliminari di costituzione dell'Osservatorio stesso, con l'obiettivo di attivare una riflessione congiunta e di trovare un linguaggio comune, al fine di elaborare una definizione concettuale che, seppur ampia, potesse essere oggetto di una condivisione collettiva. Tale aspetto è stato fondamentale per la programmazione e la realizzazione di interventi che risultassero coerenti, in linea di principio, con la definizione precedentemente condivisa. In molti Osservatori definire concettualmente il fenomeno del bullismo ha significato associare a questo termine concetti di educazione alla legalità e di benessere dei giovani adolescenti. In altri termini, contrastare fenomeni di bullismo (in alcuni casi genericamente intesi come fenomeni rappresentativi della più ampia categoria del disagio giovanile) ha significato promuovere percorsi di prosocialità, il che ha comportato, molto spesso, l'attuazione di interventi preventivi piuttosto che punitivi e/o repressivi.

Per quanto attiene alla *qualità dell'interazione* tra l'Osservatorio e i sistemi interni al mondo scuola (Area 2), non è stato facile comprendere ed individuare delle linee comuni tra i vari Osservatori. Il livello di integrazione con gli organi interni alla scuola varia da regione a regione e dipende dalle caratteristiche dei singoli territori, ma anche, ad esempio, dall'invasione degli organi di comunicazione di massa, da come questi vengono utilizzati dagli ORB, dai rapporti scuole famiglia ecc.

In alcuni casi è sembrato molto utile, oltre che efficace, l'istituzione di organismi-ponte tra gli Osservatori e gli istituti scolastici. Tali organismi, spesso definiti in maniera diversa a seconda delle regioni (ad esempio: circoli di qualità, gruppi di supporto, cellule operative), fungono da facilitatori della comunica-

In molti
Osservatori
definire
concettualmente
il fenomeno
del bullismo
ha significato
associare
a questo termine
concetti
di educazione
alla legalità
e di benessere
dei giovani
adolescenti

zione tra l'ORB e i sistemi scuola-famiglia, oltre a svolgere la funzione di divulgare le informazioni di contenuto e di processo e di monitorare gli interventi posti in essere.

Relativamente agli interventi di *formazione* (Area 3), gli Osservatori dispongono di una estrema varietà di modelli; vanno segnalati – per l'efficacia riscontrata sulla base dei feedback positivi pervenuti agli Osservatori stessi – gli interventi articolati, come ad esempio i cicli di seminari teorico-esercitativi che sono stati rivolti contemporaneamente a docenti, dirigenti scolastici, personale ATA e genitori, che hanno avuto il merito di favorire il confronto e lo scambio delle opinioni relative al fenomeno in termini di gravità percepita, colmando una carenza scientifica che persino la letteratura specialistica internazionale presenta. Infine, per quanto attiene al *sistema multiagency* (Area 4) – vale a dire al livello integrazione e di lavoro di rete che gli Osservatori sono stati in grado di operare – anche in questo caso l'individuazione di buone prassi si lega ad una molteplicità di fattori, legati per lo più ai territori (si pensi, ad esempio, a quelle regioni in cui il bullismo inevitabilmente viene associato a fenomeni legati alla microcriminalità, casi in cui il ruolo degli organi della magistratura è apparso predominante) e alla tipologia di enti presenti nell'Osservatorio. Ad esempio, in numerosi Osservatori è apparsa centrale la posizione rivestita dall'Università, soprattutto in relazione alle azioni legate alla rilevazione del fenomeno, al monitoraggio ma anche alla definizione dei contenuti e all'attività di documentazione e comunicazione dei risultati ottenuti. Tale centralità accademica, se da un lato può rappresentare un aspetto positivo e un valore aggiunto in termini di arricchimento scientifico e metodologico, dall'altro rappresenta un limite nella misura in cui comporta una difficoltà di integrazione e di lavoro interistituzionale, oltre ad associarsi a una frammentarietà degli esiti delle azioni svolte, a causa di una assenza di standardizzazione dei criteri con cui le azioni stesse vengono condotte.

Le principali attività che vengono attuate dagli Osservatori possono essere genericamente racchiuse nelle seguenti categorie:

- a) monitoraggio;
- b) formazione;
- c) consulenza;
- d) documentazione.

Anche in relazione alla specifica attività di consulenza svolta dagli Osservatori è emersa una eterogeneità e differenziazione dell'intervento. In alcuni casi, infatti, la consulenza è intesa come uno spazio di ascolto (telefonico o *vis a vis*) rivolto a chiunque necessiti di questo tipo di intervento (insegnanti, genitori, dirigenti scolastici, ragazzi). In altri casi, invece, essa appare come un intervento di tipo settoriale, principalmente rivolto alla sola categoria degli insegnanti. In

In relazione alla
specifica
attività
di consulenza
svolta dagli
Osservatori è
emersa una
eterogeneità e
differenziazione
dell'intervento

altri casi ancora sono stati istituiti dei punti di ascolto «competente», nati dalla sottoscrizione di accordi di programma con l'ordine degli psicologi locale. Tali interventi risultano capillari perché si trovano in più parti della regione e sono, quindi, accessibili ad un numero elevato di scuole. In altri casi ancora la consulenza è stata collegata alla presa in carico di situazioni «difficili» a volte eccessivamente enfatizzate e distorte dai media, e quindi affidate ad esperti di fama nazionale.

Sembra indubbio affermare come questo tipo di intervento consulenziale, forse più di altri, necessiti di una standardizzazione e di un mandato che chiarisca quali sono i compiti degli Osservatori rispetto alla presa in carico dei «casi» anche in situazioni di emergenza. Dall'analisi effettuata, un indicatore per l'individuazione delle buone prassi può senz'altro essere collegato alla *struttura organizzativa* che ciascun Osservatorio si impone. Generalmente si è riscontrato che la prima delle azioni intraprese successivamente alla costituzione dell'Osservatorio è l'istituzione di una giunta ristretta ed esecutiva, una piccola rappresentanza di enti che appartengono all'Osservatorio e che si compone di quelle figure che più da vicino si occupano di progettare, realizzare e monitorare gli interventi attuati.

Inoltre, è stato possibile evidenziare come la struttura degli Osservatori può essere principalmente di due tipi: centrale o periferica. Definiamo struttura centralizzata quell'assetto che prevede che l'Osservatorio elabori, coordini e gestisca, a livello regionale, le azioni intraprese. L'assetto strutturale di tipo periferico riguarda, invece, quegli Osservatori che lavorano più attivamente a livello provinciale. In questo caso l'ORB regionale assume una funzione sovrastrutturale rispetto agli Uffici Scolastici Provinciali (USP), che invece garantiscono il livello di attuazione e monitoraggio delle azioni intraprese. Il rischio di un'organizzazione di questo tipo è rappresentato dalla carenza di *feedback*, vale a dire di un sistema che retrospettivamente invii informazioni al livello centrale, circa l'andamento delle attività.

Tra questi due principali assetti organizzativi vi è una formula intermedia, che appare la più efficace, rappresentata dall'istituzione di piccoli gruppi che fungono da ponte tra il sistema centrale e quello periferico (ad esempio i circoli di qualità, come vengono chiamati in Sicilia, o i gruppi di supporto della Basilicata, o ancora i Gruppi Operativi Provinciali dell'Emilia Romagna). Si tratta di una sorta di microequipe che vengono adeguatamente sensibilizzate e formate sul tema e che successivamente rappresentano delle risorse operative che oltre a promuovere, a loro volta, azioni di formazione/informazione, attivano azioni/intervento in ambito didattico-educativo e monitorano qualitativamente e quantitativamente gli esiti educativo-didattici delle progettualità attivate.

Un indicatore
per la
individuazione
delle buone
prassi può
senz'altro
essere
collegato
alla struttura
organizzativa
che ciascun
Osservatorio si
impone

Considerazioni conclusive

Come già sottolineato, il lavoro di analisi e valutazione volto all'individuazione delle buone prassi per l'ottimizzazione del funzionamento degli ORB è attualmente ancora in corso di svolgimento e pertanto sarà oggetto di trattazioni future. Tuttavia in questa sede si è cercato di delineare un primo livello di valutazione volto a rappresentare schematicamente una fotografia delle procedure attuate dagli ORB in questi due primi anni di attività. Propedeutico a tale lavoro è stata la costruzione di una griglia di analisi che ha previsto un approfondimento delle quattro macro aree su indicate e, da un punto di vista metodologico, ha seguito i principi della ricerca-intervento, una forma di indagine conoscitiva che si propone di studiare un fenomeno non solo approfondendo la conoscenza teorica delle caratteristiche che lo interessano, ma soprattutto intervenendo direttamente sul fenomeno stesso, attraverso *azioni finalizzate alla trasmissione di competenze e alla condivisione del percorso di ricerca* con coloro che ne sono protagonisti principali.

Coerentemente con tale approccio, la griglia utilizzata è stata il frutto di un lavoro condiviso e co-costruito con i referenti regionali di ciascun ORB i quali, insieme alle giunte ristrette dei propri Osservatori, hanno preso parte, nella fase successiva del lavoro, ai *focus group* dirigenziali, organizzati regione per regione, a partire dai quali è stato possibile desumere le considerazioni riportate nel presente articolo.

PIANO DI LAVORO PER FOCUS

Le 4 aree di analisi

1. *Il contenuto: definizione del bullismo*
2. *Il sistema: il raccordo con gli organi interni alla scuola*
3. *La formazione: metodi, contenuti e obiettivi*
4. *La multidisciplinarietà: il sistema multiagency dell'osservatorio*

Area 1.

Il contenuto: definizione del bullismo

Principio: Partendo dalla vostra esperienza operativa, quale definizione di bullismo avete adottato e in che modo vi siete confrontati tra di voi sui diversi significati?

Standard: Come avete valutato la coerenza degli interventi e delle iniziative presentati con la definizione precedentemente condivisa?

Indicatori: In che modo avete monitorato la coerenza degli interventi e delle iniziative presentati con la definizione così come concordata?

Area 2.

Il sistema: il raccordo con gli organi interni alla scuola

Principio: Partendo dalla vostra esperienza come descriveresti i rapporti con gli organi interni alla scuola e come pensate la scuola descriverebbe il vostro ruolo?

Standard: Pensando a quanto prima detto che procedure vi siete dati per raccordarvi con il mondo scuola e viceversa?

Indicatori: Sulla base dell'esperienza fin ora condotta, in che modo avete valutato e/o come valutereste l'integrazione/comunicazione?

Area 3.

La formazione: metodi, contenuti e obiettivi

Principio: Quale formazione per il problema trattato.

Standard: Pensando a quanto prima detto, che formazione è stata erogata?

Indicatori: Con quali criteri sono stati valutati gli interventi formativi?

Area 4.

La multidisciplinarietà: il sistema multiagency dell'Osservatorio

Principio: Come è composto il vostro Osservatorio?

Standard: Partendo dalla vostra esperienza, in che modo la rete ha agito e si attivata?

Indicatori: Con quali criteri sono stati valutati i livelli dell'interazione e le prassi?

MONITORAGGIO NAZIONALE: LE RISPOSTE DELLE SCUOLE

L'ESIGENZA DI UN MONITORAGGIO NAZIONALE

Sebbene il fenomeno del bullismo nelle scuole italiane sia cresciuto e risultino in aumento anche la violenza e la varietà delle forme in cui si esprime, da quelle tradizionali a quelle, per così dire, moderne che si avvalgono della tecnologia elettronica, tuttavia, dal punto di vista percentuale, ovvero rispetto alla popolazione studentesca, i «bulli», rappresentano una piccolissima realtà. Nonostante questo dato, che sembrerebbe rassicurante, il fenomeno richiede comunque la giusta attenzione da parte delle istituzioni, soprattutto perché la particolarità degli aspetti di natura psicologica e sociologica che riguardano il bullismo possono prefigurare il rischio che pochi focolai, di varia grandezza, distribuiti su una vasta area nazionale, possano dare origine a fenomeni di difficile previsione. Infatti, anche piccoli episodi, se non circoscritti, possono provocare danni e possono, altresì, inquinare l'ambiente scolastico.

La pericolosità del bullismo, infatti, è data soprattutto dalla pervasività e dalla sua forza trainante in quanto fa leva su alcuni aspetti che caratterizzano sia l'età adolescenziale sia la nostra epoca: la turbolenza fisiologica che alimenta la voglia di trasgressività, un generalizzato disagio epocale causato dalla perdita di solidi punti di riferimento, la debolezza etica del tessuto sociale, un futuro poco promettente. Questa minaccia pesa sulla scuola mettendo a rischio l'ambiente educativo, ma pesa anche sull'intera società che ne è corresponsabile e che, quindi, ha il dovere di sostenerla in questo difficile impegno.

Un piano di azione per fermare questa ondata di violenza ha dunque richiesto un tavolo di confronto, rappresentativo degli organismi e delle figure coinvolte, a vario titolo, nelle problematiche riguardanti i comportamenti violenti di minori. In questi anni, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha avviato diverse iniziative volte a ottenere una conoscenza del bullismo da produrre attraverso la raccolta dati in due campi di indagine: una finalizzata all'ampiezza del fenomeno in Italia e l'altra finalizzata al monitoraggio nazio-

di
Giuseppe Piero
 Esperto in
 Comunicazione
 Educativa e
 Politiche Giovanili
 presso la Direzione
 Generale
 per lo Studente,
 l'Integrazione,
 la Partecipazione e
 la Comunicazione

La pericolosità del bullismo è data soprattutto dalla pervasività e dalla sua forza trainante in quanto fa leva su alcuni aspetti che caratterizzano sia l'età adolescenziale sia la nostra epoca

nale dei sistemi di lotta adottati nelle scuole per fronteggiare i comportamenti di bullismo e/o di illegalità.

IL PROGETTO DI RICERCA

Il progetto, per l'indagine a livello nazionale finalizzata al monitoraggio, è stato realizzato dal Laboratorio di Educazione all'Ambiente e alla Salute del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi Roma Tre, con la direzione scientifica della prof.ssa Maria Antonietta Ruggiero¹.

Nelle scelte di fondo, che avrebbero guidato l'elaborazione del piano di ricerca, si è ritenuto che fosse necessario considerare una raccolta di dati adeguata a offrire una conoscenza ponderata del fenomeno, allo scopo di riportare l'opinione pubblica a ridimensionare l'immagine del bullismo che si è prodotta in mancanza di un quadro unitario di dati ufficiali. Infatti, gli episodi di bullismo riportati dalla cronaca, i dati sul fenomeno prodotti da varie e differenti fonti, le opinioni degli esperti... hanno, sì, contribuito ad attivare e a mantenere viva l'attenzione sul fenomeno ma non sono state funzionali, né era il loro scopo, a una conoscenza ponderata del fenomeno, necessaria per conoscere i bisogni delle scuole e dei sistemi di lotta da loro adottati, in relazione alle problematiche locali. Le informazioni date da queste fonti sono state spesso generalizzate facendo così assumere al fenomeno del bullismo dimensioni non vere, ove estese al contesto nazionale. La conoscenza, infatti, ha oscillato tra allarmismo e inattendibilità. Onde evitare una conoscenza basata, per così dire, sulla parte per il tutto, si è dunque, reso necessario un monitoraggio a livello nazionale delle azioni delle scuole di ogni ordine e grado.

Questa macro prospettiva, considerata dal piano di ricerca, ha orientato la raccolta dati adeguata a produrre un quadro articolato del fenomeno che restituisse alle scuole la radiografia delle azioni da esse avviate, permettendo loro di utilizzarla per dotarsi di uno strumento di autoanalisi, indispensabile per una gestione della scuola secondo i ben noti criteri, dettati dal modello dell'autonomia scolastica, di efficacia/efficienza/economicità.

È necessario produrre un quadro articolato del fenomeno che restituisca alle scuole la radiografia delle azioni da esse avviate, permettendo loro di utilizzarla per dotarsi di uno strumento di autoanalisi

1. Maria Antonietta Ruggiero dirige il Laboratorio di Educazione all'Ambiente e alla Salute ed è titolare della cattedra di Pedagogia Generale e di Educazione Ambientale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi Roma Tre (Ruggiero@uniroma3.it).

LA COSTRUZIONE DI UN SISTEMA COMPLESSO DI INDICATORI PER IL MONITORAGGIO

Il monitoraggio delle azioni di lotta al bullismo nelle scuole ha richiesto la costruzione di un sistema *ad hoc* di indicatori perché si potessero esplorare i contesti scolastici tenendo conto della diversità delle variabili locali che li connotano.

Nel costruire il modello operativo per l'indagine sul campo, il Laboratorio di Educazione all'Ambiente e alla Salute dell'Università degli Studi Roma Tre, in collaborazione con la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione del MIUR, ha stato elaborato un sistema di indicatori relativi a tre macro aree, ritenute rappresentative delle realtà ambientali entro le quali i giovani vivono e dove dovrebbero poter sviluppare la loro personalità sociale e il senso della legalità.

La considerazione di queste tre macro aree, che influenzano il vissuto dei giovani, ha avuto lo scopo di proiettare i loro comportamenti sullo sfondo della molteplicità dei fattori, dentro e fuori dalla scuola, che concorrono a determinare condizioni favorevoli alla trasgressività e all'illegalità o, di contro, che favoriscono un clima che incoraggia la convivenza democratica e la cooperazione con la realtà di riferimento.

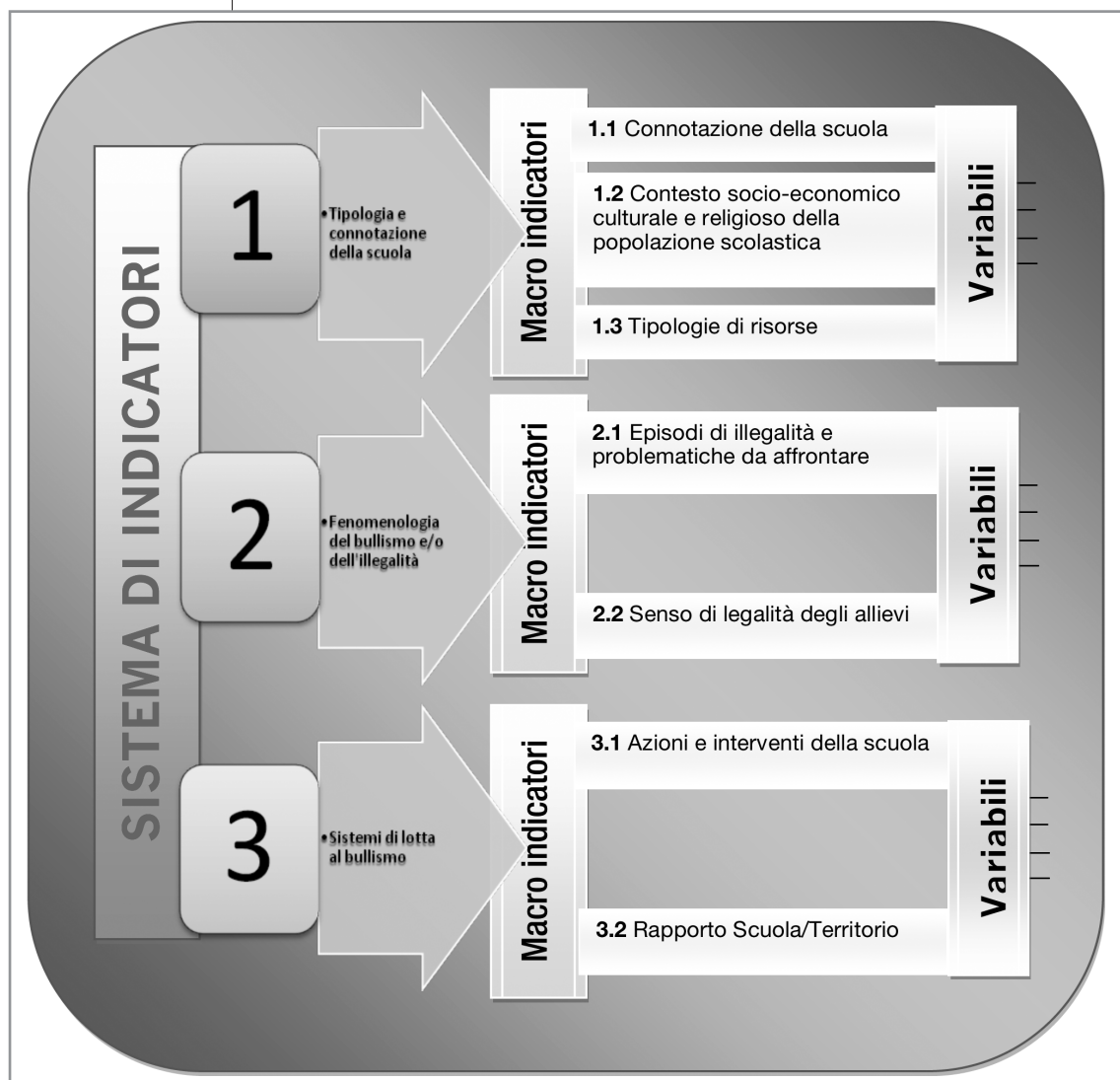
Pertanto, la considerazione di alcune delle variabili relative a questo sfondo tridimensionale della vita dei giovani, ha consentito alla ricerca di fissare delle



Il monitoraggio delle azioni di lotta al bullismo nelle scuole ha richiesto la costruzione di un sistema *ad hoc* di indicatori perché si potessero esplorare i contesti scolastici tenendo conto della diversità delle variabili locali

connessioni complesse, permettendo, così, di andare oltre le statistiche descrittive e di rilevare elementi più articolati che caratterizzano i fenomeni di bullismo e coglierne, in tal modo, il retroterra culturale.

Sono stati rilevati i dati relativi alle iniziative avviate dalle scuole correlandoli con la problematicità dei fenomeni scolastici da queste dichiarate e anche con le specifiche degli ambienti territoriali di riferimento. Questo ci ha consentito di rilevare le concause o, quanto meno, i fattori di influenza sui comportamenti dei giovani. Inoltre abbiamo correlato le azioni avviate dalle



scuole con i livelli e i gradi di problematicità dichiarata, per misurare in modo ponderato l'adeguatezza della risposte ai sistemi di lotta al bullismo adottati nelle scuole.

Il piano di ricerca, dunque, volendo produrre questi risultati ha, per questa ragione, privilegiato il sistema degli indicatori, non solo e non tanto per produrre una mappatura delle azioni avviate, ovvero per rappresentare che cosa avviene nelle scuole, quanto piuttosto per mostrare come si comportano i sistemi di gestione e di controllo del fenomeno del bullismo in uso nelle scuole, e per rilevare altresì la ben nota tendenza alla normalizzazione di atteggiamenti e/o di comportamenti illegali o, quanto meno, al limite della legalità che, invece, rappresentano l'*anticamera* del bullismo.

Per rispondere a questa esigenza, è stato dunque costruito un sistema complesso per la rilevazione dei dati, strutturato in tre macro campi di indagine definiti in termini di macro indicatori e delle variabili che li descrivono.

Il sistema di indicatori complessi, dunque, evitando la valutazione del dato singolo, ha inibito eventuali forzature interpretative.

CONSIDERAZIONI SULLA PROBLEMATICITÀ DEL FENOMENO DEL BULLISMO

Per quanto riguarda l'oggetto del monitoraggio, va detto che il modello di rilevazione prescelto ha avuto lo scopo di monitorare non soltanto gli indicatori del fenomeno del bullismo, ma anche quelli dell'illegalità, intesa questa come pericolosa *forma mentis* che, alimentando un'immagine distorta dei rapporti sociali, induce a comportamenti che vanno dall'inciviltà all'aggressività.

Si è ritenuto che il bullismo prima ancora di tradursi in un'azione di aggressione ai danni di una vittima è un atteggiamento mentale che matura in coloro che, temendo di non avere visibilità, e non sapendo crearsela, ricorrono alla sopraffazione.

Il meccanismo psicologico è alquanto semplice: si annichilisce l'altro e, per contrasto, si vive una propria grandezza che, se pur effimera, procura ugualmente una intensa illusione di forza.

Il bullo, infatti, mediante azioni aggressive e prevaricatrici, si crea un proprio spazio sociale popolato da una «corte» che ne avalla il potere e ne riflette l'immagine. Il bullo non agisce mai da solo. Egli ha bisogno degli spettatori la cui presenza rende vera la sua illusoria grandezza.

La sua immagine però, essendo creata, rischia di dissolversi. Per mantenerla viva, il bullo ha quindi bisogno di replicare sistematicamente il rituale dell'aggressività.

Ed è quella zona oscura, che possiamo chiamare di debolezza dell'identità, in cui avviene la devianza mentale e il soggetto si allontana dalla legalità, che l'e-

Il modello di rilevazione prescelto ha avuto lo scopo di monitorare non soltanto gli indicatori del fenomeno del bullismo, ma anche quelli dell'illegalità

ducazione deve saper presidiare perché la perdita dell'io bambino e la non conoscenza del proprio sé nell'adolescenza non degenerino: da fase fisiologica dello sviluppo a patologico terreno di cultura del bullismo.

Di contro, la consapevolezza dei confini della legalità e la condivisione di regole comuni, essendo una condizione della convivenza, rappresentano un forte deterrente sia per i comportamenti da bullo sia per la cecità di chi osserva silenziosamente fingendo di non vedere e credendosi estraneo ai fatti. In realtà chi vede è dentro la scena!

Per questa ragione, nell'elaborare gli indicatori per il monitoraggio, ci si è orientati a dati da raccogliere in più direzioni, non da ultimo in quella dell'indebolimento dei costumi e della morale che ha lasciato degenerare l'imtemperanza giovanile in delinquenza giovanile.

Alle scuole, infatti, è stato chiesto di esprimere la loro valutazione a riguardo, proprio per testare il livello di attenzione dei sistemi di lotta al bullismo ai fattori che insidiosamente stanno dietro agli eventi fenomenici.

L'inquietudine dei giovani di oggi, la loro voglia di trasgressività, spesso fine a se stessa, la rottura di schemi di comportamenti della tradizione... hanno infatti creato una sorta di assuefazione a stili di vita poco ortodossi, inducendo assai spesso il mondo adulto a metterli sul conto della modernità, anziché considerarli una pericolosa anticamera dell'illegalità.

Come ha rilevato Maria Antonietta Ruggiero nel suo rapporto finale, «...I giovani sono e hanno delle risorse. Non lasciamole inaridire! Non lasciamo che la loro fenomenicità, assai spesso sgangherata, ci allarmi disarmandoci o ci induca a rassegnate esclamazioni, quali: *Oh tempora, oh mores!* Già i nostri padri latini consideravano il cambiamento dei costumi un effetto perverso di una devianza storica. Ma, oggi, questa lettura non è sufficiente a spiegare il dilagare della violenza giovanile. Qualcosa di più grave è successo nel modello di vita che influenza i giovani, qualcosa che richiede una diversa attenzione ai loro processi di crescita. Ed è questo che dobbiamo comprendere per contrastare in modo efficace l'ondata di violenza nelle scuole e superare quella che sembra una cronica sordità dei giovani alla legalità. C'è qualcosa nell'area che contrasta l'azione educativa della scuola»².

La scuola sta da tempo facendo i conti con una realtà sociale popolata di «cattivi maestri» che polarizzano l'attenzione dei giovani. I loro meta-obiettivi li strattonano verso direzioni divergenti da quelle dell'istruzione, rendendoli viepiù sordi ai valori del loro sviluppo.

L'autoaffermazione, per esempio, è identificata con la notorietà e questa è sempre meno conseguente ad azioni socialmente lodevoli e sempre più alla semplice

La scuola
sta da tempo
facendo i conti
con una realtà
sociale
popolata
di «cattivi
maestri» che
polarizzano
l'attenzione
dei giovani

2. Il rapporto finale del monitoraggio, a cura della prof.ssa Maria Antonietta Ruggiero, è pubblicato sul sito informativo sul bullismo del Ministero dell'Istruzione: www.smontailbullo.it.

diffusione della propria immagine, che gli attuali mezzi di comunicazione, mediante il potere della nuova tecnologia, amplificano esaltandola.

Oggi è sempre più difficile accettare l'anonimato. Ognuno vuole un riscontro della propria immagine. Per questa ragione, il bullismo, come abbiamo precedentemente rilevato, può ben essere considerato anche come surrogato aberrante di un'autoaffermazione negata

Questa prospettiva di lettura del fenomeno del bullismo è stata considerata, insieme alle altre, nel costruire il sistema di monitoraggio. Pertanto, si è ritenuto di dover rilevare, nelle risposte date dalle scuole, la sensibilità verso la molteplicità delle matrici dell'aggressività e dell'illegalità giovanile.

GLI OBIETTIVI DEL SISTEMA DI INDICATORI

I sistemi di indicatori hanno avuto come obiettivo quello di dare una rappresentazione articolata dei modi in cui le scuole leggono i fenomeni di bullismo e/o di illegalità.

Va da sé che il fattore critico di successo del sistema degli indicatori sta nell'aver fornito indicazioni dettagliate che hanno consentito un'interpretazione ponderata dell'agire delle scuole. È vero che nella costruzione degli indicatori si fanno scelte metodologiche e contenutistiche che potrebbero anch'esse comportare una componente ideologica, così come accade ogni qual volta si è chiamati a scegliere in base a un valore o a una teoria o ad altro parametro. Bisogna però considerare che, nell'adottare un sistema di indicatori, l'interpretazione è vincolata a una sorta di trasparenza del significato attribuito agli indicatori dalle variabili che li descrivono.

Inoltre, il sistema degli indicatori ha permesso di monitorare le scuole mediante un'indagine condotta con uguali strumenti di rilevazione. Questa trasparenza metodologica ha reso possibile un confronto critico tra le azioni descritte dalle stesse variabili e, perciò stesso, di considerare le diversità relativamente allo stesso aspetto problematico. In questa prospettiva metodologica è stata data una base di concretezza allo sviluppo di un sistema delle buone pratiche, essendo, per l'appunto, possibile un confronto ponderato in materia di lotta al bullismo.

In sintesi, a fondamento della scelta di costruire un sistema di indicatori *ad hoc*, c'è stata la volontà di realizzare un'indagine che potesse essere non solo ricognitiva, per la conoscenza di ciò che accade nelle scuole, ma anche valutativa, a livello sperimentale, dell'andamento del sistema di lotta al bullismo, misurandone il funzionamento nei contesti locali e regionali con metodologie omogenee, e producendo in tal modo un'attendibile configurazione nazionale.

La
autoaffermazione
è identificata
con la notorietà
e questa
è sempre meno
conseguente
ad azioni
socialmente
lodevoli
e sempre più
alla semplice
diffusione
della propria
immagine

LE MACRO CLASSIFICAZIONI DEGLI INTERVENTI DELLE SCUOLE

Il sistema degli indicatori è stato costruito per esplorare gli interventi avviati dalle scuole per la lotta al bullismo.

Al fine di rendere possibile la correlazione tra interventi e natura dei fenomeni di bullismo e/o di un potenziale rischio, ai quali dare risposta, abbiamo classificato gli interventi in tre macro tipologie, per meglio individuare gli indicatori e le relative variabili descrittive.

ASSISTENZA. Questa tipologia raggruppa gli **interventi di sostegno rivolti:**

- alle vittime del bullismo, perché il prezzo da pagare per i soprusi subiti non sia maggiore di quello inflitto dagli aggressori;
- ai bulli perché si assumano le loro responsabilità e paghino le conseguenze dei loro gesti, in proporzione ai danni provocati, e inoltre per dar loro un'altra opportunità di apprendere le regole della convivenza democratica.

PREVENZIONE. Interventi volti a rimuovere i fattori responsabili di atti di bullismo/illegalità, ancor prima che si verifichino. In questa prospettiva, la prevenzione agisce prevalentemente sul bisogno dei giovani di avere visibilità e di canalizzare le loro emozioni, sulla conoscenza del proprio sé e sull'inserimento nel gruppo classe fondato sullo scambio cooperativo.

Il sistema degli indicatori è stato costruito per esplorare gli interventi avviati dalle scuole per la lotta al bullismo



PROMOZIONE. Interventi volti ad attivare le energie proattive degli studenti, predisponendo contesti didattici affinché siano essi stessi a proporre progetti e iniziative per esprimere il loro pensiero sulla legalità e sulla convivenza democratica. In questa prospettiva, gli interventi di promozione si connotano come percorsi educativi in cui si costruisce una cultura della pace che vede gli alunni non come destinatari ma come autori e, quindi, possibili paladini.

ALCUNI COMMENTI SUI RISULTATI DELLA RICERCA

L'analisi dei dati ha richiesto molte e complesse correlazioni. Alcune evidenze hanno mostrato che il fenomeno del bullismo e/o della carenza del senso di legalità, a vari livelli, interessa la maggioranza delle scuole e che quasi tutte hanno risposto con una molteplicità di iniziative.

Il quadro delle analisi dei dati rivela che le scuole ritengono il fenomeno del bullismo una variabile fortemente dipendente da fattori extrascolastici. Quasi tutte hanno dichiarato di non sentirsi responsabili del fenomeno o di esserlo in minima parte. In sintesi, il ben noto vuoto etico-morale sembra creare un clima destabilizzante che lascia prevalere la liceità. In questo clima si è prodotta una delegittimazione dell'autorevolezza della famiglia, del docente e delle stesse istituzioni.

La scuola, dunque, per riconoscere la propria responsabilità, deve poter riappropriarsi del prestigio del suo antico ruolo culturale, per far valere l'impegno attivo degli studenti nella costruzione del sapere e, di conseguenza, la necessità della disciplina come valore che tutela la libertà di tutti e di ciascuno. I giovani devono apprendere a gestire il proprio ambiente, imparare a renderlo adeguato ai loro bisogni, a difenderlo da ogni forma di inquinamento.

In questa prospettiva ci si augura che il rapporto tra le tre tipologie di interventi, attualmente adottati nelle scuole, si possa invertire.

Dall'indagine, infatti, risulta che gli interventi di assistenza sono pochi perché pochi sono i casi di bullismo che li richiedono, mentre la prevenzione prevale sulla promozione in misura esorbitante. Fino a quando la prevenzione resta dominante vuol dire che persiste un'emergenza che lascia presagire il probabile rischio bullismo.

Ci si augura quindi che le scuole intensifichino gli interventi di promozione. Quando la promozione sarà una tipologia di intervento diffusa vorrà dire che la popolazione studentesca si sarà appropriata della scuola, non occupandola con la forza, bensì percependola come *habitat* ideale del proprio sviluppo.

In questa prospettiva, si potrà determinare un'autentica partecipazione responsabile degli studenti.

Alcune evidenze hanno mostrato che il fenomeno del bullismo e/o della carenza del senso di legalità interessa la maggioranza delle scuole

LA CAMPAGNA DI COMUNICAZIONE CONTRO IL BULLISMO

I POSTER PER LA PROMOZIONE DEL NUMERO VERDE

Il bullismo è un pesce grosso, aggressivo, nero e spaventoso che però viene «mangiato» da un pesce ancora più grande formato da tanti piccoli pescetti colorati: «insieme possiamo aiutarci».

Questo è il messaggio di uno dei quattro manifesti simbolo della lotta al bullismo utilizzato nelle scuole per promuovere il sito Internet Smontailbullo e il Numero Verde per la prevenzione e la lotta al bullismo (800 66 96 96). Insieme a decine di altri manifesti sono arrivati al Ministero dell'Istruzione a seguito dell'onda mediatica suscitata dal caso delle percosse a danno di uno studente affetto da autismo in una classe dell'Istituto «Albe Steiner» di Torino, episodi registrati con un telefonino e successivamente diffusi su internet attraverso servizi di pubblicazione video. L'indignazione per questo caso – e per gli altri saliti alla ribalta mediatica – ha prodotto un grande lavoro in moltissime scuole d'Italia: sono centinaia infatti i percorsi progettuali realizzati dalle scuole in tema di prevenzione del disagio e del bullismo, e decine i manifesti, i volantini, i poster, i video e le pubblicazioni che affrontano le cause di questo problema e tentano di suggerire possibili soluzioni. I lavori migliori tra quelli inviati vengono pubblicati all'interno del sito www.smontailbullo.it.

Una curiosità: i quattro manifesti selezionati e utilizzati per la campagna di comunicazione sono stati realizzati proprio dagli alunni dell'Istituto professionale per i servizi pubblicitari «A. Steiner» di Torino, a dimostrazione del fatto che la scuola ha al proprio interno le energie, le risorse e le potenzialità per affrontare anche le situazioni più difficili.

IL «DECALOGO PER UN USO CORRETTO DELLE NUOVE TECNOLOGIE»

La scuola, nodo centrale della rete sociale, è da sempre attraversata dalle veloci evoluzioni della tecnologia: in questo momento ad esempio tutti gli studenti – dalle prime classi della scuola dell'infanzia alle ultime degli istituti secondari di II grado – possono essere considerati come *nativi digitali*, e questo non può non incidere nel contesto scolastico, nella relazione tra docenti e studenti e nelle relazioni tra pari.

di
Alessio Pasquini
Esperto in
Comunicazione
pubblica presso la
Direzione Generale
per lo Studente,
l'Integrazione,
la Partecipazione e
la Comunicazione

Le nuove tecnologie, se adeguatamente conosciute ed utilizzate dal corpo docente, possono essere di aiuto e supporto alla didattica e rivelarsi una grande opportunità di innovazione e di accesso alla cultura sviluppando anche forme inedite di educazione alla legalità informatica, alla cittadinanza digitale, alla convivenza civile *on line*, alla partecipazione alla vita della rete.

Blog, Skype, Flickr, Messenger, *social network* sul modello di Facebook, Friend-Feed, Twitter, MySpace, YouTube, Anobii: sono solo alcuni dei servizi che quotidianamente vengono utilizzati non solo dagli studenti ma anche dai loro genitori e dai loro insegnanti. Insieme costituiscono quella che è stata definita *la parte abitata della rete*, e contribuiscono a modificare l'essenza stessa di Internet: negli ultimi anni, infatti, si è passati da una *rete di contenuti* a una *infrastruttura di discussione*. Non a caso una delle metafore più usata per descrivere Internet è stata quella della «Grande Conversazione», e in tale contesto la scuola non può restare silente.

Proprio per questo e allo stesso tempo per contrastare i frequenti abusi nell'utilizzo dell'immagine propria e altrui che si manifestano con la registrazione e la diffusione ad un pubblico potenzialmente globale di filmati e fotografie – spesso con finalità denigratorie della dignità personale e sociale di studenti e docenti – si è ritenuto utile trovare modalità idonee per far conoscere e soprattutto comprendere alle studentesse e agli studenti l'importanza del concetto di *privacy*, anche in una prospettiva di medio e lungo termine.

Il Ministero ha quindi aperto un confronto e un dialogo con i principali operatori telefonici e i più conosciuti servizi *on line* che, consapevoli del ruolo di cui sono investiti, della responsabilità sociale derivante dalla loro posizione e spinti anche dalla volontà di costruire un rapporto di fiducia con i loro utenti per promuovere un utilizzo informato e consapevole dei propri servizi, hanno collaborato alla stesura del «Decalogo per un uso corretto delle nuove tecnologie».

Il manifesto del Decalogo ha lo scopo di fornire consigli pratici e ragionevoli in merito alla sicurezza nell'utilizzo delle tecnologie e di promuovere nei giovani una più attenta gestione dei propri dati e della propria immagine, senza demonizzare quell'universo che, ci piaccia o meno, è ormai sfondo *naturale* dell'orizzonte d'esperienza delle nuove generazioni.

Il manifesto è visibile su www.smontailbullo.it.

LO SPOT «CONTRO IL BRANCO FACCIAMO GRUPPO»

L'esigenza di produrre uno spot contro la violenza dentro e fuori la scuola è emersa attraverso l'analisi dei lavori giunti dalle scuole: il MIUR ha infatti nel corso dei mesi ricevuto alcuni cortometraggi e promo realizzati dalle scuole che, pur presentando un altissimo livello di creatività e di partecipazione, non erano tecnicamente adatti alla messa in onda su canali televisivi nazionali.

Il manifesto del Decalogo ha lo scopo di fornire consigli pratici e ragionevoli in merito alla sicurezza nell'utilizzo delle tecnologie e di promuovere nei giovani una più attenta gestione dei propri dati e della propria immagine

Per questo, partendo dalle suggestioni arrivate dai lavori delle scuole il Ministero si è impegnato a costruire una campagna di comunicazione che, a partire da reti vicine ai giovani e ai giovanissimi quale ad esempio MTV, riuscisse a trasmettere messaggi positivi senza perseverare nell'errore commesso dai principali mezzi di comunicazione, che in un rimando costante tra giornali, televisione e internet, hanno fatto dei «bulli» delle vere e proprie «star», rafforzando la convinzione che i comportamenti devianti fossero gli unici in grado di garantire visibilità e riconoscimento. L'idea dello spot parte contrastando questo presupposto: il bullo non deve essere al centro della narrazione, protagonisti devono essere tutti quei ragazzi e quelle ragazze che, nel linguaggio scientifico, appartengono alle categorie degli aiutanti o del pubblico. Semplificando: l'idea trasmessa allo sceneggiatore e regista dello spot è stata quella di rivolgersi agli indifferenti per spingerli ad assumere comportamenti positivi. Partendo da questa semplice base Andrea Jublin, regista candidato al premio Oscar 2007 per il miglior cortometraggio con *Il supplente*, da lui scritto, diretto e interpretato, ha sviluppato un soggetto che è riuscito a far convivere alcuni punti di forza in un delicato equilibrio:

- il testimonial: per raggiungere l'attenzione dei ragazzi è necessario presentarsi a loro con un volto ben riconoscibile, per questo da subito abbiamo accolto l'idea del «testimonial», richiedendo però che questo non fosse il «risolutore» dei problemi relazionali della classe o, al contrario, il «predicatore» che educa i ragazzi. Il ruolo interpretato da Victoria Cabello è invece quello di chi «stimola» nei ragazzi un comportamento positivo, trascinandoli in una sorta di «abbraccio collettivo» attorno a quella che intuiamo essere la vittima di episodi di bullismo. Victoria assume quindi su di sé il ruolo della scuola, non quello di un vendicatore esterno che irrompe in un universo che ha già al suo interno tutte le leve e le potenzialità per risolvere il disagio;
- i ragazzi: sono loro i veri protagonisti dello spot, quelli che formano il «friend department» e quelli che si svegliano dall'indifferenza e partecipano all'abbraccio collettivo. Anche quello che si capisce essere il «bullo» viene sopraffatto dall'onda che attraversa la classe, capisce di aver perso quella forza che deriva dal timore e si unisce agli altri dopo uno sguardo e una frase di Victoria. Tutti i ragazzi che hanno partecipato allo spot sono studenti del Liceo «Giulio Cesare», dove lo spot è stato girato, e della scuola media «Settembrini», e tutti hanno partecipato a loro modo alla riuscita del promo;
- gli adulti: le figure dell'insegnante, del preside e della «bidella» completano il quadro della scuola vista come «comunità educante», all'interno della quale ciascuno, secondo il proprio ruolo, può e deve contribuire a prevenire e contrastare il disagio;
- il claim: «contro il branco facciamo gruppo» riassume, con l'efficacia propria degli slogan pubblicitari, tutte le azioni e tutte le comunicazioni che il Mi-

Il bullo non deve essere al centro della narrazione, protagonisti devono essere tutti quei ragazzi e quelle ragazze che, nel linguaggio scientifico, appartengono alle categorie degli aiutanti o del pubblico

nistero, negli ultimi anni, ha posto in essere contro il bullismo e la violenza dentro e fuori la scuola. Devono infatti fare gruppo i ragazzi e le ragazze, smettendo la maschera di indifferenza con la quale troppo spesso guardano agli altri e al mondo, devono fare gruppo gli adulti, tornando a siglare un patto comune che veda gli insegnanti e le famiglie andare nella stessa direzione e rafforzarsi reciprocamente, devono fare gruppo anche questi due gruppi fra loro, ritrovando fiducia reciproca;

- il sito e il Numero Verde: scopo ultimo dello spot è anche quello di promuovere l'utilizzo di due servizi che il Ministero ha posto in essere, ovvero il Numero Verde 800 66 96 96 e il sito Internet www.smontailbullo.it, all'interno del quale si trovano documenti e schede esplicative del fenomeno e possibili vie di approfondimento dello stesso, nonché i riferimenti su base regionale per attivare procedure «d'urgenza»;
- il linguaggio: regia, testimonial, umorismo, velocità e grafiche fanno dello spot un prodotto in linea con lo standard delle reti di riferimento per i giovani e i giovanissimi e allo stesso tempo sono la chiave per attirare l'attenzione del nostro pubblico di riferimento anche se inserito in contesti più istituzionali o comunque più «adulti», come le altre reti del servizio televisivo nazionale.

