

	<p>Proyecto Comenius 2.1</p>	  Educación y cultura Socrates
<p><i>Dimensión Europea de los problemas de convivencia escolar: prevención, diagnóstico e intervención</i></p>		

INFORME DE SITUACIÓN DE ITALIA

1.1 IL CONTESTO DELLA CONVIVENZA SCOLASTICA

1.1.1 Il sistema educativo

1.1.1.1)Principi fondamentali e legislazione di base

La legislazione scolastica italiana ha il suo fondamento in alcuni articoli della Costituzione dello Stato Repubblicano. In particolare gli articoli 30, 33, 34 e 38 fissano i principi secondo i quali deve orientarsi l'attività legislativa. Principi fondamentali ed inderogabili sono: la libertà di insegnamento; il dovere dello Stato di assicurare una rete di istituzioni scolastiche di ogni tipo e grado aperte a tutti, senza distinzioni; il diritto dei privati a costituire scuole e istituti di educazione senza oneri per lo Stato; il diritto-dovere dei genitori di istruire ed educare i figli; il diritto all'educazione e alla formazione professionale degli inabili e dei minorati. La Costituzione garantisce, inoltre, l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

L'applicazione dei principi fondamentali della Costituzione ha ispirato la legislazione scolastica successiva, tesa a garantire il diritto all'accesso all'istruzione per tutti, attraverso lo sviluppo delle politiche di accoglienza, integrazione e partecipazione. Tra gli strumenti prioritari al raggiungimento di detto obiettivo, l'unitarietà della scuola dell'obbligo e il tempo scuola, l'orientatività e la continuità, l'autonomia didattica e pedagogica delle scuole.

Alla base dell'estensione del tempo scuola c'è il presupposto che il fattore tempo non sia un elemento neutro, ma che solo una scuola in grado di rispettare i tempi e le modalità di apprendimento degli alunni, tesa a realizzare percorsi didattici più ricchi e più vari, possa rispondere ai bisogni di ciascuno. Un tempo scolastico compresso non può, infatti, che indurre a pratiche didattiche trasmissive e formalizzate, destinate ad aumentare il disagio scolastico e le difficoltà di apprendimento.

La continuità educativa è stata un elemento importante per tentare di superare la discontinuità tra gli ordini scolastici, determinate da processi riformatori avvenuti in periodi e con culture pedagogiche differenti. Discontinuità che è stata ed è causa di selezione, ancora oggi rilevante nel passaggio dalla scuola media alla prima classe di scuola secondaria superiore. Negli anni, attraverso successivi interventi normativi, si è avviato un progressivo avvicinamento tra scuola elementare e media, fino alla creazione degli istituti comprensivi, con la presenza della scuola dell'infanzia, elementare e media in un unico istituto scolastico. Così, l'elevamento dell'obbligo scolastico al primo anno della scuola superiore ha costretto ad una maggiore continuità tra i due segmenti della scuola secondaria, che nel primo anno ha assunto compiti di orientamento, attraverso il consolidamento di un quadro di conoscenze fondamentali per gli sviluppi formativi successivi e la conoscenza delle possibili opzioni al termine dell'obbligo scolastico.

Con l'autonomia delle istituzioni scolastiche, si è, infine, cercato di dare alle scuole i poteri decisionali in materia gestionale, organizzativa e didattica, necessari per rispondere a nuovi e differenziati bisogni formativi. Con l'autonomia scolastica si capovolge il modello di governo; il centro diventa la scuola autonoma, vero e proprio soggetto istituzionale, in grado di fare convenzioni e di raccordarsi con altre istituzioni (ad es. altre scuole, enti locali, centri di formazione professionale, rappresentanze del mondo del lavoro). Mentre il ministero mantiene compiti di indirizzo, di principale erogatore di risorse (a carattere anche compensatore), di gestione del personale, di monitoraggio e di verifica, le scuole autonome definiscono il piano dell'offerta formativa con la possibilità di arricchire e modificare, entro dati vincoli, il curriculum nazionale, fermo restando il raggiungimento degli obiettivi fissati a livello nazionale.

PRINCIPALI LEGGI

- ◆ legge 31/12/1962 istitutiva della scuola media unica;
- ◆ legge 444 del 1968 che istituisce la scuola materna statale
- ◆ legge 11 dicembre 1969 che liberalizza l'accesso all'Università;
- ◆ legge 477 del 1973 che delega il governo ad emanare norme sulla istituzione degli organi collegiali e sulla sperimentazione scolastica e i conseguenti decreti delegati del 31 maggio 1974
- ◆ legge 517 del 1977 che contiene importanti modifiche comuni alla scuola primaria e secondaria inferiore sulla programmazione educativa, la valutazione degli alunni, l'inserimento degli handicappati;
- ◆ legge 5 giugno 1990 che riforma l'ordinamento della scuola elementare;
- ◆ legge quadro n°104 sull'assistenza, l'integrazione sociale e diritti delle persone handicappate;
- ◆ legge 40 del che garantisce i diritti e i doveri alla formazione e all'istruzione degli immigrati
- ◆ legge n.9 sull'elevamento dell'obbligo scolastico e quella del 17/5/99 che ha elevato l'obbligo delle attività formative.
- ◆ legge 144/1999 sull'obbligo formativo.
- ◆ legge 53/2003 che modifica gli ordinamenti del sistema di istruzione e formazione in Italia. Andrà in vigore con gradualità a partire dall'anno scolastico 2003/2004. Si è quindi in una fase di passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento.

1.1.1.2) Il tragitto curricolare

Il sistema attuale, in attesa della piena applicazione della legge 53/2003

3 – 6 anni	Scuola dell'infanzia	Facoltativa
------------	-----------------------------	-------------

Obbligo scolastico

9 anni

6 – 11 anni	Scuola elementare
	Esame di licenza elementare
11 – 14 anni	Scuola secondaria di 1° grado (scuola media)
	Esame di licenza media
14 – 15 anni	1° classe scuola secondaria di 2° grado (scuola superiore)

Obbligo formativo

(tre anni)

15 – 18/19 anni	Scuola secondaria di 2° Grado (statale) Licei Istituti Tecnici Istituti Professionali * Istituti e Licei Artistici	Formazione professionale (regionale)	apprendistato
	Esame di stato ↓	Qualifica di 2° livello ↓	Qualifica di 2° livello ↓
	Università Istruzione e formazione tecnica superiore (ITFS) Istruzione superiore non universitaria	ITFS	ITFS

* Dopo tre di Istituti Professionali è possibile conseguire la qualifica di primo livello.

La scuola dell'infanzia

La scuola dell'infanzia è facoltativa, ma rappresenta il primo grado del sistema scolastico. La frequenza di questo livello scolastico è in continuo aumento e raggiunge, considerando sia le scuole statali che non statali (comunali e private), circa il 96% dei bambini tra i 3 e i 6 anni.

La scuola dell'infanzia concorre nell'ambito del sistema scolastico a promuovere la formazione integrale della personalità dei bambini dai 3 ai 6 anni di età, nella prospettiva della formazione di soggetti liberi e responsabili. L'organizzazione didattica della scuola materna è intesa come predisposizione di un accogliente e motivato ambiente di vita, di relazioni e di apprendimenti che escluda impostazioni precocemente disciplinari e si riconosca nella valorizzazione del gioco, nell'esplorazione e ricerca, nella vita di relazione. L'organizzazione dell'attività educativa offre, inoltre, la possibilità d'inserimenti nella comunità scolastica di alunni in difficoltà per motivi psico fisici, ambientali e familiari e per portatori veri e propri handicap. Gli orientamenti educativi confermano esplicitamente che la scuola dell'infanzia accoglie tutti i bambini, anche quelli che presentano difficoltà di adattamento e di apprendimento, per i quali costituisce un'opportunità educativa rilevante.