Lo spot è visibile all'indirizzo: http://www.smontailbullo.it/videohome/pp_video.

Un sito di servizio: comprensibile, fruibile, ricco di informazioni e materiali per insegnanti e operatori scolastici

IL SITO «WWW.SMONTAILBULLO.IT»¹

Un sito di servizio: comprensibile, fruibile, ricco di informazioni e materiali per insegnanti e operatori scolastici. Così abbiamo cercato di immaginare la nuova versione del sito nazionale sul bullismo www.smontailbullo.it, attivo da ottobre 2009. Diventa così anche un sito nazionale per valorizzare le moltissime azioni, interventi, progetti, seminari, ricerche... che in Italia vengono attuati in questo settore, ormai da diversi anni, grazie all'operato di tante scuole, ma anche di Enti locali, Università, Associazioni del terzo settore, Aziende sanitarie, Fondazioni bancarie, Forze dell'Ordine... sensibili ed attive.

Il sito si prefigge di offrire stimoli a diverso livello e a target differenziati.

Per chi non sa che cos'è il bullismo e quali sono le competenze della scuola al riguardo la sezione *Il bullismo* propone una introduzione al fenomeno delle prepotenze reiterate in ambito scolastico e alle dinamiche che si osservano nei gruppi di bambini e ragazzi, con griglie di analisi, indicazioni per il riconoscimento delle prevaricazioni, per una corretta assunzione di questi problemi da

1. Paragrafo a cura di Elena Buccoliero e Marco Maggi, redattori del sito.

parte della scuola e per l'impostazione di un intervento. In *Normative* è possibile consultare le normative nazionali, specifiche o collegate, in tema di prevenzione del bullismo e della violenza nella scuola, dalla Costituzione alle circolari ministeriali. La *Commissione Nazionale Prevenzione Disagio Bullismo* è un filo diretto con la rinnovata Commissione Nazionale sul Bullismo per farne conoscere orientamenti, documenti, progetti.

Per chi vuole dare uno sguardo d'insieme a tutto ciò che si fa in Italia per la prevenzione e il contrasto del bullismo, la sezione *Osservatori* è una sintesi ragionata di tutto il lavoro svolto in questi anni dagli Osservatori Regionali contro il Bullismo, con la possibilità di vedere e di scaricare i materiali più importanti: linee guida, progetti, programmi di convegni o corsi di formazione, e via di seguito. *La tua campagna* e *Video* mette in rete i messaggi antibullismo ideati dai ragazzi sotto forma di manifesti, spot, audiovisivi. Un modo per valorizzare la creatività dei ragazzi, ma anche per visionare proposte per impostare delle campagne di prevenzione.

Per quanti desiderano conoscere in modo più approfondito progetti, ricerche o materiali sul tema, per impostare il loro lavoro o per approfondire la conoscenza del fenomeno, le sezioni *Progetti*, *Indagini* e *Materiali* offrono una panoramica sulle principali esperienze di progettazione, ricerca e documentazione attivate in Italia negli ultimi anni. Non è che una prima selezione di tutto il materiale raccolto che comprende oltre 100 ricerche locali e decine di progetti. Un insieme ampio, ricco e variegato che verrà progressivamente schedato e reso disponibile in rete fino a costituire una banca dati nazionale nella quale fare ricerca in modo rapido e completo.

Per chi sente il bisogno di approfondire, le sezioni *Bibliografia* e *Sitografia* suggeriscono piste di lavoro sui temi bullismo, aggressività e violenza in età evolutiva, gestione della classe, educazione alla cittadinanza. Nella bibliografia si trovano anche indicazioni di lettura per bambini e ragazzi che possono diventare un dono, una lettura comune tra adulti e ragazzi, un punto di partenza per un lavoro nella classe.

Per chi vuole mantenersi aggiornato, ma anche per chi vuol far conoscere le proprie iniziative, le sezioni *Eventi* e *News* disegnano una mappa di ciò che sta succedendo in Italia intorno al tema del bullismo: convegni, seminari, presentazioni di libri, proiezioni, spettacoli, circolari, novità editoriali o cinematografiche, progetti appena avviati... Ciclicamente una selezione di questi eventi trovano spazio anche in *Primo piano*, lo spazio di spalla della *homepage*, con particolare riguardo per le campagne promosse dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Chi vuole fare qualcosa di concreto ma non sa da che parte incominciare troverà nella sezione *Attrezzi* una selezione di strumenti operativi immediatamente disponibili. È suddivisa per obiettivi e *target* e suggerisce modalità di lavoro per conoscere le dinamiche interne al gruppo classe, sensibilizzare i ragazzi sul bul-

lismo, comprendere se il proprio figlio subisce prevaricazioni, analizzare le situazioni di bullismo, scegliere le metodologie più idonee per il lavoro in classe. *Teatro e Filmografia* arricchiscono il quadro segnalando spettacoli e pellicole sul tema del bullismo, che possono essere utilizzati a scuola per impostare momenti di discussione con i ragazzi.

Infine, **chi vive o conosce situazioni di bullismo e ha bisogno di un aiuto** può chiedere una consulenza individualizzata sia attraverso il *Numero Verde*, sia per via telematica attraverso la sezione *Consulenza on line*.

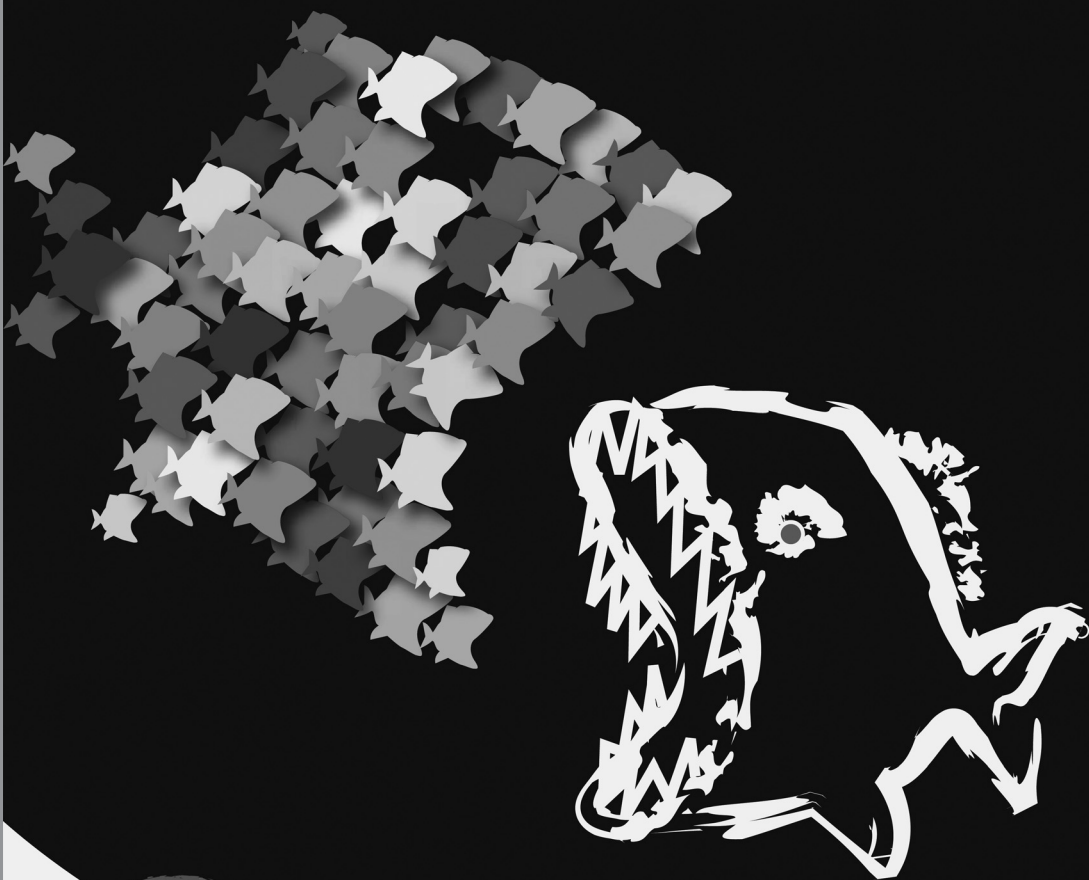
www.smontailbullo.it è un sito in continua costruzione, aperto a quanti vorranno segnalare le loro iniziative di prevenzione o contrasto della violenza a scuola. Per tutti costoro non c'è che da inviare una e-mail alla redazione, certi che il loro materiale troverà uno spazio.

CAMPAGNA NAZIONALE CONTRO IL FENOMENO DEL BULLISMO

www.smontaibullo.it

NO
BULLISMO.

RAFFAELLA INTERNO - ALEX CASCIARANO



insieme possiamo aiutarci



Campagna nazionale contro il bullismo



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Numero Verde

800.669.696

CAMPAGNA NAZIONALE CONTRO IL FENOMENO DEL BULLISMO

www.smontaibullo.it

NO BULLISMO.

Maria Cesareo - Alex Casarano



Campagna nazionale contro il bullismo



Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca

Numero Verde

800.669.696

CAMPAGNA NAZIONALE CONTRO IL FENOMENO DEL BULLISMO

www.smontaibullo.it

NO BULLISMO.

**+ BELLI
- BULLI**

STEFANIA SAVARINO



Campagna nazionale contro il bullismo



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Numero Verde

800.669.696

CAMPAGNA NAZIONALE CONTRO IL FENOMENO DEL BULLISMO

www.smontabullo.it

**NO
BULLISMO.**

**IL BULLO?
È SOLO UN
PALLONE GONFIATO!**



Campagna nazionale contro il bullismo



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Numero Verde

800.669.696



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

CONSIGLI PER UN USO CORRETTO DELLE NUOVE TECNOLOGIE



Spegni il tuo **cellulare** durante l'orario scolastico: non lasciarti distrarre da telefonate o sms.

Quando sei in un luogo pubblico (treno, autobus, cinema, teatro, museo) abbassa la suoneria del cellulare: evita di disturbare chi ti sta intorno.



I telefoni cellulari di ultima generazione ti consentono di fare **foto** e **video**, ma ricorda: non puoi riprendere qualcuno che non è d'accordo!



Se hai il **bluetooth** non lasciarlo attivo se non lo stai utilizzando, e non accettare messaggi o file da utenti che non conosci: oltre ad essere rischioso per il tuo cellulare è rischioso anche per te!



Internet è la più grande rete senza confini di informazione e comunicazione mai esistita. Usala con la testa: impara a riconoscere l'attendibilità delle informazioni che leggi, e sii cauto nel dare informazioni sul tuo conto.



Non condividere con nessuno le tue **password** di accesso a servizi e siti internet.



Le community di **condivisione audio e video**, come MySpace, YouTube, Google Video o Soapbox, sono visitate ogni giorno da migliaia di persone, per questo devi fare molta attenzione a ciò che carichi e scarichi: impara a proteggere te stesso e i tuoi amici. Ricorda che non puoi caricare o scaricare file coperti da copyright o che ritraggono persone che non ti hanno autorizzato a renderli pubblici. Non esitare a segnalare a chi gestisce i siti contenuti inappropriati affinché siano rimossi.



Quando sei in **chat**, e più in generale su internet, segui questo semplice consiglio: le informazioni personali (ad esempio il numero di telefono, di cellulare o l'indirizzo di casa) non vanno mai condivise con altri utenti. Evita anche di pubblicare informazioni che consentano ad uno sconosciuto di rintracciarti, ad esempio i luoghi che frequenti abitualmente. Non inviare mai a persone che non conosci le tue foto o i tuoi video, e non usare l'anonimato per avere dei comportamenti offensivi nei confronti di altri utenti.



Non sempre le **persone** sono quello che sembrano o che dicono di essere! È divertente entrare in contatto con nuovi amici di tutto il mondo, ma evita di incontrare di persona gente che non conosci bene. Se vuoi incontrare qualcuno scegli un luogo pubblico e fatti accompagnare da un adulto.



Fai bene attenzione a quello che decidi di **pubblicare**: può essere visto da chiunque e in qualsiasi momento! Ricorda che per chi non rispetta le norme sulla privacy sono previste sanzioni che vanno da 3.000 a 30.000 euro. Rispetta la privacy degli altri e pretendi rispetto per la tua.



Se hai bisogno di **aiuto** o vuoi segnalare comportamenti offensivi chiama i numeri 113 o 114 o vai sul sito: **www.commissariatodips.it**

Tutte le volte che hai dei dubbi sull'utilizzo di internet o sui contenuti che trovi chiedi aiuto ai tuoi genitori o al tuo insegnante che ti sapranno consigliare





Campagna nazionale contro il bullismo



[Il bullismo](#) [Normative](#) [Osservatori](#) [Progetti](#) [Indagini](#) [Materiali](#) [Ricerca recensioni](#)

[Bibliografia](#) [Filmografia](#) [Sitografia](#) [Teatro](#) [Video](#) [Eventi](#)

Benvenuti su www.smontailbullo.it

Il sito www.smontailbullo.it entra in rete con una nuova veste e, soprattutto, una nuova strutturazione dei contenuti.

Abbiamo lavorato molto per renderlo più navigabile, comprensibile, fruibile per tutti. Perché sia davvero un supporto alle scuole e ai singoli ragazzi, insegnanti e operatori che cercano materiale o suggerimenti per un progetto.

Al tempo stesso, un sito nazionale per valorizzare le moltissime azioni, interventi, progetti, seminari, ricerche... che in Italia vengono attuati in questo settore, ormai da diversi anni, grazie all'operato di tante scuole ma anche di enti locali, università, associazioni del terzo settore, aziende sanitarie, fondazioni bancarie, forze dell'ordine... sensibili ed attive.

Buona navigazione, dunque. E se avete qualcosa da segnalare, materiale da inserire, dubbi da porre o correzioni da suggerire... scrivete alla redazione, ci metteremo in contatto con voi.



— Spedisci questo — Stampa questo —

primo piano

**IO DICO
NO!
ALLA VIOLENZA**

dal 12 al 18 ottobre 2009
Settimana contro
la violenza nella scuola

Spot



La Redazione



Cittadinanza e Costituzione

Iniziativa promossa dal
M.I.U.R.
e dal Parlamento per la
sperimentazione
del nuovo insegnamento
introdotta nelle
scuole di ogni ordine e grado
a.s. 2009/2010



Ministero dell'Università e della Ricerca

Ufficio Scolastico Provinciale di Bergamo

progetto grafico realizzato da lab382 | sviluppo in plone made in redomino

RELAZIONE SULL'ATTIVITÀ DEL NUMERO VERDE ANTIBULLISMO DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

Come è noto è stato istituito presso il MIUR il Numero Verde (800-66-96-96) per l'*ascolto*, la *prevenzione* e la *consulenza* sul fenomeno del bullismo, a cui rispondono dieci esperti in psicologia giuridica.

Ad oggi, sono migliaia le telefonate che ci sono pervenute da parte di tutti i soggetti della scuola; ragazzi e ragazze, insegnanti, dirigenti scolastici, familiari e personale ATA.

In questa sede, si intende brevemente commentare la *qualità* delle richieste e delle segnalazioni che abbiamo ricevuto in questi mesi, indicando le principali strategie di risposta fornite agli utenti.

I *ragazzi* e le *ragazze* che ci hanno contattato sono numerosi e appartengono a tutte le fasce d'età, frequentano sia la scuola primaria che secondaria, in prevalenza pubblica, ma anche parificata. I casi più gravi provengono dalla scuola media inferiore, in linea peraltro con le tendenze del fenomeno anche negli altri Paesi Europei.

In vari casi, la telefonata al Numero Verde rappresenta la *prima volta* che i ragazzi parlano con qualcuno delle prepotenze che subiscono dai loro compagni, invece raccontano ai loro genitori tali episodi solo dopo un certo periodo di tempo e nel momento in cui gli episodi sono più gravi e minacciosi.

Una caratteristica che emerge dalla nostra attività è che i ragazzi sembrano utilizzare strategie sempre più elaborate per mettere in atto le loro prepotenze, utilizzando in modo finalizzato e articolato anche videofonini, internet e altri mezzi mediatici, che consentono una maggiore risonanza delle azioni. Gli epi-

di
Laura Volpini
Docente
di Psicologia
Giuridica,
Università degli
Studi di Roma
«La Sapienza»

**Una
caratteristica
che emerge
dalla nostra
attività
è che i ragazzi
sembrano
utilizzare
strategie
sempre più
elaborate per
mettere in atto
le loro
prepotenze**

sodi di bullismo inoltre, avvengono generalmente in assenza di figure adulte e nei momenti di ingresso, uscita dalla scuola e nei momenti di ricreazione.

La risposta dei genitori e degli insegnanti, nella percezione dei ragazzi e delle ragazze, sembra avere due caratteristiche contrapposte; da una parte un eccessivo allarmismo, dall'altra una scarsa capacità di risposta per fronteggiare il problema. Gli obiettivi della nostra consulenza a questo livello riguardano principalmente la possibilità che i ragazzi e le ragazze riescano a parlare della loro situazione di difficoltà con fratelli maggiori e altri pari, ma anche con genitori, insegnanti e dirigenti scolastici per farsi aiutare e sostenere.

Altro obiettivo importante e collegato al precedente si riferisce all'attività di *empowerment* della vittima, che mira a far emergere le risorse cognitive, relazionali, di gestione delle emozioni, più efficaci per fronteggiare e prevenire ulteriori episodi di vittimizzazione.

Per ciò che concerne i *dirigenti scolastici* e gli *insegnanti*, le principali segnalazioni riguardano casi di bullismo da una parte, ma anche atti di vandalismo verso loro stessi e i loro beni dall'altra (danneggiamento carrozzeria auto, scritte offensive sui muri della scuola, minacce).

Le richieste di consulenza sono mirate ad avere stimoli e risposte sul piano delle strategie di intervento, sulle buone pratiche e sulle sanzioni, che si possono mettere in campo per risolvere i casi e per prevenire il fenomeno.

I rapporti con le famiglie delle vittime sono complessi e si rileva una tendenza a chiedere un maggior ruolo e presenza dei genitori nella vita dei loro figli.

La consulenza degli esperti del Numero Verde è quella di pensare, assieme ai dirigenti e agli insegnanti, alcune strategie di *mediazione*, tra la scuola, i ragazzi e la famiglia, ma anche tra i «bulli» e le stesse vittime.

Vengono poi co-costruite tra esperto e rappresentante della scuola, le possibili strategie *riparative* del danno che è stato prodotto, che attivino un senso di responsabilità in coloro che agiscono le prepotenze, spingendoli a confrontarsi con le conseguenze di ciò che hanno fatto.

La caratteristica fondamentale di tali strumenti è quella di rendere protagonisti i ragazzi stessi nello scegliere e nel garantire lo svolgimento e la riuscita delle strategie sopracitate. Solo in questo modo, facendo parlare e agire i ragazzi fra loro, attraverso il metodo della *peer-education* e della *mediazione tra pari*, è possibile ottenere una maggiore capacità autoregolativa e responsabilizzante dei ragazzi stessi, compresi quelli più a rischio.

In ultimo, vengono date informazioni sugli osservatori regionali di recente istituzione per l'intervento e la prevenzione del fenomeno, e vengono fornite informazioni sui progetti e le buone pratiche a livello locale che vengono raccolte sul sito: www.smontailbullo.it.

Il *personale ATA* è la figura che si è rivolto meno degli altri al nostro servizio, pur essendo una figura che in prevalenza può assistere agli episodi di bullismo che avvengono negli atri, nei corridoi, nei bagni e nella palestra della scuola.

I rapporti delle scuole con le famiglie delle vittime sono complessi e si rileva una tendenza a chiedere un maggior ruolo e presenza dei genitori nella vita dei loro figli

In questo caso sarebbe necessario un maggior coinvolgimento di queste figure proprio a partire dal contesto scolastico.

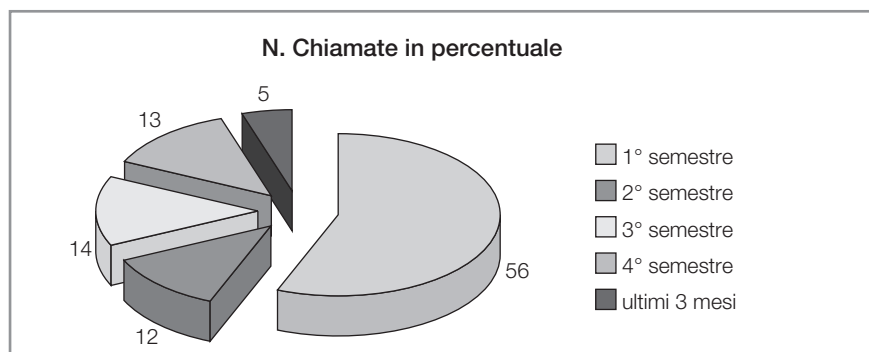
I *genitori* che chiamano, si dichiarano molto preoccupati e in ansia per la situazione dei loro figli e vivono un forte senso di frustrazione e di impotenza. Da una parte non si ritengono soddisfatti delle risposte ricevute dalla scuola per la risoluzione degli episodi di bullismo, di cui sono venuti a conoscenza o direttamente dai figli o da altri compagni di classe dei loro ragazzi o da altri genitori. Dall'altra non ritengono di avere delle strategie efficaci per sostenere e tutelare, se non pensando di attuare soluzioni di tipo legale, chiudendosi nei conforti dell'istituzione scolastica o trasferendo il figlio/i in un'altra scuola. Generalmente sottostimano le loro risorse personali e quelle dei loro figli.

All'inizio della telefonata, in genere, sono molto allarmati e agitati, nel corso della conversazione, sentendosi poi *accolti e ascoltati*, tendono a ridurre la propria preoccupazione ridefinendo e ridimensionando il problema, accorgendosi e a volte anche dello scarto tra la loro risposta emotiva e i livelli di gravità del problema.

L'obiettivo degli esperti è quello di promuovere la capacità di *monitoring* del genitore, che consiste in uno stile non giudicante e aperto verso le esperienze dei figli, per costruire un rapporto di *fiducia* che consenta ai ragazzi di confrontare il punto di vista di familiari con il proprio e con quello del gruppo dei pari.

ALCUNI DATI

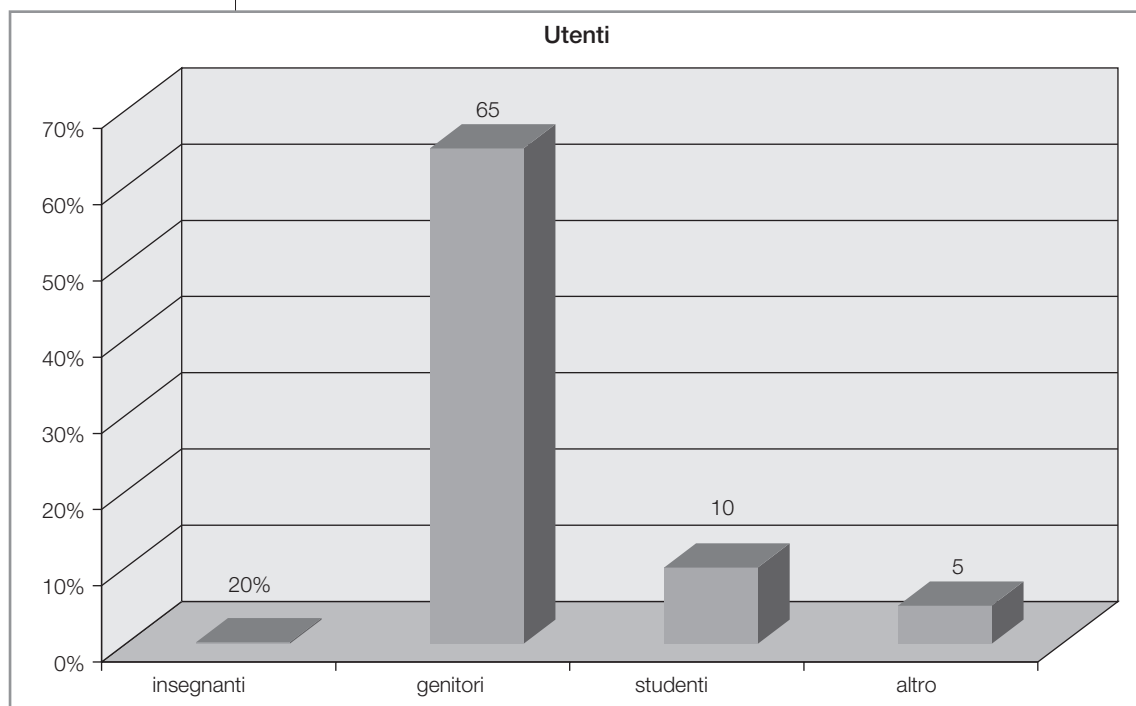
Andamento delle chiamate dal 5/02/07 al 30/06/09



Chi chiama

Come si è verificato sin dall'attivazione del servizio, la categoria di utenti più rilevante risulta essere quella dei «genitori» (65%) seguita dagli insegnanti (20%). Meno cospicue sono le chiamate effettuate da parte dei ragazzi (10%) e da utenti che sono stati per la loro eterogeneità classificati come «altro» (5%).

L'obiettivo degli esperti è quello di promuovere la capacità di *monitoring* del genitore, che consiste in uno stile non giudicante e aperto verso le esperienze dei figli

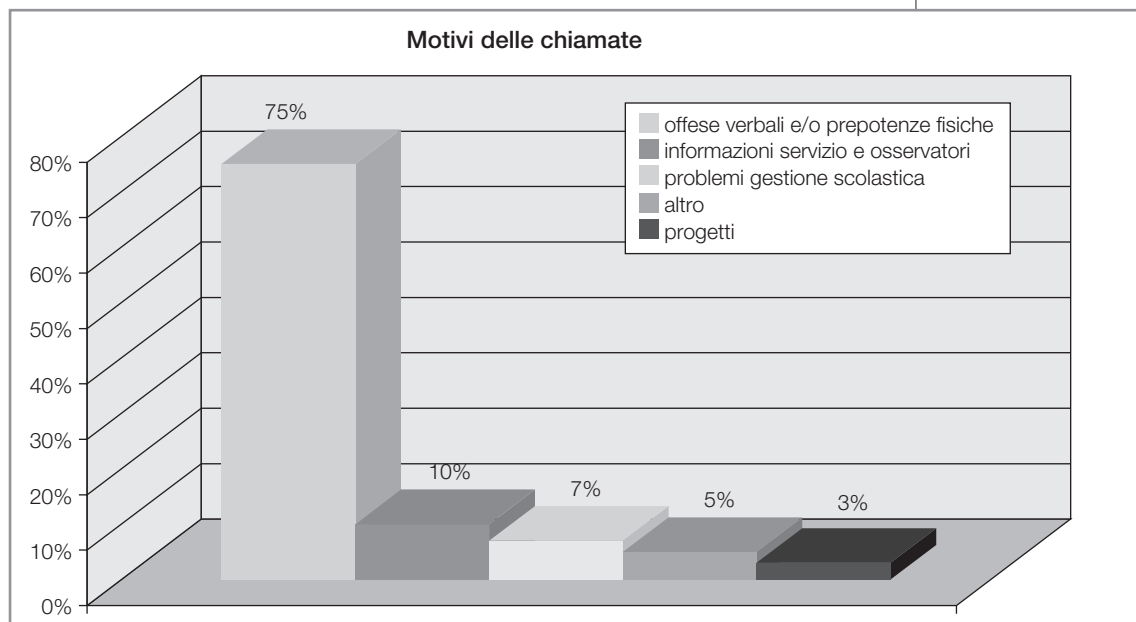


I dati acquisiti mostrano che il motivo più frequente per cui l'utenza si rivolge al servizio è per segnalare offese verbali e/o prepotenze fisiche

Motivi delle chiamate

I dati acquisiti mostrano che il motivo più frequente per cui l'utenza si rivolge al servizio è per segnalare offese verbali e/o prepotenze fisiche (75%), seguite dalle chiamate dovute alla necessità di reperire informazioni inerenti il servizio e gli osservatori regionali (10%) (vedi *Gli invii agli osservatori*, in fondo). Una minore ma significativa quota di utenti chiama per segnalare problemi relativi alla gestione scolastica (7%) quali: problemi con il dirigente scolastico rispetto alle problematiche presentate da genitori o ragazzi; scarsa attenzione o incapacità da parte del personale scolastico di far fronte alle segnalazioni di bullismo; conflittualità fra insegnanti o fra insegnanti e dirigenti; eccessiva preoccupazione da parte della dirigenza scolastica di sminuire l'importanza degli episodi di bullismo al fine di tutelare il «buon nome» della scuola o mantenere il numero delle iscrizioni. Nella categoria «altro» (5%) sono incluse le chiamate dovute a segnalazioni di presunto «mobbing» tra dipendenti della scuola; opinioni sulle direttive ministeriali o sull'educazione dei ragazzi; richieste di giornalisti che cercano informazioni sui dati ricavati dal servizio; segnalazione da parte di insegnanti di atti di vandalismo compiuti dai loro studenti; lamentele di genitori rispetto alla condotta degli insegnanti nei confronti dei

figli. Infine il 3% degli utenti chiama per avere informazioni sull'attivazione di progetti nelle scuole per prevenire e difendersi dal fenomeno del bullismo.



Gli invii agli osservatori e agli uffici scolastici

- progetti (chi chiama vuole contattare l'osservatorio della sua regione perché interessato all'implementazione di progetti di prevenzione o intervento nelle scuole)
- avere indicazioni sui servizi sul territorio
- genitori che vogliono segnalare la situazione di bullismo di cui sono vittime i figli
- insegnanti che chiedono aiuto e supporto non trovando l'appoggio del dirigente
- richiesta di esperto che intervenga sul campo.

A conclusione di questo excursus sulla nostra attività, possiamo, da una parte, dire che assistiamo a situazioni conflittuali tra ragazzi, scuola e famiglia che si manifestano molto spesso a più livelli, interessando contemporaneamente e/o progressivamente i diversi attori, producendo un sistema complessivo fatto di fratture comunicazionali, che in qualche caso, rischiano di irrigidirsi e di non trovare soluzioni soddisfacenti per tutti i soggetti coinvolti.

Il 3% degli utenti chiama per avere informazioni sull'attivazione di progetti nelle scuole per prevenire e difendersi dal fenomeno del bullismo

Dall'altra parte, l'attivazione di competenze esperte, come quelle del Numero Verde, permette che il fenomeno *emerge*, contenendo allarmismi, ma affrontando i problemi, incoraggiando una comunicazione efficace e stimolando risorse personali e di sistema, informando sull'uso di strumenti standardizzati e attendibili a livello nazionale e internazionale, come quelli che abbiamo sopraccitato e promovendo quel patto di *corresponsabilità* fra tutti i soggetti competenti, che a diverso titolo, stanno dentro e intorno al mondo della scuola.

L'attivazione
di competenze
esperte, come
quelle del
Numero Verde,
permette che
il fenomeno
emerge,
contenendo
allarmismi

ATTI DEL SEMINARIO NAZIONALE «L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA PER LA PREVENZIONE DEL DISAGIO E DEL BULLISMO» 9/10 dicembre 2008

di
Luca Bernardo
Coordinatore della
Commissione
Nazionale
per la Prevenzione
del Disagio
e del Bullismo

NOTA INTRODUTTIVA

Il 19 novembre 2008 il Ministro Mariastella Gelmini, con proprio decreto PROT. N. AOOUFGAB 9434/GM, ha rinnovato la commissione nazionale sul bullismo costituendo presso la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, un Gruppo di lavoro, presieduto dal Ministro e coordinato dal Prof. Luca Bernardo, Direttore della Divisione Pediatria dell'Ospedale Fatebenefratelli e Oftalmico di Milano, con compiti di studio, analisi, proposte e consulenza tecnico scientifica e costituito da vari membri tra cui psichiatri, pediatri, criminologi, psicologi, rappresentanti del mondo della scuola, funzionari del Ministero.

Il 9 e 10 dicembre 2008 la Commissione ha promosso il seminario nazionale «L'educazione alla cittadinanza per la prevenzione del disagio e del bullismo».

Di seguito l'elenco degli interventi:

Premessa

di On. Mariastella Gelmini, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Presidente della Commissione Nazionale per la Prevenzione del Disagio e del Bullismo;

Una ragazzata? Non sottovalutiamo il fenomeno

di Luca Bernardo, Coordinatore della Commissione Nazionale per la Prevenzione del Disagio e del Bullismo;

I diritti umani come bussola per educare, istruire e formare nella scuola

di Luciano Corradini, Membro del gruppo di lavoro «Cittadinanza e Costituzione»;

Adolescenza, bullismo e problematiche relative

di Massimo Clerici, Professore associato di Psichiatria – Università «Bicocca» di Milano;

Prevenire il bullismo e i comportamenti a rischio in adolescenza: strategie di contrasto a scuola

di Paola Cattenati, Responsabile centro CRIAF – Centro Riabilitazione Infanzia Adolescenza Famiglia;

Le vittime del bullismo

di Alberto Ottolini, Direttore struttura complessa di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza – Ospedale «Fatebenefratelli» e Oftalmico – Milano;

La ricerca SIP sull'adolescente: un monitoraggio sugli stili di vita

di Pasquale di Pietro, Presidente Società Italiana di Pediatria;

Come prevenire gli incidenti nell'adolescente «spericolato»

di Paolo Biban, Esperto nazionale urgenza/emergenza pediatrica;

Il bullismo fenomeno emergente: aspetti psicologici e psicopatologici

di Eugenio Aguglia, Professore ordinario di Psichiatria – Università di Catania;

Quando un disturbo fisico può diventare un richiamo per il bullo

di Marzia Duse, Professore ordinario di Pediatria – Università «La Sapienza» di Roma;

Gli stupefacenti e i giovani

di Francesco Lodi, Professore ordinario di Tossicologia Forense – Università di Milano;

Dal bullismo a baby killing

di Alessandra Bramante, Psicologa e Criminologa – Università e Politecnico di Torino;

Figure di supporto alla famiglia e alla scuola: un riconoscimento immediato del problema

di Giuseppe Mele, Presidente Federazione Italiana Medici Pediatri;

È possibile prevenire il bullismo: «da bullo a leader positivo»

di Giuseppe Di Mauro, Presidente Società Italiana di Pediatria Preventiva e Sociale;

Il bullo nel villaggio globale

di Mariagrazia Zanaboni, Esperta in problematiche educative dell'adolescenza;

Bullismo: conseguenze approcci di prevenzione nelle scuole

di Claudio Mencacci, Direttore di Psichiatria – Ospedale «Fatebenefratelli» e Oftalmico – Milano.

PREMESSA

Mariastella Gelmini - Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

La valorizzazione degli insegnanti, degli studenti e dei genitori è la base di una scuola accogliente ed efficace, in grado di orientare le generazioni più giovani al difficile compito dell'autonomia e della responsabilità.

In particolare, uno dei problemi più difficili da affrontare e più complessi per le dinamiche che lo caratterizzano è quello del bullismo. Un problema che vede i nostri ragazzi scegliere con apparente e sconcertante facilità modelli di comunicazione aggressivi quale unica strategia per sentirsi «accettati» e riconosciuti nella loro personalità.

Un atteggiamento che obbliga gli insegnanti a interrogarsi sulle modalità più idonee per opporsi a comportamenti di sopraffazione, sostenendo i più fragili e accogliendo, al tempo stesso, il disagio di coloro che si presentano come i più forti senza essere tali, e che vede i genitori sempre più preoccupati e in difficoltà da un lato di fronte al delicatissimo compito di sostenere le vittime, aiutandole a superare quanto hanno subito affinché la sopraffazione non faccia più «presa», e dall'altro di fronte alla necessità di comprendere, in qualche modo, i loro figli che fanno i bulli, reagendo spesso con incredulità o distanza emotiva.

Per questi motivi il Ministero deve promuovere un'adeguata e articolata opera di formazione e sensibilizzazione, realizzando interventi mirati che coinvolgano attivamente tutte le componenti della comunità scolastica.

In tale cornice è stata istituita la Commissione Nazionale per la Prevenzione del Disagio e del Bullismo, a cui è stato assegnato il compito di studiare le diverse

Il Ministero deve promuovere un'adeguata e articolata opera di formazione e sensibilizzazione, realizzando interventi mirati che coinvolgano attivamente tutte le componenti della comunità scolastica

forme di espressione del disagio adolescenziale, per elaborare proposte concrete che la scuola possa fare proprie, nell'ambito della propria autonomia, e di realizzare strumenti mirati di prevenzione e implementazione degli interventi progettati, valorizzando le buone pratiche già presenti sul territorio.

Il Ministero e la Commissione hanno voluto organizzare questo seminario con voi docenti referenti alle Consulte, alla Legalità e agli Osservatori, al fine di approfondire la conoscenza del fenomeno sotto i diversi aspetti e promuovere, attraverso il dibattito e il confronto nei gruppi di lavoro, nuove proposte e intenti comuni.

Buon lavoro.

UNA RAGAZZATA? NON SOTTOVALUTIAMO IL FENOMENO Luca Bernardo - Coordinatore Commissione Nazionale per la Prevenzione del Disagio e del Bullismo

«Giovane prepotente, bellimbusto/Teppista. Chi si mette in mostra con spavalderia e sfrontatezza». Secondo il vocabolario è questa la definizione di bullo. A scuola, ma anche in famiglia, il bullo difficilmente passa inosservato in quanto ha un comportamento sfrontato, arrogante, prevaricatore, di sfida.

Mai le sue manifestazioni devono essere sottovalutate o sottostimate. Rispetto al bullismo sono ancora molti i pensieri e luoghi comuni errati come l'idea che il bullismo sia una ragazzata, un fenomeno caratteristico delle zone povere e disagiate, che subire prepotenze insegna al bambino a difendersi e così via.

Il bullismo, in realtà, è un fenomeno estremamente grave che ha conseguenze a breve e a lungo termine, su chi lo attua e su chi lo subisce, che non devono assolutamente essere sottovalute. Coinvolge sia maschi che femmine e, se le prepotenze dei maschi sono rivolte nei confronti di maschi e femmine, quelle femminili sono prevalentemente indirette, quindi psicologiche, e si rivolgono soprattutto verso altre bambine.

Negli ultimi anni le ricerche hanno messo in evidenza una grande variabilità nella prevalenza del fenomeno dal 9 al 54%. Alcuni dati di prevalenza:

Bulli 10-30% degli studenti	Nickel, Krawczyk et al., 2005
Vittime a scuola 8-46%	Wolke et al., 2001
Bullo o vittima il 60%	BulForero et al., 1999
6-11anni: bulli 22,6%	Zimmerman et al., 2005
6-9 anni: bulli 4,3%, bulli/vittima 10%, vittime 40%	Wolke et al., 2001

La situazione italiana ricalca gli indici internazionali. La percentuale di studenti coinvolti in episodi bullistici si attesta, infatti, su valori compresi tra il

Rispetto
al bullismo
sono ancora
molti
i pensieri
e luoghi
comuni errati
come l'idea che
il bullismo
sia una
ragazzata

10% e il 25% a seconda della soglia di riferimento, con un numero maggiore di bulli rispetto alle vittime. Le ricerche effettuate confermano che il fenomeno è più elevato nelle prime fasi dello sviluppo e tende a diminuire progressivamente con l'età: si passa, infatti, da un 28% nella scuola elementare, al 20% nella scuola media, a circa il 10-15% nelle scuole superiori. In termini di differenze di genere, emerge che le ragazze utilizzano e subiscono maggiormente forme di bullismo indiretto (pettegolezzi) e relazionale (esclusioni), mentre sono prevalentemente appannaggio maschile le aggressioni fisiche, le minacce, i furti, le azioni di vandalismo e le offese omofobiche.

Per le vittime le conseguenze sono più gravi da un punto di vista clinico e/o sociale, con sintomi fisici (mal di pancia, mal di testa) e sintomi psicologici (attacchi d'ansia, disturbi del sonno) che poi possono sfociare in vere proprie psicopatologie (depressione, comportamenti auto ed eterolesivi). Dall'altra parte è importante non sottovalutare quelle che possono essere le conseguenze per i bulli: disturbi della condotta, difficoltà relazionali a lungo termine, abbandono scolastico, comportamenti devianti e antisociali, violenza in famiglia e sul lavoro.

Oggi il bullismo è un fenomeno sociologico, familiare, sanitario. In criminologia vengono descritte tre diverse tipologie di bullo: 1) aggressivo, con discreta autostima, un positivo atteggiamento nei confronti della violenza, ma anche impulsivo, dominante; 2) ansioso, aggressivo e con una personalità debole ed insicura, che utilizza la prevaricazione per ottenere l'attenzione desiderata, ma non ottenibile con altre modalità; 3) passivo o seguace, cioè che non prende iniziativa, ma partecipa fisicamente e/o emotivamente, per potere fare parte dei più forti.

C'è poi una forma di bullismo nuova, dilagante: il cyberbullismo. Il bullo non si accontenta più di prevaricare il più debole con azioni reali ma ricorre alle nuove tecnologie «il parco digitale» – che sono ormai un'appendice della sua persona (cellulare, Internet, i-pod), per spettacolarizzare la sua prepotenza, ad esempio su siti come Youtube, che diventa il palcoscenico virtuale-reale della prepotenza e della sofferenza. È evidente che l'azione educativa degli adulti deve mirare non tanto a rifiutare le nuove tecnologie quanto a rendere tutti (giovani e adulti) consapevoli di un uso distorto dei nuovi media. Con loro diventiamo protagonisti attivi della comunicazione e con loro possiamo socializzarla in uno dei tanti blog. Questa «rivoluzione» che fa dei nostri ragazzi dei *digital natives* (nati e cresciuti in mezzo alle nuove tecnologie) ci chiama a trovare interventi formativi per rendere consapevoli i nostri ragazzi sull'uso indiscriminato di tali tecnologie.

L'azione educativa degli adulti deve mirare non tanto a rifiutare le nuove tecnologie quanto a rendere tutti consapevoli di un uso distorto dei nuovi media

Dati statistici internazionali sul cyberbullismo

Le ricerche condotte in Europa (Smith, 2006, 2007) individuano intorno al 20% le vittime di cyberbullismo.

Secondo il 6° **rapporto nazionale «Condizione dell'infanzia e dell'adolescenza»** (18 novembre 2005 – Eurispes e Telefono Azzurro):

il 20% si sente minacciato dai coetanei;

il 12,6% subisce furti di oggetti e/o cibo sia a scuola (32,3%) sia per strada (27,3%);

il 78,9 utilizza strategie attive verso il bullismo: il 27,5% chiedendo aiuto a un adulto, il 27,7% dicendo al bullo di smetterla, il 23,7% aiutando la vittima;

il 4,5% si allontana per non essere preso di mira, 4,6% fa finta di niente perché non sono fatti suoi.

Diversamente
dai luoghi
e pensieri
comuni il bullo
appartiene
a tutte le
classi sociali
e culturali

Una delle principali caratteristiche dei bulli è la tendenza all'aggregazione, all'imposizione violenta delle proprie idee. Le vittime invece sono ansiose, insicure, più sensibili e tranquille. Se attaccate si chiudono in se stesse, hanno scarsa autostima e una negativa opinione di sé, sono insicure ed incapaci di reagire alle aggressione. Queste sono le cosiddette vittime «passive»; vi sono poi le vittime «provocatrici» caratterizzate da una combinazione di modalità ansiose ed aggressive che si presentano come iperattive, inquiete e offensive. Queste ultime sono meno frequenti delle prime che sono maggiormente esposte al rischio di depressione. L'aggregazione a gruppi o l'agire da singoli può portare anche a reati più efferati e di diversa natura. Questi giovanissimi colpevoli di omicidio vengono definiti «baby killing». Sono ragazzi, più frequentemente di sesso maschile, che scelgono in modo ben preciso le vittime, un soggetto odiato o una persona che lo rappresenta, capace di attivare un conflitto inconscio. I dati ISTAT ci dicono che gli omicidi volontari commessi da minori in Italia sono stati 14 nel 2000, 24 nel 2001 e nel 2002, 18 nel 2003, 14 nel 2004 e 27 nel 2005. L'omicidio è certamente il reato più grave, ma esistono altre forme di violenza come i «young sex offenders», minori di sesso maschile o femminile che commettono atti sessuali con una persona di qualsiasi età, contro la volontà di quest'ultima e con modalità che implicano aggressività, minaccia o sfruttamento.

Diversamente dai luoghi e pensieri comuni il bullo appartiene a tutte le classi sociali e culturali, e pertanto non è legato alle classi cosiddette «emarginate». Spesso parliamo del bullo come il «protagonista» del fatto di cronaca, dello scoop televisivo, ma dimentichiamo rapidamente l'altro attore della vicenda, cioè la vittima, che ha subito l'atto di bullismo e che ne rimane profondamente segnata dal punto di vista psicologico e fisico. Inoltre, così come accade per altri reati o fatti negativi, il numero oscuro di casi è particolarmente elevato perché la vittima, per paura o per vergogna, non racconta le violenze subite. A volte poi è l'atteggiamento stesso dei genitori a essere sminuente rispetto all'accaduto, che viene visto come una bravata, legato alla giovane età.

Il livello di attenzione, invece, non deve mai abbassarsi ed è importante parlare dell'accaduto, anche analizzandolo con l'aiuto di specialisti affinché un disagio psicologico non solo non diventi un disturbo vero e proprio, ma anche perché alcune vittime possono, per reazione, diventare loro stessi bulli o comunque manifestare, in età adulta, aggressività auto ed eterolesiva.

Proprio per rispondere a questo bisogno è stato attivato, a partire dal mese di settembre, un ambulatorio multidisciplinare per le vittime del bullismo, primo a livello nazionale, presso la Divisione di Pediatria del Fatebenefratelli di Milano, in integrazione e condivisione con diverse strutture (Neuropsichiatria infantile, Psichiatria, Psicologia Clinica e altre figure non mediche).

E per dare una risposta concreta, approfondita e professionale a questo bisogno, per affrontare un fenomeno che va fermato, è stato organizzato questo Convegno che riunisce diversi esperti per attivare interventi competenti e mirati sul territorio. Da qui prende il via un progetto ampio per arginare un grave fenomeno che, se sottovalutato, può degenerare in criminalità giovanile, teppismo e vandalismo (da dati nazionali della Procura di Milano risulta che il 45% degli ex bulli, entro i 24 anni, è stato condannato presso un tribunale per almeno 3 crimini.)

Albert Einstein ha detto: il mondo è pericoloso non a causa di chi fa del male, ma di chi guarda e lascia fare. Con questo spirito non vogliamo cadere nel baratro del silenzio perché la violenza del bullismo si perpetrerebbe due volte. Ringrazio il Ministro On. Maria Stella Gelmini che, sensibile alle problematiche giovanili e adolescenziali, ha costituito e sostiene la Commissione Nazionale per la Prevenzione del Disagio e del Bullismo. Ringrazio tutti gli insegnanti che ogni giorno lavorano sul campo con impegno e passione. A tutti auguro buon lavoro.

I DIRITTI UMANI COME BUSSOLA PER EDUCARE, ISTRUIRE E FORMARE NELLA SCUOLA

Luciano Corradini

La bussola non fa una lezione, né un ragionamento filosofico: è uno strumento che indica una direzione. Non ci conduce fuori dai guai, ma ci fa sapere in che direzione bisogna muoversi, se si vuole raggiungere la meta che ci interessa. Come facciamo a sapere che l'ago magnetico ha il potere di indicare il nord e quindi di fornirci la mappa dei punti cardinali? Come nel caso della fisica, così anche per la storia dell'umanità è l'esperienza a farci scoprire la bussola, anche se la riflessione filosofica e l'esperienza giuridica possono venirci in aiuto.

**Albert Einstein ha detto:
il mondo è pericoloso non a causa di chi fa del male, ma di chi guarda e lascia fare**

Perché ricordare e richiamare

Il richiamo ai principi, ai valori, ai diritti e ai doveri presenti nella *Costituzione della Repubblica Italiana* (22 dicembre 1947) e successivamente proclamati in ambito mondiale nella *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* (10 dicembre 1948) non va considerato solo come un rituale burocratico, o come espediente retorico, quando viene fatto a proposito della scuola e del suo compito di educare, di istruire e di formare le giovani generazioni.

Tale richiamo serve piuttosto a riconoscere che questo compito educativo discende dal mandato che le Nazioni Unite da un lato, e la Repubblica Italiana dall'altro, hanno conferito a tutti i soggetti della famiglia umana, e in particolare agli Italiani, di generazioni presenti e future, affinché riconoscano teoricamente e praticamente, nei comportamenti e nell'educazione, i diritti e i doveri di ogni persona umana, come condizione per non cadere nei totalitarismi che avevano prodotto la guerra e i campi di sterminio, da cui si era usciti con immensi sacrifici di uomini e cose. Se questo mandato vale per tutti (il Preambolo dell'ONU chiama in causa «ogni individuo e ogni organo della società»), vale in particolare per la scuola e per i docenti.

Questo mandato è il frutto di una drammatica presa di coscienza, che ha reso possibile l'inizio di una nuova stagione, sul piano giuridico e sul piano politico: si capì infatti che questa stagione avrebbe avuto un respiro corto, se non avesse potuto fondarsi su premesse di carattere etico, culturale ed educativo che consentissero piena comprensione e sostanziale rispetto del *patto fondativo della convivenza umana*, da cui dovevano nascere sia, sul piano planetario, una nuova società internazionale, sia, per il nostro Paese, la Repubblica Italiana.

È questa una costruzione più grande di quella della Muraglia cinese, che è risultata inutile per difendere l'impero. Non è con le opere militari e con la violenza che si salva l'umanità, ma con l'esperienza dei propri insuccessi e con la riflessione sull'alternativa a questi. E l'insuccesso viene dai totalitarismi del Novecento e dalle due guerre mondiali, con i relativi massacri e campi di sterminio; l'alternativa viene dal riconoscimento del valore della vita e dalla scoperta della dignità della persona umana.

La *dignità* della persona, citata all'inizio del Preambolo della Dichiarazione (che inerisce «a tutti i membri della famiglia umana») e nell'art. 3 della nostra Costituzione, è la radice di *diritti inviolabili* e di *doveri inderogabili*. È un costrutto concettuale tanto semplice da enunciare quanto difficile da precisare, da difendere da concezioni ideologiche riduttive, da conservare nella coscienza e da praticare nella prassi: ed è, come l'esperienza dimostra, soggetto a «dimenticanza», soprattutto, ma non esclusivamente quando riguarda «gli altri».

È necessario perciò «ricordarlo», «ripulirlo» costantemente dalla «polvere» sollevata dalla storia e dalla cronaca quotidiana, per aiutarsi a riconoscerne la fa-

Non è con
le opere
militari
e con
la violenza
che si salva
l'umanità,
ma con
l'esperienza
dei propri
insuccessi
e con
la riflessione
sull'alternativa
a questi

ticosa affermazione nel diritto e nel costume, la delicata bellezza e la precaria resistenza agli attacchi degli istinti, dei calcoli e degli interessi coalizzati e assolutizzati, per esplorarne le implicazioni sul piano delle idee, delle istituzioni, degli atteggiamenti e dei comportamenti: implicazioni opposte, relative al suo riconoscimento e al suo disconoscimento.

Ciò vale particolarmente in riferimento alla vita della scuola e ai contenuti, agli stili relazionali e ai metodi d'insegnamento e di apprendimento che la caratterizzano. E implica che la scuola concorra, per la sua parte e con i suoi strumenti, al raggiungimento delle finalità generali della convivenza umana e a quelle dell'ordinamento costituzionale italiano. Le prime sono indicate nell'art. 26 della DUDU («L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali»); le seconde sono indicate nell'art. 3 dell'ordinamento costituzionale italiano: «il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

Alla scuola si chiede quindi, a livello mondiale e a livello nazionale, di adoperarsi perché sia possibile *insegnare e apprendere il riconoscimento e il rispetto della dignità umana e delle sue implicazioni* e non solo le canoniche discipline scolastiche.

Non è il relativo e talora pesante insuccesso delle istituzioni educative, che del resto si manifesta, con diverse modalità, in tutto il mondo, a determinare l'irrelevanza o l'impossibilità di un impegno educativo di queste dimensioni: come la dispersione scolastica e l'ignoranza strumentale non giustificano l'abbandono dei compiti tradizionalmente più noti della scuola, relativi alla lotta all'ignoranza, così l'analfabetismo di tipo etico, estetico, sociale, civico e politico di cui la collettività soffre, anche più acutamente in tempi recenti, caratterizzati da un accrescimento dei diritti, cui non corrisponde un parallelo accrescimento dei doveri, non giustifica la rinuncia delle istituzioni e delle persone ad affrontare anche nella scuola, e in collaborazione con essa, il mandato di educare.

Queste carenze di umanità e questi insuccessi educativi richiedono piuttosto un rinnovato, prolungato e coerente impegno di attenzione, di riflessione, di ricerca di strade più praticabili ed efficaci per lottare contro i limiti riscontrati e per conquistare quei traguardi di umanità che l'esperienza storica ha manifestato, se non come facili, almeno come possibili.

Ricordare diritti e doveri, per continuare a credere e a essere

Bisogna dunque anzitutto ricordare, fare un adeguato sforzo di memoria, non dimenticare. Viene in mente l'espressione biblica: «Shemà Israel». Questo ri-

Alla scuola
si chiede a
livello
mondiale
e a livello
nazionale
di adoperarsi
perché sia
possibile
*insegnare
e apprendere il
riconoscimento
e il rispetto
della dignità
umana
e delle sue
implicazioni*

cordo collettivo spetta anzitutto alla scuola, che è l'istituzione in cui si verifica il passaggio di testimone fra una generazione e l'altra.

Un soggetto istituzionale come la Repubblica democratica, deliberata da un'assemblea costituente eletta a suffragio universale, comprese le donne, ha sostituito il Regno d'Italia, che parlava dei «regnicoli», per riconoscere i diritti e i doveri degli *uomini* e dei *cittadini*, di cui riconosce la pari *dignità sociale*. La Costituzione utilizza in proposito tre verbi, due sostantivi e due aggettivi, con i quali traccia la mappa fondamentale di un tesoro che è stato smarrito dalle dittature del primo Novecento e che è stato ritrovato a spese di immensi sacrifici, attraverso una guerra mondiale. I sostantivi sono i *diritti* e i *doveri*. I verbi sono: *riconosce* e *garantisce*, riferiti ai diritti, e *richiede*, riferito all'adempimento dei doveri. Gli aggettivi sono: *inviolabili*, riferito ai diritti, e *inderogabili*, riferito ai doveri. E riguardano l'uomo, soggetto e titolare degli uni e degli altri: ossia ogni uomo, sia come singolo, sia nelle «formazioni sociali ove si svolge la sua personalità».

La riconosciuta pari dignità sociale e l'uguaglianza davanti alla legge «senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» (art. 3), non sono un dato pacifico, ma valori da coltivare e obiettivi da perseguire. La Repubblica non si limita ad assistere alla dialettica sociale, affidando la riconosciuta dignità di tutti gli uomini al solo gioco della libertà e del mercato, ma assume su di sé il compito di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3).

Anche qui la Repubblica non si limita a prendere atto di dimensioni che si sono affermate faticosamente nella storia, ma s'impegna a identificare e a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano *di fatto* la libertà e l'uguaglianza dei cittadini. Anche l'uomo è un *fatto* da riconoscere, ma la sua dignità, i suoi diritti e i suoi doveri appartengono all'ordine dei valori, del dover essere, e possono essere negati di fatto: hanno a che fare con la libertà, ma non qualunque esercizio della libertà è compatibile con questa dignità, con l'esercizio di questi diritti e di questi doveri.

C'è una libertà che libera, che rende uguali e promuove giustizia, ordine e pace; e c'è una libertà che ostacola, impedisce, discrimina, esclude. Ebbene tutto l'ordinamento giuridico-politico che va sotto il nome di Repubblica democratica è volto a limitare il potere di danneggiare gli altri, ivi compreso il potere delle maggioranze, e a promuovere «il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica economica e sociale del Paese». Questa organizzazione non è altro che la stessa Repubblica democratica, che è concepita in tal modo sia come soggetto promotore, sia come risultato di un processo sociale che si regge proprio sul ri-

C'è una libertà
che libera,
che rende
uguali
e promuove
giustizia,
ordine e pace;
e c'è
una libertà
che ostacola,
impedisce,
discrimina,
esclude

spetto di questi diritti e sull'esercizio dei corrispondenti doveri: ossia sulle virtù personali, civiche e politiche e sul buon funzionamento di istituzioni sempre più capaci di attuare i principi costituzionali.

Anche gli studenti, oltre agli insegnanti e ai genitori, sono Repubblica che rimuove gli ostacoli e sono responsabili del rispetto e della promozione del pieno sviluppo della persona dei loro compagni. Spesso li conoscono meglio e hanno la possibilità di intervenire più dei docenti.

Il cosiddetto patto costituzionale tra i cittadini è la scommessa-proposta fatta dai Costituenti, a nome del popolo italiano, cioè anche a nome nostro e dei nostri figli, la scommessa-proposta che una repubblica rispettosa dei diritti e dei doveri sarebbe stata compresa e rispettata da persone umane, cittadini e lavoratori divenuti consapevoli della posta in gioco: democrazia e pace, oppure dittatura e guerra.

La Repubblica ci deve trattare da uomini: ma noi dobbiamo trattare da uomini gli altri, sia come singoli sia nelle formazioni sociali in cui si svolge la personalità di ciascuno. Se la scuola è una di queste formazioni sociali, se, come dice la legge, è una comunità, dotata di autonomia, che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica, allora deve organizzarsi sulla base non solo dei fini che persegue e delle attività che svolge, ma nel rispetto e nella promozione delle persone dei suoi membri.

Dignità e possibilità della scuola per la valorizzazione del «tesoro» dell'educazione

La scuola deve perciò rispettare le norme che la fanno esistere come istituzione, ma anche esercitare i suoi poteri di deliberare, di eseguire le delibere e di giudicare i comportamenti dei suoi membri, in rapporto a quei fini e a quelle deliberazioni. Una comunità che non decide, che non rispetta, che non promuove i suoi membri, che non sanziona i comportamenti negativi, non ha un grande futuro.

Si noti che lo *Statuto delle studentesse e degli studenti* (1998) è stato elaborato anche col contributo dei docenti del CNPI e del forum delle associazioni studentesche, dopo che in sede di ONU è stata approvata la Convenzione internazionale dei diritti del Minore (fino a 18 anni), il 20 novembre 1989, a duecento anni dalla dichiarazione fatta al tempo della Rivoluzione francese: Convenzione che è stata solennemente commemorata nei giorni scorsi dalla Camera dei Deputati.

Si noti che le Nazioni Unite non hanno solo proclamato i diritti dei minori, ma li hanno considerati soggetti capaci di educare. La *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* è stata solennemente proclamata come ideale comune da raggiungersi da tutti i popoli e da tutte le nazioni, «al fine che ogni individuo

La Repubblica
ci deve trattare
da uomini:
ma noi
dobbiamo
trattare
da uomini
gli altri, sia
come singoli
sia nelle
formazioni
sociali in cui
si svolge
la personalità
di ciascuno

e ogni *organo* della società, avendo costantemente presente questa Dichiarazione, *si sforzi di promuovere, con l'insegnamento e l'educazione, il rispetto di questi diritti e di queste libertà e di garantirne, mediante misure progressive di carattere nazionale e internazionale, l'universale ed effettivo riconoscimento e rispetto* tanto fra i popoli degli stessi stati membri quanto fra quelli dei territori sottoposti alla loro giurisdizione». (Preambolo alla Dichiarazione dell'ONU, 1948). Ogni individuo chiama in causa anche i piccoli alunni della scuola primaria.

A distanza di cinquant'anni dal 10 dicembre 1948, l'Assemblea generale delle Nazioni Unite ha adottato, il 9 dicembre del 1998, un'altra Dichiarazione (senza l'aggettivo «universale») su «il diritto e le responsabilità degli individui, dei gruppi e degli organi della società di promuovere e realizzare le libertà fondamentali e i diritti umani universalmente riconosciuti». L'art. 1 di questo solenne documento, conosciuto come la Magna Charta dei difensori dei diritti umani, proclama che «tutti hanno diritto, individualmente e in associazione con altri, di promuovere e lottare per la promozione e la realizzazione dei diritti umani e delle libertà fondamentali a livello nazionale e internazionale». Notare il verbo «lottare», beninteso pacificamente, in uno spazio dove non esistono confini e muri per la difesa dei diritti umani, dentro e fuori dello Stato di appartenenza: è lo spazio «glocale», dal quartiere fino ai grandi santuari della politica internazionale. L'art. 7 di questa Magna Charta è altrettanto impegnativo dell'art. 1: «Tutti hanno diritto, individualmente e in associazione con altri, di sviluppare e discutere nuove idee e principi sui diritti umani e di promuovere la loro accettazione». I difensori dei diritti umani sono spronati a innovare anche sul modo di concepire, per esempio, la cittadinanza e la stessa comunità internazionale: cittadinanza inclusiva la prima, casa comune di tutti i membri della famiglia umana, la seconda.

Il costituente Piero Calamandrei diceva che la scuola è organo dello stato, più dello stesso Parlamento, proprio in quanto produttrice di uomini che tra l'altro dovranno anche far funzionare il Parlamento secondo lo spirito e le finalità della Costituzione. Non è mai troppo presto per riconoscere che la propria dignità si regge più sui doveri esercitati che sui diritti rivendicati.

Una scuola che non avesse niente da dire di fronte all'illegalità di massa, al pizzo mafioso, alla violenza squadrista, al bullismo, alla distruzione di giovani e di famiglie per anoressia, droga, alcool e stragi del sabato sera, e neppure intorno alle potenzialità di bene e di speranza che ci vengono dalla storia e da tanti settori della società, non difenderebbe la sua specificità istituzionale, ma negherebbe la sua legittimità morale ad occuparsi delle giovani generazioni e a svolgere una funzione positiva nei confronti dell'uomo e del mondo.

La scuola istituita dalla Repubblica non può che essere una proposta di vita: una proposta che deve facilitare nei giovani sia l'accettazione di sé, sia l'accettazione degli altri e della realtà naturale e sociale, sia la scoperta e la valorizzazione dei tesori nascosti nella storia dell'umanità come nella propria vita

Tutti hanno diritto, individualmente e in associazione con altri, di sviluppare e discutere nuove idee e principi sui diritti umani e di promuovere la loro accettazione

interiore, in rapporto ai compiti evolutivi che ci riguardano come singoli e come membri della famiglia umana, ospiti di un precario Pianeta.

ADOLESCENZA, BULLISMO E PROBLEMATICHE RELATIVE di Massimo Clerici

Il tema della prevenzione del disagio giovanile riveste, oggi, un'importanza particolare nell'area della salute mentale, sia per quanto riguarda l'indagine sui fattori di rischio e gli esordi, che in relazione ai conseguenti indicatori per la misurazione di efficacia degli interventi, sia per ciò che concerne la necessità di linee-guida convincenti sulle pratiche di prevenzione in molti e differenti ambiti. In alcuni settori, come quello del consumo di sostanze, le strategie sviluppate per prevenire i problemi causati da specifici comportamenti risultano oggi ancora estremamente carenti o, quantomeno, difficilmente valutabili in termini di efficacia, soprattutto a medio e lungo termine. Questo contributo si propone di fornire alcune indicazioni preliminari per quanto riguarda la prevenzione dei comportamenti legati all'uso di sostanze con particolare attenzione ai risultati più che alla descrizione delle attività preventive in senso stretto. Il tema del consumo dell'alcool risulta oggi quello più ampiamente indagato tra le strategie di prevenzione, rispetto alle più diverse tipologie di consumo.

Gli obiettivi della prevenzione possono essere considerati secondo almeno due chiavi di lettura:

1. la possibilità di ritardare i consumi che, nella maggior parte dei casi, si associano a ulteriori problemi quali i disturbi correlati all'impiego di sostanze (abuso e dipendenza in particolare, ma anche la costellazione delle manifestazioni psicopatologiche comorbili);
2. la possibilità di ridurre il manifestarsi di problemi causati dal consumo, includendo – tra questi – gli effetti acuti e cronici dell'uso e tutte le questioni di salute a esso associate, tra cui malattie, comportamenti a rischio, autolesività e morte precoce.

Tra gli elementi fondanti di una corretta politica di prevenzione del consumo problematico, dell'abuso e della dipendenza da sostanze, risulta fondamentale, in primo luogo, il raggiungimento di un ampio consenso sul fatto che attività o programmi specifici non rappresentano di per sé la prevenzione. Nei fatti, la prevenzione è soltanto il risultato di tali attività o programmi e il *core* della stessa è valutabile, più che altro, in termini di strategie idonee e soprattutto diversificate.

Il tema del consumo dell'alcool risulta oggi quello più ampiamente indagato tra le strategie di prevenzione, rispetto alle più diverse tipologie di consumo

Scopo della prevenzione è dunque l'identificazione, lo sviluppo, la verifica, l'implementazione e la valutazione delle strategie alternative al consumo o di programmi in grado di determinare l'efficacia o il manifestarsi degli effetti preventivi desiderati. La semplice attivazione – come capita non di rado – di un programma di prevenzione non costituisce, di per sé, un punto di arrivo, ma soltanto una procedura il più possibile coerente e finalizzata per raggiungere i risultati ipotizzati.

Tra le attività di prevenzione in relazione all'uso di alcool e di sostanze si possono ricordare i programmi di informazione nei mass-media, nelle comunità, nelle scuole e per le famiglie, i programmi brevi e quelli a lungo termine, nonché la prevenzione mirata sulla singola sostanza o sui comportamenti a rischio. In un periodo in cui è ridotta la disponibilità delle risorse pubbliche deve essere preso in considerazione, sempre di più, il costo di una strategia di prevenzione relativamente alla sua sperimentata o potenziale efficacia. L'efficacia, in stretta correlazione ai costi, rappresenta quindi un obiettivo aggiuntivo che le strategie di prevenzione dovrebbero sempre prendere ampiamente in considerazione.

Il tema dell'adolescenza e dei «luoghi» dove essa si compie attraverso il disagio determina dunque, costantemente, un'apparente complessificazione dell'area più generale della sofferenza psichica associata sia ai comportamenti espressione di «crisi» aspecifiche (bullismo, abbassamento della resa scolastica, vera e propria violenza tra pari, ecc.) che alla tossicodipendenza o all'esordio della malattia mentale in senso stretto. I comuni stereotipi della diagnosi «statica», dell'eventuale cronicità del disturbo, della compliance ai servizi tradizionalmente preposti alla cura, nonché delle risposte al trattamento erogato, risultano spesso insufficienti, o addirittura inidonei, per un'adeguata comprensione degli eventi e per la gestione degli stessi.

Le «sofferenze» adolescenziali richiedono, dunque, una specifica attenzione agli elementi di ordine epidemiologico che indicano, oggi, come l'uso di sostanze psicoattive da parte di bambini ed adolescenti sia particolarmente diffuso – oltreché negli USA e nel terzo mondo, e pur con differenze rilevanti nelle manifestazioni cliniche tra questi Paesi – anche altrove e cominci a rappresentare anche nel nostro Paese un dato sociale e clinico di non secondaria importanza. Viene generalmente riconosciuto che prima dell'età adulta non si può discutere di trattamento senza occuparsi di prevenzione dal momento che ci si aspetta che questa sia il più efficace deterrente. A partire dagli studi di fattibilità e di valutazione degli interventi di prevenzione, il presente contributo cercherà di tracciare anche un modello di comprensione dei fenomeni, basato sull'orientamento psicosociale e psicoeducativo, che sia in grado di offrire proposte diversificate finalizzate a rispondere, appunto, alla problematicità dei comportamenti e, conseguentemente, alle più diverse necessità che si manifestano nell'ampio spettro delle condizioni di sofferenza psichica associata alla

A partire dagli studi di fattibilità e di valutazione degli interventi di prevenzione, il presente contributo cercherà di tracciare anche un modello di comprensione dei fenomeni

TD in questa fase della vita. Tutto ciò a partire, però, dalla estrema eterogeneità dei Servizi che «pescano» in quest'area.

La mancanza, infatti, di Servizi ad hoc per l'adolescenza nel nostro Paese e, nel contempo, una scarsa attenzione alle poliedriche necessità di questi utenti rende difficile l'articolazione di risposte valide e puntuali. Apporti di tipo ambulatoriale e di semi-ospedalizzazione, nonché una residenzialità riabilitativa specifica alla fase di età e un diversificato coinvolgimento delle famiglie sembrano essere gli elementi cardine di tale modello operativo. Il ruolo della Scuola in tale panorama di problematicità si rivela, allora, centrale e, nel contempo, strategico.

PREVENIRE IL BULLISMO E I COMPORTAMENTI A RISCHIO IN ADOLESCENZA: STRATEGIE DI CONTRASTO A SCUOLA di Paola Cattenati

Il tema dell'adolescenza negli ultimi tempi è stato ampiamente dibattuto. Le cronache degli ultimi tempi sono state spesso caratterizzate da azioni intraprese da parte degli adolescenti, spinte «oltre i limiti», mettendo così in discussione lo stereotipo dell'infanzia e dell'adolescenza come «*tempo della bontà e dell'innocenza*». In risposta a questi comportamenti, la società adulta si interroga spesso introducendo nuove valutazioni diagnostiche, momentaneamente rassicuranti, ma certamente, da sole, non risolutive. Ciò che interessa oltre a capire le cause di alcuni comportamenti, quali per esempio il bullismo, l'uso di droghe, la guida spericolata, gli atti vandalici, è comprendere quali significati abbiano nella vita dei ragazzi e quindi quali strategie preventive poter attivare per contrastarle.

Adolescente, compiti di sviluppo e rischio

Spesso il forte desiderio di rischio e l'attrazione per i comportamenti pericolosi hanno lo scopo di:

- 1) soddisfare il desiderio di vivere sensazioni nuove ed eccitanti (Zuckerman, 1971);
- 2) rafforzare la percezione della propria identità (Rosci 2004).

Una riflessione interessante riguarda il bullismo

La prepotenza infatti, fa parte della categoria dei comportamenti a rischio perché ha conseguenze dannose sottovalutate o non riconosciute dall'indivi-

La società adulta si interroga spesso introducendo nuove valutazioni diagnostiche, al momento rassicuranti, ma certamente, da sole, non risolutive

duo, ma viene utilizzata come modalità per emergere nel gruppo, per essere «visti», per avere potere e controllo sugli altri, per diventare «qualcuno che vale nel gruppo». Le ricerche hanno messo in luce un dato preoccupante rispetto alle conseguenze del bullismo: «circa il 45% degli ex bulli entro i 24 anni sono stati condannati in tribunale per almeno 3 crimini». L'investimento positivo che il bullo dimostra di avere in modalità violente per ottenere vantaggi e raggiungere i propri obiettivi, se non contrastato efficacemente, potrebbe essere una modalità relazionale che il ragazzo considera vincente ed efficace e quindi utilizzabile anche nella sua vita futura. La posta in gioco da adulto sarà probabilmente diversa rispetto a quella sperimentata da bambino (per esempio rubare merendine, farsi fare i compiti, estorcere denaro, comandare a bacchetta la vittima), si potrebbero verificare infatti comportamenti devianti e antisociali (rapine a mano armata, violenza fisica e sessuale, aggressioni). Inoltre si sono evidenziate strette correlazioni fra l'essere stati vittima di situazioni di bullismo e manifestazioni di isolamento, depressione, che possono spingersi fino al suicidio.

LE VITTIME DEL BULLISMO

di Alberto Ottolini, Maura Rossi

La lista
delle possibili
ragioni
per diventare
una potenziale
vittima di atti
di bullismo
è infinita

Non può essere definita una specifica tipologia della vittima del bullismo, anche se, in generale, possiamo indicare delle caratteristiche che fanno di un bambino una potenziale vittima: ad esempio avere dei tratti somatici particolari (obesità o eccessiva magrezza, essere più alto o più basso rispetto ai coetanei), portare gli occhiali o un apparecchio per i denti, avere una diversa cultura, religione, etnia, avere preferenze o gusti diversi, vestire in modo «non omologato» (non griffato), essere timido o creativo, essere poco propenso ad usare la forza per imporsi o difendersi e così via.

Qualsiasi elemento distintivo può essere una buona scusa: la lista delle possibili ragioni per diventare una potenziale vittima di atti di bullismo è infinita, ma queste ragioni sono di per sé irrilevanti, perché sono solo un pretesto che consente al bullo di iniziare e proseguire le sue aggressioni. La vittima diventa allora il «bersaglio» che consente al bullo di agire la sua rabbia, le sue frustrazioni, la sua aggressività.

Caratteristiche delle vittime

Sebbene non vi sia una singola tipologia di vittima, in un buon numero di casi, si ritrovano delle caratteristiche che possono essere presenti già prima

che la vittimizzazione abbia inizio; in altri casi, invece, queste caratteristiche compaiono come conseguenza degli stessi atti di bullismo. Per quanto riguarda le vittime, non vi sono differenze di sesso: nelle ricerche epidemiologiche bambini e bambine, ragazzi e ragazze, riportano in eguale misura di essere stati vittime di bullismo. La probabilità di essere oggetto di atti di bullismo decresce col passare degli anni: almeno il 30 % delle vittime frequenta le elementari, mentre solo il 12% frequenta le superiori. I bambini più piccoli con più probabilità sono vittime di bambini più grandi, mentre gli adolescenti sono più facilmente vittimizzati da coetanei. Molte vittime appaiono ansiose ed evitanti, soprattutto quando si tratta di piccoli. Molti ragazzi e ragazze vittime del bullismo riferiscono sintomi d'ansia, come nervosismo, irrequietezza e irritabilità. Le vittime spesso sono connotate da un basso livello di autostima, sebbene in molti casi questo debba considerarsi la conseguenza dell'aggressione. Un difetto fisico o una particolare fisionomia vengono considerati come causa inevitabile di vittimizzazione, ma questo è un falso luogo comune: la maggior parte dei bambini che sono vittime del bullismo non hanno particolari caratteristiche fisiche.

Vengono descritte due diverse tipologie di vittima: la vittima passiva o sottomessa e la vittima provocatrice, la cosiddetta vittima-bullo.

La vittima passiva o sottomessa

La maggior parte delle vittime rientrano in questa categoria e mostrano delle caratteristiche particolari: spesso sono bambini cauti, sensibili, insicuri, passivi, sottomessi, incapaci di affermarsi nel gruppo dei pari; sono bambini solitari, che tendono a isolarsi socialmente. Altri aspetti che si ritrovano in questa tipologia di vittime sono: difficoltà a fare amicizia con i coetanei e maggiore facilità a relazionarsi con gli adulti, scarsa capacità a mettersi in evidenza nel gruppo dei pari, scarsa prestantza fisica e scarsa propensione alle attività sportive (nei ragazzi), mancanza di competitività, una certa labilità emotiva con facilità al pianto, un elevato grado d'ansia evidenziato in rapporto alle minacce. In un certo senso, questi bambini «segnalano» agli altri di non essere in grado di reagire qualora vengano aggrediti e insultati; condizione questa che li identifica come facili «bersagli» del bullo. Presentano inoltre difficoltà nel fronteggiare l'aggressione con comportamenti reattivi o di richiesta d'aiuto e spesso si auto-colpevolizzano per quello che succede loro. Alcune delle sopra elencate caratteristiche delle vittime passive/sottomesse possono essere considerate sia come fattori favorenti sia come conseguenze della vittimizzazione. Il rendimento scolastico della vittima passiva/sottomessa è vario durante la scuola elementare, ma generalmente si abbassa nel triennio della scuola media e alle superiori.

I bambini più piccoli con più probabilità sono vittime di bambini più grandi, mentre gli adolescenti sono più facilmente vittimizzati da coetanei

La vittima provocatrice o vittima/bullo

Le vittime provocatrici (che più frequentemente sono maschi) mostrano molte delle caratteristiche delle vittime passive, fatta eccezione per fatto che spesso si tratta di bambini iperattivi (anche se non sempre sono formalmente diagnosticati come bambini con ADHD – disturbo da deficit d'attenzione e iperattività). Questo particolare tipo di vittima non è così frequente come la forma passiva/sottomessa, con una prevalenza di circa il 5-10%. Comunque questi bambini, quando sono insultati o aggrediti, appaiono propensi a reagire, piuttosto che a subire. Più facilmente vengono allontanati e isolati dal gruppo dei pari; quando sono vittimizzati, spesso lo sono da molti compagni, a volte dall'intera classe. La vittima provocatrice tende solitamente a vittimizzare i compagni più deboli o più piccoli. Nella maggior parte dei casi, le vittime/bulli hanno difficoltà di concentrazione, sono molto vivaci, iperattivi, impulsivi e creano tensione in classe; sono goffi, immaturi e hanno comportamenti irritanti e provocatori, a volte sono emarginati anche dagli adulti, inclusi gli insegnanti. La loro impulsività/iperattività e l'incapacità di modulare/esprimere le loro emozioni, possono rappresentare il motivo stesso dell'essere individuati come obbiettivi di atti di bullismo. Sebbene il comportamento delle vittime provocatrici sia caratterizzato dall'impulsività, con passaggio all'atto, spesso nei self-report di questi bambini si trovano indicatori di depressione e ansia, verosimilmente legati alla difficoltà a gestire un'immagine di sé negativa, frutto dell'emarginazione cui spesso vengono sottoposti. Le vittime/bulli rappresentano una categoria a elevato rischio psicosociale e devono essere monitorate con attenzione perché non solo manifestano i problemi emotivi propri delle vittime, ma anche i comportamenti antisociali dei bulli.

Nella maggior parte dei casi, le vittime/bulli hanno difficoltà di concentrazione, sono molto vivaci, iperattivi, impulsivi e creano tensione in classe

Indicatori della possibile vittima

Di seguito vengono forniti elementi che possono aiutare ad individuare uno studente che è stato vittima di atti di bullismo. A questo proposito è stata fatta una distinzione tra indicatori primari e secondari; questa distinzione è utile come riferimento, anche se non deve essere considerata in termini così netti. Gli indicatori primari sono più direttamente e chiaramente correlati alla presenza del bullismo. Gli indicatori secondari rivelano anch'essi l'esistenza del fenomeno, ma non in modo altrettanto forte. Quando in un ragazzo sono presenti solo gli indicatori secondari, prima di potere trarre delle conclusioni definitive, è necessaria un'indagine più dettagliata della situazione. Per valutare l'importanza di ogni specifico indicatore, è necessario considerare la frequenza con cui esso si manifesta.

Indicatori primari

I bambini/ragazzi vittimizzati sono ripetutamente e pesantemente presi in giro; sono rimproverati, denigrati, messi in ridicolo, intimiditi, umiliati, minacciati, dominati, sottomessi. Sono aggrediti fisicamente, picchiati, spinti, senza che possano difendersi in modo adeguato. I loro libri, il loro denaro o altri oggetti che appartengono loro, vengono presi, danneggiati o sparsi in giro. Le vittime presentano lividi, ferite, tagli, graffi; i loro vestiti possono essere sgualciti, stracciati e/o imbrattati.

Indicatori secondari

I bambini/ragazzi vittimizzati sono spesso soli ed esclusi dal gruppo dei pari. Sembrano non avere nessun buon amico, nessun compagno con cui trascorrere il tempo libero e condividere interessi e hobby. Sono scelti per ultimi nei giochi di squadra, tendono a stare molto vicini all'insegnante o ad altri adulti, hanno difficoltà nel parlare in classe. Danno l'impressione di essere ansiosi e insicuri, appaiono abbattuti, depressi, piagnucolosi; a volte hanno inaspettati e bruschi cambi d'umore, manifestando irritazione e scatti d'ira. Mostrano un improvviso o graduale peggioramento del rendimento scolastico. Non portano a casa compagni dopo la scuola, raramente sono invitati a feste e non sono interessati a organizzarle. Sembrano timorosi e riluttanti ad andare a scuola la mattina. Hanno scarso appetito, ricorrenti mal di testa o mal di stomaco. Dormono male e hanno incubi.

Conseguenze del bullismo sulla vittima

Le conseguenze del bullismo sulla vittima non sono solo quelle immediate, derivanti dalle aggressioni fisiche subite, ma comprendono anche alterazioni dell'equilibrio psicofisico del bambino/ragazzo che è stato vittimizzato; tali alterazioni possono determinare patologie psichiatriche e disturbi psicosomatici che possono diventare cronici e irreversibili, anche al venir meno della condotta persecutoria che li ha determinati.

Fra i disturbi psicosomatici si possono ricordare: cefalea, vertigini, dolori muscolari, astenia, inappetenza e rifiuto del cibo, dolori addominali, tachicardia, dispnea, tosse e crisi asmatiche, dermatiti, insonnia e alterazioni del ritmo sonno-veglia. Per quanto riguarda i disturbi psichiatrici, i più frequenti sono: disturbi d'ansia (ansia generalizzata, attacchi di panico, fobie); disturbi dell'umore (depressione con aumentato rischio di suicidio); disturbi del pensiero con fissazione ideativa. Le vittime del bullismo presentano anche conseguenze

Le conseguenze del bullismo sulla vittima non sono solo quelle immediate, derivanti dalle aggressioni fisiche subite, ma comprendono anche alterazioni dell'equilibrio psicofisico del bambino/ragazzo

sul piano sociale (insicurezza, scarsa autostima, scarsa motivazione all'autonomia, dipendenza dall'adulto, ritiro sociale); inoltre col passare del tempo e il perdurare delle aggressioni, spesso si osservano problemi d'apprendimento scolastico, con cali di rendimento, determinati da difficoltà di concentrazione e da tutte le problematiche emotive e relazionali sopra menzionate.

LA RICERCA SIP SULL'ADOLESCENTE: UN MONITORAGGIO SUGLI STILI DI VITA

di Pasquale di Pietro

La Società Italiana di Pediatria realizza dal 1997 un'indagine nazionale su «Abitudini e stili di vita degli adolescenti». L'indagine viene effettuata su un campione di 1.200 adolescenti italiani di età compresa tra i 12 e i 14 anni attraverso un questionario strutturato che viene somministrato a scuola. Al questionario si aggiunge la realizzazione di focus group per integrare i dati con un'analisi di tipo qualitativo.

L'indagine affronta diverse tematiche quali l'utilizzo di «vecchie» e nuove tecnologie (TV, Internet, videogiochi, telefono cellulare), il bullismo, l'addiction (fumo, alcool, droga, farmaci e integratori), l'alimentazione, lo sport, i rapporti con la famiglia e con il gruppo dei pari, gli stati d'animo, il progetto di vita, ecc. Ed è proprio il rapporto tra adolescenti e televisione, dal quale nel 1997 prese spunto l'iniziativa della SIP, la costante analizzata in tutte le edizioni dell'indagine. La continuità con cui la Società Italiana di Pediatria svolge questo lavoro, non solo consente di avere una fotografia sempre aggiornata sui comportamenti degli adolescenti, ma dà modo di osservare le tendenze che si sviluppano nel corso degli anni.

Le differenze più significative tra gli adolescenti di oggi e quelli di 12 anni fa non sono, purtroppo, incoraggianti. Il desiderio di trasgredire, la provocazione, il senso di invincibilità e una buona dose di cinismo hanno sempre fatto parte del bagaglio comportamentale di un'età difficile e di transizione come l'adolescenza, ma ciò che oggi sembra inquietantemente cambiato è la «soglia» della trasgressione, della provocazione, del cinismo.

Il «gruppo dei pari» è sempre di più l'elemento principale nell'equilibrio di vita degli adolescenti, tanto che il sano e naturale desiderio di trascorrere del tempo con gli amici si trasforma sempre più spesso in una sorta di pericolosa amicodipendenza. L'accettazione/non accettazione da parte del gruppo è la leva che muove e orienta i comportamenti e induce ad una omologazione che appare più una necessità che una scelta.

In questo «humus» trova facile terreno di coltura un bullismo spesso «difensivo», derivante dall'inquietante filosofia del «prevaricare per non essere prevaricato». Quale migliore garanzia, per non rischiare di essere emarginato dal

Al questionario si aggiunge la realizzazione di focus group per integrare i dati con un'analisi di tipo qualitativo

proprio gruppo, che assumere un ruolo da leader, non importa se conquistato con prepotenze e violenze sui più deboli? Non a caso, per l'83,8% degli adolescenti (dati 2007) il motivo per cui ci si comporta da bullo è essere ammirato all'interno del gruppo.

Sulla quasi «universalità» del fenomeno, i dati delle indagini SIP parlano chiaro: al 72% degli adolescenti (76% dei maschi e 68% delle femmine) è capitato (senza differenze geografiche Nord-Sud significative) di assistere ad atti di bullismo nei propri confronti o in quelli di amici (dati 2007). Sei punti percentuali in più rispetto a quanto emerso solo nel 2005.

Preoccupa, inoltre, l'incremento costante che ha avuto negli anni il consumo di sostanze alcoliche. Nel 2006 ha dichiarato di bere vino il 47% degli adolescenti, birra il 53% e liquori il 23% (e tra i soli maschi la percentuale sale mediamente del 5%). Un risultato quasi doppio rispetto a 10 anni fa. Nel 2007 il 9,4% ha dichiarato di essersi ubriacato almeno una volta, il 35% di aver visto un amico ubriaco, il 35% (39% delle femmine) di frequentare amici che fumano canne. Oggi il 18% considera accettabile prendere qualche integratore o qualche medicinale per migliorare le proprie prestazioni sportive; solo 3 anni fa aveva risposto così l'1%.

Se le tendenze fino a qui descritte coinvolgono sostanzialmente tutto l'universo osservato, si riscontra una nettissima differenza di comportamento tra quegli adolescenti che dichiarano di guardare meno di un'ora di televisione al giorno e quelli che affermano di guardarne più di tre ore.

Innanzitutto, è importante segnalare che continua ad aumentare, con un trend che sembra inarrestabile e che l'avvento del PC e di Internet non hanno sostanzialmente modificato, il consumo televisivo. A guardare la TV più di tre ore al giorno è circa il 27% (nel 2000 era il 15%), mentre diminuisce il numero di chi la guarda meno di un'ora: 13% nel 1997, 25% oggi.

E aumentano anche le cattive abitudini connesse alla visione della TV. Ad avere la TV nella propria camera è il 67% (nel 1997 era il 44%), a guardare la TV durante i pasti è l'87% (nel 1997 era il 68,7%) e a guardarla a letto prima di addormentarsi il 51,5% (nel 1997 il 45,1%). Inoltre, a guardarla la sera dopo cena è l'84,3%, più di quanti la guardino nel pomeriggio (70%) in cui ci dovrebbe essere la fascia protetta.

Tornando all'influenza della televisione sui comportamenti degli adolescenti, i risultati appaiono inequivocabili. Confrontando le risposte di quelli che guardano meno di 1 ora di TV al giorno con le risposte di chi guarda la TV per più di 3 ore al giorno, ci troviamo di fronte a due realtà comportamentali drasticamente differenti.

Alcune correlazioni, sebbene non positive, erano comunque prevedibili: non sorprende, ad esempio, che chi guarda più TV sia più influenzato dalla pubblicità (92,2% vs 80,9%) o sia più spinto a imitare i comportamenti dei propri eroi televisivi (64,1% vs 39,3%).