L'istruzione obbligatoria

Solo nel 1999, con l'approvazione della legge 9, l'obbligo di istruzione è stato innalzato da 8 a 9 anni, con la prospettiva di portarlo a 10 anni, una volta definito il riordino generale del sistema di istruzione e formazione. In pratica fino all'anno scolastico 2002/2003, la scuola obbligatoria iniziava a 6 anni e terminava a 15, comprendendo i 5 anni dell'istruzione primaria, i 3 anni della scuola media e il primo anno della scuola secondaria superiore.

Il cambio di governo ha bloccato il percorso riformatore avviato nella legislazione precedente e con l'approvazione della legge 53/2003, il concetto di obbligo scolastico viene sostituito dal diritto-dovere all'istruzione e formazione, previsto per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. Di conseguenza è stata abolita la legge sull'innalzamento dell'obbligo scolastico a 9 anni.

La normativa, per ora, ancora in vigore prevede che la frequenza scolastica degli obbligati sia di competenza dei Dirigenti scolastici delle scuole primarie e secondarie e dell'amministrazione dei comuni di residenza degli alunni.

La frequenza degli alunni iscritti deve essere controllata dai capi d'istituto e dagli insegnanti che devono chiedere ai genitori la giustificazione delle assenze. Per evitare il più possibile l'evasione dall'obbligo scolastico, le amministrazioni scolastiche o comunali possono ricorrere alle assistenti sociali o anche alle forze dell'ordine per evitare forme di sfruttamento dei minori.

L'istruzione primaria

Con l'insegnamento primario inizia l'istruzione obbligatoria che si articola in 5 anni e accoglie i ragazzi da 6 a 11 anni di età. E' capillarmente diffuso su tutto il territorio nazionale. L'istituzione e la tipologia delle scuole primarie statali sono regolate da norme di carattere generale, aventi valore per tutto il territorio nazionale. Le diversità fra le varie istituzioni scolastiche sono determinate dalla consistenza della popolazione scolastica, dal numero delle classi funzionanti e dal modello adottato: modulo, con orario di 27 o 30 ore oppure a tempo pieno, con orario di 40 ore, comprensive dell'orario mensa.

Nella Premessa generale ai programmi del 1985, la scuola elementare ha per suo fine "la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica; essa si ispira, altresì, alle dichiarazioni dei diritti dell'uomo e del fanciullo e opera per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli".

La scuola elementare, che ha per compito la promozione della prima alfabetizzazione culturale, costituisce una delle formazioni basilari per lo sviluppo della personalità del fanciullo, dà un sostanziale contributo a 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" (art 3 della Costituzione) e pone le premesse all'esercizio effettivo del diritto-dovere di partecipare alla vita sociale e di svolgere, secondo le proprie possibilità e le proprie scelte, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società" (art.4 della Costituzione)

L'istruzione primaria si propone, infine, l'interazione formativa con la famiglia e con la più vasta comunità sociale, che si realizza con la partecipazione dei genitori alla gestione della scuola, le assemblee, gli incontri con i docenti e con la collaborazione fra istituzioni scolastiche, amministrazioni locali, strutture sociali e produttive operanti sul terreno. L'educazione alla convivenza democratica mira a rendere comprensibile e accettabile la "diversità" per contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture, creando un clima di comprensione e rispetto per tutti i componenti della comunità scolastica, anche in materia di credo religioso.

Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse, anche allo scopo di realizzare interventi personalizzati alle esigenze dei singoli alunni.

L'Istruzione secondaria

L'insegnamento secondario è diviso in due livelli: inferiore (scuola media) e superiore. Il primo fa parte dell'istruzione obbligatoria, mentre nel secondo livello è obbligatorio solo il primo anno. La scelta tra i vari tipi di scuola superiore continua ad essere fatta al termine della scuola media.

Scuola secondaria inferiore

La scuola media comprende 3 anni di corso ed è frequentata da alunni dagli 11 ai 14 anni. Pur nell'ambito di una struttura unitaria, si sono, con il passare del tempo, consolidati tre modelli di tempo scolastico: il tempo normale (30 ore settimanali), il tempo prolungato (36 ore settimanali) e il tempo normale integrato dalla sperimentazione della seconda lingua straniera e musicale (33 ore settimanali).

Secondo la Legge istitutiva sua finalità è quella di "concorrere a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorire l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva".

La premessa generale ai programmi del '79 ne definisce i tratti essenziali in quanto: scuola della formazione e del cittadino, che si preoccupa di offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni; scuola che colloca nel Mondo, perché aiuta l'alunno ad acquisire progressivamente un'immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà; scuola orientativa, in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo; scuola secondaria nell'ambito dell'istruzione, in quanto si colloca, dopo la scuola primaria, all'interno del processo unitario di sviluppo della formazione, nell'arco della istruzione obbligatoria.

La programmazione educativa e didattica di ciascuna istituzione scolastica definisce tutte le attività educative da realizzare nel corso dell'anno scolastico, comprese le iniziative di sostegno e le attività di integrazione, prevedendo verifiche periodiche e collegiali del suo andamento complessivo

Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa comprende anche attività scolastiche di integrazione, spesso a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni, che hanno lo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

Scuola secondaria superiore

L'iscrizione alla scuola secondaria superiore avviene dopo il superamento dell'esame di licenza media. Le scuole secondarie superiori afferiscono a quattro ordini: classico e scientifico; artistico; tecnico e professionale. Al termine del percorso quinquennale e con il superamento dell'esame di stato, è possibile proseguire gli studi a livello di istruzione superiore, oppure inserirsi nel mondo del lavoro. Gli Istituti professionali si articolano in un triennio di qualifica e in un successivo biennio post qualifica che dà accesso all'Università.

la legge Gentile (1939), cui fa ancora riferimento l'attuale assetto della scuola secondaria superiore, si basava su un principio di fondo: il liceo classico e scientifico formavano la preparazione culturale per affrontare gli studi di livello superiore; gli istituti Tecnici e professionali, pur non prescindendo da una formazione culturale generale, davano una specializzazione professionale.

La legge 910 del '69, che ha aperto i corsi universitari a tutti i diplomati di scuola secondaria superiore, ha imposto la necessità di ripensamento delle finalità e dei curricoli, attraverso sperimentazioni e modifiche a carattere amministrativo, che hanno reso i diversi indirizzi maggiormente polivalenti.

Rimane, comunque, ancora oggi una separazione valoriale e nella tipologia di utenza che vi accede tra licei ed istituti. A questi ultimi sono orientati gli studenti che escono dalla scuola media con esiti medio bassi; esiste ancora una forte correlazione tra titolo di studio dei genitori e ordine di scuola superiore frequentata e, infine, il tasso di ripetenza e di abbandono scolastico è molto più elevato negli istituti che nei licei.

Le scuole private e quelle degli enti locali sono riconosciute come scuole paritarie a condizione che adottino un progetto educativo in armonia con i principi della Costituzione e con gli ordinamenti e le disposizioni vigenti; accolgano chiunque, accettando il progetto educativo, richieda di iscriversi, compresi gli alunni con handicap o in condizioni di svantaggio; abbiano bilanci pubblici, locali ed attrezzature idonee, organi collegiali improntati alla partecipazione democratica. Le scuole paritarie sono abilitate a rilasciare titoli di studio aventi lo stesso valore legale di quelli delle corrispondenti scuole statali.

Anno scolastico 2001 – 2002

	Scuole statali		Scuole private		Di cui parificate
Scuola dell'infanzia			11.032	630.310	7.964
Scuola elementare			2.351	239.807	998
Scuola media			875	94.723	524
Scuola secondaria di 2° grado			1.794	187.816	929
totale			16.052	1.152.656	

1.1.1.4) Tipi d'istituzioni scolastiche e loro caratteristiche.

Tipi di istituzioni scolastiche: circoli didattici (cui può essere annessa la scuola dell'infanzia); scuole medie; istituti comprensivi (scuola dell'infanzia, elementare e media); licei; istituti tecnici; istituti professionali; istituti d'arte.

Negli ultimi anni c'è stato un processo di razionalizzazione della rete scolastica , con la conseguente aggregazione degli istituti, determinato dall'attribuzione della personalità giuridica alle scuole e dai tagli di spesa. Nel primo caso, il conferimento dell'autonomia all'istituzione scolastica era connesso al raggiungimento di dimensioni idonee a garantire l'equilibrio ottimale tra domanda di istruzione e organizzazione dell'offerta formativa. Tali dimensioni sono state individuate in una popolazione scolastica prevedibilmente stabile almeno per un quinquennio, compresa tra 500 e 900 alunni, con possibilità di riduzione fino a 300 alunni nelle piccole isole, comuni montani e aree geografiche contraddistinte da specificità etniche e linguistiche.

Il dimensionamento delle istituzioni scolastiche e la necessità di sviluppare un curriculum in continuità tra la scuola elementare e la media hanno favorito lo sviluppo degli istituti comprensivi, cioè degli istituti in cui scuola dell'infanzia, elementare e media sono unite insieme sotto un'unica direzione scolastica

a.s. 2002/2003 Scuole statali

	Numero istituti		Punti d'erogazione del servizio
Circoli didattici (infanzia/elementare)	2.691	Scuola dell'infanzia	13.552
Comprensivi (infanzia/elementare /media)	3.300	Scuola elementare	16.277
Scuola media	1.596	Scuola media	7.026
Scuola secondaria 2° grado	2.318	Scuola secondaria di 2° grado	4.872
Istituti d'istruzione superiore	885		
totale	10.790		41.727

a.s. 2002/ 2003 – scuole statali

	N° alunni	% HC	Tipologia classi	Rapporto Alunno/n°classi
Scuola dell'infanzia	945.904	0.97	Orario normale 91.02 % Orario ridotto (1) 2.98%	23.13
Scuola elementare	2.508.219	2.09	Tempo normale 77.82% Tempo pieno (2) 22.18%	18.18
Scuola media	1.700.461	2.67	Tempo normale 70.27 % Tempo prolungato (3) 29.73%	21.03
Scuola secondaria di 2° grado	2.489.044			22.04

(1) con orario solo antimeridiano

(2) 40 ore settimanali, comprensive della mensa

(3) mediamente 36 ore settimanali, esclusa la mensa

Finanziamenti - Il budget delle scuole e dell'educazione

La dotazione finanziaria fondamentale è costituita dall'assegnazione di risorse statali per il funzionamento amministrativo e didattico, che si suddivide in assegnazione ordinaria e assegnazione perequativa. Tale assegnazione è attribuita senza altro vincolo di destinazione che quello dell'utilizzazione prioritaria per lo svolgimento dell'attività di istruzione, di formazione e di orientamento proprio di ciascuna tipologia e indirizzo di scuola.

Contributi possono venire anche dalle Regioni, dagli Enti Locali, da altri enti e privati per l'attuazione di progetti promossi e finanziati con risorse a destinazione specifica, mentre per le donazioni ed eredità sono state soppresse le autorizzazioni ad accettarle.

Lo Stato provvede direttamente al finanziamento amministrativo e didattico della scuola, le Regioni provvedono alla fornitura di servizi e assistenza in favore degli alunni (mense, trasporti, libri di testo nella scuola primaria, sussidi ai meno abbienti, assistenza sociosanitaria); le Province e i Comuni possono fornire assistenza e servizi su delega delle Regioni e per competenza propria erogano alle scuole il riscaldamento, l'illuminazione e il telefono, curano la costruzione e la manutenzione degli edifici scolastici

1.1.1.5) Gli insegnanti. Caratteristiche socio-lavorative

Età media e presenza femminile

Nell'anno scolastico 2001/2002 i docenti che, a vario titolo, sono stati impegnati nella scuola ammontavano a 843.049 di cui 736.134 a tempo indeterminato (di ruolo). Il valore complessivo comprende i 23.161 incaricati di religione e le 7.823 persone attualmente collocate fuori ruolo.

Età media

Scuola materna	45.99
Scuola elementare	45.30
Scuola media	49.31
Secondaria superiore	47.83

L'età media dei docenti di ruolo è di 47,13 anni

La presenza femminile

Scuola materna	99,54%
Scuola elementare	95,18%
Scuola media	74,78%
Secondaria superiore	58,59%

Formazione iniziale degli insegnanti

Attualmente la formazione iniziale degli insegnanti è ancora disciplinata dal decreto del 26 maggio 1998.

Insegnanti di scuola materna ed elementare

Per insegnare nelle scuole materne ed elementari occorre conseguire la laurea in scienze della formazione primaria. La laurea costituisce titolo per la successiva ammissione, in relazione all'indirizzo prescelto, ai concorsi a posti d'insegnamento nella scuola materna ed elementare. Il corso di laurea, di durata quadriennale, si articola in un biennio comune e in due indirizzi, uno per la scuola materna e uno per la scuola elementare. L'accesso ai corsi di laurea è subordinato al superamento di una prova d'esame perché il numero dei posti è programmato a livello nazionale sulla base delle previsioni di fabbisogno di personale docente nelle scuole.

Sono previste attività di tirocinio e specifiche attività didattiche aggiuntive attinenti l'integrazione scolastica degli alunni handicappati, che possono costituire titolo per l'ammissione ai concorsi per i posti di sostegno.

Insegnanti di scuola secondaria

Per insegnare nelle scuole secondarie, la formazione iniziale avviene nelle Università, per cui dopo l'acquisizione della laurea occorre seguire un corso di durata biennale nelle scuole di specializzazione, che costituisce titolo per partecipare ai concorsi a cattedre. L'accesso ai corsi di specializzazione è subordinato al superamento di una prova d'esame perché il numero dei posti è programmato a livello nazionale sulla base delle previsioni di fabbisogno di personale docente nelle scuole.

La scuola si articola in indirizzi, comprensivi ognuno di una pluralità di classi d'abilitazione. Sono previste attività di tirocinio, attività didattiche aggiuntive attinenti l'integrazione scolastica degli handicappati e rivolte agli adulti.

La legge 53/2003 modifica il percorso di formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria. Si prevede un corso di laurea specialistica 3+2 dedicato soprattutto all'approfondimento disciplinare. L'esame di laurea ha valore abilitante. E' previsto un periodo di tirocinio, con contratto di formazione e lavoro, obbligatorio per l'assunzione in ruolo.

Il reclutamento

Il reclutamento dei docenti avviene in base a norme nazionali, e sulla base di graduatorie.

Dopo la nomina a tempo indeterminato, il personale docente deve compiere un periodo di prova, durante il quale partecipa ad attività di formazione, oltre a svolgere il servizio d'insegnamento.