Oggi il 18% considera accettabile prendere qualche integratore o qualche medicinale per migliorare le proprie prestazioni sportive; solo 3 anni fa aveva risposto così l'1%

Sorprende (e preoccupa) già di più come il tempo trascorso davanti alla TV sia in correlazione, ad esempio, con le abitudini alimentari. Più TV si guarda, più si mangiano solo le cose che piacciono (46,1% vs 26,4%), più aumenta nettamente il consumo di merendine confezionate (25,8% vs 15,2%), mentre cala considerevolmente il già basso consumo di verdura (23,4% vs 36%) e aumenta il consumo di dolci (25,1% vs 20,2%) e salumi (32,5% vs 27,5%). Naturale conseguenza è che, più TV si guarda, più si è insoddisfatti del proprio aspetto fisico (vorrebbe essere più bello il 69,2% vs il 51,1%, più magro il 52,9% vs il 45,5%); più diete si fanno (24,4% vs 17,4%) e più ce le si autoprescrive (51,3% vs 43,1%). E poi: più TV si guarda, più si beve (vino 41,7% vs 36%, birra 54,9% vs 39,9%, liquori 18,7% vs 12,3%), più ci si ubriaca (13,9% vs 10,1%), più si fumano sigarette (30,2% vs 20,8%), più si fumano canne (5,3% vs 3,4%), più si considera accettabile prendere integratori o farmaci per migliorare le prestazioni sportive (23,7% vs 16,9%) e si ritiene che la cosa più importante nello sport sia vincere (14,9% vs 10,7%).

Per non parlare della predisposizione alla violenza. Anche la frequenza con la quale si fa a botte è proporzionale al tempo passato davanti alla TV (54,9% tra chi la guarda più di 3 ore vs 37,6% tra chi la guarda meno di 1 ora); così come diminuisce il giudizio negativo su chi fa il bullo (59,3% vs 78,1%); aumenta la scelta dell'autodifesa nel caso si subisca una prepotenza (59,7% vs 39,9%); aumenta il giudizio negativo (spia o fifone) nei confronti di chi decide di riferire a un adulto le prepotenze subite (26,1% vs 16,9%). Così come, nei grandi fruitori di TV, cala nettamente la percezione del rischio e aumenta altrettanto nettamente la percentuale di chi assume comportamenti che considera rischiosi (72,3% vs 56,2%). E l'elenco potrebbe continuare a lungo.

L'overdose televisiva appare quindi condizionare – in peggio – tutti i comportamenti degli adolescenti. Questo condizionamento deriva sia dalla «quantità» del consumo (passare più di tre ore al giorno davanti alla TV degrada comunque, in modo sensibile, la qualità di vita: meno attività fisico-sportiva, meno socializzazione con gli amici, meno stimoli culturali e, spesso, anche meno tempo trascorso con i genitori), sia dalla «qualità». Il «modello di riferimento» che la TV veicola prevalentemente è quello di una società di vincenti, nella quale si deve essere belli, magri, forti, spericolati, trasgressivi. E lo propone nel più suadente dei modi: mostrando il successo e la ricchezza di coloro che sono così. Se le tradizionali agenzie formative (famiglia e scuola) mostrano sofferenza nel riuscire a fornire agli adolescenti dei modelli alternativi reali, è inevitabile che questi assimilino a quello televisivo i loro comportamenti.

A questo si aggiunge l'invasione della pubblicità. La Società Italiana di Pediatria ha iniziato dal 2000 (prima occasionalmente, ora sistematicamente) a monitorare l'affollamento pubblicitario nella fascia oraria pomeridiana che, a detta dei tanti codici di autoregolamentazione che si sono succeduti negli anni, dovrebbe risultare «protetta».

La frequenza con la quale si fa a botte è proporzionale al tempo passato davanti alla TV

COME PREVENIRE GLI INCIDENTI NELL'ADOLESCENTE

«SPERICOLATO»

di Paolo Biban

Gli incidenti rappresentano la principale causa di mortalità e disabilità in età pediatrica dopo il primo anno di vita. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità quasi 900.000 individui di età compresa tra 1 e 18 anni muoiono ogni anno per incidente. A tale numero, che probabilmente sottostima le reali proporzioni del problema, deve essere aggiunta una quota compresa tra 10 e 30 milioni di bambini l'anno che sopravvive a un incidente con esiti variabili.

L'elevata mortalità è dovuta alle lesioni traumatiche, in particolare al trauma cranico, presente in oltre il 75% degli episodi di politrauma dell'età pediatrica. La gravità della compromissione clinica è variabile, corrispondendo a timing diversi di mortalità. Le lesioni presenti possono infatti essere gravi e incompatibili con la vita sin dai primi momenti successivi l'evento; in altre circostanze la mortalità è precoce, entro le prime 2448 ore, principalmente a causa di un'insufficienza respiratoria e/o cardiocircolatoria o per ipertensione endocranica intrattabile. Da ultimo, una quota di bambini vittima di incidente decede tardivamente, per le sequele legate agli insulti primari. Gli esiti dei pazienti sopravvissuti presentano un'ampia variabilità in termini di disabilità neurologica, motoria, psicologica.

La tipologia di incidente varia in base all'età. Durante i primi anni di vita sono più frequenti gli incidenti domestici, quali traumi da precipitazione o contusione, ingestione di sostanze tossiche, ustioni ed elettrocuzione. L'incidenza degli incidenti della strada aumenta durante la prima infanzia e l'età scolare, quando emergono anche i traumi durante il gioco all'aperto, l'attività sportiva e ricreativa.

Durante l'adolescenza la frequenza di incidenti mostra un ulteriore incremento, legato principalmente alla maggiore autonomia dei ragazzi. Gli incidenti stradali sono l'evento più frequente: alcuni studi evidenziano che il 70% dei decessi nella fascia di età compresa tra 5 e 19 anni è dovuta a un incidente della strada. Si tratta di collisioni tra automobili o coinvolgenti ciclisti e motociclisti, investimento di pedoni o ciclisti, cadute da motoveicoli o biciclette. Seguono per frequenza gli eventi legati ad attività ricreativa e sportiva, tra cui spicca l'annegamento: si stima che almeno 3,5 milioni di adolescenti per anno riceva un trattamento sanitario per lesioni riportate durante la pratica di uno sport. Vanno infine citati gli episodi di violenza, maltrattamento e suicidio, quest'ultimo segnalato quale terza causa di morte nell'adolescente e nel giovane adulto.

Qualsiasi sia la causa dell'evento, mortalità, morbilità ed esiti sono dovuti alle lesioni traumatiche conseguenti all'incidente. Gravità e *outcome* del

Durante i primi anni di vita sono più frequenti gli incidenti domestici, quali traumi da precipitazione o contusione, ingestione di sostanze tossiche, ustioni ed elettrocuzione

trauma sono legate a numerose variabili, tra cui: età del paziente, condizioni in cui si è verificato l'evento (modalità di caduta, tipo di incidente stradale, investimento, luogo), tempestività ed efficacia del primo soccorso, modalità di intervento del soccorso avanzato, gestione ospedaliera in Centri dotati di attività specialistiche dedicate all'età pediatrica e al trattamento del paziente vittima di trauma. Solo un'analisi attenta della realtà locale, volta a determinare l'epidemiologia degli eventi traumatici, i tratti socioculturali della popolazione interessata, le caratteristiche della rete di soccorso e delle strutture sanitarie disponibili, consente di evidenziare i fattori di rischio peculiari della zona interessata.

Tutti questi elementi offrono margini più o meno ampi di intervento, mirati a eliminare il rischio di verificarsi dell'incidente medesimo o a ridurre il più possibile le conseguenze. In quest'ottica le misure preventive dimostrano di essere gli strumenti più efficaci per ridurre incidenza e gravità degli episodi traumatici.

La prevenzione può essere distinta in varie fasi: si parla di prevenzione primaria quando l'obiettivo è intervenire nel periodo che precede il trauma, con la finalità di evitare il verificarsi dell'evento; la prevenzione secondaria riguarda la gestione delle problematiche del paziente vittima di trauma; con prevenzione terziaria si intende infine l'ottimizzazione della fase assistenziale ospedaliera del paziente traumatizzato, con lo scopo di diminuire l'incidenza di lesioni secondarie al trauma.

Per quanto riguarda la prevenzione primaria degli eventi traumatici, gli interventi devono essere mirati alla popolazione a rischio, cui vanno indirizzati programmi di informazione ed educazione utili ad evidenziare potenziali rischi connessi a comportamenti pericolosi. In merito all'adolescenza, è noto come tale periodo sia caratterizzato da un forte desiderio di indipendenza, dal bisogno di interazione sociale e di confronto con i coetanei, dallo sviluppo di nuovi interessi. I ragazzi partecipano ad attività sportive con entusiasmo e intraprendenza che spesso li espongono al rischio di farsi male. La conquista dell'indipendenza comprende la possibilità di fruire di un orario più flessibile per il rientro a casa, l'opportunità di spostarsi autonomamente con bicicletta, motorino, automobile. La disponibilità di una maggior quota di denaro favorisce l'avvicinamento a comportamenti sociali condivisi dal gruppo che espongono ad un maggior rischio, quale tabagismo, alcoolismo, utilizzo di sostanze stupefacenti.

Un'azione preventiva che tenga conto di questi molteplici aspetti deve innanzitutto basarsi su programmi educazionali che cerchino di modificare questi comportamenti a rischio attraverso un'azione informativa completa e semplice dedicata ai ragazzi. Particolare attenzione deve essere rivolta alla preparazione dei ragazzi alla guida, attraverso un percorso dedicato non solo all'insegnamento delle regole della viabilità, ma al controllo dell'apprendimento con un

Per quanto riguarda la prevenzione primaria degli eventi traumatici, gli interventi devono essere mirati alla popolazione a rischio

monitoraggio nel tempo che verifichi le abilità raggiunte e preceda in modo propedeutico l'autonomia del ragazzo nella gestione del mezzo di trasporto. Non deve essere trascurata la disamina di tutte quelle situazioni che aumentano il rischio di incidente, quali la guida durante le ore notturne, l'alta velocità, i percorsi pericolosi, le manovre imprudenti, l'utilizzo di telefono cellulare alla guida, l'abuso di sostanze quali alcool o droghe che, oltre al danno per la salute, comportano un'alterata percezione della realtà. Un secondo aspetto da considerare riguarda i mezzi potenzialmente coinvolti negli incidenti, che devono essere resi tecnicamente più sicuri e maggiormente visibili. Infine, possono essere tentate modifiche dei luoghi in cui si verificano il maggior numero di incidenti, migliorando l'illuminazione, il percorso stradale o vietandone l'accesso ai mezzi non ritenuti idonei, creando corsie preferenziali per il transito di biciclette e motoveicoli.

La prevenzione secondaria si occupa di ridurre le conseguenze che derivano da un evento traumatico. Anche in questo caso è necessario individuare tipo e caratteristiche della popolazione a rischio e studiare strategie di prevenzione dedicate. Per quanto riguarda il tema degli incidenti della strada particolare efficacia è riservata all'utilizzo dei sistemi di protezione individuale: è condiviso il consenso che elmetti per i ciclisti, caschi per i motociclisti, cinture di sicurezza per chi si sposta in automobile offrano una protezione spesso efficace durante un incidente stradale per ridurre la gravità dei danni subiti. Eventuali interventi tecnici strutturali sui mezzi di trasporto, quali la modifica di parti protrudenti di biciclette, scooter, autovetture possono contribuire a ridurre l'entità di eventuali lesioni in caso di incidente.

Per lo svolgimento dell'attività sportiva è necessario sia prevista una regolare e progressiva preparazione, particolarmente per quanto riguarda gli sport più impegnativi sul piano fisico e della concentrazione. I ragazzi devono essere condotti alla consapevolezza sia dei propri limiti che delle conseguenze legate ad una pratica imprudente. È opportuno che siano implementati i programmi di educazione fisica con attività utili non solo sul piano formativo ma anche nell'ottica di una prevenzione futura, quali ad esempio i corsi di nuoto o di discipline che favoriscano il controllo dell'aggressività. È cruciale che l'attrezzatura utilizzata sia adeguata alle caratteristiche del soggetto e ben funzionante, come pure è indispensabile che eventuali sistemi protettivi siano usati in maniera regolare.

Nell'ambito della prevenzione secondaria si collocano anche le attività formative che forniscono la possibilità di acquisire nozioni teoriche e abilità pratiche di primo soccorso utili in caso di incidente. Si tratta di pacchetti formativi noti come corsi di rianimazione cardiopolmonare di base e defibrillazione precoce, eseguiti da insegnanti sanitari e non, e rivolti in primo luogo alla popolazione laica ritenuta a maggior rischio. Accanto a insegnanti, istruttori, bagnini, allenatori, alcune esperienze formative dimostrano come la catego-

Non deve essere trascurata la disamina di tutte quelle situazioni che aumentano il rischio di incidente, quali la guida durante le ore notturne, l'alta velocità, i percorsi pericolosi

ria degli adolescenti possa essere un target privilegiato sia per la capacità di apprendimento che il coinvolgimento e il potenziale utilizzo quando coinvolti nella scena di un incidente.

Il ruolo principale nella formulazione ed esecuzione dei programmi di prevenzione spetta alle famiglie, intese non soltanto come protagoniste nell'educazione degli adolescenti, compito spesso non agevolato dai ragazzi di questa età, quanto come nucleo che si preoccupa di partecipare alla scelta di modalità e ambiti ricreativi. È auspicabile che ai genitori si affianchino medici di famiglia, pediatri, operatori sanitari ospedalieri, con l'obiettivo di contribuire concretamente alla diffusione capillare di informazioni nell'ambito della prevenzione e gestione di un evento traumatico, e dei possibili esiti correlati. Completano il panorama scuola, mass media e istituzioni sociali: l'incidenza degli eventi traumatici rende necessario uno spazio dedicato all'interno di queste categorie, particolarmente durante un'età quale l'adolescenza i cui protagonisti preferiscono spesso ricorrere a informazioni «esterne» rispetto a quelle proposte in famiglia.

Nell'ambito della prevenzione secondaria si colloca infine l'attività del Servizio di emergenza territoriale che presta soccorso alla vittima di un evento traumatico. La letteratura scientifica internazionale concorda nell'affermare che l'adozione di protocolli clinici di valutazione e trattamento dedicati all'età pediatrica è in grado sia di migliorare l'*outcome* del paziente che di ottimizzare le risorse disponibili. Ne consegue la necessità di formare in modo specifico tutti gli operatori potenzialmente coinvolti nella gestione di un evento traumatico in età pediatrica, attraverso discussione di casi clinici, formulazione di protocolli di valutazione e di gestione dedicati e condivisi, partecipazione a corsi di simulazione di rianimazione cardiopolmonare avanzata per l'età pediatrica. Dopo la fase del soccorso extra-ospedaliero, la gestione di bambini e adolescenti vittime di trauma prosegue in ospedale: il paziente viene dapprima valutato secondo una scala di gravità crescente, quindi esaminato secondo organi e apparati. In questa fase sono eseguite le eventuali manovre di stabilizzazione, avviati gli accertamenti diagnostici indicati e iniziate le terapie necessarie.

La prognosi a breve e lungo termine dei pazienti pediatrici vittime di trauma dipende sia dalla complessità delle lesioni che dalla competenza e disponibilità delle alte specializzazioni nella struttura ospedaliera ricevente. Si entra così nell'ambito della prevenzione terziaria, intesa come sforzo atto a individuare e dedicare al bambino la struttura più esperta nella gestione di trauma e politrauma. È possibile agire a vari livelli: in primo luogo è necessario implementare i centri ospedalieri in grado di offrire una gestione efficace del paziente pediatrico vittima di trauma che presenti la compromissione di una o più funzioni vitali. Una volta ottenuta la stabilizzazione e diagnosticate le problematiche principali deve essere individuato l'ospedale più vicino in

Nell'ambito della prevenzione secondaria si colloca l'attività del Servizio di emergenza territoriale che presta soccorso alla vittima di un evento traumatico

grado di offrire l'assistenza polispecialistica necessaria, con il supporto, ad esempio, di unità operative di terapia intensiva, trauma venter, neurochirurgia, chirurgia dedicate all'età pediatrica. Infine è importante provvedere al trasporto del paziente in sicurezza, eseguito da personale esperto nel pronto riconoscimento e nella tempestiva gestione di ogni possibile segno clinico di deterioramento.

In conclusione, gli eventi traumatici rappresentano la causa più rilevante di mortalità e gravi sequele nel bambino e nell'adolescente. Gli effetti a medio e lungo termine di un traumatismo possono esitare in importanti conseguenze di tipo neurologico, motorio e psicologico, con gravi ricadute non solo sul soggetto colpito ma anche sulla sua famiglia e l'intero tessuto sociale. Per una ottimale gestione di tale fenomeno risulta fondamentale l'implementazione di adeguati programmi di prevenzione, che tendano sia alla riduzione del numero assoluto di eventi traumatici sia alla riduzione della gravità delle lesioni traumatiche una volta avvenute. Tali programmi dovrebbero fondarsi sullo sviluppo di approcci multidisciplinari e integrati, che comprendano efficaci campagne di informazione focalizzate sulle categorie a maggior rischio, progetti formativi specifici di primo soccorso e rianimazione cardiopolmonare di base, percorsi assistenziali definiti per una gestione tempestiva ed efficace del soggetto vittima di politrauma, sia in ambito territoriale che ospedaliero.

L'obiettivo finale è quello di ridurre l'incidenza di mortalità associata al trauma nella popolazione pediatrica, in particolare nell'adolescente, allo stesso tempo limitando le sequele invalidanti di tipo neurologico, motorio e psicologico in questa categoria di soggetti ad alto rischio.

IL BULLISMO, FENOMENO EMERGENTE: ASPETTI PSICOLOGICI E PSICOPATOLOGICI

di Eugenio Aguglia

Il termine bullismo rispetto a 10 anni fa è diventato un vocabolo di uso quotidiano, basti pensare ai continui fatti di cronaca portati all'attenzione dell'opinione pubblica. Sorge spontaneo domandarsi quali siano le ragioni di tali comportamenti aggressivi tra gli adolescenti. La realtà mediatica spesso fornisce una percezione distorta del fenomeno, accomunando tra le categorie di bullismo episodi violenti di altro genere. La cronaca riporta solo la punta di un iceberg delle innumerevoli e quotidiane prevaricazioni subdole e indirette che molti adolescenti subiscono.

Infatti negli ultimi anni la scuola, sia in Italia sia in molti altri Paesi, sembra essere stata travolta dall'aumento di problematiche legate alla violenza e all'aggressività: diffusione del bullismo e del cyberbullismo, disturbi della condotta e

Gli eventi traumatici rappresentano la causa più rilevante di mortalità e gravi sequele nel bambino e nell'adolescente

dell'aggressività anche tra i più giovani. In particolare il fenomeno del cyberbullismo sembra crescere in maniera esponenziale in rapporto alla «pubblicità» offerta dai Media; il desiderio di apparire ed in particolar modo di essere sullo schermo genera comportamenti di emulazione, tanto da indurre i nostri giovani a compiere azioni aberranti nei confronti dei coetanei al solo scopo di riprenderle con il telefonino e renderle pubbliche in Rete. In una società in cui i Media contribuiscono a formare contesti culturali e di pensiero caratterizzati da violenza, cinismo e superficialità, le diverse forme di aggressività adolescenziale si annidano in spazi di vita che celano solitudine, disagi emotivi, affettivi e relazionali.

Il fenomeno del bullismo veniva inserito come elemento del processo di crescita e di maturazione e negli ultimi tempi ha assunto caratteristiche e modalità sempre più eterogenee, che portano con sé gravi conseguenze sia su chi le prevaricazioni le mette in atto sia su chi le subisce. Sono in aumento la violenza tra le ragazze, il bullismo razziale, il bullismo omofonico, il bullismo contro la scuola e in particolare il manifestarsi di forme di aggressività tra i preadolescenti.

Non si è riusciti a dare una definizione unica del fenomeno bullismo essendo questo un fenomeno sociale in continuo mutamento. «*Uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o di più compagni*» (Olweus, 1996). Il bullismo costituisce una manifestazione d'aggressività fra le più deleterie e distruttive. Secondo Olweus (1993) le caratteristiche che lo contraddistinguono sono l'intenzionalità (desiderio di ferire, offendere, arrecare danno o disagio), l'asimmetria di potere nella relazione, la persistenza nel tempo, un uso ingiusto del potere, il piacere evidente dell'aggressore, le sensazioni di oppressione della vittima. Il bullismo può assumere inoltre forme differenti: bullismo diretto fisico e verbale, indiretto, tecno mediato. Le prevaricazioni attuate da parte di un soggetto nei confronti di un altro possono essere di tipo psicologico, emotivo, sociale e fisico. Si riconoscono tre differenti tipologie rispetto al fenomeno bullismo:

Il bullismo
può assumere
forme
differenti:
bullismo
diretto fisico
e verbale,
indiretto, tecno
mediato

- **Il bullo, gregario o dominante**, si configura come un soggetto caratterizzato da aggressività generalizzata verso adulti e coetanei, scarsa empatia, profonda stima di sé, da un atteggiamento positivo verso la violenza, ritenuta uno strumento positivo per raggiungere i propri obiettivi. Sia nei bulli sia nelle vittime, si riscontra una generale immaturità nel riconoscere le emozioni, soprattutto la felicità. Entrambi risultano incapaci di cogliere i segnali emotivi che provengono dagli altri.
- Le vittime rappresentate da soggetti che manifestano scarsa autostima, opinione negativa di sé, sono ansiosi e insicuri, spesso cauti, sensibili e calmi, solitari, incapaci di reagire di fronte ai soprusi. Le vittime provocatrici sono

caratterizzate da una combinazione di modalità di reazione ansiose e aggressive, tendono facilmente a controbattere, a prevaricare i più deboli, iperattivi, offensivi e inquieti. È importante sottolineare che il semplice ricorso all'aggressività non differenzia di per sé i ruoli antitetici e complementari del bullo e della vittima: ambedue possono far ricorso a condotte aggressive, anche se con motivazioni totalmente differenti.

- Gli spettatori che possono assumere il ruolo di sostenitore del bullo rinforzando il comportamento aggressivo, o di difensore della vittima tentando di consolarla o cercando di interrompere le prepotenze e gli spettatori silenti, la maggior parte, che tentano di rimanere al di fuori della situazione.

I fattori di rischio che possono dar luogo a incremento dell'incidenza del bullismo sono individuabili nel temperamento dei soggetti, nell'appartenenza ad una etnia, nel possedere specifiche caratteristiche fisiche quali obesità, goffaggine, balbuzie. Bambini poco accettati dai coetanei o con disturbi del comportamento presentano maggiori probabilità di divenire facilmente vittime e possono per questo essere considerati gruppo a rischio. I primi studi sul fenomeno dell'aggressività a scuola sottolineavano il ruolo del gruppo all'interno del quale si manifesta un indebolimento del controllo e dell'inibizione delle condotte negative e della riduzione della responsabilità individuale. Secondo Di Maria (1996) il bullismo sarebbe *«una patologia relazionale del campo gruppale, che prende forma entro un gioco di collusioni reciproche improntate al mantenimento della dogmaticità e alla elusione della responsabilità»*.

Essere vittima o bullo per un lungo periodo di tempo può costituire un fattore di rischio per lo sviluppo di successive manifestazioni psicopatologiche. Gli studi longitudinali, già messi in atto da Olweus et al., rivelano che chi rimane a lungo nel ruolo di bullo ha più possibilità di entrare in un circuito di evoluzione della violenza che va da piccoli episodi di vandalismo, furti, piccola criminalità, fino a condanne per comportamenti antisociali. Per la vittima la situazione è maggiormente problematica: si possono manifestare a lungo termine depressione, ansia, fobie sociali, PTSD, ideazione suicidaria, comportamenti autolesivi, isolamento sociale, disturbi del comportamento alimentare, abbandono scolastico, problemi nell'adattamento socio-affettivo. Questi sintomi possono essere evidenti già in tenera età o restare latenti sino ad evidenziarsi in adolescenza o in età adulta. Ci si chiede quali siano le migliori strategie per arginare questo fenomeno dilagante, quali le modalità di aiuto, le possibilità di prevenzione. Il tentativo di risposta a queste domande può pervenire solo da un approccio multidisciplinare al problema.

I primi studi sul fenomeno dell'aggressività a scuola sottolineavano il ruolo del gruppo all'interno del quale si manifesta un indebolimento del controllo e dell'inibizione

QUANDO UN DISTURBO FISICO PUÒ DIVENIRE UN RICHIAMO PER IL BULLO

di Marzia Duse

Che cosa è la prevenzione

Oggi moltissime malattie infettive possono essere evitate perché se ne conoscono la via di trasmissione, l'agente casuale e la sua aggressività, i metodi per ridurne la carica e/o per evitare il contagio. Il metodo più efficace di prevenzione delle malattie infettive è ancor oggi la vaccinazione, che è applicabile per numerose malattie, non ultima la infezione da papillomavirus, responsabile di lesioni precancerose nella femmina e di condilomi nel maschio. L'infezione è esclusivamente trasmessa per via sessuale per cui la frequenza di infezione è massima nei giovani sessualmente attivi: l'infezione è del tutto asintomatica e si spegne nell'arco di mesi-anni, causando nei soggetti predisposti lesioni precancerose evidenziabili soltanto in età matura. Il vaccino per il papilloma virus è il secondo vaccino cosiddetto anticancro, perché è stato dimostrato ridurre la frequenza di lesioni precancerose nelle donne vaccinate. Il costo del vaccino per ora ne limita l'uso per i maschi; il primo vaccino che ha indotto la riduzione dei tumori del fegato è il vaccino per la epatite B, che è pure una malattia trasmissibile con il sangue e con i rapporti sessuali.

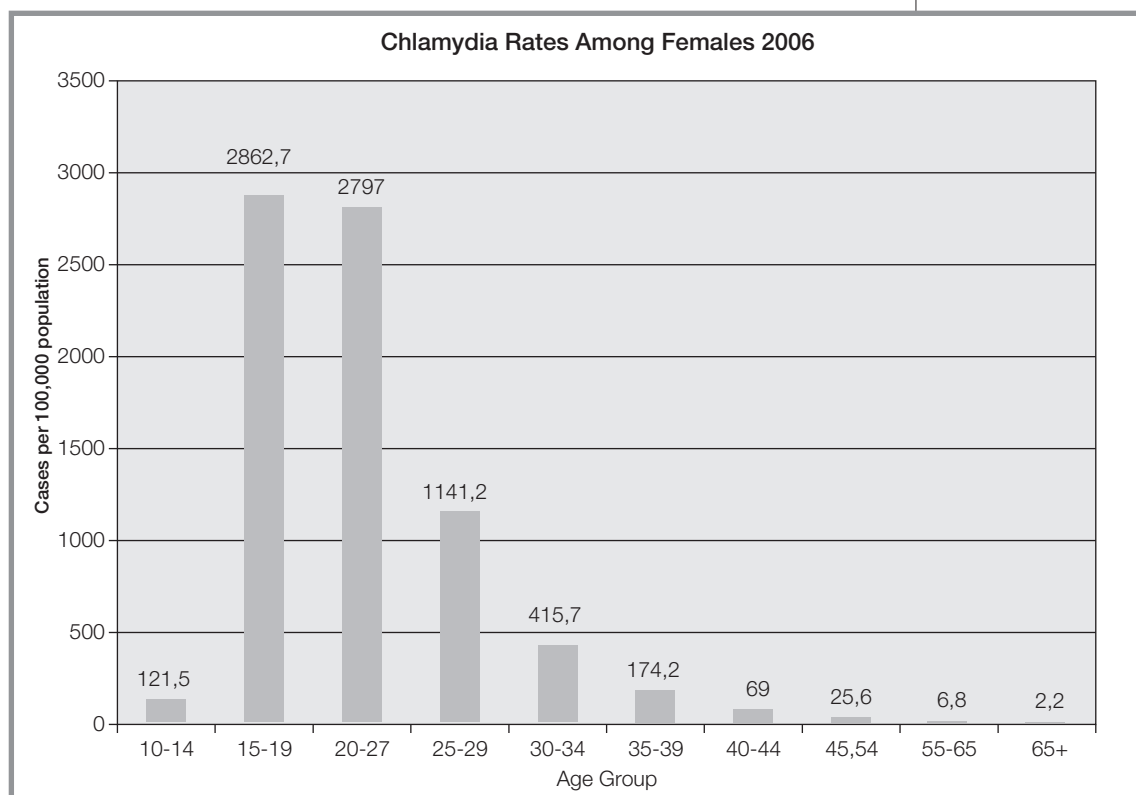
Laddove non esiste il vaccino o non è ancora entrato in commercio, è fondamentale avere un comportamento corretto, provatamente in grado di ridurre o di annullare il rischio di contrarre malattie sessualmente trasmesse (MTS). Il miglioramento delle terapie per sostanzialmente tutte le MTS (compresa la infezione da HIV) ha causato un allentarsi della vigilanza e dell'attenzione sociale e individuale per il rischio di contagio e di fatto in questi ultimi anni si è assistito a un drammatico aumento della circolazione delle MTS batteriche come la sifilide, la gonorrea, le infezioni da clamidia e il linfogranuloma venereo, negli USA, in Europa e in Italia, soprattutto nelle grandi città metropolitane. L'andamento nel tempo di alcune di queste malattie è riportato nelle figure 1, 2 e 3. Queste attuali ri-emergenze sono state attribuite a un sempre maggior ricorso a pratiche sessuali a rischio e un sempre minor uso del preservativo, anche tra gli individui con infezione da HIV nota. Sono in aumento i casi di sifilide e di gonorrea, soprattutto nelle regioni ad elevata densità urbana come la Lombardia, il Lazio, il Piemonte e l'Emilia Romagna. Il Sistema di Sorveglianza MTS italiano registra anche un costante aumento dell'infezione da HIV tra i pazienti che contraggono una diversa MTS, particolarmente nelle donne e tra i maschi omosessuali.

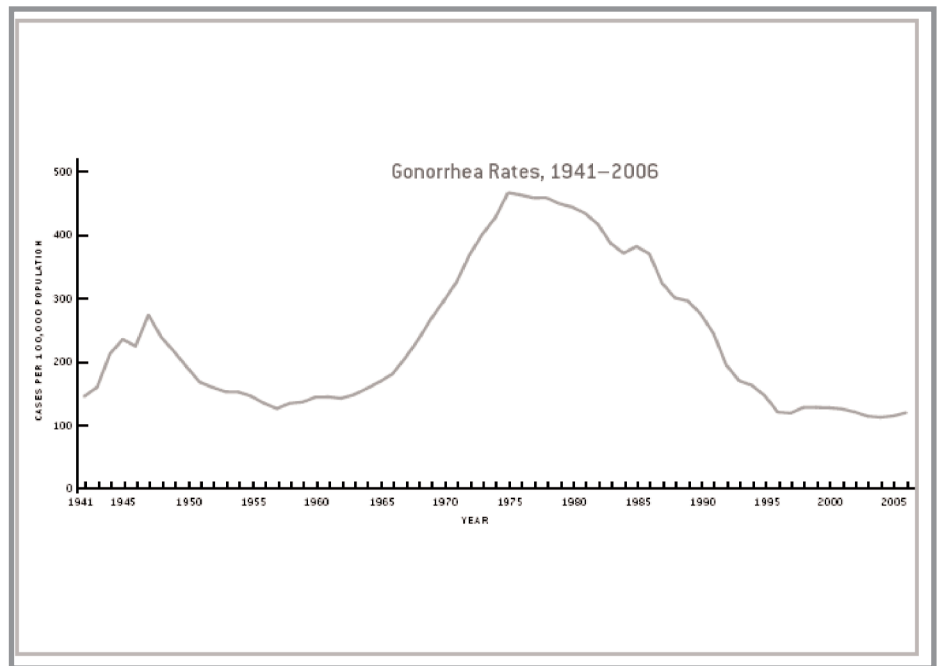
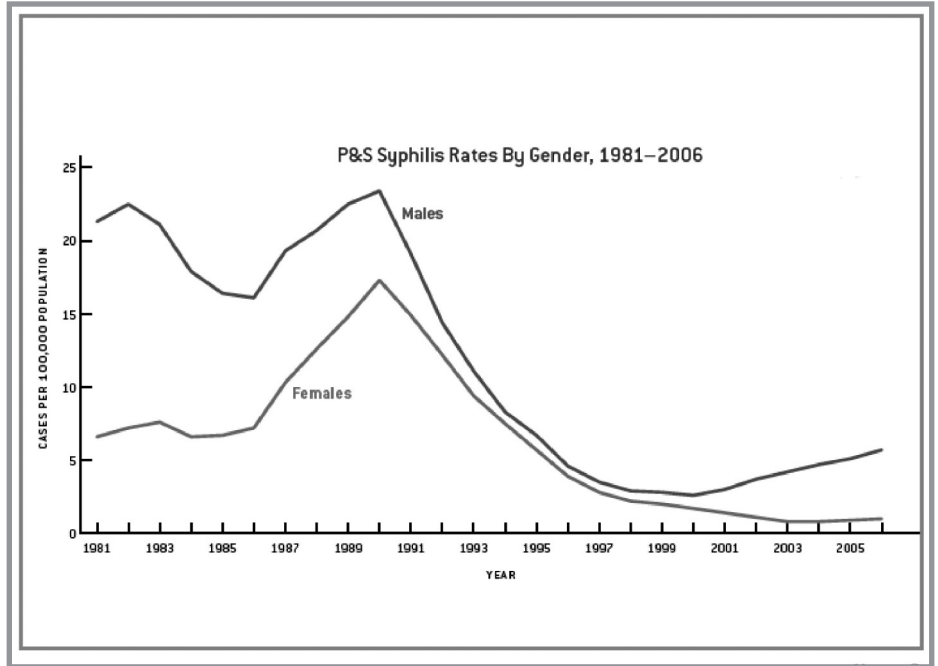
Sono
in aumento
i casi di sifilide
e di gonorrea,
soprattutto
nelle regioni
ad elevata
densità urbana

Che cosa è la terapia

La terapia cronica è il vero problema della cura di malattie non guaribili come l'asma, il diabete o le malattie reumatiche e diviene cruciale in età adolescenziale per l'alto rischio che queste terapie vengano disattese. È necessario incrementare le conoscenze delle malattie croniche, dei sintomi limitanti che possono essere presenti e delle terapie e vie terapeutiche (iniettive, topiche, ecc.) per creare un contesto di solidarietà e di condivisione che faciliti la gestione della malattia negli adolescenti sofferenti. Gli esempi: asma cronica, prototipo della difficoltà respiratoria, che può essere affrontata con perseveranza, stimolando l'attività sportiva e il ricorso a terapie topiche aerosoliche e artrite reumatoide giovanile, prototipo della limitazione motoria. In questa ottica verrà stimolata la riflessione sul valore formativo, salutare e stimolante della attività sportiva.

È necessario incrementare le conoscenze delle malattie croniche, dei sintomi limitanti che possono essere presenti e delle terapie e vie terapeutiche





GLI STUPEFACENTI E I GIOVANI

di Francesco Lodi

Il consumo di alcool nonché di sostanze stupefacenti in età giovanile rappresenta un fenomeno in preoccupante espansione. Non pochi sono i casi di ragazzi di età inferiore ai quindici anni, che consumano dette sostanze, talvolta con accentuata frequenza, considerando che, ad esempio, la marijuana e la stessa cocaina non siano degli stupefacenti e ritenendo che «loro» sono in grado di smettere quando vogliono. Pertanto ritengo sia necessario che, soprattutto informando i genitori e gli educatori, possa pervenire loro una corretta informazione di cosa sono gli stupefacenti, così come quali pericoli rappresenti il consumo, soprattutto in età giovanile, di tali sostanze nonché di alcool.

Nella comunicazione verranno pertanto presi in considerazione il significato di dipendenza psichica, dipendenza fisica, tolerance e sindrome di astinenza in relazione ai più diffusi stupefacenti nonché all'alcool. Tali sostanze verranno illustrate per le loro caratteristiche di attività, di tossicità nonché delle possibilità di reperimento delle stesse nelle diverse matrici (sangue, urina, capelli o altri materiali cheratinici), nonché dei tempi e del significato di tali rilevazioni. Saranno poi illustrate le caratteristiche delle nuove sostanze stupefacenti e saranno infine esaminati alcuni dati statistici sulla diffusione di cocaina ed alcool. Di seguito vengono brevemente delineati i temi legati all'abuso dell'alcool e alle sostanze stupefacenti che verranno affrontati.

L'abuso di alcool e di sostanze stupefacenti è un fenomeno a cui sono legate problematiche di ordine clinico, psicologico, culturale, sociale, che comprende varie forme di comportamenti, come l'assunzione sporadica di alcool e di stupefacenti, per la semplice curiosità di conoscere gli effetti o per il desiderio di conformarsi alle aspettative del «gruppo», l'uso compulsivo di oppiacei per alleviare la depressione o la tensione e indurre euforia, fino alla vera e propria tossicodipendenza. Uno dei rischi insiti all'uso di sostanze capaci di modificare lo psichismo, l'umore, i sentimenti è lo sviluppo della dipendenza dalla sostanza stessa, del bisogno di somministrazioni periodiche o continuate della sostanza per mantenere uno stato di benessere o per evitare disagio. Tale *dipendenza psichica* è frequentemente accompagnata da *dipendenza fisica*, che richiede la prosecuzione della somministrazioni della sostanza, per prevenire la comparsa della sindrome d'astinenza e da *tolleranza*, che rende necessaria l'assunzione di dosi progressivamente maggiore, per ottenere gli stessi effetti. Il più usato tra gli oppiacei è l'eroina. L'**eroina** è un derivato semisintetico della morfina, alcaloide dell'oppio; i sintomi legati al suo abuso sono caratterizzati da: dimagrimento, disturbi psichici, linfadenopatia, riduzione della libido, apatia. Gli effetti della **cocaina** comprendono invece aumento della frequenza respiratoria, tachicardia, sudorazione, aumento della temperatura corporea, nausea, vomito, cefalea; a questi sintomi possono associarsi manifestazioni psichiche.

L'abuso di alcool e di sostanze stupefacenti è un fenomeno a cui sono legate problematiche di ordine clinico, psicologico, culturale, sociale

Hashish, marijuana e olio di cannabis sono sostanze estratte dalla cannabis; la sintomatologia è complessa e variabile a seconda della struttura della persona del soggetto, dello stato emotivo al momento dell'assunzione, del contesto nel quale avviene l'assunzione.

DAL BULLISMO AL BABY KILLING di Alessandra Bramante

Il fenomeno della violenza giovanile è un argomento di estrema delicatezza e soprattutto negli ultimi anni i media hanno dato risalto agli eventi di cronaca nera aventi per oggetto i minori come vittime ma soprattutto come autori di reato. I comportamenti aggressivi tra i minori sono aumentati, il bullismo a scuola è un fenomeno preoccupante e i ricatti ai coetanei per impadronirsi di status symbol avvengono quotidianamente.

Olweus, uno dei massimi esperti di bullismo definisce il fenomeno così: *«uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o di più compagni»*, mentre Farrington nel 1993 lo definisce come *«forma di aggressione diretta o indiretta esercitata ripetutamente da parte di una persona o un gruppo di persone più potenti nei confronti di un'altra persona percepita come meno potente. Le prevaricazioni sono agite con l'intenzione di fare del male»*.

Il 5° Rapporto Nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza ci dice rispetto al bullismo che, su un campione di 3800 ragazzi di età compresa tra 12 e 18 anni, quasi un terzo ha dichiarato che nella propria scuola si verificano frequenti atti di prepotenza da parte dei compagni e circa la metà del campione ha riferito di aver minacciato o picchiato qualcuno. È molto importante prestare attenzione all'ambito familiare di questi ragazzi, sia autori che vittime, in quanto questo molto spesso è il luogo in cui gli stessi imparano a essere violenti. Numerosi autori italiani e stranieri ci dicono a questo proposito che i bambini esposti alla violenza sono più incompetenti socialmente e più aggressivi e che la violenza assistita oltre a quella subita aumenta il rischio di altra violenza. L'APA nel 1996 ha evidenziato che i minori esposti a violenza domestica riportano le stesse conseguenze negative dei minori direttamente coinvolti.

Se il bullismo è un atto grave, di certo lo sono anche altre forme di violenza messe in atto dai giovani come quel fenomeno chiamato *«young sex offenders»*, così definito dalla Comunità Scientifica: *«minori di sesso maschile o femminile che commettono atti sessuali con una persona di qualsiasi età, contro la volontà di quest'ultima e con modalità che implicino aggressività, minaccia o sfruttamento»*. Anche se i dati a disposizione sono ancora relativamente scarsi per una completa valutazione del fenomeno e l'argomento non è ancora stato ben svilup-

I bambini
esposti
alla violenza
sono più
incompetenti
socialmente e
più aggressivi

pato dalla letteratura nazionale ed internazionale, i dati ISTAT ci dicono che, ad esempio, nel 2001 sono stati denunciati ben 652 minori per reati sessuali. Vi sono poi i giovani colpevoli di omicidio, detti «baby killing», il cui comportamento omicidiario è da leggersi in relazione a profondi malesseri personali. Sono ragazzi più frequentemente di sesso maschile, che scelgono le loro vittime in modo ben preciso, soggetti odiati o persone che li rappresentano, capaci di attivare un conflitto inconscio. Il teatro di queste tristi vicende è molto spesso la famiglia e le vittime principali sono da un lato un padre violento oppure anaffettivo e poco presente, dall'altro una madre ambivalente, dominante o possessiva. I dati ISTAT ci dicono che gli omicidi volontari commessi da minori in Italia sono stati 14 nel 2000, 24 nel 2001/2002, 18 nel 2003, 14 nel 2004, 27 nel 2005 e ben 30 nel 2006.

FIGURE DI SUPPORTO ALLA FAMIGLIA E ALLA SCUOLA: UN RICONOSCIMENTO IMMEDIATO DEL PROBLEMA di Giuseppe Mele

Ho la possibilità con questo intervento di portare il punto di vista ufficiale della Federazione Italiana Medici Pediatri sul controverso tema del bullismo. Mi limiterò ad alcuni punti essenziali da sviluppare eventualmente in sede di discussione. Il ruolo fondamentale del pediatra di famiglia è riconosciuto in quanto: «il pediatra di libera scelta adempie a una funzione di tutela globale del bambino» che vuol dire diagnosi, cura e prevenzione. Inoltre è ampiamente dimostrato che l'atteggiamento e il comportamento del pediatra di famiglia influenzano in notevole misura le scelte sanitarie della famiglia in ordine anche al sistema educativo. Pertanto al pediatra di famiglia può essere affidata l'effettuazione degli accertamenti, con conseguente riconoscimento immediato di eventuali abusi presenti sul bambino.

Siamo tutti d'accordo che per avere successo sui giovani, le tre componenti fondamentali, che sono scuola, la pediatria di famiglia e, non ultima, la famiglia, lavorino in sintonia.

Come può avvenire questa stretta integrazione tra servizi scolastici, famiglia e pediatria di famiglia?

Questi tre universi compositi, queste tre istituzioni, pur avendo lo stesso scopo, a volte seguono strade differenti. È bene che tutte ruotino nello stesso senso, soprattutto scuole e pediatri, affinché nelle linee portanti della prevenzione non sorgano poi contrasti e divergenze, e qualora questo succeda possano essere risolti prima dell'inizio di ogni campagna comunicazionale-sociale.

Per questo ritengo obbligatorio, fondamentale, un progetto di integrazione funzionale fra la scuola (che ha il compito di fare formazione) e il pediatra di famiglia che è il responsabile delle cure globali del bambino.

È ampiamente dimostrato che l'atteggiamento e il comportamento del pediatra di famiglia influenzano in notevole misura le scelte sanitarie della famiglia

È previsto per tutti gli operatori sanitari un accreditamento, momento importante, impegnativo e che comporterà moltissimo lavoro da parte della pediatria di famiglia. Altri punti fondamentali sono rappresentati da:

- calendario di momenti annuali di incontro tra i tre attori principali (scuola, famiglia e parafamiglia);
- condivisione delle stesse modalità formative e di aggiornamento periodico (aspetto fondamentale perché i referenti scolastici e il pediatra di famiglia devono lavorare assieme per evitare contrasti e sovrapposizioni – tutto questo non si può fare dall’oggi al domani ma va messo in cantiere e portato avanti giorno per giorno – e se dovessi permettermi di dare un consiglio direi alla scuola di cominciare a lavorare proprio da questo);
- verifica dei requisiti dell’ambulatorio/ospedale, attrezzature e presidi di pronto intervento;
- dotazione di linee guida specifiche (fondamentali per chi poi dovrà operare), rispetto di principi e raccomandazioni per la prevenzione del fenomeno.