Il capo d'istituto nomina uno o più tutor dei neo insegnanti. Sono, inoltre, previste attività seminariali e di aggiornamento. Al termine dall'anno scolastico, l'insegnante in prova deve compilare una relazione sulle attività e le esperienze di formazione e di insegnamento svolte e deve discuterle con il Comitato per la valutazione degli insegnanti al fine della conferma nel posto.

Una volta ottenuta la nomina a tempo indeterminato, l'insegnante è inquadrato nella corrispondente qualifica funzionale, detta "area della funzione docente"

1.1.1.6) Gli insegnanti. La situazione lavorativa

Gli insegnanti delle scuole statali sono titolari di diritti e di doveri stabiliti con leggi e con i contratti di lavoro. La libertà d'insegnamento è garantita dalla Costituzione ed è intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale, diretta a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni.

Le condizioni di servizio degli insegnanti della scuola dell'infanzia, elementare e secondaria sono regolamentate in maniera sostanzialmente unitaria, soprattutto sotto il profilo normativo. Alcune differenze sono rilevabili nell'orario di servizio e nel trattamento economico.

In generale, il lavoro dei docenti negli si è caratterizzato per un progressivo aggravio dei carichi e del tempo di lavoro, soprattutto per quanto riguarda le attività di programmazione e progettazione, di raccordo con l'esterno, di attività di tutoraggio agli alunni, a livello individuale e di équipe. Ad una maggiore complessità e fatica del lavoro in classe non si è corrisposto un equivalente riconoscimento in termini economici e di status sociale. Per ora, in Italia non esistono problemi rilevanti di mancanza di docenti, tranne che in alcune classi di concorso. Il fenomeno raggiungerà livelli di guardia nei prossimi anni, a causa del pensionamento di decine di migliaia di docenti e dell'allungamento del periodo della formazione iniziale, che renderà la professione poco attraente, dati il basso livello del salario iniziale e l'assenza di carriera.

Orario di servizio

Gli obblighi di lavoro del personale docente sono articolati in attività di insegnamento obbligatorie e aggiuntive.

L'attività di insegnamento

	Orario settimanale
Scuola dell'infanzia	25
Scuola elementare	22 + 2 per la programmazione
Scuola secondaria	18

Le attività aggiuntive sono di due tipi:

- di insegnamento, deliberate dal collegio dei docenti e coerenti con il Piano dell'offerta formativa deciso dalla scuola. Non possono superare le 6 ore settimanali
- funzionali all'insegnamento, comprendono le prestazioni professionali individuate nel piano delle attività deliberato dal collegio dei docenti nel quadro della programmazione educativa. Sono escluse soltanto la preparazione delle lezioni, la correzione dei compiti, i rapporti individuali con le famiglie, la partecipazione ai collegi dei docenti e ai consigli di classe, lo svolgimento degli scrutini ed esami che rientrano nel carico di lavoro connesso alle attività di insegnamento. Non possono superare le 40 ore annuali. le ore in più sono pagate

Funzioni strumentali al Piano dell'offerta formativa

Sono funzioni docenti identificate e attribuite dal collegio dei docenti in coerenza con il POF; le loro attività fanno riferimento a diverse aree come il sostegno al lavoro dei docenti, i rapporti con gli studenti e con l'esterno, i rapporti con l'esterno, l'attuazione del POF

Formazione in servizio

Il diritto alla formazione in servizio è regolato dal contratto di lavoro. L'accento è posto sul diritto del personale ad essere formato e quindi sull'obbligo dell'Amministrazione Scolastica di costruire un sistema di opportunità formative, articolato e di qualità. Sono previsti tre livelli di attività: a livello di istituzioni scolastiche, singole o in rete, per la programmazione delle iniziative funzionali al Pof, a livello di amministrazione scolastica periferica, per i servizi di supporto alla progettualità delle scuole e per gli interventi perequativi o legati alle specificità territoriali o tipologie professionali; a livello centrale (ministero) per gli interventi di interesse generale.

Le risorse per la formazione sono disponibili nel bilancio del Ministero e sono assegnate per almeno il 50% alle scuole.

Non esistono obblighi di formazione, se non nel caso in cui i docenti percepiscono un salario aggiuntivo in quanto svolgono le funzioni strumentali al piano dell'offerta formativa o lavorano in scuole in aree a rischio o con forte processo immigratorio.

Gli insegnanti hanno diritto a cinque giorni nell'anno scolastico (con esonero dal servizio) per la partecipazione ad iniziative di formazione.

La legge 53/2003 prevede di affidare alle università deputate alla formazione iniziale degli insegnanti, la creazione di centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti e la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, tutoraggio e coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

La carriera

I docenti sono distribuiti su 4 classi stipendiali (materna ed elementare; diplomati di scuola secondaria superiore, scuola secondaria di 1° grado; scuola secondaria di 2° grado). Gli aumenti di stipendio sono legati all'anzianità di servizio e avvengono alla fine di tre, otto, quattordici, venti, ventisette e trentaquattro anni di servizio; si raggiunge il massimo della carriera dopo 35 anni di servizio.

L'unica possibilità di fare carriera è passare da un ordine di scuola inferiore ad uno superiore (se si è in possesso del titolo di studio e dell'abilitazione) o vincere il concorso a dirigente scolastico o ad ispettore ministeriale.

E'previsto il pagamento di salario accessorio, a livello di scuola, per le ore aggiuntive o lo svolgimento di particolari attività nelle scuole

1.1.2 Sistema normativo e legislativo

Prima del 1968

Il tema della convivenza scolastica come tema che va oltre il problema dell'ordine e della disciplina all'interno delle scuole è questione relativamente recente nella storia della scuola italiana. Lo si può far risalire a quella frattura nella vita scolastica e nella pedagogia diffusa che è costituita dal 1968 e dagli anni seguenti, ai quali corrisponde anche la crescita numerica del sistema e l'esigenza di mantenersi all'interno anche soggetti per i quali fino a quel momento l'unica soluzione prevista era di fatto l'espulsione. Il problema era naturalmente presente anche prima soprattutto a partire dalla riforma della scuola media (1963), vissuto nel senso di alleggerire il clima severo e rigido che imperava nella scuola media precedente, vera e propria pre-scuola indirizzata agli studi liceali. Sono questi gli anni delle circolari che invitano i docenti a non eccedere nell'attribuzione dei compiti, che richiamano le diverse finalità della nuova scuola media rispetto alla vecchia, e qualche iniziativa celebrativa più o meno istituzionale (la festa degli alberi, la giornata del risparmio). Canonica è la gita di classe, rare e sporadiche le attività filmiche o teatrali, per lo più affidate a facilitazioni per spettacoli, serate, concerti, cineforum propagandate da qualche insegnante.

Nella secondaria superiore gli alunni fanno l'incontro con le prime forme di associazionismo autogestito assistito e vigilato (derivato e finanziato con fondi che affondano le loro radici nella Gil): giornalini, assemblee (1 o 2 l'anno), "parlamentini", spettacoli di fine anno e qualche gita.

Il 1968 e gli anni della contestazione.

La contestazione studentesca spazza via tutto ciò direttamente negli istituti secondari superiori, indirettamente nelle scuole medie.

Negli istituti superiori i ragazzi più piccoli sono comunque coinvolti nel vortice della politicizzazione: assemblee, collettivi, un clima più lassista. La violenza che può esplodere in quegli anni ha prevalentemente connotati politici. Lo sforzo che le scuole fanno è quello di incanalare il movimento e l'esuberanza giovanile che attraverso esso si esprime. Anche le attività culturali hanno spesso un sottofondo politico. L'autogestione è esasperata: rifiuta la istituzionalizzazione, vuole essere alternativa. Ma non mancano certo interventi e spese dell'istituzione scolastica, colta un po' di sorpresa e non guidata da un'unica mano.

Nelle scuole medie si sviluppa invece una specie di seconda scuola: quella del pomeriggio. Non solo studio sussidiario (aiuto ai ragazzi per fare i compiti e per studiare) ma anche le LAC, libere attività complementari: attività sportive, cinematografiche, teatrali, arti marziali, arti varie, musica. E' in quegli anni (primi anni '70) l'intervento più ampio che l'istituzione scuola pone al servizio della vita scolastica in forte crescita. Al doposcuola non partecipano tutti, ma solo chi vuole o ne ha bisogno: si diffonde soprattutto nel nord industriale per rispondere a un bisogno delle famiglie operaie e impiegate. Surroga anche la mancanza di altre strutture associative pubbliche o private.

Resta stabile per tutti gli anni settanta. Nel 1977 questi bisogni vengono registrati nei nuovi programmi della scuola media e nel 1984 studio sussidiario e LAC si convertono nel tempo prolungato, che integra curriculum e extra curriculum.

I decreti delegati (1974)

I decreti delegati del 1974, in particolare il DPR 416, costituiscono il primo tentativo di ricostruire insieme ad un ordine del sistema anche un'attenzione sistematica alla vita scolastica e alla convivenza.

Il DPR 416 oltre a definire i vari organi collegiali ai vari livelli per la gestione della scuola, cerca di definire norme per la gestione degli spazi scolastici, delle assemblee ecc.

Ogni scuola deve definire un suo regolamento interno. Con la CM 105 nel 1975 si introduce un documento tipo, in attesa della scelta di ogni singola scuola o come modello.

Il regolamento tipo (1975)

Il regolamento tipo del 1975 interviene soprattutto sul funzionamento degli organi collegiali: termini di convocazione, programmazione delle attività, coordinamento tra i diversi organi, elezioni annuali, elezioni delle cariche interne, relazione annuale e pubblicità degli atti.

Ha un profilo quindi piuttosto burocratico. Per quello che riguarda le ricadute sulla convivenza scolastica gli articoli più interessanti sono:

l'art. 14 riguardante la convocazione del consiglio di disciplina degli alunni (ogni qual volta debba deliberare su un caso);

l'art. 16 sul funzionamento di biblioteche, laboratori e palestre, in particolare per ciò che riguarda l'accesso pomeridiano alla biblioteca, le modalità del prestito e la partecipazione consultiva degli studenti alla politica acquisti; per il resto il tutto si attribuisce al consiglio di istituto, compresa la rotazione delle palestre;

l'art. 17 sulla vigilanza sugli alunni: entrata, uscita, avviso ai genitori in caso di anticipo delle uscite, giustificazioni e certificati medici, intervallo e ricreazione.

Con la Carta dei servizi (1996) verrà definito il canovaccio di un diverso regolamento.

Nel 1979 si regolano le assemblee studentesche (CM 312).

Negli anni '80, nonostante il clima cambi notevolmente rispetto agli anni 70 , non ci sono interventi ulteriori degni di nota.

Le regole per le assemblee studentesche

Si parte dal diritto degli studenti di riunirsi (DPR 416 del 1974). Oggetto dell'assemblea possono essere sia i problemi della scuola che quelli della società. (va escluso ogni argomento che possa costituire reato) e il tutto va inteso in funzione della formazione culturale. Le assemblee possono essere di istituto o di classe.

L'assemblea di istituto può essere richiesta o dal comitato studentesco a maggioranza o dal 10% degli studenti. E' prevista la possibilità di una sola assemblea al mese in orario di lezione tranne che nei 30 giorni che precedono la fine delle lezioni. L'orario delle assemblee non è frazionabile né recuperabile, mentre le singole assemblee possono essere articolate per classi parallele. La durata va concordata col preside. Può svolgersi una seconda volta al mese ma fuori dell'orario di lezione.

All'assemblea possono partecipare esperti esterni i cui nomi però vanno indicati prima e unitamente agli argomenti e la cui partecipazione deve essere autorizzata dal consiglio di istituto (l'eventuale negazione va debitamente motivata).

L'assemblea deve avere un proprio regolamento da approvarsi preferibilmente nella prima assemblea dell'anno e un presidente che può essere anche eletto di volta in volta. Capo di istituto e docenti possono partecipare e non può essere fatto loro divieto di partecipare. Il capo di istituto può intervenire in caso di violazione del regolamento.

L'assemblea di classe è un po' più libera, sempre nel numero di una al mese in orario di lezione a cui se ne può aggiungere un'altra fuori orario.

Le ore delle assemblee possono essere usate anche per commissioni, gruppi di studio, ricerche ecc.

Viene definito anche il comitato studentesco che raccoglie gli studenti eletti nei consigli di classe che si riunisce fuori dell'orario di lezione.

Le educazioni.

Con la fine degli anni 80 e l'inizio dei 90, in un clima ormai notevolmente cambiato, con una maggior passività dei ragazzi, a cui fa da contrappunto una maggior vitalità dell'extrascuola (palestre, centri di attività privati ecc.), l'attenzione si sposta su alcuni problemi comportamentali (rissosità, diffusione delle droghe) che a partire dagli anni 70 si sono sviluppati e sono cresciuti.

L'istituzione risponde con le cosiddette educazioni: educazione alla salute, alla legalità, alla interculturalità. Soprattutto l'educazione alla salute, nata da uno sforzo, per la prevenzione della diffusione degli stupefacenti, ha una sua rilevanza. La parola d'ordine è: "Stare bene con sé stessi e con gli altri".

Le tappe sono le seguenti:

- 1991 progetto Ragazzi 2000 (CM 240) rivolto agli studenti delle medie inferiori
- 1991 educazione alla salute (CM 47)
- 1993 educazione alla legalità (CM 302)
- 1994 educazione alla salute (CM 120)
- 1996 attività integrative (Direttiva 133)
- 1996 educazione alla salute (Direttiva 600)
- 1998 educazione alla salute (Direttiva 463)

L'Educazione alla salute

Per tutto un periodo della storia della scuola italiana corrispondente grossomodo agli anni novanta ha una grossa importanza tra gli argomenti su cui l'istituzione scolastica tenta di avviare un intervento sulla convivenza scolastica il tema dell'educazione alla salute. Il titolo non va inteso in senso stretto, nato con un occhio particolare rivolto al problema delle tossicodipendenze a sua volta accentuato dal problema Aids, il tentativo che si fa è quello di avviare una sorta di orientamento psicologico dei ragazzi all'insegna della parola d'ordine "Stare bene con sé stessi e con gli altri". Il percorso che l'esperienza tenta di percorrere è prevenzione-educazione alla salute-lotta all'insuccesso scolastico.

Nella direttiva del 1996 si dà indicazione a tutti i provveditorati di verificare l'attuazione in tutte le scuole dei provvedimenti previsti e di coordinare gli interventi. Le scuole sono invitate a formulare i progetti e ad individuare un referente per la gestione di questi.