È POSSIBILE PREVENIRE IL BULLISMO: «DA BULLO A LEADER POSITIVO»

di Giuseppe Di Mauro

Il fenomeno del bullismo

Il fenomeno del bullismo può essere definito come un’azione che mira deliberatamente a fare del male o a danneggiare; spesso è persistente ed è difficile difendersi per coloro che ne sono vittima» (Sharp e Smith, 1995). Alcune azioni offensive possono essere perpetrate attraverso l’uso delle parole, per esempio minacciando o ingiuriando; altre possono essere commesse ricorrendo alla forza o al contatto fisico, per esempio picchiando o spingendo. In certi casi le azioni offensive possono essere condotte anche senza l’uso delle parole o del contatto fisico: beffeggiando qualcuno, escludendolo intenzionalmente dal gruppo o rifiutando di esaudire i suoi desideri. Il bullismo può essere perpetrato da un singolo individuo o da un gruppo, il bersaglio può essere un singolo individuo o un gruppo. Per parlare di bullismo è necessario che vi sia un’asimmetria nella relazione. Si può distinguere una forma di bullismo diretto, che si manifesta in attacchi relativamente aperti nei confronti della vittima, e di bullismo indiretto, che consiste in una forma di isolamento sociale ed in una intenzionale esclusione dal gruppo. Per quanto riguarda la manifestazione degli atti di bullismo si può affermare che la scuola è senza dubbio il luogo in cui questi si manifestano con maggiore frequenza, soprattutto durante l’intervallo e nell’orario

In certi casi
le azioni
offensive
possono essere
condotte anche
senza l’uso
delle parole
o del contatto
fisico

di mensa, e nel tragitto casa scuola. L'unico contrassegno esteriore che differenzia i due gruppi è la forza fisica: le vittime sono solitamente più deboli della media dei ragazzi. I tratti estetici giocano un ruolo di gran lunga minore nell'origine del bullismo anche se non si esclude che alcuni di essi possano essere stati determinanti in casi particolari.

Caratteristiche del comportamento di bullo

La caratteristica più evidente del comportamento da bullo è chiaramente quella dell'aggressività rivolta verso i compagni, ma molto spesso anche verso i genitori e gli insegnanti. I bulli hanno un forte bisogno di dominare gli altri e si dimostrano spesso impulsivi. Vantano spesso la loro superiorità, vera o presunta, si arrabbiano facilmente e presentano una bassa tolleranza alla frustrazione. Manifestano grosse difficoltà nel rispettare le regole e nel tollerare le contrarietà e i ritardi. Tentano a volte di trarre vantaggio anche utilizzando l'inganno. Si dimostrano molto abili nelle attività sportive e di gioco e sanno trarsi d'impaccio anche nelle situazioni difficili. Al contrario di ciò che generalmente si pensa, non presentano ansia o insicurezze. Sono caratterizzati quindi da un modello reattivo-aggressivo associato, se maschi, alla forza fisica che, suscitando popolarità, tende ad auto-rinforzarsi negativamente raggiungendo i propri obiettivi. I bulli hanno generalmente un atteggiamento positivo verso l'utilizzo di mezzi violenti per ottenere i propri scopi e mostrano una buona considerazione di se stessi. Il rendimento scolastico è vario ma tende ad abbassarsi con l'aumentare dell'età e, parallelamente a questa, si manifesta un atteggiamento negativo verso la scuola. L'atteggiamento aggressivo prevaricatore di questi giovani sembra essere correlato con una maggiore possibilità, nelle età successive, di essere coinvolti in altri comportamenti problematici, quali la criminalità o l'abuso da alcool o da sostanze. All'interno del gruppo vi possono essere i cosiddetti bulli passivi, ovvero i seguaci o sobillatori che non partecipano attivamente agli episodi di bullismo. È frequente che questi ragazzi provengano da condizioni familiari educativamente inadeguate, il che potrebbe provocare un certo grado di ostilità verso l'ambiente. Questo fatto spiegherebbe in parte la soddisfazione di vedere soffrire i loro compagni. Questo tipo di atteggiamento è rinforzato spesso da un accresciuto prestigio.

I bulli vantano spesso la loro superiorità, vera o presunta, si arrabbiano facilmente e presentano una bassa tolleranza alla frustrazione

La prevenzione del fenomeno del bullismo

Per quanto riguarda gli interventi i soggetti interessati sono, oltre agli alunni, gli insegnanti e i genitori. Questi possono farsi carico di questi problemi attuando una programmazione contro le prepotenze e promuovendo interventi tesi

a costruire una cultura del rispetto e della solidarietà tra gli alunni e tra alunni e insegnanti. Si è evidenziato che l'intervento con bambini e ragazzi deve essere preventivo rispetto a segnali più o meno sommersi del disagio e rispetto alle fisiologiche crisi evolutive. Risulta poco utile agire sul disturbo e sulla psicopatologia ormai conclamata. La specificità di un intervento preventivo è quindi rivolto a tutti gli alunni e non direttamente ai «bulli» e alle loro vittime, perché, al fine di un cambiamento stabile e duraturo, risulta maggiormente efficace agire sulla comunità degli spettatori. È importante sottolineare questo punto perché, come indicato in letteratura, è inefficace l'intervento psicologico individuale sul «bullo». Infatti il «bullo» non è motivato al cambiamento in quanto le sue azioni non sono percepite da lui come un problema, e queste sono un problema soltanto per la vittima, gli insegnanti e il contesto. L'intervento diretto sulla vittima, pur efficace a fini individuali, non lo è per quanto riguarda la riduzione del fenomeno del «bullismo». Quella vittima cesserà di essere tale e il bullo ne cercherà presto un'altra nel medesimo contesto. Per questi motivi è necessario attuare un programma di intervento pluriennale di carattere preventivo e diretto al gruppo classe/scuola. Questo intervento rappresenta un'occasione di crescita per il gruppo classe stesso che, attraverso un maggiore dialogo ed una maggiore consapevolezza di pensieri, emozioni ed azioni, diventerà risorsa e sostegno per ciascun membro della classe.

L'intervento diretto sulla vittima, pur efficace a fini individuali, non lo è per quanto riguarda la riduzione del fenomeno del «bullismo»

Ruolo e coinvolgimento dei genitori

È inutile sottolineare che per rendere efficace e duraturo questo tipo di prevenzione, è necessario che gli insegnanti, gli educatori e le famiglie collaborino, come modelli e come soggetti promotori di modalità adeguate di interazione, affinché l'esempio possa essere acquisito e diventare uno stile di vita per i ragazzi. Ciò diviene particolarmente importante se si considera che le competenze sociali acquisite diventano tratti fissi del carattere, «mattoni della struttura della personalità» (Couvelier, 1998), che si sviluppa in comportamenti adeguati o disadattati. Il compito degli insegnanti è quindi quello di intervenire precocemente finché permangono le condizioni per modificare gli atteggiamenti inadeguati. Per migliorare la collaborazione con le famiglie è importante che si spieghi anche ai genitori che i loro figli possono assumere diversi atteggiamenti a seconda degli ambienti in cui si trovano. Questo è utile per prevenire la sorpresa delle famiglie nello scoprire modalità di comportamento differenti a casa e a scuola. Dall'osservazione e dalla formazione nelle competenze sociali gli stessi insegnanti possono imparare a scoprire le proprie modalità relazionali, anche inaspettate. Questo può migliorare la qualità dei rapporti con le persone che li circondano, superiori, colleghi, partner e figli, aumentando la propria soddisfazione personale e professionale.

IL BULLO NEL «VILLAGGIO GLOBALE»

di Mariagrazia Zanaboni

Tutti coloro che si occupano da più parti, con competenze diverse, di quel vasto e articolato fenomeno che abitualmente definiamo un po' genericamente «il disagio dei giovani», non possono oggi prescindere da un'approfondita disamina e riflessione sul **contesto** in cui tutti, giovani e no, esperti e no, ci troviamo a vivere la nostra quotidianità. E ciò che contraddistingue tale contesto è una **profonda crisi** che investe da più parti la nostra vita. E se si dice comunemente che il mondo giovanile è in crisi, se spesso si approntano interventi per aiutare i giovani in crisi, non possiamo dimenticare che è l'intera società che è in crisi. Anzi la crisi oggi non è più l'eccezione, ma la regola stessa che connota il nostro «hic et nunc». Se è vero che tutta la società vive con le sue trasformazioni una crisi profonda, se è vero che i nostri giovani sono nel vortice di una crisi (che non è solo riconducibile alla crisi della crescita), siamo di fronte a una crisi, quella dell'adolescente/giovane, che va a impiantarsi nella crisi più complessa dell'intera società. Alcuni studiosi hanno rappresentato tale situazione con una metafora che dà il senso dell'assunto precedente: chi vive un profondo disagio è assimilabile a una barca travolta da una violenta tempesta; chi dovrebbe portare aiuto dovrebbe essere capace di portare la barca in un porto quieto e tranquillo; ma, data la crisi che ci coinvolge tutti, forse dobbiamo accontentarci di stabilizzare la barca nella tempesta, perché il porto ancora non appare al nostro orizzonte. Tutto ciò non deve indurci al pessimismo o alla non azione, anzi. Dobbiamo, però, essere consapevoli:

- della nostra fragilità di fronte alla complessità della crisi che ci investe;
- la fine della convinzione, per così dire messianica, che i saperi ci avrebbero consentito di dominare il mondo e di conseguire la felicità;
- della fine del «mito delle tecnologie» al servizio dell'uomo, quale strumento per padroneggiare il mondo stesso;
- che l'Io da padrone delle tecnologie ne è diventato un possesso;
- che ciò non può non aver generato effetti sull'Io, sulla sua disgregazione, che è alla base di una nuova Soggettività straniata.

La consapevolezza di ciò ci aiuterà, non a sentirci e a essere impotenti, ma a decidere interventi ancora più strategici per «stabilizzare» almeno la barca nella tempesta.

Data la crisi che ci coinvolge tutti, forse dobbiamo accontentarci di stabilizzare la barca nella tempesta, perché il porto ancora non appare al nostro orizzonte

Gli adolescenti nella «ragnatela» del villaggio globale

Nessuno può non condividere che il computer rappresenta senza ombra di dubbio la più potente tecnologia che ha modificato nel profondo il nostro rapporto con gli altri, con noi stessi, con il nostro lavoro, con il mondo intero: ha dato vita addirittura a una nuova tipologia di società, la **società multischermo**, che con i suoi tanti schermi e soprattutto con i suoi schermi fortemente interattivi, sta soppiantando la «vecchia» società dei media tradizionali, quali radio, cinema, TV. E se i nuovi media si sono diffusi con un impulso impensabile, se continuano a diffondersi, sempre più duttili e sofisticati, ma alla portata di tutti, poteva un fenomeno del genere non toccare i più giovani, che sono nati con questi mezzi di terza o quarta generazione? Il preadolescente, addirittura il bambino, ha a sua disposizione un «parco macchine» di tutto rilievo: il PC leggero e portatile, corredato da Internet, il DVD, il telefono cellulare, l'iPod e l'iPhone, per non parlare degli strumenti come le diverse console. Questa moltiplicazione degli schermi ha creato una nuova generazione, la **Screen Generation dei Digital Natives**: sono bambini che a pochi anni di vita si misurano quotidianamente con i loro schermi e sanno usare tutti i tasti di questi strumenti. Ciò ha avuto forti implicazioni sul modello educativo perché ha mutato radicalmente ad esempio il significato di azioni fondamentali per il soggetto quali **vedere, sapere, abitare, comunicare**. In particolare con un PC e una postazione Internet il nostro piccolo utente, proprio grazie al Web, entra nella ragnatela mondiale, una ragnatela che è in effetti un mega ipertesto che cambia continuamente: le pagine crescono e cambiano continuamente; si tratta di un «organismo vivente», che cresce indefinitamente, riproducendosi senza limiti e senza controllo.

Una riflessione

La frequentazione abituale e continuativa ha reso l'atto del **vedere** un'azione che si è arricchita dell'**intermittenza**, della **mobilità**, dell'**interattività**. Non solo. Ha trasformato anche la cognizione tradizionale del **sapere**: esso oggi è sempre **disponibile** nella rete, che assolve al compito di enciclopedia dell'intero sapere umano, e facilmente accessibile, senza ricorrere allo strumento tradizionale, il libro. Inoltre è mutato, anzi è stato stravolto, il concetto di **spazio**, di **distanza**, persino di **abitare**: chi entra nella rete «abita» in un villaggio virtuale, dove abitano milioni di persone di lingua, di razza, di cultura, di religione diverse, ma tutte a portata di mano, anzi a portata di un click. Le distanze si sono annullate: è nato nella rete uno **spazio sociale** nuovo e fino a pochi anni fa impensabile, quasi fantascientifico.

L'adolescente, che non dimentichiamolo mai, è uno dei Digital Natives, si è accampato facilmente in questo spazio, qui si sente a casa sua, qui si muove con

Chi entra nella
rete «abita»
in un villaggio
virtuale, dove
abitano milioni
di persone
di lingua,
di razza,
di cultura,
di religione
diverse,
ma tutte
a portata
di mano

facilità, sceglie cosa fare, comunica, crea relazioni fra pari, si accultura, gioca; arriva a creare una sua nuova immagine: si dà un'altra identità assegnandosi un nuovo nome (il nickname); può crearsi una fisionomia diversa (diventare alto se è basso, magro se è grasso, insomma «figo» se non lo è). Trova qui, nella ragnatela della rete, un'occasione unica e irripetibile: dare sfogo, come mai potrebbe, al suo naturale desiderio di protagonismo, un protagonismo, però, che non si connota della categoria dell'ontologia; è un vero e proprio **protagonismo virtuale**, come virtuale è la sua immagine e la sua identità, come virtuali sono le sue relazioni. E come lui si comportano milioni di giovani utenti: sono maschere che si incontrano e relazionano... ma tutto è virtuale, non reale. «Ora, la nostra società è la prima che, possedendo tali tecniche, ne è al tempo stesso letteralmente posseduta. Ci limitiamo a premere dei pulsanti, ignorando il più delle volte quali meccanismi vengano innescati. Questa realtà storica produce inevitabilmente una **sogettività straniata**, un sentimento di esteriorità rispetto al mondo circostante: il mondo e gli altri diventano oggetti d'uso.» (da M. Beasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, 2005, p. 24).

E mentre il giovane naviga in rete, manda SMS con il cellulare, fa fotografie sempre con il suo portatile, gioca con la playstation, è sempre più solo. Impegnato a comunicare in tutti i modi possibili, ma abbandonato da quegli adulti che sono chiamati a occuparsi di lui e della sua educazione e formazione.

Genitori e docenti sono per lo più lontani da lui anni luce nella capacità di usare i «suoi» strumenti: i genitori si preoccupano di solito di quante ore stia davanti ai suoi schermi (il più delle volte fisicamente solo); e quanti insegnanti sanno usare i suoi schermi per una nuova didattica? La solitudine non può che aumentare, perché lo spazio virtuale in cui entra, non solo gli offre solo relazioni virtuali, allontanandolo sempre più dalla vita reale, ma anche perché tale spazio non è per niente presidiato dagli adulti di riferimento. Solo entra e solo rimane. Solo anche per il gap tecnologico che lo separa dalla madre, dal padre, dagli insegnanti. La sua è una solitudine che può riempire, in apparenza o virtualmente, solo fuggendo dalla realtà: ecco perché a scuola, in casa, al bar, in discoteca, in tram non fa altro che cliccare per tentare di creare relazioni. E crede di avercela fatta a superare la solitudine, ma non si rende conto che ha distorto la realtà, se ne allontana sempre più, si accontenta di ciò che non esiste; sostituisce ai sentimenti veri e reali sentimenti virtuali che cadono vanamente nella rete.

E nello spazio virtuale invece di incontrare buoni maestri, dei quali ha bisogno e che ricerca, anche se appare insofferente e trasgressivo (anzi più alta è l'insofferenza e la trasgressività, più profonda è la richiesta di aiuto da parte di chi potrebbe essergli maestro vero) trova uno spazio in cui, data l'assenza di regole, può dare sfogo ai tratti più negativi del suo protagonismo adolescenziale. E proprio le dinamiche che sono alla base del bullismo (il/la ragazzo/a, in nome di un protagonismo che fa della violenza il suo codice, diventa predatore di una vittima, debole e indifesa, che diventa l'oggetto delle sue persecuzioni fi-

Il giovane è impegnato a comunicare in tutti i modi possibili, ma abbandonato da quegli adulti che sono chiamati a occuparsi di lui

siche e psicologiche) trovano nello spazio virtuale il palcoscenico, ma anche consente al bullo di «diventare un eroe multimediale», di superare gli angusti confini della classe o del suo gruppo di pari e assurgere a «bullo globale». La spettacolarizzazione e la circolazione massima sono assicurate! Anche la vittima, la preda cercata e vessata, non rimane vittima una sola volta, ma diventa la vittima catturata dall'infinito spazio virtuale; e l'immagine (fotografia, film, ecc.) che riprende la violenza subita (verbale, fisica) viene immortalata e resa intangibile nello spazio virtuale.

Se il bullo diventa «bullo globale» anche la vittima diventa «vittima globale»; ciò comporta che il suo disagio e malessere aumentino in modo esponenziale: il silenzio, l'esclusione, il senso di impotenza, la mortificazione, la vergogna, il timore del giudizio degli altri, che connota ogni vittima di bullismo, diventano spesso insostenibili quando si è alla mercé di un atto di **cyberbullying**. Gli effetti e le conseguenze si potenziano; spesso, data l'impotenza della vittima a cancellare la propria immagine che viaggia, intoccabile e inamovibile, induce la vittima addirittura a decidere di rimuovere non la propria immagine, ma se stessa, il suo corpo, in una parola a farla finita per sempre. Non a caso negli ultimi mesi dell'anno scorso si sono registrati alcuni casi clamorosi di suicidio di adolescenti, che alla vergogna su YouTube, hanno preferito troncarsi per sempre la loro vita, lasciati soli a sopportare quella vergogna insopportabile e incancellabile.

Se il bullo
diventa
«bullo globale»
anche la
vittima diventa
«vittima
globale»

Qualche dato statistico

Uno studio pubblicato nel giugno del 2007 negli Stati Uniti da «Pew Internet and American life Project» rivela come il fenomeno del cyberbullying tra adolescenti abbia proporzioni rilevanti. Un terzo degli adolescenti intervistati (la ricerca è stata condotta su un campione di 935 ragazzi tra i 12 e i 17 anni) ha dichiarato di essere stato vittima di atti di bullismo (prevaricazioni e umiliazioni) attraverso la rete e l'uso dei cellulari. Il tipo di cyberbullying più frequente negli Stati Uniti è mettere alla gogna pubblica una vittima che è parte della propria scuola. Foto rubate con i cellulari, sms, mail, chat e social network sembrano gli strumenti preferiti dai nuovi predatori coetanei. Anche in questo caso la vittima prediletta sono le ragazze: il 38% delle intervistate ha dichiarato di essere stata vittima di episodi di questo genere, contro il 26% dei maschi. Il 17% delle ragazze ha rivelato che comunicazioni personali via mail o Instant Messenger sono state rese pubbliche senza il loro consenso; il 16% ha denunciato la diffusione di pettegolezzi sul loro conto. E intanto il «bullo globale» se la ride, coperto e difeso, come è, dall'anonimato!

Che fare?

Ovviamente non possiamo pensare di eliminare le nuove tecnologie (sarebbe come pensare di poter vivere senza elettricità). Dobbiamo, invece, «inventarci» modalità per **governare le nuove tecnologie**, per trasformarle da «onnipotenti padroni» a una risorsa posseduta e padroneggiata dall'Io. Non si tratta di un'operazione né facilmente percorribile, né a breve termine perché richiede prima di tutto la volontà e la capacità di dar vita a un nuovo **patto sociale** con forti risvolti educativi: un patto sociale che deve coinvolgere prima di tutto la Società degli adulti di riferimento (padri, madri, fratelli e sorelle più grandi; dirigenti e insegnanti, per non parlare delle istituzioni preposte all'educazione, all'istruzione, alla formazione, alla prevenzione e alla salute). In secondo luogo tutti i soggetti che, direttamente o indirettamente, entrano in relazione con l'universo giovanile: penso in questo momento anche a categorie apparentemente non coinvolte in prima persona, come imprenditori, giornalisti, pubblicitari, ecc. Un Patto Sociale con forti risvolti tecnologico-educativi e contemporaneamente etici.

Prima di tutto non si può più prescindere dal formare la società degli adulti su vasta scala non solo a padroneggiare le nuove tecnologie, ma anche a diventare **consapevoli** dei risvolti educativi e/o diseducativi che esse comportano; se è vero che i media, come tutti i media, sono «stupidi» e ricevono «intelligenza» solo dall'apporto di chi li usa, dobbiamo avere questa consapevolezza, solo così possiamo considerarci «padroni» delle macchine, solo così possiamo plasmarle al nostro «utile» e farle diventare una risorsa anche nell'ambito dell'educazione e della formazione.

Siamo pertanto chiamati a creare una **nuova pedagogia** che educhi alle **tecnologie del Sé** (cfr. P. Rivoltella, *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Milano, 2006): le nuove tecnologie consentono al Sé adolescente non solo di entrare nel «villaggio globale», di creare relazioni, di interagire con qualsiasi parte del mondo, ma hanno la capacità, se ben controllate e governate, di aiutare il giovane a formarsi, ad acquisire consapevolezza delle potenzialità, positive e negative, della sua «appendice tecnologica». Non dimentichiamoci mai che oggi il nostro giovane utente si forma più davanti e con i suoi schermi che ascoltando le parole del padre, della madre o dei suoi insegnanti: le parole, i richiami, le sgridate, le lezioni lo annoiano, abituato com'è alla velocità della comunicazione tecnologica. Ma se lo rendiamo **consapevole** e lo educiamo anche al **controllo** di ciò che per lo più egli fa senza pensare, senza far intervenire il controllo razionale, preso dalla «droga» dello schermo e dal fascino di un linguaggio che è solo di tali mezzi, allora noi adulti condividiamo con lui il governo degli schermi e delle nuove tecnologie; allora mettiamo al servizio suo e della sua crescita proprio quelle tecnologie che utilizza per riempire il vuoto della sua esistenza e per «crescere». Rendere consapevoli, educare al controllo nel caso del bullismo e del cyberbullying può trovare

Non dimentichiamoci mai che oggi il nostro giovane utente si forma più davanti e con i suoi schermi che ascoltando le parole del padre, della madre o dei suoi insegnanti

un valido strumento di supporto nella mediazione del conflitto che coinvolga come mediatori non solo adulti (insegnanti, educatori, dirigenti), ma neanche gli stessi giovani attraverso la risorsa della peer education declinata a *peer mediation*. E proprio la *peer mediation*, attuata su larga scala nei Paesi nordici con ottimi risultati, potrebbe diventare un ausilio qualora la mediazione potesse espandersi anche nella rete: allora le tecnologie, ben padroneggiate, potrebbero diventare strumento nuovo di una nuova e particolare «mediazione del conflitto», perché strumento per catturare il «predatore» se non la vittima. E allora allo sportello di mediazione da aprire nelle varie scuole, si potrebbe affiancare uno sportello di mediazione online, quale luogo presidiato da coetanei che potrebbero se non mettere «predatore e vittima» intorno a un tavolo per tentare una mediazione, almeno tentare un approccio con il bullo e...

E tutto ciò non esclude la veicolazione di valori etici, anche se qui non voglio addentrarmi in questo settore così delicato e personale. Certo non si può prescindere dal veicolare e formare al rispetto dei valori primari della persona, quelli condivisi dalla società civile: il rispetto dell'altro, della sua persona, di quello che pensa e che sente; la libertà dell'individuo, che non coincide con l'onnipotenza, ma che richiede il senso del limite alla propria azione, l'osservanza delle regole, in una parola la tolleranza. Proprio le nuove tecnologie, utilizzate attraverso o dopo un percorso di consapevolizzazione insieme ad adulti competenti, potrebbero diventare uno strumento per un nuovo modo di impostare, secondo anche le indicazioni recenti del Ministro on. Gelmini, lo studio dell'educazione civica. È ovvio che penso che la **rivoluzione sulla governance** delle nuove tecnologie non possa prendere avvio se non dalla Scuola: è a scuola che i nostri ragazzini e giovani passano la maggior parte del loro tempo; è la scuola il luogo prediletto quale palcoscenico del loro protagonismo, positivo o negativo che sia. E allora dobbiamo avere il coraggio di partire proprio da qui, dopo aver formato i docenti e dopo averli aiutati a comprendere la forte innovazione pedagogica-didattica che le nuove tecnologie consentirebbero. Se la rete è l'enciclopedia che abbiamo a disposizione più facilmente, non permettiamo che venga usata solo per trovare il riassunto del romanzo che i nostri allievi non leggeranno mai. Dobbiamo avere la capacità e la forza di chiedere loro di più attraverso l'uso delle tecnologie. Perché non impostare una lezione andando a cercare con Messenger ad esempio qualcuno che sta dall'altra parte del mondo, comunicare con lui su usi e abitudini, sul suo modo di passare il tempo, su quello che fa a scuola, su quello in cui crede, quello che sente, sulla sua religione, e così via. Saranno messaggi veloci e criptici all'inizio, un sassolino gettato in un mare, ma ciò potrebbe rappresentare l'inizio di un confronto con l'altro, il lontano, il diverso, e, se sapremo guidare la curiosità intellettuale dei nostri ragazzi, e non solo la loro istintualità, potremmo intraprendere con loro un viaggio fra i diritti e i doveri in altri Paesi europei, in USA, in Africa... Si tratta solo di uno spunto che potrebbe portare

La *peer mediation*, attuata su larga scala nei Paesi nordici con ottimi risultati, potrebbe diventare un ausilio qualora la mediazione potesse espandersi anche nella rete

a qualche risultato in aule dove l'educazione civica è quasi sempre dimenticata. E intanto, noi docenti, avremmo la possibilità di osservare come interagiscono i nostri studenti, cogliere il loro grado di curiosità, di voglia di conoscere o la loro apatia intellettuale. E non mi pare poco! Non potendo dilungarmi, devo ribadire che non possiamo più pensare di affrontare il disagio dei nostri ragazzi, per noi che siamo insegnanti, prescindendo dalla elaborazione di una **nuova didattica**, la nostra vera e grande risorsa, una didattica che non rifugga anche dagli strumenti e dai codici giovanili, ma sia capace di utilizzarli con destrezza. Non accontentiamoci del registro elettronico, che, invece di potenziare la nostra funzione educativa, ci ha trasformato in tanti «ragionieri dei voti», facendoci spesso dimenticare che valutare è ben altro che misurare! A questo punto la parola agli adulti, insegnanti o genitori che siano. A voi la parola: da voi devono pervenire le proposte per la nascita di una nuova *paideia*, che consideri anche l'apporto consapevole delle nuove tecnologie per abbattere prima di tutto la distanza tecnologica che ci separa ancora dai nostri ragazzi e per misurarci insieme a loro e alle loro «appendici» nel nostro ruolo di educatori, formatori, docenti.

BULLISMO: CONSEGUENZE E APPROCCI DI PREVENZIONE NELLE SCUOLE

di Claudio Mencacci

Grande attenzione negli ultimi anni è stata posta alle conseguenze che atti di bullismo prolungati e ripetitivi possono avere sui ragazzi coinvolti. Una recente review della letteratura scientifica internazionale ha analizzato i rischi associati al bullismo dividendoli per fasce d'età, indicando come nella preadolescenza il bullismo si associa prevalentemente al deficit di attenzione-iperattività e allo sviluppo di sintomi depressivi e ansiosi.

Nella prima età adulta, l'associazione tra il bullismo e lo sviluppo di disturbi psichici è molto forte, e risulta presente sia che il bambino si trovi coinvolto nel fenomeno come bullo, vittima o bullo-vittima. Diversi studi hanno riscontrato infatti un aumento di sintomi depressivi sia in soggetti vittime del bullismo che nei bulli. Sono stati inoltre indicati un aumento tra le vittime di disturbi d'ansia e depressivi, e la presenza di tratti di personalità disfunzionali tra i bulli di sesso maschile. In ogni fascia d'età una riduzione dell'autostima e comportamenti fobici nei confronti dell'ambiente scolastico (spesso la vittima di episodi di bullismo è costretto a cambiare scuola, anche se si può arrivare fino all'abbandono degli studi) sono stati evidenziati.

Un discorso a parte merita il rapporto tra episodi di bullismo e suicidio adolescenziale: il rapporto tra il bullismo e il rischio suicidale è infatti complesso e non è ancora chiaro se sia diretto o mediato dall'instaurarsi di altri sintomi

Non
accontentiamoci
del registro
elettronico,
che, invece
di potenziare
la nostra
funzione
educativa, ci ha
trasformato
in tanti
«ragionieri
dei voti»

e patologie psichiatriche quali quelle depressive. Comunque gli studi in letteratura sono concordi nell'indicare tra i fattori di rischio suicidale episodi subiti di bullismo. Ulteriori studi comunque sottolineano come l'essere implicati in qualunque veste (vittime, bulli, bulli-vittime) in episodi di bullismo aumenta in un largo spettro di giovani il rischio sia di ideazione che di comportamento suicidale.

Le conseguenze del bullismo non si limitano al periodo concomitante gli episodi ma possono prolungarsi nel tempo. La tendenza a bullizzare i compagni è un fattore altamente predittivo di successivi comportamenti violenti o anti-sociali. Di contro, le vittime del bullismo sperimentano effetti deleteri per il proprio benessere psicofisico anche a distanza di anni dagli episodi.

Diversi studi scientifici specificano meglio questo dato: un recente studio effettuato in Danimarca su adulti di sesso maschile (età compresa tra i 31 e i 51 anni) ha suggerito che il bullismo possa rappresentare un fattore chiave per lo sviluppo di sintomi depressivi nel lungo termine. Infatti soggetti vittime di bullismo in età scolare risultavano a maggior rischio rispetto ai controlli per lo sviluppo sia di sintomi depressivi che di depressione ad almeno 10 anni di distanza dagli episodi. Oltre a confermare la forte associazione tra il bullismo e lo sviluppo di sintomi depressivi, un ulteriore studio ha mostrato un aumento (che non raggiungeva comunque la significatività statistica) di disturbi cardiovascolari tra soggetti vittime di bullismo e controlli, indicando quindi un trend particolarmente preoccupante.

Il bullismo infine è un fenomeno complesso le cui conseguenze non si estendono solamente al ragazzo colpito o all'aggressore, ma coinvolgono parimenti anche il gruppo, l'ambiente familiare, la scuola. Se gran parte degli studi hanno evidenziato lo stretto rapporto tra il bullismo in età scolare e lo sviluppo di sintomi di sofferenza psichica e fisica sia concomitanti sia nel lungo periodo, in letteratura sono presenti dati preliminari che sottolineano come sintomi di sofferenza psichica siano riscontrabili in soggetti che hanno assistito a fenomeni di bullismo, pur non essendone implicati direttamente.

Prevenzione del bullismo

Diversi approcci sono stati identificati per combattere il fenomeno del bullismo e le sue conseguenze; gli studi sono stati effettuati in genere in ambito scolastico e vengono divisi sostanzialmente in 3 gruppi:

- **Curriculum Interventions.** Gli interventi di curriculum sono generalmente organizzati per promuovere un'attitudine positiva all'interno della classe (cioè contraria al bullismo) e ad aiutare i ragazzi a sviluppare abilità di risoluzione dei conflitti sociali. Spesso questi interventi si basano sui principi

Il bullismo è un fenomeno complesso le cui conseguenze non si estendono solamente al ragazzo colpito o all'aggressore, ma coinvolgono parimenti anche il gruppo, l'ambiente familiare, la scuola

della terapia cognitivo-comportamentale. Si focalizzano sul cambiamento delle norme del gruppo, sulla modificazione delle attitudini degli studenti.

- **«Whole-school» Interventions.** I «Whole-school» interventions sono interventi multidisciplinari che considerano il bullismo come un problema meritevole di una soluzione sistemica. I soggetti inclusi in questi programmi sono, oltre agli studenti, gli insegnanti, i gruppi dei pari, il personale amministrativo. Prevedono un insieme di regole e norme, accompagnate da sanzioni, training per la risoluzione dei problemi, formazione del personale docente, counseling individuale.
- **Social and Behavioural Skill Group Interventions.** Altri interventi possono essere focalizzati direttamente su ragazzi con alti livelli di aggressività oppure sulle vittime del bullismo. Sono sempre interventi di tipo comportamentale o di sviluppo delle competenze sociali. Gli interventi propositivi, cioè quelli per migliorare le abilità sociali o promuovere le relazioni sociali e con il gruppo dei pari, sono generalmente più efficaci di quelli volti a insegnare abilità di non risposta a situazioni e alle provocazioni. Gli interventi che si sono dimostrati più efficaci sia nel prevenire ulteriori fenomeni di bullismo sia nel promuovere benessere globale degli studenti sono i «Whole-school» Interventions. Tali interventi prevedono un programma dettagliato in diversi punti che affrontino il problema in modo globale in tutti gli ambiti scolastici.
- In primo luogo va fatto un intervento sulla scuola, con la formazione di un regolamento generale che definisca il bullismo come comportamento sbagliato ed esecrabile; tale programma suggerisce e prevede la segnalazione e l'intervento di fronte a casi di bullismo e deve essere reso noto sia agli studenti che a insegnanti, genitori e personale amministrativo; tale regolamento deve essere quindi esplicitato.
- In secondo luogo, deve essere effettuata una rilevazione oggettiva di questi comportamenti nella scuola in esame, con l'utilizzo di questionari anonimi standardizzati.
- Deve essere definito un gruppo responsabile del programma di prevenzione nella scuola, composto da genitori, insegnanti e personale amministrativo.
- Tale gruppo deve riunirsi con una frequenza prestabilita per valutare l'esito delle rilevazioni, lo stato di attuazione del programma, le strategie future.
- Il gruppo responsabile del monitoraggio del programma deve eseguire un training specifico con professionisti della salute mentale specialisti nella prevenzione del bullismo: al training deve partecipare il preside dell'istituto in modo che possa farsi carico di promuovere presso tutti gli adulti che si interfacciano con i ragazzi i principi base del programma di prevenzione.
- Devono essere definite delle regole chiare e rigorose da rendere ben visibili nei corridoi e in classe (es.: io non farò il bullo, segnalerò a un insegnante un episodio di bullismo a cui ho assistito).

In primo luogo va fatto un intervento sulla scuola, con la formazione di un regolamento generale che definisca il bullismo come comportamento sbagliato ed esecrabile

- Bisogna identificare le aree dove più frequentemente si verificano episodi di bullismo. In tali aree va aumentata la presenza e la sorveglianza degli adulti.
- È necessario definire una o più figure che abbiano il compito e la responsabilità di intervenire in poco tempo se si verificano episodi di bullismo.
- Va identificato un periodo di tempo in classe durante il quale affrontare la problematica del bullismo con gli studenti, discutendo i risultati emersi e stimolando il dibattito su questi temi.
- Vanno definite delle sanzioni da applicare in seguito ad episodi di bullismo: queste sanzioni non devono prevedere l'allontanamento dall'ambito scolastico del bullo, ma al contrario un aumento della sua frequenza a scuola, possibilmente con attività alternative allo studio (attività socialmente utili sotto la responsabilità di un adulto).
Tali sforzi vanno perpetuati nel tempo e integrati all'interno delle modalità costanti di fare scuola.

Accanto a questi interventi globali è inoltre utile e necessario valutare lo stato di salute psicofisica delle vittime del bullismo: tale intervento è teso a valutare i sintomi ansiosi e depressivi, l'ideazione suicidale, la fobia scolare, l'isolamento, l'autostima. È necessario effettuare una diagnosi accurata in modo da attuare interventi specifici che affrontino le eventuali patologie psichiche presenti, che come ormai assodato possono dare segno di sé anche a diversi anni di distanza dagli episodi verificatisi.

Accanto
a questi
interventi
globali
è utile
e necessario
valutare
lo stato
di salute
psicofisica
delle vittime
del bullismo

NORMATIVA

Carta d'Intenti MIUR-MATTM, 29 luglio 2009

SCUOLA, AMBIENTE E LEGALITÀ

CARTA D'INTENTI

tra

il Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca
(di seguito indicato come MIUR)

e

il Ministero dell'Ambiente e della
Tutela del Territorio e del
Mare
(di seguito indicato come MATTM)
in materia di

«SCUOLA, AMBIENTE
E LEGALITÀ»

VISTO il Decreto L.vo 16 aprile 1994, n. 297 concernente le disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione relative alle scuole di ogni ordine e grado;

VISTO il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, con il quale è stato emanato il regolamento recante norme in materia di autonomia didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della citata legge n.59/97;

VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica n. 567 del 10 ottobre 1996 e successive modificazioni che disciplina le iniziative complementari e le attività integrative delle istituzioni scolastiche;

VISTE le direttive 19 maggio 1998, n. 238 e 29 maggio 1998, n. 252 attuative della legge 440 del 18 dicembre 1998, determinanti gli interventi prioritari a favore dell'autonomia, da realizzarsi anche tra reti di scuole e con soggetti esterni per l'integrazioni della scuola con il territorio;

VISTO l'art. 21 della Legge n. 59 del 15 marzo 1997, che riconosce personalità giuridica a tutte le istituzioni scolastiche e ne stabilisce l'autonomia, quale garanzia di libertà di insegnamento e pluralismo culturale;

VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica n. 249 del 24 giugno 1998 e successive modificazioni concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti;

VISTO il Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 dell'8 marzo 1999 che regola l'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo delle istituzioni scolastiche;

VISTO il documento di indirizzo del MIUR per la sperimentazione dell'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione», prot. n. AOODGOS 2079 del 4 marzo 2009;

VISTA la legge n. 349 dell'8 luglio 1986, con la quale viene istituito il Ministero dell'Ambiente e viene stabilito che il Ministero «adotta, con i mezzi dell'informazione, le iniziative idonee a sensibilizzare l'opinione pubblica alle esigenze e ai problemi dell'ambiente

anche attraverso la scuola, di concerto con il Ministero della pubblica istruzione»;

VISTA la legge n. 123 del 14 luglio 2008 e in particolare l'art. 13, nel quale si stabilisce che il MIUR di concerto con il MATTM definisce le modalità attuative relative a tutte le iniziative necessarie a garantire, nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, una adeguata informazione sui temi ambientali e attinenti alla gestione ed allo smaltimento dei rifiuti;

VISTA la legge n. 210 del 30 dicembre 2008 nella quale si richiede al MIUR, di concerto con il MATTM, di definire le modalità attuative delle iniziative volte alla formazione scolastica attraverso l'inserimento dell'educazione ambientale nei programmi scolastici per formare i giovani in ordine all'importanza della conservazione di un ambiente sano ed al rispetto del territorio, nonché alla realizzazione di tutte le pratiche utili per l'attuazione del ciclo completo dei rifiuti;

CONSIDERATO che il MIUR cura la formazione e l'educazione dei giovani anche relativamente all'affermazione della cultura della legalità, del rispetto e della tutela dell'ambiente promuovendo a tal fine iniziative e azioni di ricerca educativa e didattica sul territorio nazionale;

CONSIDERATO che il MIUR e il MATTM riconoscono la necessità, anche in conformità con la Risoluzione del Consiglio Europeo del 25 luglio 2003, di realizzare forme di interscambio e di collaborazione tra la scuola e le agenzie formative operanti sul territorio, al fine di valorizzare le specifiche potenzialità, di pianificare gli in-

terventi e di promuovere forme razionali di gestione delle risorse umane, strutturali e finanziarie;

RITENUTO che l'istruzione, l'informazione, la comunicazione e la sensibilizzazione dell'opinione pubblica e delle nuove generazioni in particolare su temi quali la tutela dell'ambiente, il ciclo dei rifiuti, il consumo sostenibile e la lotta all'ecomafia sia, oltre che esplicito dovere dei due Ministeri anche la premessa per un cambiamento ormai necessario e improcrastinabile;

SI DICHIARA

1. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare, nel rispetto dei propri ruoli e delle specifiche competenze istituzionali, assumono **l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile**, all'interno dell'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione», come tema interdisciplinare e trasversale, un'area di apprendimento determinata dall'intersezione di più materie per specificità di contenuti e connessioni interdisciplinari.
2. Le proposte progettuali, educative e didattiche, relative all'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile proposte dal MIUR e dal MATTM mirano a promuovere nelle giovani generazioni:
 - a. **la comprensione** delle problematiche riferite alle componenti naturali, paesaggistiche, culturali dell'ambiente e del territorio in cui vivono;

- b. **la consapevolezza** che è possibile rispettare, conservare, tutelare e migliorare l'ambiente e il territorio elaborando progetti di intervento e proponendoli alla scuola e ai soggetti istituzionali della comunità di appartenenza;
- c. **la riflessione** sul valore dell'aria, dell'acqua, della terra come bene comune e come diritto universale per rilanciare nella scuola, nella famiglia e in tutti gli ambienti di vita comportamenti di consumo sostenibile di questi beni, avendo cura della loro tutela e del loro sviluppo, anche a favore delle generazioni future.
3. Il MIUR e il MATTM si impegnano, in linea con l'accordo interministeriale del 18 luglio 2008, a **migliorare la qualità dell'offerta formativa** scientifica, tecnologica e professionale della scuola secondaria di II grado, statale e paritaria, inserendo, nel complesso della più ampia offerta formativa, i temi dell'educazione ambientale e della sostenibilità. Si impegnano inoltre ad attuare nella scuola dell'infanzia, primaria e nella scuola secondaria di I grado, statale e paritaria, **pratiche didattiche** sui temi dello sviluppo sostenibile e dell'educazione ambientale come equilibrio tra processi di sviluppo economico, equità sociale, rispetto dell'ambiente, diversità culturale.
4. Il MIUR e il MATTM intendono **valorizzare la rete dei Parchi** quali luoghi significativi per la costruzione e la realizzazione di «pratiche» per la sostenibilità nel percorso di crescita delle studentesse e degli studenti. A tal fine promuoveranno e sosterranno nelle scuole di ogni ordine e grado la realizzazione di progetti quali **«La scuola adotta un parco / il mare / la montagna...»**. Tali percorsi dovranno prevedere la creazione di reti di scuole che approfondiscano lo studio dei diversi ecosistemi e di ciò che maggiormente costituisce una minaccia, al fine di realizzare attività di tutela dell'ambiente in collaborazione con il Corpo Forestale dello Stato e la Guardia Costiera.
5. Sarà sostenuta su tutto il territorio nazionale la creazione di reti di **«Volontari per l'ambiente»** che vedano il coinvolgimento, attraverso le scuole, di genitori, studenti e docenti per la tutela del patrimonio ambientale. Le attività potranno essere realizzate **in collaborazione con le maggiori associazioni** attive in tali ambiti e le **Forze dell'Ordine**.
6. Verrà realizzato uno spazio web comune per raccogliere e diffondere le **«buone pratiche» della scuola** in tali materie, al fine di proporre agli Istituti percorsi progettuali validati ed efficaci che andranno a costituire una **«biblioteca della idee»**.
7. Verrà lanciato il concorso **«Le cose cambiano se...»**, al quale saranno chiamati a partecipare i bambini delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie, per raccogliere le loro idee, proposte e suggerimenti - rivolti a tutte le fasce d'età - per promuovere piccoli gesti quotidiani che aiutino a tutelare l'am-

biente e il paesaggio. A fine anno scolastico le migliori idee/proposte e suggerimenti saranno raccolti e diffusi dai due Ministeri in una pubblicazione specifica (vedi bando allegato).