Punto centrale del progetto è l'istituzione nella scuola del Centro di Informazione e Consulenza (CIC). Essi in coordinamento anche con le strutture sanitarie devono fare iniziative di informazione sia in direzione degli studenti che dei genitori e funzionare come luoghi di consulenza per gli alunni. Naturalmente la preoccupazione è che si tuteli la privacy degli alunni e sia garantita la scientificità dell'intervento anche in rapporto con strutture socio-sanitarie pubbliche esterne. A tale scopo vengono previsti corsi di formazione per i referenti e i docenti impegnati nei progetti.

Nel 1998 una nuova direttiva tenta di conformare l'educazione alla salute al nuovo ambito costituito dall'autonomia, introducendo anche un'attenzione al monitoraggio e alla valutazione delle attività. Il testo suddivide i compiti tra enti locali(educazione degli adulti, orientamento, dispersione e educazione alla salute), ministero (linee guida) e scuole (progetto educativo e didattico). Individua in un progressivo collegamento organico tra educazione alla salute, orientamento e recupero e individua come temi e progetti:

- 1) la fornitura di valenze preventive ai processi formativi, la traduzione delle conoscenze in stili di vita, la rilevazione delle sofferenze personali, la valorizzazione della persona*
- 2) la costituzione dei CIC con lavori specifici su fattori di rischio dinamiche e processi comunicativi giovanili, sostegno a progetti di gruppo su considerazione di sé, affettività, gratificazioni relazionali, autonomia, comprensione, appartenenza entusiasmo e capacità di stare nelle comunicazioni;*
- 3) Corsi di formazione rivolti alle famiglie degli alunni*
- 4) Aggiornamento e formazione per gli insegnanti;*
- 5) monitoraggio su attività di educazione alla salute, orientamento, formazione, complementari e integrative, di contrasto dell'abbandono scolastico.*

II PEI e la Carta dei servizi.

Le educazioni segnano un'epoca che corrisponde grosso modo a quello che nella storia della politica italiana è stata definita come il tramonto della prima repubblica e la nascita della seconda (ultimo CAF, governi tecnici, primo centrodestra, primo centrosinistra). Rappresentano un tentativo cosciente di intervenire sulla vita interna, ma corre il rischio di essere aggiuntivo appiccaticcio, disorganico.

C'è una spinta a dare risposte più organiche inserendo questi aspetti nella progettazione di scuola. Il tutto si accompagna a modifiche anche nella struttura disciplinare del sistema e nelle misure legate alla valutazione.

- Nel 1992 nell'istruzione professionale vengono introdotte 4 ore settimanali di approfondimento (con diverse possibilità: flessibilità disciplinare, recupero, sviluppo, gestione non frontale).

- Nel 1994, 95 e 96 anche negli istituti tecnici, nella maggior parte degli indirizzi, si fa qualcosa di analogo utilizzando in maniera flessibile il 10% dell'organico.
- Nel 1995 vengono aboliti gli esami di riparazione nella secondaria superiore e si introducono i corsi di recupero.
- Nel 1996 i corsi di recupero diventano interventi didattico-educativi integrativi (IDEI) e si possono integrare.
- Nel 1998 gli IDEI diventano debito formativo (si abolisce il voto in condotta).

Nel frattempo si tenta di integrare i vari interventi con l'ordinario svolgersi delle lezioni in un Progetto Educativo di Istituto e di esplicitare il tutto in una Carta dei Servizi Scolastici (1995, DCPM del 7 giugno).

La carta dei servizi

La carta dei servizi costituisce il tentativo di avvicinare utenza e istituzione attraverso la declaratoria dei compiti e degli impegni che la scuola si assume e l'esplicitazione di tempi e modi per realizzare gli obiettivi. Ogni scuola viene obbligata a dotarsene sulla base di un modello predisposto dal ministero . Esso si ispira alla Costituzione della Repubblica per quello che riguarda l'uguaglianza, l'imparzialità , l'accoglienza e l'integrazione, i diritti di scelta, l'obbligo scolastico, la frequenza, la partecipazione, l'efficienza, la trasparenza degli atti, e la libertà d'insegnamento.

Dal punto di vista della convivenza scolastica è importante perché si ispira al principio di commisurare obiettivi e esigenze culturali degli alunni attraverso un Progetto Educativo di Istituto (PEI). Di questo fa parte un regolamento di istituto le cui linee sono un po' diverse da quelle del 1974. In particolare tale regolamento comprende:

- *le norme relative alla vigilanza sugli alunni;*
- *le norme sul comportamento degli alunni e la regolamentazione di ritardi, uscite, assenze, giustificazioni;*
- *le norme sull'uso degli spazi, dei laboratori, della biblioteca e sulla conservazione di strutture e dotazioni;*
- *le modalità di comunicazione con gli studenti e i genitori*
- *le modalità di convocazione e di svolgimento delle assemblee di classe, del comitato degli studenti e dei genitori, degli organi collegiali;*
- *il calendario di massima delle riunioni.*

Oltre a ciò la Carta deve esplicitare i termini temporali per i vari aspetti della programmazione educativa e didattica e per la sua pubblicizzazione.

Un'altra parte della Carta importante ai fini della convivenza riguarda la procedura dei reclami:

il testo prescrive i modi in cui i reclami possono essere inoltrati al capo di istituto e i tempi ed i modi con cui il capo di istituto deve rispondere. E' previsto anche un controllo annuo e una relazione al Consiglio di istituto sulla situazione dei reclami.

L'abolizione degli esami di riparazione riveste una particolare importanza anche in relazione alla convivenza scolastica, non solo perché le alternative proposte (corsi di recupero, IDEI, debito formativo) avrebbero potuto costituire procedure di adeguamento e personalizzazione del percorso formativo degli studenti con ricadute sulla vita di classe, ma soprattutto perché si toglie uno strumento sanzionatorio con qualche riflesso sul quotidiano scolastico. Non mancarono infatti rimostranze da parte di alcuni insegnanti che vi vedevano la perdita di uno strumento di intervento non solo sul piano degli insegnamenti ma anche sulla gestione della disciplina in classe.

Lo statuto degli studenti e l'autonomia.

A questo processo di istituzione di diversi fatti che concorrono a mutare la vita scolastica se ne aggiungono altri:

- 1996 Dpr 567 sulle attività integrative
- 1997 Legge 440 per il finanziamento delle stesse
- 1998 Statuto degli studenti (DPR 249).

L'immagine che si ha è quella di un processo di progressiva integrazione di interventi diversi con gli aspetti più quotidiani e curricolari della vita scolastica. L'idea della molteplicità degli interventi fa sì che vecchio termine di attività integrative riprenda il sopravvento su educazioni più mirate.

Le attività integrative

La legge 440 mette a disposizione delle scuole risorse per gestire le attività integrative. Fin dal 1996 (direttiva 133) il loro obiettivo è sviluppare "un rapporto di fiducia tra giovani e istituzioni" e far crescere negli studenti "la capacità di assumere impegni, di autoregolarsi e di amministrarsi nelle attività ad essi riservate".

Sulla base di ciò le scuole devono promuovere queste attività, complementari e integrative, di accoglienza e di accompagnamento, creando spazi di incontro e di apertura anche al territorio.

Queste iniziative devono essere inserite negli obiettivi formativi. Devono valorizzare la cultura giovanile e legarla al curricolo, sviluppare le attitudini dei ragazzi, far conoscere il contesto sociale civile e produttivo del territorio, insegnare la legalità, facilitare l'uso della comunicazione e dell'informazione (informatica), assistere lo studio, favorire l'individualizzazione dell'insegnamento. Le iniziative possono riguardare la cura di ambienti naturali o di beni culturali, cineforum, spettacoli teatrali, musica, laboratori letterari, video, sport ecc. Un numero di ore oltre l'orario può essere destinato anche a richiesta dei ragazzi.