8. Il MIUR e il MATTM bandiscono il concorso nazionale «**Scuola, Ambiente e Legalità**» per la miglior campagna di comunicazione elaborata dagli studenti su temi quali il riciclo dei rifiuti, il consumo sostenibile e la lotta all'ecomafia da diffondere in tutte le scuole e nelle principali testate giornalistiche e canali televisivi. Il concorso è rivolto alle scuole secondarie di I e II grado (vedi bando allegato).
9. Per la realizzazione degli obiettivi indicati nella presente Dichiarazione e per consentire la pianificazione strategica degli interventi in materia di legalità, ambiente e sviluppo sostenibile è costituito un Comitato Tecnico-Scientifico composto da tre rappresentanti per ogni Ministero, nominati dai rispettivi Capi di Gabinetto e da un coordinatore nominato d'intesa tra i due. Per la trattazione dei vari argomenti all'ordine del giorno, saranno chiamati a partecipare, di volta in volta, esperti di fama nazionale e internazionale. Il Comitato predispone, in relazione a specifiche tematiche, il piano annuale delle attività.

10. Il primo giorno di scuola del prossimo anno scolastico verranno rese note le **Linee guida «Scuola, Ambiente e Legalità»** e sarà pubblicato un bando di concorso rivolto alle scuole dei due cicli di istruzione. Le istituzioni scolastiche che intendranno realizzare, durante l'anno scolastico 2009/2010, esperienze educative e didattiche coerenti con le Linee guida potranno presentare progetti, aventi carattere sperimentale, nei termini e secondo le modalità fissate nel bando stesso. Le proposte migliori saranno scelte da un'apposita commissione e finanziate con il concorso di entrambi i Ministeri interessati. I progetti potranno far riferimento all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, introdotto dall'art. 1 della legge n° 169/2008 e alle Indicazioni per il curricolo (D.M. 31/07/08).
11. Per la realizzazione del presente Piano i due Ministeri si impegnano a prevedere un finanziamento complessivo di 1 milione di Euro per l'anno scolastico 2009/2010.

Roma, 29 luglio 2009

Il Ministro dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca
Mariastella GELMINI

Il Ministro dell'Ambiente e della
Tutela del Territorio e del Mare
Stefania PRESTIGIACOMO

Prot. n. AOODGOS 2079, 4 marzo 2009
**DOCUMENTO D'INDIRIZZO
 PER LA SPERIMENTAZIONE
 DELL'INSEGNAMENTO
 DI «CITTADINANZA E COSTITUZIONE»**

Ai Direttori Generali degli Uffici Scolastici Regionali

LORO SEDI

Ai Dirigenti degli Uffici Scolastici Provinciali

LORO SEDI

Al Sovrintendente Scolastico per la Provincia di Bolzano

Bolzano

Al Sovrintendente Scolastico per la Provincia di Trento

Trento

All'Intendente Scolastico per la Scuola in lingua tedesca

Bolzano

All'Intendente Scolastico per la Scuola Località Ladine

Bolzano

Al Sovrintendente degli studi per la Regione Valle D'Aosta

Aosta

E p.c.

Ai Presidenti delle Consulte provinciali degli studenti

Al Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori a Scuola

Al Forum nazionale delle Associazioni Studentesche

Al Forum Nazionale delle Associazioni professionali dei docenti e dei dirigenti della scuola

Ai Dirigenti scolastici delle scuole di ogni ordine e grado

Oggetto: Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione»

PREMESSA

L'introduzione, con legge 30.10.2008 n. 169, dell'insegnamento Cittadinanza e Costituzione offre l'occasione per una messa a punto del fondamentale rapporto che lega la scuola alla Costituzione, sia dal punto di vista della sua legittimazione, sia dal punto di vista del compito educativo ad essa affidato. Le scuole sono chiamate in proposito a concorrere, anzitutto con la riflessione, con l'approfondimento dei problemi e con la sperimentazione, a questa messa a punto, in vista di un più maturo assetto ordinamentale della materia.

La storia cinquantennale dei tentativi di istituire un insegnamento di *educazione civica* nella scuola rivela successi, intuizioni nobili e soluzioni ingegnose, ma anche vari insuccessi. Negli ultimi decenni, allo scopo di arricchire e di rinforzare l'educazione civica, su richiesta di prestigiosi organismi internazionali e in risposta ad emergenze educative di vario tipo, si sono auspicate, proposte e anche introdotte per

via amministrativa o addirittura per via legislativa, come è successo con *l'educazione alla salute* e con *l'educazione stradale*, un notevole numero di altre «educazioni» (ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo, all'ambiente, all'intercultura, ai media...) che però non si sono mai conquistate uno spazio curricolare definito, restando affidate alla buona volontà dei docenti e alla sensibilità dei responsabili *pro tempore* della Pubblica Istruzione.

Da qui l'opportunità di seguire, sia pure per sommi capi, la vicenda storico-istituzionale dell'educazione civica, che è passata attraverso nomi e prospettive culturali parzialmente diverse.

Altrettanto utile risulta la considerazione comparativa delle soluzioni adottate o in via di adozione nei diversi paesi, dove l'educazione civica è anche una disciplina separata, che prevede un'ora settimanale per tutta la durata degli studi, come in Francia e in Spagna, o in parte del curriculum, come in Inghilterra e in Romania, o dove questa «quasi-disciplina e superdisciplina» è una dimensione integrata nei *Social studies*, come avviene in Svezia, per l'intero ciclo novennale di base.

Ovunque si sottolineano l'importanza delle dimensioni trasversali e multidisciplinari, e l'esperienza di partecipazione alla vita della scuola, sul piano dell'esercizio della democrazia diretta o delegata, anche in riferimento ai processi decisionali, per mettere in pratica l'esercizio dei diritti e dei doveri dentro la scuola. Attenzione si rivolge poi, oltre al curriculum esplicito, anche al *curricolo nascosto o implicito*, che è assai importante di-

datticamente, perché tiene conto dei *vissuti reali*, sia degli studenti, sia dei *docenti*, per i quali è indispensabile un *adeguato sostegno formativo*.

1. RAGIONI E PROSPETTIVE DEL RAPPORTO FRA SCUOLA E CITTADINANZA E COSTITUZIONE

1) L'educazione civica nei cambiamenti istituzionali avvenuti nel corso dell'ultimo cinquantennio

A) Il DPR 13.6.1958, n. 585 per la scuola secondaria di primo e secondo grado

Le origini istituzionali dell'educazione civica nella storia repubblicana si ritrovano, dieci anni dopo il varo della Costituzione, nel DPR 13 giugno 1958, n. 585, dal titolo «Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica». È questa l'espressione che resta più a lungo in vigore sul piano istituzionale e che più largamente viene utilizzata dall'opinione pubblica, anche in ambito internazionale.

In questo originario decreto si trovano con chiarezza tutti gli elementi che giustificano gli sforzi fatti, nel successivo mezzo secolo, per far crescere la «pianticella» dell'*educazione civica* e si intravedono anche le ragioni della sua debolezza.

Vi si dice, a proposito di questo insegnamento, che:

a) «con il primo termine, 'educazione', si immedesima con il fine della scuola e

- con il secondo, 'civica', si proietta verso la vita sociale, giuridica, politica, verso i principi che reggono la collettività e le forme nelle quali essa si concreta»;
- b) «se pure è vero che l'educazione civica ha da essere presente in ogni insegnamento, l'opportunità evidente di una sintesi organica consiglia di dare ad essa un quadro didattico, e perciò di indicare orario e programmi e induce ad insegnare per questo specifico compito il docente di storia»;
- c) occorre pensare all'utilizzo della «stessa organizzazione della vita scolastica come viva esperienza di rapporti sociali e pratico esercizio di diritti e di doveri»;
- d) l'educazione civica «si giova di un costante riferimento alla Costituzione della Repubblica, che rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica, nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza».

La gracilità di questo pur nobile impianto non stava nella visione culturale e politica o nelle motivazioni pedagogiche, che l'avevano ispirato e legittimato, ma:

- da un lato, nella complessità e nella delicatezza delle dimensioni sopra ricordate che, pur riferendosi a norme e principi condivisi e istituiti al più alto livello, quello costituzionale, sono per natura loro, se non condotti con autorevolezza e competenza, suscettibili di scadimento in improduttivi dibattiti, divergenze, conflitti, o, all'opposto,

- in discorsi astratti poco interessanti per i giovani;
- dall'altro nell'*angustia dell'orario* previsto in proposito per l'insegnante di storia, che doveva dedicare *due sole ore mensili* alla nuova disciplina annessa alla «disciplina madre», senza che ciò implicasse, e con quei tempi era logico, un *voto distinto* per l'educazione civica.

B) Il DM 9.2.1979 per la scuola media e il DPR 12.2.1985, n. 104 per la scuola elementare

Nei programmi della scuola media del 1979 compaiono alcune novità interessanti. L'educazione civica, «quale specifica materia d'insegnamento, esplicitamente prevista dal piano di studi, ha come oggetto di apprendimento le regole fondamentali della convivenza civile, come risultati di un processo storico pervenuto a formulazioni giuridiche positive e come presupposto per ulteriori sviluppi. Il nucleo fondamentale di tali contenuti è dato dal testo della Costituzione italiana, legge fondamentale dello Stato e sintetica espressione della nostra civile convivenza, che abbisogna di tutte le forze per la sua completa attuazione. La comprensione della Costituzione, che gioverà anche a dare sistemazione, quasi secondo un indice ragionato, agli altri temi di educazione civica, avrà un momento più organico nella terza classe, in quanto lo consentono l'età e l'esperienza raggiunta dagli allievi».

È su questa base che l'educazione civica viene intesa come «un grande campo di raccordo culturale, interdisciplinare, che ha anche suoi contenuti specifici...» La sua gestione veniva affidata al «consiglio di classe», che doveva an-

che indicare, in sede di programmazione, «*tempi specifici per lo svolgimento dell'attività programmata*». Tutte le discipline venivano intese come «*articolazioni di una educazione unitaria*»: così si parlava di educazione linguistica, storica, civica, matematica... «*La scuola, si diceva, attua il suo impegno di educazione civica attraverso il contatto col mondo civile e la presa di coscienza dei valori sui quali si fonda la Costituzione, l'offerta di conoscenza di problemi e di metodologie per la valutazione critica dei fatti, nonché attraverso un concreto esercizio di vita democratica nella scuola*».

Nei programmi della *scuola elementare* del 1985 compariva, ai vertici degli obiettivi educativi, l'*Educazione alla convivenza democratica*, indicata come uno dei «*principi e fini della scuola primaria*»: essa «*sollecita gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni, alla luce di criteri di condotta chiari e coerenti, che attuino valori riconosciuti*».

Questi valori sono stati individuati nella *Costituzione*. Quanto allo spazio curricolare, questi programmi prevedevano, accanto alla storia e alla geografia, la materia «*studi sociali*». Con essi la scuola doveva fornire «*gli strumenti per un primo livello di conoscenza dell'organizzazione della nostra società nei suoi aspetti istituzionali e politici, con particolare riferimento alle origini storiche e ideali della Costituzione*».

C) La direttiva 8.2.1996 n. 58 e gli sviluppi successivi

Un passo avanti nell'elaborazione culturale e amministrativa, se non negli ordinamenti e nei programmi, si fece

negli anni 1995 e 1996, nell'ambito di una commissione ministeriale suggerita dal CNPI, per ripensare e rilanciare la indebolita educazione civica. Di fronte al complicarsi e all'estendersi della problematica di tipo sociopolitico (dalla caduta del Muro di Berlino ai trattati di Maastricht e alla globalizzazione) e di tipo esistenziale (il disagio giovanile, fonte di demotivazione, devianza, droga, delinquenza, incidenti stradali e, all'opposto, volontà di protagonismo e di partecipazione giovanile), diversi ministeri, a partire da quello dell'Istruzione, furono tentati di affidare alla scuola, sulla base delle «emergenze» volta a volta percepite, ogni problematica che presentasse risvolti di tipo educativo. Nell'ambito di quella commissione si fece chiaro che le «educazioni» ministeriali, già in qualche modo «governate» con i progetti *Giovani e Ragazzi*, potevano trovare proprio nella *Costituzione* una mappa concettuale, valoriale e giuridica essenziale e completa, utile a unificare la nuova problematica educativa e ad affrontarla non in termini giustappositivi, ma in termini integrativi.

La direttiva ministeriale n. 58, con l'allegato documento «*Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale*», annunciò un «*curricolo continuo di educazione civica e cultura costituzionale*», che tuttavia non entrò in vigore.

Lo *Statuto delle studentesse e degli studenti* (DPR 24.6.1998, n. 249), ha rappresentato una conquista «storica» per tutti coloro che da decenni si erano impegnati per l'attuazione dei

diritti e dei doveri degli studenti nella comunità scolastica.

La scuola infatti vi è definita come «comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il ricupero delle posizioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia?... e con i principi generali dell'ordinamento italiano».

Alla base vi è, infatti, una concezione dell'educazione e della formazione culturale che privilegia l'esigenza di cocostruire, sviluppare, ricalibrare in senso evolutivo la qualità dei percorsi di crescita degli studenti. Si tratta di una visione fortemente improntata alla promozione della persona; alla valorizzazione delle competenze di cui i ragazzi sono portatori; alla sperimentazione di percorsi di responsabilità partecipate; al supporto mirato alla gestione e al superamento degli ostacoli allo sviluppo. Come ogni regolamentazione di natura democratica, lo Statuto delle studentesse e degli studenti è doverosamente attento anche alla definizione dei *doveri* che gli studenti sono tenuti ad osservare, relativamente allo studio, al rispetto per le persone e per le disposizioni organizzative, alla correttezza nei comportamenti e alla cura dell'ambiente scolastico, riconosciuto quale importante fattore di qualità della vita della scuola.

Purtroppo, in assenza di un aggancio forte a un insegnamento relativo all'impianto costituzionale, e alla Convenzione internazionale sui diritti del minore (1989) anche questo Statuto non ha dato tutti i frutti sperati.

D) L'occasione della riforma costituzionale del Titolo V e i nuovi Statuti Regionali

Una vera novità per la tematica in questione nasce con la legge costituzionale 18.10.2001, n. 3, dal titolo «*Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*». Alcuni orientamenti già presenti nelle loro linee essenziali nel testo del 1948, come ad esempio la distinzione tra Repubblica e Stato, e ancor di più la valorizzazione strategica del ruolo degli Enti locali e, in particolare, delle Regioni, vengono ampliati e definiti con più precisione, delineando un nuovo equilibrio istituzionale.

In particolare per quanto riguarda l'istruzione, allo Stato spettano le norme generali e alle Regioni viene riconosciuta potestà legislativa in riferimento «*ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato*» (art. 117). Di rilievo è anche la consacrazione formale del «principio di sussidiarietà» (art. 118), insieme al rilancio del ruolo delle autonomie: fra queste gli istituti scolastici, intesi come «*formazioni sociali ove si svolge la (sua) personalità*» di ogni uomo (art. 2), ottengono il riconoscimento dell'autonomia a livello costituzionale (art. 117).

Si tratta di attribuzioni di poteri e di responsabilità che vanno fatti vivere nella scuola, rendendoli il più

possibile espliciti, in riferimento ai valori di cittadinanza che si possono vivere nel nuovo assetto costituzionale.

E) La legge delega 28.3.2003, n. 53 e il decreto legislativo 19.2.2004, n. 59

Un altro passo avanti sul piano della riflessione pedagogica e metodologica è stato fatto con legge 53/2003 («*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*»). Essa, come è noto, ha indicato tra i fini delle scuole di ogni ordine e grado l'*educazione ai principi fondamentali della convivenza civile*.

Questa è stata poi, nei decreti applicativi, articolata in sei *educazioni*, raggruppabili in due assi: uno di tipo oggettivo-istituzionale (cittadinanza, sicurezza stradale, ambiente), uno di tipo soggettivo-esistenziale (salute, alimentazione, affettività).

Le caratteristiche di questa complessiva *educazione alla convivenza civile* dovevano essere, come è noto, due. In base alla prima, essa doveva coinvolgere tutti i docenti e tutte le discipline in uno sforzo di coordinamento e d'integrazione, per l'intera durata del periodo scolastico caratterizzato dal diritto dovere all'istruzione e alla formazione (cioè di almeno 12 anni o, comunque, fino all'ottenimento di una qualifica professionale). In questo senso, come specificavano le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, se erano indicati gli obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze e abilità) sia per ciascuna delle

diverse discipline presenti nei piani di studio (alla fine di ogni biennio scolastico) sia per l'educazione alla *convivenza civile* (alla fine della durata di ogni grado di scuola), ci si premurava anche di ribadire che i contenuti del doppio elenco, in realtà obbedivano, «*al principio della sintesi e dell'ologramma*», rinviando ciascuno a tutti gli altri. Per questo, si invitavano i docenti a riflettere sul fatto che «*un obiettivo specifico di apprendimento di una delle sei dimensioni della convivenza civile*» era e doveva essere sempre «*anche disciplinare e viceversa*».

La seconda caratteristica dell'educazione alla *convivenza civile* era basata sulla consapevolezza che la originaria relazionalità umana e l'espressione morale e sociale di questa caratteristica antropologica sarebbero state l'ambito fondante lo statuale e il legalenormativo.

F) Il DM 31.7.2007

La difficoltà dell'impresa innovativa sopra ricordata ha indotto il nuovo Governo a lasciar cadere l'*educazione alla convivenza civile*, i cui concetti generali sono però stati ampiamente recuperati nelle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo*:

- sia nella premessa generale, «*Cultura Scuola Persona*», che finalizza queste *Indicazioni* ad «*una nuova cittadinanza*», per un «*nuovo umanesimo*»;
- sia nella premessa alle singole discipline e alle aree disciplinari, in cui

si parla di *cittadinanza attiva*, di legalità, di etica della responsabilità e dei valori sanciti nella Costituzione, con la citazione di alcuni suoi articoli;

- sia infine nell'ambito dell'*area storicogeografica*, che ha «*fra gli obiettivi centrali lo sviluppo delle competenze relative alla cittadinanza attiva*» (comprensione del significato delle regole per la convivenza nella società e della necessità di rispettarle, conoscenza della Costituzione e dei diritti umani).

G) Il Ddl 1.8.2008 e il Decreto legge 1.9.2008 n. 137, convertito nella legge 30.10.2008, n. 169: continuità e novità

Il disegno di legge del 1.8.2008, approvato dal Consiglio dei Ministri, ha previsto l'istituzione per legge della «*disciplina denominata Cittadinanza e Costituzione, individuata nelle aree storico-geografica e storico-sociale ed oggetto di specifica valutazione*», con una propria dotazione oraria di 33 ore annue e con voto distinto per tutti gli ordini e gradi di scuola.

La decisione, da parte del Governo, di percorrere la corsia preferenziale del decreto legge, per intervenire concretamente nella scuola già dall'anno scolastico 2008-2009, ha comportato per l'immediato la scelta di concentrare l'attenzione, da un lato sulla formazione dei docenti e dall'altro sulla sperimentazione di un insegnamento che avesse per oggetto «le conoscenze e delle competenze relative a 'Cittadinanza e Costituzione', nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del

monte ore complessivo previsto per le stesse».

Ecco perché la ripresa di un'iniziativa istituzionale in merito e il rilancio di prassi virtuose che sono già in atto, anche con i limiti istituzionali ricordati, non hanno né i caratteri della semplice ripetizione o riesumazione, né quelli della assoluta novità.

In particolare s'intende valorizzare l'impianto culturale abbozzato negli anni '50, liberandolo dai limiti istituzionali che, con le sole due ore mensili, e senza un proprio voto, ne hanno ostacolato il cammino.

D'altra parte, le difficoltà incontrate nello scorso mezzo secolo nell'impegno a sviluppare l'educazione civica come compito comune a tutta la scuola e come disciplina autonoma non sono destinate a risolversi improvvisamente, ma neppure legittimano la rimozione del problema, che anzi riemerge a livello internazionale, in diversi Paesi. Lo dimostrano la citata Raccomandazione europea e l'avvio del Progetto ICCS 2009 (*International Civic and Citizenship Education Study*), terza indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza promossa dalla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Il progetto ICCS 2009, cui collabora per il nostro Paese l'INVALSI, si svolge contemporaneamente in 40 Paesi in tutto il mondo e si pone l'obiettivo di «*identificare ed esaminare, all'interno di una dimensione comparativa, i modi in cui i giovani vengono preparati per svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadini in società democratiche*».

2) LE COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE RACCOMANDATE DALL'UNIONE EUROPEA E L'EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA CIVILE

Per entrare maggiormente nel merito del discorso, è opportuno riferirsi anche al «*Quadro di riferimento europeo*» allegato alla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18.12.2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Il nostro ordinamento richiama e utilizza questa elaborazione, presentando le otto competenze chiave da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria, negli allegati al DM 22.8.2007 n. 139 (Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione), che si riferiscono sia all'asse dei linguaggi, sia a quello scientifico-tecnologico, sia a quello storicosociale.

In particolare, circa le *competenze sociali*, la Raccomandazione europea afferma che esse implicano anzitutto «*competenze personali, interpersonali e interculturali, che riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche di risolvere i conflitti, ove ciò sia necessario*». Si va dalla consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali alla comprensione dei diversi codici di comportamento, alla capacità di negoziare, di creare fiducia, di superare stress, frustrazioni, pregiudizi.

La «*competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile, grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica*».

Si trovano in questo elenco sommariamente richiamato alcuni temi che appartengono a quella che la legge 53/2003 chiama *convivenza civile*. Educare alla convivenza civile significa promuovere nel singolo cittadino la consapevolezza di essere parte di un corpo sociale e istituzionale che cresce e si trasforma nel tempo e nello spazio, e di essere insieme fruitore dei beni di cultura e responsabile della loro conservazione e della loro crescita, nei riguardi degli altri e delle nuove generazioni.

Fra i beni di cultura, un posto particolare occupano i *diritti umani*, frutto di riflessione filosofica e giuridica e di lotta politica, e conseguenza del movimento *democratico*, che affida i poteri dello *stato* al metodo del confronto fra gruppi concorrenti e alla prassi del voto, secondo regole fissate preventivamente.

La società non si esaurisce nella sua dimensione *politica*; col termine di *società civile* s'intende riferirsi ad altri aspetti dell'umana convivenza: gli aspetti economici, culturali, religiosi, etici, artistici, scientifici, tecnologici. E di questi aspetti fanno parte sia il risvolto «*fisiologico*», sia il risvolto «*patologico*», quello che legittimamente viene qualificato come «*incivile*», ma anche immorale, antisociale, falso, brutto, irrazionale, criminale: risvolto che, con alleanza delle forze civili, nel

rispetto del pluralismo, va combattuto in ogni sede, a partire dalla propria persona.

Fa parte del linguaggio comune, soprattutto quando si esprima in termini di pubblicità, di propaganda, di proselitismo, di spettacolo televisivo, o di semplice espressione di *stati d'animo*, l'uso improprio o scorretto di termini talora superficiali, imprecisi, volgari e offensivi, non rispettosi della realtà dei fatti, delle parole e dei pensieri altrui: basta poco per trasformare un civile dibattito in una rissa incivile.

Da qui l'impegno a capire, ad ascoltare con pazienza, a controllare gli impulsi, ad evitare criminalizzazioni, demonizzazioni, strumentalizzazioni; e a distinguere le persone, che vanno sempre rispettate, dalle idee e dai comportamenti, che vanno discussi e anche contrastati quando appaiano negativi, per quello che significano e per le conseguenze che hanno.

In termini formativi il concetto di *convivenza civile* si connette strettamente ai cosiddetti «*saperi della legalità*», che attengono a diversi e complessi livelli conoscitivi fondamentali in termini di educazione alla cittadinanza democratica, quali: a) la conoscenza storica, che dà spessore alle storie individuali e a quella collettiva, dà senso al presente e permette di orientarsi in una dimensione futura; b) la conoscenza della Costituzione e delle istituzioni preposte alla regolamentazione dei rapporti civili, sociali ed economici, quale background fondamentale, che deve diventare parte del patrimonio culturale degli alunni e degli studenti; c) la

conoscenza del contesto sociale nel quale i ragazzi si muovono e agiscono: essi non possono prescindere dalla conoscenza delle fondamentali dinamiche europee ed internazionali, di alcune delle altre lingue, culture e religioni, maturata anche attraverso la capacità di accedere alle opportunità di mobilità culturale, telematica e geografica esistenti.

Per educare alla democrazia, alla legalità, alla cittadinanza attiva possono essere utilizzate e valorizzate diverse forme espressive degli studenti e delle studentesse. Un contributo all'acquisizione di conoscenze, competenze e atteggiamenti che possono aiutare i giovani a diventare cittadini e a svolgere un ruolo nella società, può venire dalla *cooperazione europea e internazionale*. La partecipazione ai programmi europei costituisce una valida e significativa occasione per definire e realizzare con scuole di altri Paesi strategie didattiche finalizzate allo scambio interculturale e per favorire tra i giovani il dialogo tra i rispettivi diversi mondi di appartenenza. Questo vale anche, sul piano nazionale, per le iniziative culturali e formative promosse per le scuole dal Senato della repubblica e dalla Camera dei deputati.

Arricchire la conoscenza attraverso l'esperienza diretta può far superare, attraverso il confronto con altre tradizioni, mentalità e comportamenti, gli stereotipi che sovente sono alla base di fenomeni di intolleranza, xenofobie e razzismo.

In tale prospettiva va sottolineato che la scuola, presidio di legalità, è

credibile nella sua funzione educativa quando è in grado di proporre modelli positivi di comportamento. Le attività educative promosse nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado devono perciò favorire l'acquisizione di competenze interpersonali, interculturali, sociali e civiche, che consentano la partecipazione consapevole e responsabile alla vita sociale e lavorativa in società sempre più complesse. È necessario, quindi, potenziare la conoscenza approfondita dei valori costituzionali attraverso interventi educativi centrati sui temi sopra citati della cittadinanza democratica ed attiva e, di conseguenza, della legalità. Una tale formazione si fonda sull'implementazione di percorsi in grado di produrre una graduale ma solida presa di coscienza dei principi e delle regole che sono alla base della convivenza civile, con modalità differenziate in relazione alle età dei soggetti coinvolti e alle loro competenze culturali e linguistiche. Il rispetto della legalità, l'osservanza di diritti e di doveri devono essere compresi in termini di valori essenziali e fondanti la possibilità di essere interlocutori protagonisti nell'ambito di un progetto comune e solidale volto allo sviluppo della società più estesa.

3) LA COLLABORAZIONE FRA DOCENTI E LA VALUTAZIONE DEL COMPORTAMENTO DEGLI STUDENTI

L'ora settimanale dedicata a Cittadinanza e Costituzione non è certo sufficiente a produrre, sulla mera base

dei temi che affronta e dei metodi di lavoro coinvolgenti che sappia adottare, risultati di questo tipo. Essi vanno considerati come compito comune ai docenti e ai dirigenti scolastici, *nel dialogo allargato con forze potenzialmente educative*. In particolare nei consigli di classe si tratta di trovare intese per accordarsi sugli obiettivi di apprendimento relativi a questa area di concetti e di competenze, anche sulla scorta dei contributi forniti dal docente di questa disciplina, per giungere a *valutare collegialmente i comportamenti* dei bambini, degli adolescenti e dei giovani.

Si tiene conto in proposito delle innovazioni introdotte dalla legge 53 del 2003 e della legge 169 del 2008 per quanto riguarda il *comportamento*, che è oggetto di specifica valutazione, accanto agli apprendimenti disciplinari e alle competenze. Si arricchisce in tal modo il concetto tradizionale di *condotta*, riconoscendo la molteplicità delle motivazioni e delle componenti che influiscono sul *comportamento* dei discenti.

Oltre alle citate competenze sociali e civiche di fonte europea, si tratta di utilizzare altri strumenti analitici per individuare le componenti del comportamento, sulla scorta della letteratura disponibile in proposito. Il *versante sociale* del comportamento riguarda l'insieme delle interazioni socio affettive e cooperative che l'allievo instaura con i compagni.

Letto in *situazione di lavoro e di compito*, il comportamento va valutato in rapporto all'impegno (intensità e continuità), all'attenzione e concen-

trazione, all'organizzazione (relativa al metodo di studio), al controllo dell'ansia nei confronti delle prove, alla responsabilità e al senso critico.

In particolare, l'impegno di valutazione collegiale del comportamento degli alunni e degli studenti, *in interazione* con i coetanei e con gli adulti in ambiente scolastico, consente di approfondire la conoscenza delle singole persone e di esplorare in concreto la possibilità di valorizzare i loro talenti e di prevenire stili di comportamento disfunzionali e antisociali. Infatti, il riconoscimento e la promozione della *capacità di assumersi la responsabilità cognitivo-emozionale* delle proprie intenzioni e azioni possono essere diffusi e consolidati attraverso la valorizzazione della *partecipazione studentesca*, che rappresenta uno strumento significativo di coinvolgimento e di aggregazione partecipe e responsabile dei giovani nei percorsi di educazione e di crescita personale e comunitaria.

Le «*Indicazioni ed Orientamenti sulla partecipazione studentesca*» (Dir. 10.11.2006) mettono in evidenza come la scuola non possa vivere senza la partecipazione attiva e propositiva di tutti i soggetti che la compongono, compresa la componente degli studenti. L'esercizio della democrazia, infatti, è un diritto-dovere che va appreso e praticato giorno per giorno fin dalla più giovane età.

La scuola è la palestra ideale di questa pratica, quando sviluppa nella persona che apprende la consapevolezza dei propri percorsi formativi e favorisce e sostiene un processo relazio-

nale finalizzato alla crescita globale, nella convinzione che le ragazze e i ragazzi, attraverso l'assunzione di responsabilità partecipative, si educino al confronto ed imparino le regole fondamentali del vivere sociale.

In tal senso, la scuola rappresenta un fondamentale punto di riferimento per le Associazioni studentesche e le Consulte provinciali degli studenti, che offrono un notevole contributo in termini di: a) conoscenza del mondo giovanile e dei suoi bisogni; b) progettazione di azioni di sensibilizzazione e formazione funzionali a promuovere il confronto e il dialogo intra ed intergenerazionale; c) consolidamento di piani di collaborazione concertati e condivisi, dalla forte valenza responsabilizzante.

In tale prospettiva gli Uffici scolastici regionali e provinciali, in collaborazione con la Direzione generale per lo studente, hanno il compito di offrire ogni utile e costruttivo apporto a sostegno della condizione studentesca, del protagonismo dei giovani e del loro impegno nella forma dell'associazionismo, favorendo le condizioni per rafforzare il dialogo tra le rappresentanze degli studenti e l'Amministrazione scolastica a livello territoriale, regionale e nazionale, e sviluppando, altresì, le interconnessioni fra le diverse forme di rappresentanza.

Di particolare significatività risulta, in tale cornice, la possibilità di promuovere in ambiente scolastico la più ampia progettualità, la capacità di assumere un ruolo propositivo attivo e partecipe, ma anche la capacità

di co-gestire i problemi, di ipotizzarne le dinamiche sottostanti, di esperire le soluzioni più funzionali.

4) EDUCARE ALLA CITTADINANZA SECONDO COSTITUZIONE, IN CONTESTI MULTICULTURALI

Trovarsi a vivere in una società complessa e sovente disorientata, anche nella micro società scolastica, in cui ci si trova di fatto riuniti per ragioni varie, e impegnarsi a farne *una vera comunità di vita e di lavoro*, significa maturare la capacità di cercare e di dare un senso all'esistenza e alla convivenza e di elaborare dialetticamente i costrutti dell'identità personale e della solidarietà, della libertà e della responsabilità, della competizione e della cooperazione.

In questa prospettiva, l'ordinamento giuridico, che trova nella Costituzione il suo nucleo generativo e il suo fondamentale impianto organizzativo, non va considerato come uno dei tanti schemi astratti e immutabili con cui la scuola obbliga gli studenti ad affaticare la memoria, ma come un *germe vitale*, che si sviluppa lentamente, e non senza ostacoli e resistenze di tipo interno ed esterno, nella vita dei ragazzi e in quella della classe e della scuola.

Tale ordinamento si rivela progressivamente come potente strumento per capire, per accettare e per trasformare la realtà, per impostare relazioni, per affrontare e risolvere in modo non violento i conflitti a tutti i livelli e per

immaginare e promuovere nuove regole, coerenti con quei principi e con le linee portanti dell'ordinamento democratico.

La realizzazione degli obiettivi proposti e da perseguire, le strategie da adottare e le collaborazioni da attivare per tradurre i principi di cittadinanza, democrazia e legalità in patrimonio culturale dei singoli, in modelli di vita e in comportamenti coerenti è legata al coinvolgimento di tutto il personale scolastico, alla sua sensibilità, alla sua crescita professionale. La sfida maggiore investe i docenti di tutte le aree disciplinari, che devono ricercare e valorizzare i contenuti, le metodologie e le forme di relazione e valutazione degli apprendimenti che maggiormente favoriscono la partecipazione e il coinvolgimento degli alunni, la percezione di star bene a scuola, la consapevolezza di essere in una comunità che accoglie, che mette in pratica le regole del vivere civile e sociale, che dialoga con le istituzioni e con la società civile organizzata, che *sa apprendere*.

Il cammino compiuto dalla nostra società, in ambito nazionale e internazionale, ha posto negli ultimi decenni il problema di pensare ai valori civici e sociali in orizzonti più vasti di quelli con cui sono state educate le generazioni precedenti l'attuale popolazione scolastica. La planetarizzazione dei problemi, delle interdipendenze, delle culture, delle conoscenze e dei diritti umani, ma anche dell'indifferentismo, del fanatismo, del particolarismo, della delinquenza organizzata, delle possibili catastrofi non solo ambientali, richiede un notevole sforzo di co-

noscenza, di comprensione, di impegno critico, e anche di sopportazione del peso di una convivenza che appare per più aspetti problematica, dal livello locale al livello mondiale.

E la presenza nelle nostre classi di ragazzi che provengono da diversi paesi, con diverse lingue, culture, religioni e tradizioni, pone il problema di costruire itinerari formativi che valorizzino il dialogo e il *confronto fra i modi diversi con cui in diversi paesi vengono adottati costumi ed elaborate costituzioni e norme* non sempre compatibili con le nostre. Le scelte compiute dalla Costituzione italiana, in armonia con la Carta europea e con la dottrina internazionale dei diritti umani, costituiscono non solo un fattore identitario per il nostro popolo, ma anche un fattore di apertura per chiunque sui diritti di tutti e un impegno di lotta nei riguardi delle discriminazioni e delle prevaricazioni.

Utile e opportuna risulta a questo proposito la *Carta dei valori, della cittadinanza e dell'integrazione* (30.04.2007), nata da un percorso avviato dal Ministro dell'Interno, nella seconda metà del 2006, nel quadro delle iniziative volte all'integrazione e alla coesione sociale.

Da questa problematica si alimenta la riflessione sulla cittadinanza, che riguarda l'intreccio delle relazioni fra il singolo e gli altri, sia nella prospettiva dei diritti umani, che rendono ciascuno «*cittadino del mondo*», sia nella prospettiva dei diversi ordinamenti giuridici, che spesso configgono con questi diritti. Il richiamo alla distinzione e all'inevitabile dialettica fra

la dimensione *etica* e la dimensione *giuridica*, e fra la dimensione *personale* e quella *pubblica* dell'etica, aiutano la comprensione dei complessi fenomeni culturali, sociali, religiosi, politici: e inducono da un lato a problematizzare, dall'altro a cercare di risolvere le tensioni e le contraddizioni che ogni giorno si vivono, anche con le informazioni che i mass media ci presentano e/o ci nascondono, dal livello locale a quello mondiale.

In tal senso, la scuola deve essere intesa quale comunità educante all'interno della quale gli studenti e le studentesse – soggetti centrali dell'educazione e dell'istruzione – hanno l'opportunità di crescere sul piano umano e culturale, e quale istituzione che persegue l'obiettivo di formare cittadini e cittadine solidali e responsabili; aperti alle altre culture e pronti ad esprimere sentimenti, emozioni e attese nel rispetto di se stessi e degli altri; capaci di gestire conflittualità e incertezza e di operare scelte ed assumere decisioni autonome agendo responsabilmente. Appare, dunque, di primaria importanza, nell'ottica della promozione di percorsi di crescita funzionali in senso adattivo, promuovere in classe la condivisione delle regole, la partecipazione alle scelte e alle decisioni, la conoscenza responsabile degli obiettivi di sviluppo e degli strumenti da utilizzare per esprimere autenticamente se stessi, ma anche il saper discutere, il sapersi valutare, il sapersi confrontare con le opinioni altrui, il sapersi aprire al dialogo e alla relazione in una logica interculturale.

Anche il supremo concetto di *dignità di tutti i membri della famiglia umana*, il riconoscimento della quale è considerato dal Preambolo della *Dichiarazione universale dei diritti umani* (Parigi, 1948) come «fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo», e che è definita *inviolabile* nel 1° articolo della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* (Nizza, 2000) è oggetto di interpretazioni parzialmente diverse, come ci ricordano per esempio i dibattiti sulla bioetica e quelli relativi al multiculturalismo. Ciò che appartiene all'etnico, al culturale, al religioso, deve sempre più confrontarsi con leggi fatte e leggi da fare, nella prospettiva di *un'etica universale*, della quale non si può veramente fare a meno, anche se oggi per certi aspetti essa appare non tanto come una sicura conquista, quanto piuttosto come un compito a cui dedicarsi.

La *dignità della persona umana* non va solo presupposta, ma riconosciuta, rispettata e tutelata, come dice la Carta Europea: il che significa che la persona, nella sua concretezza esistenziale, nonostante il suo valore intrinseco, può anche *non* svilupparsi pienamente, se non viene fatta oggetto di cura, con un impegno attivo di «rimozione di ostacoli» che chiama in causa non solo la politica e la tecnica, ma prima di tutto l'*educazione*, per opera anzitutto della *famiglia*, poi della *scuola* e della società nelle sue varie articolazioni, fra cui un ruolo sempre più importante acquistano i *mass media*, le *associazioni*, le *chiese*.

A proposito della *famiglia*, la Costituzione è insieme esigente e generosa, quando affida ai genitori, e a nessun altro con tanta precisione, il «dovere e diritto di mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio» (art. 30).

È questo il primo pilastro del Titolo II, relativo ai *rapporti etico-sociali*, articolato in tre affermazioni essenziali, che sono altrettanti compiti da adempiere. Vi si dice infatti che la Repubblica: «riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio» (art. 29); «agevola [...] la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi» (art. 31); «tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività e garantisce cure gratuite agli indigenti» (art. 32); «detta le norme generali sull'istruzione e istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi», riconoscendo anche ad «enti e privati» «il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo stato», prevedendo poi per gli alunni di queste scuole «un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni delle scuole statali» (art. 33).

La conquista della capacità e della volontà di esercizio di una *cittadinanza*, che sia *democratica* e *attiva*, appare in tal modo il frutto di azioni educative, che devono essere in qualche modo coordinate e concordate fra gli enti da cui dipendono la vita, la salute, la cultura, in sintesi la crescita umana e sociale dei ragazzi. I *rapporti tra scuola e famiglia* sono la prima cerniera che connette il mondo degli

affetti familiari con quello delle relazioni e delle istituzioni sociali, ossia il mondo del privato con quello del pubblico.

Essendo riconosciuta dalla Costituzione, che responsabilizza l'intera Repubblica nei confronti della genesi e dell'esercizio dei suoi compiti, la famiglia dovrebbe essere anche il primo ambiente in cui si prende coscienza dei crediti e dei debiti che abbiamo nei confronti di questo «patto fondativo», stipulato da generazioni passate, a beneficio e per conto anche delle presenti e delle future. Ed è questo il vero fondamento del «*patto educativo di corresponsabilità*» fra scuola e famiglia, richiesto dalla normativa vigente.

In questa ottica il patto di corresponsabilità segna una tappa fondamentale, è uno strumento insostituibile di interazione scuola-famiglia poiché coinvolge direttamente insegnanti, alunni e genitori invitandoli a concordare, responsabilmente, modelli di comportamento coerenti con uno stile di vita in cui si assumono e si mantengono impegni, rispettando l'ambiente sociale in cui si è ospitati. La valenza educativa di tale strumento sta anche e soprattutto nella possibilità di imparare a valutare il significato delle proprie azioni in relazione alle norme che connotano il vivere civile, e ai vantaggi evolutivi che la condotta prosociale comporta: fiducia in se stessi; riconoscimento da parte della comunità del proprio valore; possibilità di fare affidamento sugli altri in un clima di stima reciproca. In particolare, il patto di corresponsabilità

chiede un significativo impegno alle famiglie: quello di osservare con grande attenzione i propri ragazzi rispetto al loro rapporto con la scuola, entrando in costante relazione con essa. In linea con tali presupposti si colloca il Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola (FONAGS), nato proprio per valorizzare la componente dei genitori e assicurare una sede stabile di consultazione delle famiglie sulle problematiche scolastiche.

5) CONOSCENZE E COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO DI CITTADINANZA E COSTITUZIONE

Per collocare nella opportuna luce culturale, educativa e didattica le proposte che sono riportate di seguito e anche per accogliere gli ammaestramenti della lunga storia che si è brevemente riassunta nelle pagine precedenti vanno evidenziati i seguenti punti.

- a) La legge n. 169/2008 non denomina «educazione civica» o «educazione alla Costituzione e alla cittadinanza» la nuova disciplina perché l'educazione e il carattere educativo qualificano ogni insegnamento e ogni relazione interpersonale che si svolgono nel sistema educativo di istruzione e di formazione (art. 1 della legge delega n. 53/03). Va quindi evitato il rischio di delegare a questo solo insegnamento preoccupazioni e compiti di natura edu-

cativa che, invece, devono coinvolgere per forza di cose tutti i docenti (con il loro esempio) e tutte le discipline (con particolari curvature del loro insegnamento).

b) Discorso analogo va condotto sulle ragioni che hanno persuaso il legislatore a non qualificare l'insegnamento di Costituzione e cittadinanza come «cultura». *Anche la cultura, infatti, appartiene all'intero dell'esperienza scolastica e ne costituisce, al pari dell'educazione, un elemento qualificante e imprescindibile.* Non esistono, perciò, insegnamenti che non siano e non debbano essere culturali e che, attraverso la cultura che esprimono, non debbano concorrere a far maturare le *potenzialità educative* di ogni studente.

c) Resta confermato il principio che vuole la *cultura mezzo e strumento consustanziale all'educazione*. Da questo punto di vista, l'interiorizzazione dei principi che reggono l'impianto della nostra Costituzione e la conoscenza via via più approfondita delle norme che definiscono la cittadinanza, in diversi ambiti, nazionali e internazionali (si parla anche di «cittadinanze») appaiono come condizioni che giustificano e facilitano nei ragazzi l'adozione di comportamenti personali e sociali corretti sul piano dell'etica e della legalità.

La Costituzione diventa in tal modo non solo il documento fondativo della democrazia nel nostro Paese, ma anche una «*mappa valoriale*» utile alla costruzione della

propria identità personale, locale, nazionale e umana: e fornisce chiarezza di idee e di motivazioni utili ad esercitare la *cittadinanza attiva*, anche in termini di impegno personale nel *volontariato*.

d) La conoscenza delle norme, intese come valori utili al bene comune, l'esperienza del rispetto di tali norme, la riflessione condivisa sulle implicazioni emotive e cognitive che vengono dalla loro adozione e dalla loro trasgressione sono condizioni fondamentali per la riemersione nelle coscienze e per la diffusione dei valori democratici, nel succedersi delle generazioni. La necessità di *esercitare* la cittadinanza studentesca nel senso più ampio dell'esercizio dei diritti e dei doveri di cittadino afferente al micro (la scuola) e al macro (la società), si basa sulla consapevolezza che è indispensabile insegnare ed apprendere in modo esperienziale le competenze civiche e sociali, coerentemente con quanto affermato dal dibattito scientifico internazionale sulla formazione della personalità e sull'educazione. In tal senso, i percorsi educativi finalizzati alla trasmissione e all'acquisizione di contenuti e competenze attinenti al concetto di *cittadinanza attiva* si legano necessariamente:

- all'utilizzo di metodologie didattiche attive funzionali a tematizzare esplicitamente il *sapere* connesso all'area in questione;
- alla possibilità di *riflettere*, individualmente e collettivamente, sui contenuti proposti *accedendo*

a casi concreti e sperimentando in prima persona le implicazioni concettuali connesse a ciascun argomento trattato (saper essere);

- all'offerta di un continuo e costante *ponte di collegamento* tra quanto discusso in classe e quanto vissuto quotidianamente nella propria esperienza di vita (*saper fare*).