Ci deve essere almeno un locale attrezzato come ritrovo per gli studenti.

Associazioni studentesche e dei genitori debbono essere coinvolte. Così come possono esserlo associazioni esterne.

Le iniziative sono deliberate dal consiglio di istituto ed esaminate dal collegio dei docenti. Nella secondaria superiore viene costituito un comitato studentesco, il quale adotta un regolamento interno per lo sviluppo di queste attività. Queste a loro volta sono affidate alla responsabilità di un alunno maggiorenne. Il capo di istituto può intervenire in qualsiasi momento in queste attività.

Ogni iniziativa deve precisare il costo e le risorse, che possono essere della scuola, contributi volontari, autofinanziamento, o risorse eterne. Con disposizioni precise per ciascuno di questi casi circa l'iscrizione o la non iscrizione a bilancio e la responsabilità economica.

Altre norme riguardano aspetti relativi all'impiego di personale e strutture della scuola.

Le attività devono essere nel pomeriggio.

L'ambito dell'autonomia (varata nel 1997 ma applicata alla scuola nel 1999 con il D.M. 275) avrebbe dovuto costituire l'ambiente entro cui tale integrazione poteva amalgamarsi in un tutt'uno. Il condizionale è d'obbligo però perché le diversità tra le varie scuole italiane e l'esigenza di codificare in qualche modo il tutto, rende non sempre facilmente praticabile l'amalgama.

Nello stesso tempo l'esigenza di dare luogo ad una normale cittadinanza dello studente nella scuola sfocia nella pubblicazione di uno statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, che sancisce al tempo stesso i diritti degli studenti ma, non foss'altro che per il fatto di doverli esplicitare, anche la loro asimmetria.

Lo statuto degli studenti

Dopo aver definito la scuola come luogo di formazione e come comunità di dialogo, che interagisce con la società e che si basa sulla libertà di espressione, lo Statuto elenca i diritti: alla formazione culturale di qualità, alla solidarietà, alla partecipazione, alla consultazione, alla libertà di apprendimento, al rispetto della propria cultura o religione, a un ambiente favorevole alla crescita, ad offerte formative aggiuntive, a iniziative di recupero, alla sicurezza degli ambienti, alla disponibilità degli strumenti tecnologici, al sostegno, a riunirsi. Elenca i doveri: alla frequenza scolastica, al rispetto verso gli altri, all'osservazione delle disposizioni organizzative e di sicurezza della scuola, all'uso corretto delle strutture e degli ambienti. In rapporto alla disciplina lo Statuto sottolinea la valenza educativa e non repressiva pone basi per cui il comportamento non influisca sul profitto scolastico, cosa che viene esplicitamente detta eliminando così uno strumento storico di controllo e repressione, il voto in condotta, oggi invece restaurato. Sancisce il carattere collegiale degli interventi di allontanamento e prevede norme per l'impugnazione dei provvedimenti.

Ha molta importanza nello statuto degli studenti la norma per cui il comportamento finisce di influire sul profitto. Ciò comporta l'abolizione del voto di condotta, che una volta poteva pregiudicare tutto l'andamento scolastico (il sette in condotta comportava il rinvio dello studente a settembre in tutte le materie). La cosa, come alcuni anni prima l'abolizione degli esami di riparazione, non mancò di suscitare polemiche da parte di alcuni settori dell'insegnamento per l'evidente perdita di uno strumento e di un potere sanzionatorio.

Oggi alcune di queste conquiste sul terreno della convivenza scolastica sono state abolite, come nel caso del valore punitivo e sanzionatorio del voto in condotta, restaurato con la legge 53/2003 di riforma del sistema scolastico.

1.1.3.) IL CONTESTO SOCIALE

Il contesto demografico

In Italia la popolazione di 5-14 anni costituisce il 10% della popolazione totale e quella di 15-19 anni il 5%, con un totale della popolazione nella fascia di età che corrisponde all'istruzione formale pari al 15%. Tale percentuale è la più bassa dell'Unione Europea, in seguito al calo demografico avvenuto in Italia. Le proiezioni demografiche prevedono per i prossimi anni un continuo calo della popolazione scolastica solo in parte arginato dall'aumento della scolarizzazione e della popolazione scolastica di origine straniera.

Con un'età media di oltre 40 anni, l'Italia è, inoltre, il secondo Paese al mondo con la popolazione più vecchia dopo il Giappone. Gli ultrasessantenni rappresentano circa il 24% della popolazione italiana e secondo le proiezioni delle Nazioni Unite (1999), supereranno il 42% nel 2050.

Il contesto socio-culturale

Il livello d'istruzione della popolazione adulta

Ancora relativamente basso il livello d'istruzione della popolazione adulta (25-64 anni). Appena il 42% della popolazione di 25-64 anni ha conseguito un diploma d'istruzione secondaria superiore, una percentuale che è tra le più basse dell'Unione Europea, e il 45% della popolazione tra i 25 e i 34 anni ha lasciato la scuola senza diploma. Il livello di istruzione è ovviamente più elevato nella fascia più giovane della popolazione (25-34 anni), ma un corrispondente aumento si verifica anche a livello internazionale, per cui l'Italia non riesce a recuperare lo scarto che la separa dalla maggior parte degli altri paesi europei, anche se lo riduce in modo significativo.

Decisamente bassa la percentuale di chi ha conseguito un titolo di studio universitario (il 9% della popolazione adulta), anche se bisogna tenere presente che in Italia i titoli di studio universitari coincidono con la cosiddetta laurea lunga, dal momento che gli effetti della riforma dell'università, che ha introdotto anche in Italia la laurea breve, non si rifletterà sui livelli di istruzione della popolazione adulta prima del 2005.

Ai livelli d'istruzione relativamente bassi della popolazione italiana adulta corrispondono livelli alti di rischio alfabetico.

Le rilevazioni sulle competenze alfabetiche (indagine CEDE/2000) mostrano che il 5% della popolazione adulta (16-65 anni) non supera le prove che definiscono la soglia del livello più basso della competenza alfabetica ed è quindi da considerare analfabeta funzionale.

Questo fenomeno, che interessa 2 milioni di persone, per i 2/3 coinvolge le persone che hanno più di 45 anni e che per la maggior parte vivono nell'Italia meridionale e nelle Isole.

Accanto all'analfabetismo originario, la ricerca ha rilevato l'emergere del nuovo fenomeno di analfabetismo di ritorno, caratterizzato da una competenza alfabetica funzionale insufficiente da parte di persone che pure hanno seguito livelli di scuola anche consistenti.

Un terzo della popolazione italiana è in condizione di alto rischio alfabetico, cioè non riesce a servirsi del linguaggio scritto per comprendere, utilizzare o formulare modesti messaggi scritti ; un altro terzo della popolazione italiana è in condizione di medio rischio alfabetico, cioè possiede un patrimonio di competenze di base insufficiente per svolgere un ruolo attivo e consapevole nella società. Solo un terzo della popolazione adulta italiana raggiunge i livelli 3, 4, 5 di competenza alfabetica, su una scala di 5 livelli.

Per quanto nessun titolo di studio metta completamente al riparo dal fenomeno dell'analfabetismo di ritorno, una riduzione veramente significativa del rischio alfabetico si verifica solo tra la popolazione che possiede un diploma di scuola secondaria superiore.

La formazione permanente

Poco più di un quinto della popolazione adulta di 25-64 anni (22%) partecipa ad attività di istruzione e formazione permanente.