Tale modello formativo consente di acquisire competenze cognitive, di gestione del proprio comportamento e del proprio apprendimento, che permettano da un lato di perseguire efficacemente i propri scopi e dall'altro di contribuire allo sviluppo sostenibile della società in cui si vive. Le competenze insite nell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione sono quelle di una cittadinanza agita, allo scopo di promuovere nelle giovani generazioni l'impegno in prima persona per il benessere proprio e altrui attraverso ad esempio attività di volontariato, la tutela dell'ambiente quale bene comune, la promozione del fair play e dei valori positivi insiti nello sport e nelle competizioni di qualsivoglia genere, l'educazione alla salute come assunzione del rispetto di se stessi e degli altri e l'educazione stradale come educazione alla responsabilità nelle proprie scelte e nelle proprie azioni. A tali scopi il Ministero promuoverà collaborazioni con enti, istituzioni, forze dell'ordine, magistratura, sportivi e associazioni del terzo settore al fine di creare opportunità per gli studenti di incontra-

re persone che abbiano un ruolo attivo e quotidiano nella difesa dei valori costituzionali in grado di rappresentare, con il loro percorso e la loro testimonianza, esempi di impegno civile. A tal fine le Istituzioni scolastiche potranno avvalersi delle collaborazioni in essere e delle collaborazioni future che l'Amministrazione pubblicherà attraverso i propri canali istituzionali e on line.

e) L'autonomia delle scuole e, soprattutto, l'autonomia professionale e scientifica che deve essere riconosciuta ai docenti consiglia di non irrigidire le scelte ministeriali con un impianto metodologico-didattico che potrebbe caratterizzare l'insegnamento di Costituzione e cittadinanza dalla scuola dell'infanzia alla fine del secondo ciclo. In particolare, in un momento ancora sperimentale come quello che si intende promuovere. Proprio per questo, dunque, da un lato, è compito delle scuole e dei docenti distribuire nell'arco dei diversi anni di corso i contenuti elencati di seguito e attraverso i quali gli studenti sono chiamati a maturare le competenze da certificare alla conclusione di ogni grado di scuola. Dall'altro lato, anche nella prospettiva di approntare la versione definitiva delle Indicazioni nazionali per i piani di studio, si richiede all'autonomia delle scuole e dei docenti una valutazione sulla fruibilità didattica delle indicazioni che seguono.

NUCLEI TEMATICI E OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO RELATIVI A CITTADINANZA E COSTITUZIONE

SCUOLA DELL'INFANZIA

Obiettivi di apprendimento

Si propone di identificare le conoscenze e le abilità specifiche dell'insegnamento di Costituzione e cittadinanza a posteriori, cioè desumendole dalle migliori pratiche che saranno elaborate e censite nel corso della sperimentazione.

In prima approssimazione, si ritiene che le conoscenze e le abilità specifiche da trasmettere nella scuola dell'infanzia si possano concentrare:

- sul concetto di famiglia, di scuola e di gruppo come comunità di vita;
- sulle modalità con cui si possono acquisire conoscenze e modi di agire rispettivamente con i genitori, con i compagni, con le maestre e con altri adulti.

Situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola dell'infanzia

- Mostrare consapevolezza della propria storia personale e familiare e dei modi con cui si è modificata la relazione con gli altri compagni e con gli adulti;
- porre domande su temi esistenziali, sulle diversità culturali, sull'essere bambini e bambine, sulla giustizia, su ciò che è bene e ciò che è male;
- eseguire compiti, elaborare progetti, risolvere problemi da soli, con i coetanei e con gli adulti;

- spiegare come e quanto ci sente legati alla propria famiglia, alla propria comunità, alla propria scuola, al proprio Paese, al mondo;
- gestire conflitti, negoziare compiti e impegni, lavorare in cooperazione, definire regole d'azione condivise.

SCUOLA PRIMARIA

Obiettivi di apprendimento

- Concetto di «pieno sviluppo della persona umana» e compiti della Repubblica a questo riguardo;
- significati e azioni della pari dignità sociale, della libertà e dell'uguaglianza di tutti i cittadini;
- concetto di «formazioni sociali» (art. 2 della Costituzione);
- le prime «formazioni sociali», i loro compiti, i loro servizi, i loro scopi: la famiglia, il quartiere e il vicinato, le chiese, i gruppi cooperativi e solidaristici, la scuola;
- la distinzione tra «comunità» e «società»;
- gli enti locali (comune, provincia, città metropolitana, regione) e gli enti territoriali (asl, comunità montane ecc.);
- i segni costituzionali dell'unità e dell'indivisibilità della Repubblica;
- la distinzione tra Repubblica e Stato e alcune sue conseguenze;
- la tutela del paesaggio e del patrimonio storico del proprio ambiente di vita e della nazione;
- i segnali stradali e le strategie per la miglior circolazione di pedoni, ciclisti, automobilisti;

- elementi di igiene e di profilassi delle malattie;
- i principi fondamentali della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo e della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia;
- il superamento del concetto di razza e la comune appartenenza biologica ed etica all'umanità.

Situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola primaria

Dignità umana: riconoscere situazioni nelle quali non si sia stati trattati o non si siano trattati gli altri da persone umane; riconoscere i valori che rendono possibile la convivenza umana e testimoniarli nei comportamenti familiari e sociali; riconoscere fatti e situazioni di cronaca nei quali si registri il mancato rispetto dei principi della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo e della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia che si sono studiati; identificare fatti e situazioni di cronaca nei quali si ravvisino pregiudizi e comportamenti razzistici e progettare ipotesi di intervento per contrastarli.

Identità e appartenenza: documentare come, nel tempo, si è presa maggiore consapevolezza di sé, delle proprie capacità, dei propri interessi e del proprio ruolo nelle «formazioni sociali» studiate; curare la propria persona (igiene, stili alimentari, cura dei denti ecc.) e gli ambienti di vita (illuminazione, aerazione, temperatura ecc.) per migliorare lo «star bene» proprio e altrui; riconoscere i segni e i simboli della propria appartenenza al comu-

ne, alla provincia, alla città metropolitana, alla regione, ad enti territoriali, all'Italia, all'Europa e al mondo; trovare i modi per trasformare un'appartenenza comunitaria in una intenzionale, libera e volontaria appartenenza sociale, oppure per identificare situazioni di appartenenza ad una «comunità» o ad una «società»; trovare fatti, situazioni, forme linguistiche, comportamenti che dimostrino la mancata o piena consapevolezza della distinzione tra Repubblica e Stato; riconoscere azioni proprie e altrui che siano tendenzialmente autonome oppure che siano per lo più dettate da condizionamenti e da dispositivi espliciti o nascosti, ecc.

Alterità e relazione: riconoscere i ruoli e le funzioni diverse nella vita familiare come luogo di esperienza sociale e di reciproco riconoscimento e aiuto, nel dialogo fra generazioni; riconoscere ruoli e funzioni diverse nella scuola, identificando le corrette relazioni degli alunni con gli insegnanti, con gli operatori scolastici e tra loro e riconoscendo il valore dei rapporti scuola famiglia; esercitare responsabilmente la propria libertà personale e sviluppare dinanzi a fatti e situazioni il pensiero critico e il giudizio morale; attuare la cooperazione e la solidarietà, riconoscendole come strategie fondamentali per migliorare le relazioni interpersonali e sociali; distinguere i diritti e i doveri, sentendosi impegnato ad esercitare gli uni e gli altri; manifestare il proprio punto di vista e le esigenze personali in forme argomentate, interagendo con «buone maniere» con i coetanei e con gli

adulti, anche tenendo conto dell'identità maschile e femminile; accettare e accogliere le diversità, comprendendone le ragioni e soprattutto impiegandole come risorsa per la risoluzione di problemi, l'esecuzione di compiti e la messa a punto di progetti; curare il proprio linguaggio, evitando espressioni improprie e offensive.

Partecipazione: testimoniare la funzione e il valore delle regole e delle leggi nei diversi ambienti di vita quotidiana (vita familiare, gioco, sport ecc.); contribuire all'elaborazione e alla sperimentazione di regole più adeguate per sé e per gli altri nella vita della famiglia, della classe, della scuola e dei gruppi a cui si partecipa; avvalersi dei servizi offerti dal territorio, riconoscere quando sono affidabili per sé e per gli altri e, soprattutto, contribuire ad identificare proposte per renderli sempre migliori, quando non lo fossero; riconoscere in fatti e situazioni il mancato o il pieno rispetto dei principi e delle regole relative alla tutela dell'ambiente (compatibilità, sostenibilità, ecc.); rispettare la segnaletica stradale, con particolare attenzione a quella relativa al pedone e al ciclista.

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Obiettivi di apprendimento

- Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo;
- organizzazione politica ed economica della UE (con la moneta unica, la Banca centrale) la Carta dei diritti dell'UE e la Costituzione europea;
- organismi internazionali (ONU, UNESCO, Tribunale internazionale dell'Aia, Alleanza Atlantica, Unicef, Amnesty International, Croce Rossa);
- distinzione tra autonomia (della persona umana, delle «formazioni sociali», degli enti locali e territoriali, delle istituzioni) e decentramento nei servizi che dipendono dallo Stato;
- connessione tra l'unità e l'indivisibilità della Repubblica, da una parte, e la valorizzazione dell'autonomia e del decentramento dall'altra (art. 5 della Costituzione);
- il processo di revisione costituzionale e le leggi costituzionali secondo il Titolo V, sez. II del testo del 1948;
- la nuova disciplina degli Statuti delle Regioni;
- l'ordinamento della Repubblica;
- la Corte costituzionale;
- le «formazioni sociali» delle imprese, dei partiti, dei sindacati e degli enti no profit, con la loro regolamentazione costituzionale e legislativa;
- la sussidiarietà orizzontale e verticale;
- i diritti e i doveri del cittadino (soprattutto in rapporto alla salute propria e altrui, alla sicurezza stradale e alla libertà di manifestazione del pensiero);
- i diritti e i doveri del lavoratore (i Rapporti economici secondo la Costituzione, lo Statuto dei lavoratori, lo Statuto dei lavori).

Situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola secondaria di I grado

Dignità umana: riconoscersi come persona, cittadino e lavoratore (italiano ed europeo), alla luce della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, del dettato costituzionale e delle leggi nazionali, della normativa europea; riconoscere in fatti e situazioni come il mancato o il pieno rispetto dei principi e delle regole della sicurezza stradale, in particolare dell'uso del casco e dell'equilibrio alimentare per chi guida, sia segno di rispetto della dignità della persona propria e altrui; riconoscere il diritto alla salute come valore personale e sociale di cui si è responsabili anche dinanzi alle generazioni future; leggendo i giornali e seguendo i mass media, riconoscere, nelle informazioni date, le azioni, il ruolo e la storia di organizzazioni mondiali e internazionali e di associazioni internazionali poste al servizio della valorizzazione della dignità umana. *Identità e appartenenza:* esplorare le proprie multi appartenenze come studente, figlio, fratello, amico, cittadino, abitante della propria regione, della propria nazione, dell'Europa e del mondo, individuare gli elementi di esse che contribuiscono a definire la propria identità e le strategie per armonizzare eventuali contrasti che le caratterizzano; confrontare l'organizzazione ordinamentale e di governo, nonché le regole di cittadinanza, che contraddistinguono il nostro paese e gli Stati Ue di cui si studia la lingua; riconoscere e rispettare in situazioni consone i simboli dell'i-

dentità nazionale ed europea e delle identità regionali e locali; far interagire positivamente in fatti e situazioni ipotetiche o reali il rispetto dei diritti dell'uomo, del cittadino, del lavoratore e dell'imprenditore.

Alterità e relazione: conoscere e rispettare la funzione delle regole e delle norme, nonché il valore giuridico dei divieti; partecipare consapevolmente al processo di accoglienza e di integrazione tra studenti diversi all'interno della scuola; conoscere lo Statuto delle studentesse e degli studenti e tenerne conto nel comportamento e nei giudizi da esprimere sulla situazione scolastica; conoscere e rispettare il codice della strada: segnaletica stradale, tipologia dei veicoli e norme per la loro conduzione; gestire le dinamiche relazionali proprie della preadolescenza nelle dimensioni dell'affettività, della comunicazione interpersonale e della relazione tra persone diverse tenendo conto non solo degli aspetti normativi, ma soprattutto di quelli etici.

Partecipazione: essere consapevoli delle caratteristiche del territorio in cui si vive e degli organi che lo governano, ai diversi livelli di organizzazione sociale e politica; partecipare alle iniziative promosse per una sempre maggiore collaborazione tra scuola ed enti locali e territoriali; riconoscere i provvedimenti e le azioni concrete che promuovono e tutelano il principio della sussidiarietà verticale ed orizzontale in un territorio; trovare fatti storici, situazioni politiche ed esempi giuridici che possano testimoniare una mancata o insufficiente valorizzazione del rapporto co-

stituzionale che dovrebbe intercorrere tra l'unità e l'indivisibilità della Repubblica e organizzazione istituzionale e ordinamentale fondata sull'autonomia e sul decentramento; comprendere e utilizzare i codici e gli strumenti di comunicazione delle diverse istituzioni; collaborare all'elaborazione e alla realizzazione dei diversi progetti (salute, ambiente, sicurezza ecc.) promossi dalla scuola e dal territorio.

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Obiettivi di apprendimento

- Uguaglianze e differenze, sovrapposizioni ed eccedenze rispettivamente dei concetti di uomo, individuo, soggetto e persona umana;
- i diritti dell'uomo, del cittadino e del lavoratore in Italia, nella UE e nel diritto internazionale alla luce delle distinzioni tra uomo, individuo, soggetto e persona;
- i concetti di costituzione materiale e di costituzione formale come operatori interpretativi della storia costituzionale italiana;
- il processo di revisione costituzionale e le leggi costituzionali secondo il Titolo V, sez. II del testo del 1948;
- la nuova disciplina degli Statuti delle Regioni;
- le revisioni costituzionali apportate dal 1948 ad oggi;
- il processo di formazione, di emanazione e di perfezione delle leggi ordinarie e dei decreti legge;
- l'introduzione delle Regioni nel testo costituzionale del 1948 e le ragioni del loro primo avvio solo negli anni settanta;
- le competenze esclusive e concorrenti delle Regioni e i loro ordinamenti;
- il ruolo dello Stato nell'ordinamento e nella funzionalità della Repubblica;
- l'art. 32 della Costituzione e le sue conseguenze normative;
- le libertà personali e le libertà sociali nel testo costituzionale;
- la libertà di insegnamento e la libertà di scuole nel testo costituzionale e nelle leggi ordinarie;
- il sistema educativo di istruzione e di formazione della Repubblica: i differenti ruoli dello Stato, delle Regioni, degli altri enti locali e delle «formazioni sociali» (a partire dalla famiglia e dalle scuole).

Situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola secondaria di II grado

Dignità umana: identificare i diritti umani nella cultura, nella storia dell'umanità e negli ordinamenti giuridici nazionali e internazionali, cogliendo come nel tempo e nello spazio si sia evoluta la capacità di riconoscerli e tutelarli; riconoscere il valore della libertà di pensiero, di espressione, di religione e delle altre libertà individuali e sociali nelle società storiche e politiche contemporanee; conoscere i processi migratori, identificarne le cause, valutarne le conseguenze personali, sociali, culturali ed economiche, mantenendo fisso il principio

della pari dignità di ogni persona, delle regole di cittadinanza nazionale, europea e internazionale e del valore individuale e sociale dell'integrazione; sviluppare disponibilità all'impegno interculturale, agendo comportamenti basati sul rispetto e sull'accettazione delle differenze, nonché sul rifiuto di ogni forma di discriminazione su base etnica e religiosa; riconoscendo la salute come «fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività» (art. 32 Cost.) e come «dovere di solidarietà» reciproca (art. 2 Cost.), valutare le conseguenze personali e sociali di comportamenti incoerenti con questi principi; identificare stereotipi, pregiudizi etnici, sociali e culturali presenti nei propri e negli altrui atteggiamenti e comportamenti, nei mass media e in testi di studio e ricerca; riconoscere in fatti e situazioni concrete i modi con cui il diritto al lavoro e alla libertà di impresa sono espressione della dignità della persona e delle formazioni sociali all'interno delle quali sviluppa la propria personalità.

Identità e appartenenza: conoscendo le premesse storiche, i caratteri, i principi fondamentali della Costituzione della Repubblica Italiana e della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, riuscire ad identificare situazioni problematiche che ostacolano i processi dell'integrazione nazionale e dell'integrazione europea; ritrovare nella vita sociale, giuridica, istituzionale e culturale del nostro Paese elementi che dimostrino l'inerzia di abitudini e di impostazioni incoerenti con lo spirito e la lettera del

testo costituzionale a proposito di responsabilità dello Stato e delle Regioni; riconoscere in fatti e situazioni della vita economica, sociale e culturale l'intervento delle istituzioni europee (Unione Europea e Consiglio d'Europa), l'adesione alle linee fondamentali del Trattato di Lisbona (2007) e alle decisioni di politica economica della UE e della Banca centrale europea; ricostruire le problematiche e le acquisizioni del processo di elaborazione della Costituzione europea, soprattutto in rapporto al «patrimonio spirituale e morale dell'Europa».

Alterità e relazione: riconoscere come la ricchezza e la varietà delle dimensioni relazionali dell'esperienza umana porti a concretizzazioni istituzionali e ordinamentali che tengono conto della storia di ogni popolo; imparare a utilizzare il linguaggio dei sentimenti, delle emozioni e dei simboli, tendo conto delle differenze storiche e culturali di cui sono espressione; riconoscere il valore etico e civile delle leggi, nonché le modalità con cui tale valore è tutelato nel processo nazionale e internazionale che le crea e le introduce negli ordinamenti giuridici; individuare come i nuclei portanti della cultura economica (impresa, mercato, finanza pubblica, debito pubblico, spesa sociale, globalizzazione, stabilità della moneta ed equità nel rapporto fra i paesi e le generazioni) intervengono a qualificare le politiche economiche nazionali e internazionali; dimostrare piena e matura consapevolezza circa la necessità di comportamenti corretti nel campo della sicurezza per la tutela della inco-

lunità propria e altrui, del codice della strada e della salute fisica e mentale di ogni cittadino; comprendere l'equilibrio nel tempo del sistema uomo ambiente: la funzione delle leggi e i danni prodotti dalla sua alterazione, problematizzando l'idea di uno *sviluppo sostenibile* in termini di giustizia anche intergenerazionale. *Partecipazione*: conoscere le carte internazionali dei diritti umani e dell'ambiente, gli organismi che le hanno approvate e sottoscritte, le Corti che ne sanzionano le violazioni; praticare i diritti e i doveri degli studenti secondo la normativa vigente, contribuendo alla realizzazione della democrazia nella scuola e nelle relazioni tra scuola, famiglia e società; analizzare, discutere e condividere lo Statuto dei

diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti; promuovere la conoscenza dei regolamenti di istituto come momento di cittadinanza partecipata, collaborando alla loro redazione o al loro miglioramento e individuando le pratiche e le iniziative necessarie a questi scopi; impegnarsi attivamente nelle forme di rappresentanza previste (di classe, di istituto, nella Consulta provinciale degli studenti, nelle Associazioni studentesche); partecipare ai lavori dei Forum regionali e nazionali delle Associazioni studentesche; impegnarsi e partecipare ai lavori e alle iniziative della Consulta provinciale degli studenti.

Il Ministro
Mariastella Gelmini

Decreto ministeriale n. 5 Roma, 16 gennaio 2009 FINALITÀ DELLA VALUTAZIONE DEL COMPORAMENTO DEGLI STUDENTI

IL MINISTRO

VISTO il decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria;

VISTO il decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 e in particolare l'articolo 14, commi 1 e 2;

VISTO il decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, recante la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53, e in particolare l'art. 11, commi 1, 2, 3;

VISTO il decreto legge 7 settembre 2007, n. 147, convertito con modificazioni dalla legge n. 176/2007, recante disposizioni urgenti per assicurare l'ordinato avvio dell'anno scolastico 2007/2008, e in particolare l'art. 1, comma 4;

VISTO il decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235, Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria;

VISTA la nota prot. 3602/PO del 31 luglio 2008 avente per oggetto: DPR n. 235 del 21 novembre 2007 – Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria;

VISTO il decreto legge 1 settembre 2008, n. 137, convertito con modificazioni dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169 che, all'art. 1, istituisce nella scuola l'insegnamento «Cittadinanza e Costituzione», e all'art. 2 introduce la «valutazione del comportamento» degli studenti nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado;

CONSIDERATO che il comma 3 dell'art. 2 del predetto decreto legge n. 137/2008, convertito dalla legge n. 169/2008, stabilisce che con apposito Decreto il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca individua i criteri di valutazione del comportamento degli studenti inferiore alla sufficienza, vale a dire inferiore a 6/10, nonché ulteriori modalità applicative della nuova tipologia di valutazione;

TENUTO CONTO dei fenomeni di violenza, di bullismo e di offesa alla dignità e al rispetto della persona, che si verificano in maniera purtroppo ricorrente anche nelle istituzioni scolastiche e che richiedono corresponsabilità educativa tra scuola, genitori e ter-

ritorio, nonché l'elaborazione ed il rispetto di norme condivise;

CONSIDERATO che l'acquisizione, da parte dei giovani, di una compiuta e consapevole cultura dei valori della cittadinanza e della convivenza civile si esprime soprattutto nella pratica di comportamenti coerenti, maturi e responsabili all'interno della comunità di appartenenza;

RAVVISATA l'urgenza di rendere più avvertita e partecipata nelle giovani generazioni la sensibilità verso una piena consapevolezza dei propri diritti e doveri scolastici;

RITENUTO, altresì, che le scuole secondarie di I e II grado, nell'esercizio della loro funzione educativa e formativa, che integra e sostiene l'azione educativa dei genitori, debbano poter disporre anche di strumenti di valutazione del comportamento degli studenti;

DECRETA

Articolo 1

Finalità della valutazione del comportamento degli studenti

1. La valutazione del comportamento degli studenti di cui all'art. 2 del decreto legge 1 settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169, risponde alle seguenti prioritarie finalità:
 - accertare i livelli di apprendimento e di consapevolezza raggiunti, con specifico riferimento alla cultura e ai valori della cittadinanza e della convivenza civile;

- verificare la capacità di rispettare il complesso delle disposizioni che disciplinano la vita di ciascuna istituzione scolastica;
- diffondere la consapevolezza dei diritti e dei doveri degli studenti all'interno della comunità scolastica, promuovendo comportamenti coerenti con il corretto esercizio dei propri diritti e al tempo stesso con il rispetto dei propri doveri, che corrispondono sempre al riconoscimento dei diritti e delle libertà degli altri;
- dare significato e valenza educativa anche al voto inferiore a 6/10.

2. La valutazione del comportamento non può mai essere utilizzata come strumento per condizionare o reprimere la libera espressione di opinioni, correttamente manifestata e non lesiva dell'altrui personalità, da parte degli studenti.

Articolo 2

Caratteristiche ed effetti della valutazione del comportamento

1. La valutazione del comportamento degli studenti nella scuola secondaria di primo grado e nella scuola secondaria di secondo grado è espressa in decimi.
2. La valutazione, espressa in sede di scrutinio intermedio e finale, si riferisce a tutto il periodo di permanenza nella sede scolastica e comprende anche gli interventi e le attività di carattere educativo posti

- in essere al di fuori di essa. La valutazione in questione viene espressa collegialmente dal Consiglio di classe ai sensi della normativa vigente e, a partire dall'anno scolastico 2008-2009, concorre, unitamente alla valutazione degli apprendimenti, alla valutazione complessiva dello studente.
3. In attuazione di quanto disposto dall'art. 2 comma 3 del decreto legge 1 settembre 2008, n. 137, convertito dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169, la valutazione del comportamento inferiore alla sufficienza, ovvero a 6/10, riportata dallo studente in sede di scrutinio finale, comporta la non ammissione automatica dello stesso al successivo anno di corso o all'esame conclusivo del ciclo di studi.
 4. La votazione insufficiente di cui al comma 3 del presente articolo può essere attribuita dal Consiglio di classe soltanto in presenza di comportamenti di particolare ed oggettiva gravità, secondo i criteri e le indicazioni di cui al successivo articolo 4.

Articolo 3

Criteri e modalità applicative della valutazione del comportamento

1. Ai fini della valutazione del comportamento dello studente, il Consiglio di classe tiene conto dell'insieme dei comportamenti posti in essere dallo stesso durante il corso dell'anno.

2. La valutazione espressa in sede di scrutinio intermedio o finale non può riferirsi ad un singolo episodio, ma deve scaturire da un giudizio complessivo di maturazione e di crescita civile e culturale dello studente in ordine all'intero anno scolastico. In particolare, tenuto conto della valenza formativa ed educativa cui deve rispondere l'attribuzione del voto sul comportamento, il Consiglio di classe tiene in debita evidenza e considerazione i progressi e i miglioramenti realizzati dallo studente nel corso dell'anno, in relazione alle finalità di cui all'articolo 1 del presente decreto.

Articolo 4

Criteri ed indicazioni per l'attribuzione di una votazione insufficiente

1. Premessa la scrupolosa osservanza di quanto previsto dall'articolo 3, la valutazione insufficiente del comportamento, soprattutto in sede di scrutinio finale, deve scaturire da un attento e meditato giudizio del Consiglio di classe, esclusivamente in presenza di comportamenti di particolare gravità riconducibili alle fattispecie per le quali lo Statuto delle studentesse e degli studenti – DPR 249/1998, come modificato dal DPR 235/2007 e chiarito dalla nota prot. 3602/PO del 31 luglio 2008 – nonché i regolamenti di istituto prevedano l'irrogazione di sanzio-

ni disciplinari che comportino l'allontanamento temporaneo dello studente dalla comunità scolastica per periodi superiori a quindici giorni (art. 4, commi 9, 9 bis e 9 ter dello Statuto).

2. L'attribuzione di una votazione insufficiente, vale a dire al di sotto di 6/10, in sede di scrutinio finale, ferma restando l'autonomia della funzione docente anche in materia di valutazione del comportamento, presuppone che il Consiglio di classe abbia accertato che lo studente:
 - a. nel corso dell'anno sia stato destinatario di almeno una delle sanzioni disciplinari di cui al comma precedente;
 - b. successivamente alla irrogazione delle sanzioni di natura educativa e riparatoria previste dal sistema disciplinare, non abbia dimostrato apprezzabili e concreti cambiamenti nel comportamento, tali da evidenziare un sufficiente livello di miglioramento nel suo percorso di crescita e di maturazione in ordine alle finalità educative di cui all'articolo 1 del presente Decreto.
3. Il particolare rilievo che una valutazione di insufficienza del comportamento assume nella carriera scolastica dell'allievo richiede che la valutazione stessa sia sempre adeguatamente motivata e verba-

lizzata in sede di effettuazione dei Consigli di classe sia ordinari che straordinari e soprattutto in sede di scrutinio intermedio e finale.

4. In considerazione del rilevante valore formativo di ogni valutazione scolastica e pertanto anche di quella relativa al comportamento, le scuole sono tenute a curare con particolare attenzione sia l'elaborazione del Patto educativo di corresponsabilità, sia l'informazione tempestiva e il coinvolgimento attivo delle famiglie in merito alla condotta dei propri figli.

Articolo 5

Autonomia scolastica

1. Ciascuna istituzione scolastica autonoma, nel rispetto dei principi e dei criteri di carattere generale previsti dal presente Decreto e dalla normativa vigente, può determinare, in sede di redazione del Piano dell'Offerta formativa, ulteriori criteri e iniziative finalizzate alla prevenzione, tenendo conto di quanto previsto dal Regolamento di istituto, dal Patto educativo di corresponsabilità e dalle specifiche esigenze della comunità scolastica e del territorio.

Roma, lì 16 gennaio 2009

Il Ministro
Mariastella Gelmini

**Accordo operativo MIUR – Agenzia del Demanio,
26 luglio 2008**

DESTINAZIONE DEI BENI CONFISCATI AI SENSI DELLA LEGGE 31 MAGGIO 1965, N. 575

Accordo operativo tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e l'Agenzia del Demanio sulla destinazione dei beni confiscati alla criminalità organizzata ai sensi della Legge 31 Maggio 1965, n. 575

PREMESSO CHE:

- l'impiego rapido ed efficace per fini istituzionali e sociali degli immobili sottratti alla criminalità ha in sé un valore strategico, ma anche una valenza simbolica, contribuendo alla diffusione della legalità e al rifiuto dei comportamenti criminali;
- la legge 27 dicembre 2006, n. 296 (finanziaria 2007), ai commi 201 e 202, ha ampliato le ipotesi di utilizzo dei beni confiscati alla criminalità organizzata, oltre che alle Regioni e alle Province, anche per gli usi governativi o pubblici connessi allo svolgimento delle attività istituzionali di amministrazioni statali, università statali e istituzioni culturali di rilevante interesse;
- in tale ambito particolarmente rilevante può essere l'impiego dei beni confiscati per progetti che riguardano l'insegnamento, la scuola, l'università, la ricerca o, più in generale, iniziative di carattere culturale: in tali casi, infatti, allo sviluppo di progetti sociali rilevanti per il recupero delle aree del territorio si accompagna il valore educativo per la riaffermazione dei principi di legalità, specie nel mondo giovanile;
- l'Agenzia del Demanio (di seguito Agenzia) ha avviato numerose iniziative, con l'obiettivo di facilitare la più rapida utilizzazione degli immobili confiscati alla criminalità, di sviluppare una stretta collaborazione con tutti i potenziali destinatari dei beni, al fine di superare gli ostacoli che si frappongono all'assegnazione dei beni e di assicurare una gestione unitaria degli interventi nei singoli territori e a livello nazionale;
- il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (di seguito MIUR) ha intenzione di stabilire una stretta collaborazione con l'Agenzia per favorire, con tutti gli strumenti disponibili, la realizzazione di progetti integrati per l'utilizzo dei beni nei settori di sua competenza e di sviluppare, inoltre, forme adeguate di assistenza tecnica, di sostegno, di promozione e di coordinamento dei vari enti interessati all'utilizzo degli immobili;

Tutto ciò premesso e considerato le parti, come sopra costituite, convengono quanto segue:

Art. 1

Il MIUR e l'Agenzia del Demanio istituiscono un tavolo tecnico permanente finalizzato, nell'ambito delle procedure di destinazione dei beni confiscati e con lo scopo di semplificare e accelerare le stesse, a promuovere e a incentivare l'utilizzo dei beni confiscati per progetti integrati da realizzarsi nel campo dell'educazione, dell'insegnamento, della scuola, dell'Università, della Ricerca o, più in generale, per iniziative di carattere culturale.

Il tavolo tecnico individua gli immobili idonei e compatibili con i predetti utilizzi e indica gli eventuali oneri finanziari e la relativa copertura connessa all'attuazione dei progetti. Su tali iniziative sarà acquisito il prescritto parere del Prefetto e del Comune ove è ubicato il bene, nonché saranno interessati gli altri Enti per gli eventuali profili di competenza connessi ai progetti da realizzarsi.

L'attività del tavolo tecnico potrà riguardare beni ubicati sull'intero territorio nazionale.

Art. 2

L'Agenzia si impegna:

- a compiere tutte le attività istruttorie finalizzate alla destinazione dei beni e alla consegna degli stessi.
- a formalizzare il decreto di destinazione per gli immobili occupati, previa disdetta dei contratti di lo-

cazione, anche tacitamente prorogati, ed avvio delle procedure di sgombero nei casi di occupazione abusiva o senza titolo. La consegna dei beni avverrà una volta che l'Agenzia avrà liberato gli immobili dagli occupanti.

Art. 3

Il MIUR si impegna:

- a definire progetti di utilizzo;
- a sviluppare iniziative di promozione e di stimolo nei confronti dei potenziali utilizzatori;
- a verificare la possibilità di impiego di Fondi disponibili al fine di assicurare la piena realizzazione dei progetti di utilizzo degli immobili confiscati.

Art. 4

L'Agenzia e il MIUR, per gli immobili gravati da ipoteche o da procedure esecutive, si impegnano a collaborare, prendendo eventualmente contatto con gli enti creditori per una completa ricognizione delle effettive situazioni, con particolare riguardo alla natura e alla causa che ha dato origine alla garanzia reale, all'opponibilità del gravame dopo la confisca, all'entità del residuo debito ed alla possibilità del suo contenimento anche attraverso accordi transattivi.

L'Agenzia provvederà a coltivare in sede giudiziaria i ricorsi e le opposizioni valutate come necessari a ottenere la liberazione degli immobili confiscati e a monitorare l'andamento dei procedimenti giudiziari.

L'Agenzia valuterà la possibilità di consegnare, per l'utilizzo provvisorio in

pendenza di procedimenti giudiziari, beni liberi o che sia possibile liberare da occupazioni abusive.

Art. 5

Per gli immobili confiscati pro quota, il MIUR e l'Agenzia si impegnano a promuovere lo scioglimento rapido della comunione, valutando anche le possibilità di utilizzo della quota di beni derivante dalla divisione o di acquisizione della quota non confiscata.

Art. 6

In sede di prima applicazione del presente Accordo, formeranno oggetto di apposita analisi, i beni immobili contenuti nell'Allegato A, al fine di verificarne le potenzialità di utilizzo anche sulla base dell'attuale stato del proce-

dimento di destinazione. Entro due mesi dalla sottoscrizione dell'Accordo, all'esito dell'analisi svolta, verranno individuati i beni destinabili al MIUR.

Art. 7

I soggetti firmatari del presente Accordo operativo si impegnano a dare piena attuazione ad ogni parte del medesimo.

Roma, 26 luglio 2008

Letto e sottoscritto,

Il Ministro dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca
(Mariastella Gelmini)

Il Direttore dell'Agenzia
del Demanio
(Elisabetta Spitz)

Prot. n. 16 Roma, 5 febbraio 2007

LINEE DI INDIRIZZO GENERALI ED AZIONI A LIVELLO NAZIONALE PER LA PREVENZIONE E LA LOTTA AL BULLISMO

Ai Direttori Generali Regionali
Loro Sedi

Ai Dirigenti degli Uffici scolastici provinciali

Loro Sedi

Al Sovrintendente Scolastico per la
Provincia di Bolzano

Bolzano

Al Sovrintendente Scolastico per la
Provincia di Trento

Trento

All'Intendente Scolastico per la Scuola
in lingua tedesca

Bolzano

All'Intendente Scolastico per la Scuola
Località Ladine

Bolzano

Sovrintendente degli studi per la Regione
Valle D'Aosta

Aosta

Per conoscenza:

Ai dirigenti scolastici

Ai presidenti delle consulte provinciali degli studenti

Al Forum nazionale delle associazioni studentesche

Al Forum nazionale delle associazioni dei genitori

Al Forum nazionale delle associazioni professionali dei docenti e dei dirigenti della scuola

Oggetto: linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo.

PREMESSA: ESPRESSIONI DEL FENOMENO DENTRO E FUORI LA SCUOLA

I fatti di bullismo e di violenza che hanno interessato anche le nostre scuole, talvolta eccessivamente enfatizzati dai media, configurano un quadro preoccupante, che pone la necessità di fornire alle istituzioni scolastiche ulteriori risorse e strumenti che consentano l'incremento di azioni volte a favorire la piena e concreta realizzazione delle finalità poste a fondamento dell'autonomia scolastica, quali la valorizzazione della persona, la crescita e lo sviluppo educativo, cognitivo e sociale del singolo discente mediante percorsi di apprendimento individualizzati e interconnessi con la realtà sociale del territorio, la cooperazione, la promozione della cultura della legalità e del benessere di bambini e adolescenti.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche, costituzionalmente garantita, è orientata infatti a favorire, come è noto, la realizzazione di interventi educativi e formativi adeguati ai diversi con-

testi, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti al fine di garantire loro il successo formativo.

La scuola, essendo il terminale su cui convergono tensioni e dinamiche che hanno origine complessa nel nostro sistema sociale, ivi compreso il fenomeno del bullismo, rappresenta una risorsa fondamentale, l'istituzione preposta a mantenere un contatto non episodico ed eticamente strutturato con i giovani. Per tali ragioni si deve avere consapevolezza che la prevenzione ed il contrasto al bullismo sono azioni «di sistema» da ricondurre nell'ambito del quadro complessivo di interventi e di attività generali, nel cui ambito assume un ruolo fondamentale la proposta educativa della scuola verso i giovani.

Uno strumento insostituibile e centrale per affrontare questi fenomeni è lo studio delle materie curriculari che fornisce agli studenti le capacità per una decodifica approfondita della realtà unitamente alla proposta di attività strutturate e coerenti con il percorso di formazione. Il valore educativo dell'esperienza scolastica, infatti, comprende e supera la sola acquisizione di conoscenze e competenze, e risiede proprio nella introduzione lenta e profonda della conoscenza che acquista significato se diventa contemporaneamente opportunità per l'assunzione di comportamenti consapevoli e responsabili, dando luogo a quel processo, progressivo e «faticoso», di assimilazione critica del reale.

Ciò premesso, appare evidente che per prevenire e contrastare efficacemente fenomeni di bullismo, di violenza fisica o psicologica che vedono protago-

nisti una parte dei bambini e degli adolescenti, si deve sostenere e valorizzare il ruolo degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e di tutto il personale tecnico ed ausiliario che, quotidianamente e senza «fare notizia», svolgono un'azione meritoria ed impegnativa per la realizzazione della funzione educativa che ciascuna istituzione scolastica autonoma è chiamata ad assolvere nel tessuto sociale in coerenza ai principi ed ai valori comuni della Costituzione italiana.

Il Ministero, pertanto, vuole mettere a disposizione delle autonomie scolastiche un insieme di opportunità, risorse e strumenti ulteriori di supporto per lo svolgimento del loro compito, in un rapporto di collaborazione con le altre istituzioni territoriali e agenzie educative in un'ottica di sviluppo di azioni interistituzionali e di sinergia che convergano dentro la scuola.

Il problema del bullismo si configura come un fenomeno estremamente complesso, non riducibile alla sola condotta di singoli (bambini, ragazzi preadolescenti e adolescenti; maschi e femmine) ma riguardante il gruppo dei pari nel suo insieme. Tra i coetanei, infatti, il fenomeno spesso si diffonde grazie a dinamiche di gruppo, soprattutto in presenza di atteggiamenti di tacita accettazione delle prepotenze o di rinuncia a contrastare attivamente le sopraffazioni ai danni dei più deboli. È importante definire il bullismo poiché troppo spesso viene confuso o omologato ad altre tipologie di comportamenti, dai quali va distinto, e che configurano dei veri e propri reati (ad esempio discriminazione, microcriminalità, vandalismo, furti, etc.).

Il termine italiano «*bullismo*» è la traduzione letterale di «*bullying*», parola inglese comunemente usata nella letteratura internazionale per caratterizzare il fenomeno delle prepotenze tra pari in contesto di gruppo. Il bullismo si configura come un fenomeno dinamico, multidimensionale e relazionale che riguarda non solo l'interazione del prevaricatore con la vittima, che assume atteggiamenti di rassegnazione, ma tutti gli appartenenti allo stesso gruppo con ruoli diversi.

Il comportamento del bullo è un tipo di azione continuativa e persistente che mira deliberatamente a far del male o danneggiare qualcuno. La modalità diretta si manifesta in prepotenze fisiche e/o verbali. La forma indiretta di prevaricazione riguarda una serie di dicerie sul conto della vittima, l'esclusione dal gruppo dei pari, l'isolamento, la diffusione di calunnie e di pettegolezzi e altre modalità definite di «*cyberbullying*» inteso quest'ultimo come particolare tipo di aggressività intenzionale agita attraverso forme elettroniche. Questa nuova forma di prevaricazione, che non consente a chi la subisce di sfuggire o nascondersi e coinvolge un numero sempre più ampio di vittime, è in costante aumento e non ha ancora un contesto definito. Ciò che appare rilevante è che oggi non è più sufficiente educare a decodificare l'immagine perché i nuovi mezzi hanno dato la possibilità a chiunque non solo di registrare immagini ma anche di divulgarle.

Prima di passare alla individuazione delle linee di azione e di supporto che si intende offrire alle scuole, si ritiene opportuno richiamare l'attenzione delle

SS.LL. sulla materia delle sanzioni disciplinari nei confronti degli studenti, al fine di evidenziare le finalità della relativa regolamentazione normativa e fornire alcuni chiarimenti interpretativi.

FINALITÀ EDUCATIVE E INDICAZIONI INTERPRETATIVE IN MATERIA DI SANZIONI DISCIPLINARI

L'entrata in vigore dello Statuto delle Studentesse e degli Studenti, il D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, ha consentito di superare un modello sanzionatorio di natura esclusivamente repressiva-punitiva, quale era delineato dal previgente Regio Decreto n. 653 del 1925, introducendo un nuovo sistema ispirato al principio educativo in base al quale il provvedimento disciplinare verso il discente deve prevedere anche comportamenti attivi di natura «riparatoria-risarcitoria». In altre parole si afferma il principio innovativo per cui la sanzione irrogata, anziché orientarsi ad «espellere» lo studente dalla scuola, deve tendere sempre verso una responsabilizzazione del discente all'interno della comunità di cui è parte. In base ai principi sanciti dallo Statuto, e tradotti nella realtà scolastica autonoma dal regolamento di istituto, si deve puntare a condurre colui che ha violato i propri doveri non solo ad assumere consapevolezza del disvalore sociale della propria condotta *contra legem*, ma anche a porre in essere dei comportamenti volti a «riparare» il danno arrecato.

Lo strumento disciplinare si colloca, dunque, in uno spazio intermedio

fra l'essenziale momento di formazione/prevenzione e quello del ricorso all'autorità giudiziaria, per fatti di tale gravità da non poter essere risolti con strumenti di natura educativa. In ambito scolastico, infatti, la misura disciplinare, oltre ad un valore sanzionatorio, ha prima di tutto una funzione educativa. Per assolvere a tale funzione – soprattutto in relazione a fenomeni di bullismo, spesso connotati dal timore delle vittime nel denunciare i soprusi subiti e dalla difficoltà di acquisire informazioni precise ed attendibili in ordine all'effettivo svolgimento dei fatti – le procedure disciplinari relative devono essere contrassegnate da una specifica attenzione alla certezza ed alla tempestività degli interventi.

Il DPR 249/98 (Statuto delle studentesse e degli studenti) prevede all'art. 4 che le scuole adottino un proprio regolamento disciplinare. Si richiama l'attenzione dei dirigenti e dei consigli di istituto competenti sull'esigenza che tali regolamenti affrontino le questioni connesse con il bullismo con specifica attenzione e severità, prevedendo, da un lato, procedure snelle ed efficaci e, dall'altro, una variegata gamma di misure sanzionatorie nel rispetto del principio di proporzionalità tra sanzione irrogabile ed infrazione disciplinare commessa.

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

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

Del resto, anche per i giovani, costituisce un principio educativo fondamentale la circostanza che la violazione delle regole, poste a garanzia delle libertà di tutti, dia luogo alle conseguenze sanzionatorie previste dalla legge. La comunità scolastica, infatti, contribuisce allo sviluppo della personalità dei giovani anche attraverso l'educazione alla legalità, intesa non solo come rispetto delle regole di convivenza democratica ma anche dei doveri che ineriscono al ruolo e alla funzione che ciascun soggetto è chiamato a svolgere all'interno della comunità stessa. Ne consegue che gli studenti sono tenuti ad osservare i doveri sanciti dallo Statuto degli studenti e delle studentesse, in particolare quelli contemplati negli articoli 3 e 4 del DPR 24 giugno 1998, n. 249, allo stesso modo in cui tutto il personale scolastico è tenuto all'osservanza dei doveri attinenti alla deontologia professionale enucleati dalla legge e dai Contratti collettivi nazionali di lavoro.

In considerazione della particolare gravità che può connotare taluni comportamenti riconducibili al bullismo, corre l'obbligo di fornire chiarimenti interpretativi che consentano di superare l'attuale stato di incertezza applicativa con riferimento all'individuazione di quale sia il limite massimo nel disporre l'allontanamento del discente

dalla scuola e, in particolare, se sia possibile prevedere un allontanamento del giovane per un periodo superiore a quindici giorni.

Ai sensi dell'art. 4 comma 7 DPR n. 249/1998, la regola generale è che *«il temporaneo allontanamento dello studente dalla comunità scolastica può essere disposto solo in caso di gravi o reiterate infrazioni disciplinari, per periodi non superiori a quindici giorni»*.

Ciò non di meno, come è stato chiarito anche dalla giurisprudenza amministrativa, il divieto di disporre un allontanamento superiore a quindici giorni, posto dal comma 7, può essere derogato quando ricorrano due ipotesi eccezionali e tassative di particolare gravità previste dal successivo comma 9:

1. quando siano stati commessi reati,
2. quando vi sia pericolo per l'incolumità delle persone.

In queste due situazioni della massima gravità, che implicano l'attivazione di procedimenti penali e/o mettono in pericolo l'incolumità delle persone, lo Statuto, derogando alla regola generale, riconosce la possibilità di ricorrere ad un «rimedio estremo», con la conseguenza che la durata dell'allontanamento non è più sottoposta al limite dei quindici giorni, ma, come dispone espressamente il comma 9, *«è commisurata alla gravità del reato ovvero al permanere della situazione di pericolo»*.

Ciò posto, va precisato che per quanto riguarda tutti gli altri principi di cui all'art. 4 (finalità educativa

del provvedimento disciplinare, natura personale della responsabilità disciplinare, principio di separazione della condotta dalla valutazione del profitto, principio di riparazione del danno, facoltà per lo studente di esporre le proprie ragioni, convertibilità delle sanzioni in attività a favore della comunità scolastica, obbligo di mantenere, per quanto possibile, un rapporto della scuola con lo studente e con i genitori anche durante periodi di allontanamento dalla comunità al fine di favorire il rientro, l'attribuzione in capo ad un organo collegiale del potere di decidere l'allontanamento dalla scuola, facoltà per lo studente di iscriversi, anche in corso d'anno, ad altra scuola nei casi di cui al comma 10), questi ultimi sono da intendersi tutti come inderogabili e, pertanto, trovano integrale applicazione anche nei casi più gravi previsti dal comma 9.

Si ravvisa, infine, l'opportunità di informare che sono allo studio norme per la semplificazione delle procedure previste per l'irrogazione delle sanzioni disciplinari verso gli studenti ed un repertorio condiviso di sanzioni che non si limitino ad allontanare i giovani dalla scuola, circostanza sempre pericolosa per la crescita e lo sviluppo della persona, ma diano luogo anche a percorsi educativi di recupero.

AZIONI A LIVELLO NAZIONALE

Ai Dirigenti scolastici, ai docenti, al personale ATA e ai genitori è affidata

la responsabilità di trovare spazi per affrontare il tema del bullismo e della violenza attraverso un'efficace collaborazione nell'azione educativa volta a sviluppare negli studenti valori e comportamenti positivi e coerenti con le finalità educative dell'istituzione scolastica.

Gli studenti, a loro volta, saranno coinvolti in modo attivo, in rapporto all'età, nelle scelte delle iniziative scolastiche ritenute più funzionali al conseguimento di obiettivi coerenti con la promozione della solidarietà, della cooperazione, del rispetto e dell'aiuto reciproco in ambito sia scolastico che extrascolastico, favorendo la condivisione delle regole e delle sanzioni. Il Piano dell'Offerta Formativa, documento fondamentale delle istituzioni scolastiche autonome (DPR n. 275/99), rappresenta uno strumento di portata decisiva, attraverso il quale l'istituzione scolastica può elaborare e declinare le linee culturali, pedagogiche, organizzative e operative coerenti con tali valori traducendo nell'azione didattica i saperi della scuola in saperi di cittadinanza e non perdendo mai di vista le finalità sia culturali sia educativo-comportamentali fondamentali per il consolidarsi di comportamenti prosociali.

Spetta alla singola scuola ricercare la strategia educativa più idonea ed efficace nell'azione promozionale di educazione alla cittadinanza e, contestualmente, di prevenzione e di contrasto ai fenomeni di bullismo e di violenza che possono verificarsi nella scuola stessa o nell'ambiente in cui essa opera.

A tal fine saranno inoltre tenuti presenti lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti (DPR 249/98), il regolamento sull'apertura pomeridiana delle scuole (567/96 e successive modifiche), la Direttiva ministeriale sulla cultura costituzionale (DM n. 58/96), la Direttiva sulla partecipazione studentesca (DM n. 1455/06), le «Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e legalità» (DM n. 5843/A3 del 2006).

A supporto di quanto verrà realizzato in tal senso a livello territoriale o della singola scuola saranno avviate azioni concrete e programmi di sostegno alla qualità dell'insegnamento e di promozione della salute, di prevenzione del disagio giovanile e di contrasto alla violenza, al bullismo e all'illegalità.

Particolarmente importante sarà la collaborazione tra questo Ministero e il Ministero dell'Interno, al fine di affrontare il fenomeno del bullismo sia da un punto di vista preventivo che investigativo, e con il Servizio di Polizia Postale e delle Comunicazioni che è istituzionalmente impegnato nel costante monitoraggio della rete internet per raccogliere elementi utili alla prevenzione e repressione dei reati in genere, ivi comprese le varie forme di bullismo e violenza giovanile. Verranno inoltre studiati e messi in opera dei sistemi di sicurezza per proteggere le reti delle scuole dall'utilizzo illegittimo dei terminali (compresi reati di violazione del diritto alla privacy e lesivi della dignità personale).

1) CAMPAGNA DI COMUNICAZIONE DIVERSIFICATA

Verrà realizzata una campagna di comunicazione e di informazione rivolta agli studenti, ai dirigenti scolastici, ai docenti, al personale ATA e alle famiglie che preveda azioni mirate per ogni ordine e grado di scuola nel rispetto delle caratteristiche che differenziano il percorso evolutivo degli studenti.

Tale azione è finalizzata a una più forte sensibilizzazione nei confronti del fenomeno e a trasmettere messaggi di esplicita non accettazione delle prepotenze tra studenti. Al fine di responsabilizzare il gruppo dei pari si coinvolgeranno gli stessi studenti nella realizzazione di tale campagna allo scopo di coinvolgerli nella soluzione di un problema che li riguarda direttamente.

1.1) Per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria

Nei confronti dei bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria si pone la necessità di valorizzare la comunicazione interpersonale, di costruire contesti di ascolto non giudicanti e momenti «dedicati» di dialogo che in questa fase evolutiva possono essere integrati da alcune azioni e suggerimenti operativi di cui l'Amministrazione, in collaborazione con gli osservatori regionali di cui al paragrafo seguente, si impegna a curare la realizzazione o le necessarie attività di servizio

e supporto nei confronti delle istituzioni scolastiche: valorizzazione ed ampliamento delle finestre già presenti in alcuni programmi Rai finalizzate al riconoscimento, alla verbalizzazione ed espressione di sentimenti anche negativi; poster da affiggere all'interno delle scuole, che contengano immagini-messaggio particolarmente adatte e facilmente decodificabili dai più piccoli o realizzati da loro stessi; sensibilizzazione e possibile collaborazione con l'editoria rivolta ai bambini.

1.2) Per la scuola secondaria di primo e secondo grado

Verranno promosse campagne informative e di formazione in servizio e aggiornamento a livello nazionale, regionale e locale favorendo il protagonismo delle singole istituzioni scolastiche.

Specifiche iniziative saranno inoltre realizzate per studenti e genitori in collaborazione con le loro rappresentanze.

Le suddette attività vedranno la partecipazione attiva delle associazioni professionali dei docenti e dei dirigenti scolastici, e delle associazioni maggiormente rappresentative degli studenti e dei genitori in collaborazione con le consulte provinciali degli studenti.

Di seguito, sono individuate ulteriori azioni che l'Amministrazione, in collaborazione con gli osservatori regionali di cui al paragrafo seguente, si impegna a promuovere e sostenere: realizzazione di un portale Internet,

in collaborazione con scuole, studenti e consulte; messa in onda di spot televisivi e radiofonici scelti tra quelli elaborati dalle scuole; coinvolgimento dei portali WEB maggiormente frequentati dai giovani nella campagna di comunicazione; coinvolgimento di testimonial contro il bullismo e promozione di apposite iniziative nel palinsesto televisivo.

In tutte le attività, che vedranno il coinvolgimento delle comunità locali, nonché del terzo settore e in particolare dei gruppi extrascolastici, dei centri di aggregazione giovanile, delle associazioni e dei gruppi sportivi, delle associazioni dei genitori e dei centri religiosi e culturali che i ragazzi frequentano abitualmente, rimane strategico il ruolo centrale delle istituzioni scolastiche.

2) COSTITUZIONE DI OSSERVATORI REGIONALI PERMANENTI SUL BULLISMO

Presso ciascun Ufficio scolastico regionale sono istituiti degli osservatori regionali permanenti sul fenomeno del bullismo mediante appositi fondi assegnati dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Ogni osservatorio sarà un centro polifunzionale al servizio delle istituzioni scolastiche che operano, anche in rete, sul territorio.

Lavorerà in stretta connessione con l'amministrazione centrale e periferica, in collaborazione con le diverse agenzie educative nel territorio per la realizzazione di attività, ricercando

e valorizzando tutto il patrimonio di buone pratiche, materiali e competenze che in questi anni si sono sviluppati localmente grazie all'impegno delle scuole e delle istituzioni locali (Regioni, Università, Asl, Comuni, Province, ...) e associazioni.

Tra le priorità degli osservatori vi sarà il coinvolgimento dei soggetti già attivi su questi temi, nonché la raccolta e la valorizzazione delle ricerche, delle esperienze e dei materiali didattici più significativi e l'individuazione e la segnalazione di specifiche competenze.

Gli osservatori garantiranno sia una rilevazione e un monitoraggio costante del fenomeno sia il supporto alle attività promosse dalle istituzioni scolastiche singolarmente e/o in collaborazione con altre strutture operanti nel territorio. Garantiranno, inoltre, il collegamento con le diverse istituzioni che a livello nazionale si occupano di educazione alla legalità.

Il portale Internet (www.smontailbullo.it) sarà il «luogo» di raccordo di tutti i soggetti coinvolti.

All'interno di ogni osservatorio si prevederà un nucleo di monitoraggio e di verifica degli interventi messi in atto.

Le strategie operative che saranno adottate dagli osservatori si moduleranno su quattro livelli: a) prevenzione e lotta al bullismo, attuate attraverso l'attivo coinvolgimento di tutte le componenti delle realtà scolastiche e attraverso programmi di intervento rispondenti in particolare alle esigenze degli specifici contesti territoriali, b) promozione di percorsi di educa-

zione alla legalità attraverso attività curricolari ed extracurricolari, c) monitoraggio costante del fenomeno bullismo, d) monitoraggio e verifica in itinere e conclusiva delle attività svolte dai vari soggetti coinvolti, anche attraverso la raccolta di valutazioni sulle attività svolte e proposte sulla prosecuzione delle stesse, provenienti dalle scuole.

Gli Osservatori cureranno e favoriranno la promozione ed il monitoraggio di percorsi di informazione e aggiornamento destinati alle diverse componenti della comunità scolastica.

Nella annuale direttiva sulla formazione E.F. 2007 si proporrà come prioritaria, all'interno della contrattazione sindacale, l'attività di formazione in servizio di tutto il personale della scuola per il contrasto al bullismo.

3) ATTIVAZIONE DI UN NUMERO VERDE NAZIONALE

Presso la sede del Ministero della Pubblica Istruzione è istituito il numero verde nazionale 800 66 96 96, attivo dal lunedì al venerdì dalle 10 alle 13 e dalle 14 alle 19, a cui poter segnalare casi, chiedere informazioni generali sul fenomeno e su come comportarsi in situazioni «critiche», nonché ricevere sostegno.

Le domande più frequenti giunte al numero verde saranno disponibili sul portale Internet con le risposte complete. Verrà tenuta traccia, in modalità assolutamente anonima, delle problematiche denunciate telefonica-

mente, in modo da creare un database aggiornato come ulteriore strumento di raccolta dati e di riflessione.

4) MEZZI DI COMUNICAZIONE E RETI INFORMATICHE

Vengono di seguito descritti gli interventi e le iniziative principali che verranno realizzati a livello nazionale nel settore della comunicazione.

Verranno elaborati e promossi, d'intesa con le Forze dell'Ordine, le Associazioni a tutela dell'infanzia e gli organi competenti, specifici protocolli di comportamento per favorire nei ragazzi, assidui frequentatori della rete, comportamenti di salvaguardia e contrasto, segnalando alla polizia postale tutti i video e le foto illegali e lesivi dei soggetti coinvolti.

D'intesa con il Ministero delle Comunicazioni si promuoveranno iniziative rivolte agli studenti dei diversi ordini di scuola e mirate a favorire la comprensione delle caratteristiche formali e di contenuto dei media e delle nuove tecnologie e a incrementare le abilità per un utilizzo critico di tali strumenti di comunicazione di massa e di intrattenimento.

Particolare attenzione verrà posta, inoltre, sull'esigenza di far acquisire ai giovani il significato e il rispetto del diritto alla privacy propria e altrui, tutelata anche all'interno dell'ordinamento scolastico e dei diritti e doveri che ne conseguono anche in sede di responsabilità civile e penale al compimento del quattordicesimo anno d'età.

Nei fenomeni di bullismo e, in generale, di violenza giovanile ha assunto particolare rilievo l'utilizzo di videogame da parte di minori. Tuttavia il videogioco, nonostante alcune realizzazioni in netto contrasto con i principi dell'educazione alla legalità, può essere visto anche come opportunità educativa, strumento di socializzazione e non di mera alienazione o diseducazione: si tratta di una forma di intrattenimento che può essere finalizzata sia ad educare che a divertire e che può raggiungere notevoli forme di espressione artistica e culturale. Poiché i videogiochi fanno parte dell'esperienza quotidiana della stragrande maggioranza degli studenti, le scuole dell'autonomia potranno invitare i giovani ad approfondirne le caratteristiche dalle diverse angolature possibili, con le «lenti» disciplinari a disposizione nel curriculum o stabilendo rapporti di collaborazione con le università disponibili anche al fine di realizzare a scuola dei videogame, in modo da abituare i giovani a «smontare» i prodotti, a coglierne le connessioni e ad individuare criticamente le scelte che vi sono sottese.

Il Ministero inoltre, di intesa con l'AESVI (Associazione Editori Software Videoludico Italiana), promuoverà una campagna di comunicazione volta a sensibilizzare i genitori nella scelta dei videogiochi ponendo particolare attenzione, prima dell'acquisto, alla classificazione PEGI (*Pan European*

Game Information), il codice di autoregolamentazione adottato su scala europea dalle stesse ditte produttrici di videogame.

Con riferimento alla problematica dell'utilizzo di Internet da parte dei minori verranno promosse, in collaborazione con il Ministero delle Comunicazioni e la partecipazione di diverse istituzioni e degli stessi operatori di Internet, iniziative informative relativamente alla diffusione e alla conoscenza del Codice di autoregolamentazione «Internet e minori».

Il Ministero della Pubblica Istruzione, infine, si attiverà, in collaborazione con il Ministero delle Comunicazioni e il comitato «Tv e minori», per istituire un tavolo con le principali emittenti televisive a diffusione nazionale e regionale, nonché con le principali case di produzione cinematografiche e televisive, per elaborare una strategia di analisi della programmazione attuale e per interrogarsi sulle possibili iniziative da intraprendere per contenere il fenomeno della violenza in TV ed offrire occasioni di riflessione e discussione anche utilizzando materiale cinematografico e televisivo già esistente o da realizzare.

Le SS.LL. sono pregate di dare massima diffusione alla presente ai dirigenti delle istituzioni scolastiche che risiedono nei territori di competenza.

Il Ministro
Giuseppe Fioroni

Prot. n. 30/dip./segr. Roma, 15 marzo 2007

LINEE DI INDIRIZZO E INDICAZIONI IN MATERIA DI UTILIZZO DI TELEFONI CELLULARI E DI ALTRI DISPOSITIVI ELETTRONICI DURANTE L'ATTIVITÀ DIDATTICA, IRROGAZIONE DI SANZIONI DISCIPLINARI, DOVERE DI VIGILANZA E DI CORRESPONSABILITÀ DEI GENITORI E DEI DOCENTI

Ai Direttori Generali Regionali

Loro Sedi

Ai Dirigenti degli Uffici scolastici provinciali

Loro Sedi

Al Sovrintendente Scolastico per la Provincia di Bolzano

Al Sovrintendente Scolastico per la Provincia di Trento

All'Intendente Scolastico per la Scuola in lingua tedesca

Bolzano

All'Intendente Scolastico per la Scuola Località Ladine

Bolzano

Al Sovrintendente degli studi per la Regione Valle D'Aosta

Aosta

Per conoscenza: Ai dirigenti delle istituzioni scolastiche autonome

OGGETTO: linee di indirizzo ed indicazioni in materia di utilizzo di «telefoni cellulari» e di altri dispositivi elettronici durante l'attività didattica, irrogazione di sanzioni disciplinari,

dovere di vigilanza e di corresponsabilità dei genitori e dei docenti.

I recenti fatti di cronaca che hanno interessato la scuola, dalla trasgressione delle più banali regole di convivenza sociale (uso improprio dei telefoni cellulari e altri comportamenti di disturbo allo svolgimento delle lezioni) fino agli episodi di bullismo e di violenza, riguardano situazioni che, seppure enfatizzate dai media, non devono essere sottovalutate. Rappresentano infatti il rischio del dilagare di un processo di progressiva caduta sia di una cultura del rispetto delle regole che della consapevolezza che la libertà dei singoli debba trovare un limite nella libertà degli altri.

Di fronte a ciò la scuola è una risorsa fondamentale in quanto assume il ruolo di luogo di crescita civile e culturale per una piena valorizzazione della persona, rafforzando l'esistenza di una comunità educante in cui ragazzi e adulti, docenti e genitori, vengano

no coinvolti in un'alleanza educativa che contribuisca ad individuare non solo contenuti e competenze da acquisire ma anche obiettivi e valori da trasmettere per costruire insieme identità, appartenenza, e responsabilità.

Al raggiungimento di tali finalità concorre l'autonomia scolastica, costituzionalmente riconosciuta che, avendo superato l'impostazione esclusivamente centralistica dell'educazione e della formazione del cittadino, consente alla singola istituzione scolastica di concertare, confrontarsi, costruire accordi, creare lo spazio in cui famiglie, studenti, operatori scolastici si ascoltano, assumono impegni e responsabilità, condividono un percorso di crescita umana e civile della persona.

Un'educazione efficace dei giovani è il risultato di un'azione coordinata tra famiglia e scuola, nell'ottica della condivisione di principi ed obiettivi, evitando quei conflitti che hanno sempre gravi conseguenze sull'efficacia del processo formativo.

Di conseguenza tutte le componenti scolastiche nelle quali si esprime l'autonomia delle scuole, in particolare il dirigente scolastico, che ne costituisce l'elemento di sintesi, devono aprire una fase di riflessione sulle problematiche oggetto della presente direttiva, fino a promuovere tutte le iniziative utili, inclusa la revisione del regolamento di disciplina degli alunni, di cui al comma 2, dell'articolo 14 del DPR 275/99.

In tale prospettiva, si intendono fornire, nel rispetto dell'autonomia scolastica, della libertà di insegnamento e della garanzia del diritto allo studio, linee di indirizzo e chiarimenti interpre-

tativi, sollecitando opportune iniziative di carattere operativo.

UTILIZZO DI CELLULARI E ALTRI DISPOSITIVI ELETTRONICI DURANTE LE ATTIVITÀ DIDATTICHE

In via preliminare, è del tutto evidente che il divieto di utilizzo del cellulare durante le ore di lezione risponda ad una generale norma di correttezza che, peraltro, trova una sua codificazione formale nei doveri indicati nello Statuto delle studentesse e degli studenti, di cui al DPR 24 giugno 1998, n. 249.

In tali circostanze, l'uso del cellulare e di altri dispositivi elettronici rappresenta un elemento di distrazione sia per chi lo usa che per i compagni, oltre che una grave mancanza di rispetto per il docente configurando, pertanto, un'infrazione disciplinare sanzionabile attraverso provvedimenti orientati non solo a prevenire e scoraggiare tali comportamenti ma anche, secondo una logica educativa propria dell'istituzione scolastica, a stimolare nello studente la consapevolezza del disvalore dei medesimi.

Dall'elenco dei doveri generali enunciati dall'articolo 3 del DPR n. 249/1998 si evince la sussistenza di un dovere specifico, per ciascuno studente, di non utilizzare il telefono cellulare, o altri dispositivi elettronici, durante lo svolgimento delle attività didattiche, considerato che il discente ha il dovere:

- di assolvere assiduamente agli impegni di studio anche durante gli orari di lezione (comma 1);

- di tenere comportamenti rispettosi degli altri (comma 2), nonché corretti e coerenti con i principi di cui all'art. 1 (comma 3);
- di osservare le disposizioni organizzative dettate dai regolamenti di istituto (comma 4).

La violazione di tale dovere comporta, quindi, l'irrogazione delle sanzioni disciplinari appositamente individuate da ciascuna istituzione scolastica, nell'ambito della sua autonomia, in sede di regolamentazione di istituto.

È dunque necessario che nei regolamenti di istituto siano previste adeguate sanzioni secondo il criterio di proporzionalità, ivi compresa quella del ritiro temporaneo del telefono cellulare durante le ore di lezione, in caso di uso scorretto dello stesso.

Laddove se ne ravvisi l'opportunità, il regolamento di istituto potrà prevedere le misure organizzative più idonee atte a prevenire, durante le attività didattiche, il verificarsi del fenomeno di un utilizzo scorretto del telefonino.

Resta fermo che, anche durante lo svolgimento delle attività didattiche, eventuali esigenze di comunicazione tra gli studenti e le famiglie, dettate da ragioni di particolare urgenza o gravità, potranno sempre essere soddisfatte, previa autorizzazione del docente. La scuola continuerà, in ogni caso, a garantire, come è sempre avvenuto, la possibilità di una comunicazione reciproca tra le famiglie ed i propri figli, per gravi ed urgenti motivi, mediante gli uffici di presidenza e di segreteria amministrativa.

Il divieto di utilizzare telefoni cellulari durante lo svolgimento di attività di

insegnamento-apprendimento, del resto, opera anche nei confronti del personale docente (cfr. Circolare n. 362 del 25 agosto 1998), in considerazione dei doveri derivanti dal CCNL vigente e dalla necessità di assicurare all'interno della comunità scolastica le migliori condizioni per uno svolgimento sereno ed efficace delle attività didattiche, unitamente all'esigenza educativa di offrire ai discenti un modello di riferimento esemplare da parte degli adulti.

Per le ragioni sopra esposte, si segnala la necessità per ciascuna istituzione scolastica autonoma di dotarsi di un regolamento di istituto che declini e traduca, in maniera adeguata ed efficace, i principi fissati dallo Statuto delle studentesse e degli studenti, in base alle specifiche esigenze della comunità scolastica, prestando particolare attenzione all'individuazione di un repertorio di sanzioni volte a garantire, con il massimo rigore, l'effettivo rispetto delle regole poste a presidio del valore della legalità e di una corretta convivenza civile.

Il Ministero metterà a disposizione delle scuole, mediante pubblicazione sul sito internet www.pubblica.istruzione.it, alcuni esempi di regolamento di istituto che perverranno su iniziativa delle stesse istituzioni scolastiche.

LE SANZIONI DISCIPLINARI VERSO GLI STUDENTI

Con l'entrata in vigore dello Statuto delle studentesse e degli studenti si è segnato il passaggio da un modello

sanzionatorio, incentrato su un'impostazione esclusivamente repressiva, ad un sistema nuovo in base al quale lo studente, in caso di infrazioni disciplinari, deve essere punito ma, contestualmente, deve anche essere obbligato a comportamenti attivi di natura risarcitoria – riparatoria volti al perseguimento di una finalità educativa, in virtù di quanto previsto dalla specifica regolamentazione di istituto e in ossequio al principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. In particolare la scuola è chiamata a prevedere l'attivazione di percorsi educativi di recupero anche mediante lo svolgimento di attività «riparatorie», di rilevanza sociale o, comunque, orientate verso il perseguimento di un interesse generale della comunità scolastica (quali la pulizia delle aule, piccole manutenzioni, svolgimento di attività di assistenza o di volontariato nell'ambito della comunità scolastica, ...).

La sanzione disciplinare, seppur inserita in una nuova logica, continua a svolgere anche la sua irrinunciabile funzione di reazione efficace ad un illecito, nonché di prevenzione verso il compimento di eventuali infrazioni disciplinari.

Come già chiarito nella direttiva n. 16/2007, il divieto generale di disporre un allontanamento superiore a 15 giorni, posto dall'art. 4, comma 7 del DPR n. 249/1998, può essere derogato quando si sia in presenza di fatti di rilevanza penale, o vi sia pericolo per l'incolumità delle persone (comma 9 dello stesso decreto). In queste due situazioni la durata della sanzione «è commisurata alla gravità

del reato o al permanere della situazione di pericolo».

Si ritiene opportuno che i citati regolamenti di disciplina, nel momento in cui individuano le fattispecie di cui sopra, prevedano sanzioni severe, commisurate alla particolare gravità dei comportamenti tenuti dagli studenti.

In quest'ottica, il Ministero ha avviato la procedura di revisione degli articoli 4 e 5 dello Statuto delle studentesse e degli studenti allo scopo di consentire da un lato la semplificazione e lo snellimento delle procedure di irrogazione e di impugnazione delle sanzioni disciplinari e, dall'altro, la possibile applicazione di sanzioni particolarmente incisive, secondo un principio di progressività e di proporzionalità, nei casi eccezionali che presentino connotazioni di estrema gravità.

In particolare, la nuova disciplina prevederà che in tali ultimi casi, tassativamente individuati dal regolamento di istituto, la sanzione potrà comportare l'esclusione dallo scrutinio finale o la non ammissione all'esame di Stato conclusivo del corso di studi.

IL DOVERE DI VIGILANZA E DI CORRESPONSABILITÀ DEI GENITORI E DEI DOCENTI

Con riferimento alla componente dei genitori, si informa che, nell'ambito delle modifiche allo Statuto delle studentesse e degli studenti, è prevista la possibilità per ciascuna scuola di chiedere ai genitori, all'atto di iscrizione,

o comunque all'inizio di ogni anno scolastico, di sottoscrivere un «patto sociale di corresponsabilità» al fine di rendere effettiva la piena partecipazione delle famiglie.

Il coinvolgimento attivo di tutte le componenti della comunità scolastica, infatti, è una condizione necessaria per la realizzazione dell'autonomia scolastica e del successo formativo.

Con questo strumento le famiglie, nell'ambito di una definizione più dettagliata e condivisa dei «diritti e doveri» dei genitori verso la scuola, si assumono l'impegno di rispondere direttamente dell'operato dei propri figli nel caso in cui, ad esempio, gli stessi arrechino danni ad altre persone o alle strutture scolastiche o, più in genera-

le, violino i doveri sanciti dal regolamento di istituto e subiscano, di conseguenza, l'applicazione di una sanzione anche di carattere pecuniario.

Per quanto attiene alla responsabilità deontologica e professionale dei dirigenti, dei docenti e del personale ATA, si ricorda che il dovere di vigilanza sui comportamenti degli alunni sussiste in tutti gli spazi scolastici ed esige la tempestiva segnalazione alle autorità competenti di eventuali infrazioni, ed in particolare quando trattasi degli episodi di violenza sopra richiamati, dovere la cui inosservanza è materia di valutazione disciplinare.

Il Ministro
Giuseppe Fioroni

Decreto Presidente della Repubblica n. 249¹, 24 giugno 1998 e successive modifiche STATUTO DELLE STUDENTESSE E DEGLI STUDENTI

IL PRESIDENTE
DELLA REPUBBLICA

Visto l'articolo 87, quinto comma, della Costituzione;

Visto l'articolo 328 del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, approvato con *decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297*;

Visto l'articolo 21, commi 1, 2 e 13, della legge 15 marzo 1997, n. 59;

Vista la legge 27 maggio 1991, n. 176, di ratifica della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989;

Visti gli articoli 104, 105 e 106 del testo unico delle leggi in materia di disciplina degli stupefacenti o sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza, approvato con *decreto del Presidente della Repubblica 9 ottobre 1990, n. 309*;

Visti gli articoli 12, 13, 14, 15 e 16 della legge 5 febbraio 1992, n. 104;

Visto l'articolo 36 della legge 6 marzo 1998, n. 40;

Visto il *decreto del Presidente della Repubblica 10 ottobre 1996, n. 567*;

Visto l'articolo 17, comma 1, della legge 23 agosto 1988, n. 400;

Visto il parere del Consiglio nazionale della pubblica istruzione, espresso nell'adunanza del 10 febbraio 1998; Udito il parere del Consiglio di Stato, espresso dalla sezione consultiva per gli atti normativi nell'adunanza del 4 maggio 1998;

Vista la deliberazione del Consiglio dei Ministri, adottata nella riunione del 29 maggio 1998;

Sulla proposta del Ministro della pubblica istruzione;

Emana il seguente regolamento:

STATUTO DELLE STUDENTESSE E DEGLI STUDENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA ²

1. Vita della comunità scolastica.

1. La scuola è luogo di formazione e di educazione mediante lo studio, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica.

2. La scuola è una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le

1. Pubblicato nella Gazz. Uff. 29 luglio 1998, n. 175.

2. Con riferimento al presente provvedimento sono state emanate le seguenti circolari: Ministero della pubblica istruzione: Circ. 2 settembre 1998, n. 371; Circ. 1 settembre 2000, n. 207.

sue dimensioni. In essa ognuno con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, fatta a New York il 20 novembre 1989, e con i principi generali dell'ordinamento italiano.

3. La comunità scolastica, interagendo con la più ampia comunità civile e sociale di cui è parte, fonda il suo progetto e la sua azione educativa sulla qualità delle relazioni insegnante-studente, contribuisce allo sviluppo della personalità dei giovani, anche attraverso l'educazione alla consapevolezza e alla valorizzazione della identità di genere, del loro senso di responsabilità e della loro autonomia individuale e persegue il raggiungimento di obiettivi culturali e professionali adeguati all'evoluzione delle conoscenze e all'inserimento nella vita attiva.

4. La vita della comunità scolastica si basa sulla libertà di espressione, di pensiero, di coscienza e di religione, sul rispetto reciproco di tutte le persone che la compongono, quale che sia la loro età e condizione, nel ripudio di ogni barriera ideologica, sociale e culturale.

2. *Diritti.*

1. Lo studente ha diritto ad una formazione culturale e professionale qualificata che rispetti e valorizzi, anche attraverso l'orientamento, l'identità di ciascuno e sia aperta alla pluralità delle idee. La scuola persegue la con-

tinuità dell'apprendimento e valorizza le inclinazioni personali degli studenti, anche attraverso una adeguata informazione, la possibilità di formulare richieste, di sviluppare temi liberamente scelti e di realizzare iniziative autonome.

2. La comunità scolastica promuove la solidarietà tra i suoi componenti e tutela il diritto dello studente alla riservatezza.

3. Lo studente ha diritto di essere informato sulle decisioni e sulle norme che regolano la vita della scuola.

4. Lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola. I dirigenti scolastici e i docenti, con le modalità previste dal regolamento di istituto, attivano con gli studenti un dialogo costruttivo sulle scelte di loro competenza in tema di programmazione e definizione degli obiettivi didattici, di organizzazione della scuola, di criteri di valutazione, di scelta dei libri e del materiale didattico. Lo studente ha inoltre diritto a una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca ad individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento.

5. Nei casi in cui una decisione influisca in modo rilevante sull'organizzazione della scuola gli studenti della scuola secondaria superiore, anche su loro richiesta, possono essere chiamati ad esprimere la loro opinione mediante una consultazione; analogamente negli stessi casi e con le stesse modalità possono essere consultati gli studenti della scuola media o i loro genitori.

6. Gli studenti hanno diritto alla libertà di apprendimento ed esercitano autonomamente il diritto di scelta tra le attività curriculari integrative e tra le attività aggiuntive facoltative offerte dalla scuola. Le attività didattiche curriculari e le attività aggiuntive facoltative sono organizzate secondo tempi e modalità che tengono conto dei ritmi di apprendimento e delle esigenze di vita degli studenti.

7. Gli studenti stranieri hanno diritto al rispetto della vita culturale e religiosa della comunità alla quale appartengono. La scuola promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza e alla tutela della loro lingua e cultura e alla realizzazione di attività interculturali.

8. La scuola si impegna a porre progressivamente in essere le condizioni per assicurare:

- a) un ambiente favorevole alla crescita integrale della persona e un servizio educativo-didattico di qualità;
- b) offerte formative aggiuntive e integrative, anche mediante il sostegno di iniziative liberamente assunte dagli studenti e dalle loro associazioni;
- c) iniziative concrete per il recupero di situazioni di ritardo e di svantaggio, nonché per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica;
- d) la salubrità e la sicurezza degli ambienti, che debbono essere adeguati a tutti gli studenti anche con handicap;
- e) la disponibilità di un'adeguata strumentazione tecnologica;
- f) servizi di sostegno e promozione della salute e di assistenza psicologica.

9. La scuola garantisce e disciplina nel proprio regolamento l'esercizio del diritto di riunione e di assemblea degli studenti, a livello di classe, di corso e di istituto.

10. I regolamenti delle singole istituzioni garantiscono e disciplinano l'esercizio del diritto di associazione all'interno della scuola secondaria superiore, del diritto degli studenti singoli e associati a svolgere iniziative all'interno della scuola, nonché l'utilizzo di locali da parte di studenti e delle associazioni di cui fanno parte. I regolamenti delle scuole favoriscono inoltre la continuità del legame con gli ex studenti e con le loro associazioni.

3. Doveri.

1. Gli studenti sono tenuti a frequentare regolarmente i corsi e ad assolvere assiduamente agli impegni di studio.

2. Gli studenti sono tenuti ad avere nei confronti del capo d'istituto, dei docenti, del personale tutto della scuola e dei loro compagni lo stesso rispetto, anche formale, che chiedono per se stessi.

3. Nell'esercizio dei loro diritti e nell'adempimento dei loro doveri gli studenti sono tenuti a mantenere un comportamento corretto e coerente con i principi di cui all'articolo 1.

4. Gli studenti sono tenuti ad osservare le disposizioni organizzative e di sicurezza dettate dai regolamenti dei singoli istituti.

5. Gli studenti sono tenuti ad utilizzare correttamente le strutture, i macchinari e i sussidi didattici e a comportarsi nella vita scolastica in modo da non arrecare danni al patrimonio della scuola.

6. Gli studenti condividono la responsabilità di rendere accogliente l'ambiente scolastico e averne cura come importante fattore di qualità della vita della scuola.

4. *Disciplina.*

1. I regolamenti delle singole istituzioni scolastiche individuano i comportamenti che configurano mancanze disciplinari con riferimento ai doveri elencati nell'articolo 3, al corretto svolgimento dei rapporti all'interno della comunità scolastica e alle situazioni specifiche di ogni singola scuola, le relative sanzioni, gli organi competenti ad irrogarle e il relativo procedimento, secondo i criteri di seguito indicati.

2. I provvedimenti disciplinari hanno finalità educativa e tendono al rafforzamento del senso di responsabilità ed al ripristino di rapporti corretti all'interno della comunità scolastica, nonché al recupero dello studente attraverso attività di natura sociale, culturale ed in generale a vantaggio della comunità scolastica.

3. La responsabilità disciplinare è personale. Nessuno può essere sottoposto a sanzioni disciplinari senza essere stato prima invitato ad esporre le proprie ragioni. Nessuna infrazione disciplinare connessa al comportamento può influire sulla valutazione del profitto.

4. In nessun caso può essere sanzionata, nè direttamente nè indirettamente, la libera espressione di opinioni correttamente manifestata e non lesiva dell'altrui personalità.

5. Le sanzioni sono sempre temporanee, proporzionate alla infrazione disciplinare e ispirate al principio di gra-

dualità nonché, per quanto possibile, al principio della riparazione del danno. Esse tengono conto della situazione personale dello studente, della gravità del comportamento e delle conseguenze che da esso derivano. Allo studente è sempre offerta la possibilità di convertirle in attività in favore della comunità scolastica.

6. Le sanzioni e i provvedimenti che comportano allontanamento dalla comunità scolastica sono adottati dal consiglio di classe. Le sanzioni che comportano l'allontanamento superiore a quindici giorni e quelle che implicano l'esclusione dallo scrutinio finale o la non ammissione all'esame di Stato conclusivo del corso di studi sono adottate dal consiglio di istituto.

7. Il temporaneo allontanamento dello studente dalla comunità scolastica può essere disposto solo in caso di gravi o reiterate infrazioni disciplinari, per periodi non superiori ai quindici giorni.

8. Nei periodi di allontanamento non superiori a quindici giorni deve essere previsto un rapporto con lo studente e con i suoi genitori tale da preparare il rientro nella comunità scolastica. Nei periodi di allontanamento superiori ai quindici giorni, in coordinamento con la famiglia e, ove necessario, anche con i servizi sociali e l'autorità giudiziaria, la scuola promuove un percorso di recupero educativo che miri all'inclusione, alla responsabilizzazione e al reintegro, ove possibile, nella comunità scolastica.

9. L'allontanamento dello studente dalla comunità scolastica può essere disposto anche quando siano stati commessi reati che violano la dignità e il

rispetto della persona umana o vi sia pericolo per l'incolumità delle persone. In tale caso, in deroga al limite generale previsto dal comma 7, la durata dell'allontanamento è commisurata alla gravità del reato ovvero al permanere della situazione di pericolo. Si applica, per quanto possibile, il disposto del comma 8.

9-bis. Con riferimento alle fattispecie di cui al comma 9, nei casi di recidiva, di atti di violenza grave, o comunque connotati da una particolare gravità tale da ingenerare un elevato allarme sociale, ove non siano esperibili interventi per un reinserimento responsabile e tempestivo dello studente nella comunità durante l'anno scolastico, la sanzione è costituita dall'allontanamento dalla comunità scolastica con l'esclusione dallo scrutinio finale o la non ammissione all'esame di Stato conclusivo del corso di studi o, nei casi meno gravi, dal solo allontanamento fino al termine dell'anno scolastico.

9-ter. Le sanzioni disciplinari di cui al comma 6 e seguenti possono essere irrogate soltanto previa verifica della sussistenza di elementi concreti e precisi dai quali si desuma che l'infrazione disciplinare sia stata effettivamente commessa da parte dello studente incolpato.

10. Nei casi in cui l'autorità giudiziaria, i servizi sociali o la situazione obiettiva rappresentata dalla famiglia o dallo stesso studente sconsigliano il rientro nella comunità scolastica di appartenenza, allo studente è consentito di

iscriversi, anche in corso d'anno, ad altra scuola.

11. Le sanzioni per le mancanze disciplinari commesse durante le sessioni d'esame sono inflitte dalla commissione di esame e sono applicabili anche ai candidati esterni³.

5. Impugnazioni.

1. Contro le sanzioni disciplinari è ammesso ricorso, da parte di chiunque vi abbia interesse, entro quindici giorni dalla comunicazione della loro irrogazione, ad un apposito organo di garanzia interno alla scuola, istituito e disciplinato dai regolamenti delle singole istituzioni scolastiche, del quale fa parte almeno un rappresentante eletto dagli studenti nella scuola secondaria superiore e dai genitori nella scuola media, che decide nel termine di dieci giorni. Tale organo, di norma, è composto da un docente designato dal consiglio di istituto e, nella scuola secondaria superiore, da un rappresentante eletto dagli studenti e da un rappresentante eletto dai genitori, ovvero, nella scuola secondaria di primo grado da due rappresentanti eletti dai genitori, ed è presieduto dal dirigente scolastico.

2. L'organo di garanzia di cui al comma 1 decide, su richiesta degli studenti della scuola secondaria superiore o di chiunque vi abbia interesse, anche sui conflitti che sorgano all'interno della scuola in merito all'applicazione del presente regolamento.

3. Il Direttore dell'ufficio scolastico regionale, o un dirigente da questi dele-

3. Articolo così sostituito dall'*art. 1, D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235* (Gazz. Uff. 18 dicembre 2007, n. 293).

gato, decide in via definitiva sui reclami proposti dagli studenti della scuola secondaria superiore o da chiunque vi abbia interesse, contro le violazioni del presente regolamento, anche contenute nei regolamenti degli istituti. La decisione è assunta previo parere vincolante di un organo di garanzia regionale composto per la scuola secondaria superiore da due studenti designati dal coordinamento regionale delle consulte provinciali degli studenti, da tre docenti e da un genitore designati nell'ambito della comunità scolastica regionale, e presieduto dal Direttore dell'ufficio scolastico regionale o da un suo delegato. Per la scuola media in luogo degli studenti sono designati altri due genitori.

4. L'organo di garanzia regionale, nel verificare la corretta applicazione della normativa e dei regolamenti, svolge la sua attività istruttoria esclusivamente sulla base dell'esame della documentazione acquisita o di eventuali memorie scritte prodotte da chi propone il reclamo o dall'Amministrazione.

5. Il parere di cui al comma 4 è reso entro il termine perentorio di trenta giorni. In caso di decorrenza del termine senza che sia stato comunicato il parere, o senza che l'organo di cui al comma 3 abbia rappresentato esigenze istruttorie, il direttore dell'ufficio scolastico regionale può decidere indipendentemente dall'acquisizione del parere. Si applica il disposto di cui all'ar-

ticolo 16, comma 4, della legge 7 agosto 1990, n. 241.

6. Ciascun ufficio scolastico regionale individua, con apposito atto, le modalità più idonee di designazione delle componenti dei docenti e dei genitori all'interno dell'organo di garanzia regionale al fine di garantire un funzionamento costante ed efficiente dello stesso.

7. L'organo di garanzia di cui al comma 3 resta in carica per due anni scolastici⁴.

5-bis. *Patto educativo di corresponsabilità.*

1. Contestualmente all'iscrizione alla singola istituzione scolastica, è richiesta la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti di un Patto educativo di corresponsabilità, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie.

2. I singoli regolamenti di istituto disciplinano le procedure di sottoscrizione nonché di elaborazione e revisione condivisa, del patto di cui al comma 1.

3. Nell'ambito delle prime due settimane di inizio delle attività didattiche, ciascuna istituzione scolastica pone in essere le iniziative più idonee per le opportune attività di accoglienza dei nuovi studenti, per la presentazione e la condivisione dello statuto delle studentesse e degli studenti, del piano dell'offerta formativa, dei regolamenti

4. Articolo così sostituito dall'art. 2, D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235 (Gazz. Uff. 18 dicembre 2007, n. 293).

di istituto e del patto educativo di corresponsabilità⁵.

6. Disposizioni finali.

1. I regolamenti delle scuole e la carta dei servizi previsti dalle disposizioni vigenti in materia sono adottati o modificati previa consultazione degli

studenti nella scuola secondaria superiore e dei genitori nella scuola media.

2. Del presente regolamento e dei documenti fondamentali di ogni singola istituzione scolastica è fornita copia agli studenti all'atto dell'iscrizione.

3. È abrogato il capo III del titolo I del regio decreto 4 maggio 1925, n. 653⁶.

5. Articolo aggiunto dall'art. 3, D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235 (Gazz. Uff. 18 dicembre 2007, n. 293).

6. Riportato al n. M/I.