E' coinvolto in attività di formazione il 29% degli adulti occupati e il 17% dei disoccupati.

Le opportunità di formazione della vita adulta favoriscono chi ha un livello d'istruzione più elevato, contribuendo ad accrescere le disparità sociali e culturali della popolazione.: mentre la metà dei laureati è coinvolto in attività di formazione nella vita adulta, solo un diplomato di scuola secondaria su dieci gode di questa opportunità.

Tasso di partecipazione all'istruzione e alla formazione permanente e livelli di istruzione

	Secondaria inferiore	Secondaria superiore	università	Tutti i livelli di istruzione
Italia	9	37	52	32
Media UE	22	44	61	37

La scolarizzazione

In Italia, a partire dagli anni novanta, si è registrato un forte impulso alla prosecuzione degli studi a livello secondario. Al relativo miglioramento nei livelli di istruzione corrisponde un'accresciuta partecipazione alle attività di formazione professionale da parte dei giovani: nell'anno 1999/, 1/5 dei soggetti in cerca di occupazione in età compresa tra 15 e 24 anni ha usufruito di corsi di formazione professionale.

Il tasso di scolarizzazione Indicatori di scolarizzazione Anni 1980/81 – 2000/01

	80/81	90/91	96/97	97/98	98/99	99/00	99/01
Licenziati di scuola media x 100 coetanei (a)	n.d.	99.0	99.6	98.2	85.7	96.4	n.d.
Tasso di passaggio alla scuola secondaria superiore (b)	82.2	85.9	92.5	92.9	91.4	94.5	97.8
Tasso di scolarità scuola secondaria. Sup ©	51.7	68.3	81.4	82.4	82.3	82.4	84.3
Tasso di maturità (d)	39.9	51.7	68.6	72.1	70.7	70.2	n.d.
Tasso di passaggio all'università (b)	70.7	71.3	67.9	66.0	64.5	64.6	n.d.
Immatricolati per 100 coetanei (e)	25.9	35.6	42.5	42.9	44.0	43.6	n.d.
Tasso d'iscrizione all'università (f)	25.1	30.6	40.8	42.7	44.9	47.6	n.d.
Tasso di diploma universitario (g)	-	-	1.2	1.3	1.8	n.d.	n.d.
Tasso di laurea (h)	8.9	9.4	13.2	13.8	15.7	n.d.	
Tasso di laureati a 7 anni dall'immatricolazione	n.d.	n.d.	41.2	39.0	41.4	n.d.	n.d.
Tasso di partecipazione alla formazione professionale iniziale (i)	24.7	21.0	16.9	18.4	17.2	20.6	n.d.

(a) licenziati su giovani 14enni. (b) l'anno scolastico/accademico indicato è quello d'arrivo

© frequentanti in totale su giovani 14 15 16 17 18enni (d) maturi su giovani 19enni (e) immatricolati in complesso/media giovani 19 20 21enni (f) iscritti in complesso/giovani 19 20 21 22 23enni (g) Diplomatici ai corsi di diploma universitario o alle Sdfs/media giovani 21-23enni
(h) Laureati/media giovani 24-30enni (i) iscritti ai corsi di primo e secondo livello su giovani 15-24enni in cerca di occupazione

Nell'a.s. 2000/01 il 525 degli iscritti all'istruzione secondaria superiore frequentava Istituti professionali o Tecnici, mentre però il comparto degli Istituti professionali risulta stabile negli ultimi 20 anni, quello tecnico ha subito un calo a favore dei licei

Studenti iscritti al primo anno nelle scuole secondarie superiori per tipo d'istituto al netto dei ripetenti

	1980	1990	2000
Istituti professionali	24.2	22.8	25.2
Istituti tecnici	41.6	42.2	35.7
Licei	20.6	24.1	27.9
Scuole magistrali	1.7	1.0	0.5
Istituti magistrali	9.3	6.2	6.6
Istruzione artistica	2.6	3.8	4.1
Totale	100	100.0	100

Ai dati relativi ai Licei del 2000 vanno aggiunti quelli relativi agli ex istituti magistrali e i Licei artistici, per un totale pari al 1,4%.

Origine multiculturale degli alunni

Da un punto di vista puramente quantitativo, la presenza degli alunni stranieri nella scuola italiana è ancora piuttosto limitata. Nell'anno scolastico 2000/01 erano 150.000 gli alunni frequentanti di cittadinanza non italiana, pari al 2% del totale. Una percentuale assai ridotta se confrontata con la maggior parte dei paesi europei.

Eppure la multietnicità comincia ad essere percepita come un fenomeno significativo, in conseguenza soprattutto di due fattori: la velocità con cui è avvenuta il cambiamento (dieci anni fa gli alunni stranieri erano meno di 20.000) e la diffusione assai disomogenea sul territorio nazionale, motivo per cui, soprattutto in alcune regioni del Nord, la presenza degli alunni stranieri all'interno di uno istituto scolastico raggiunge anche punte del 30 - 35% della popolazione scolastica.

Sul piano dei diritti, solo alla fine degli anni 90 è stata varata una legge, la legge 40, modificata in senso restrittivo dall'attuale governo, che definisce nel suo complesso i diritti e doveri degli stranieri in Italia, tra cui quello all'istruzione e alla formazione. Per quanto riguarda l'istruzione i punti principali sono:

- l'obbligo di accogliere a scuola i minori stranieri anche privi del permesso di soggiorno
- la possibilità d'inserimento a scuola in ogni periodo dell'anno
- Il rispetto dell'età e della scolarità pregressa (durata complessiva degli studi e titoli in possesso) come criterio base cui attenersi per l'iscrizione e l'inserimento nelle classi. L'iscrizione ad una classe diversa (immediatamente inferiore o superiore) deve essere motivata e tenere conto delle competenze, abilità e livello di preparazione, del corso di studi seguito nel paese di provenienza e del titolo di studio eventualmente posseduto
- L'adattamento dei programmi d'insegnamento, definito da parte del collegio dei docenti e dai consigli di classe, in relazione al livello di competenze dei singoli alunni stranieri, con possibilità di specifici interventi individualizzati o per gruppi d'alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana,
- un'azione integrata tra scuola e territorio (regioni ed enti locali) per attivare progetti di accoglienza; iniziative di educazione interculturale; azioni a tutela della cultura e della lingua di origine e lo studio delle lingue straniere più diffuse a livello internazionale.

Per quanto riguarda la distribuzione della popolazione scolastica non italiana nei diversi ordini e gradi di scuola, la presenza è significativa nelle scuole materne, elementari e medie, mentre cala nella scuola secondaria superiore, dove l'incidenza passa dal 2,16% per le scuole medie allo 0,79%.

Questa differenza è da attribuirsi al fatto che il tasso di natalità delle persone proveniente dai paesi esteri, soprattutto extraeuropei, è molto più elevato di quello italiano, ma anche alle maggiori

difficoltà a proseguire gli studi nella scuola superiore da parte degli studenti di nazionalità non italiana.
Alunni con cittadinanza non italiana ed incidenza sulla popolazione scolastica totale per tipo di scuola, statale e non statale - a.s. 2000/01

Tipo di scuola	Scuole statali		Scuole non statali		totale	
	Alunni con Cittadinanza Non italiana	Alunni con Cittadinanza Non italiana Per 100 frequentanti	Alunni con Cittadinanza Non italiana	Alunni con Cittadinanza Non italiana Per 100 frequentanti	Alunni con Cittadinanza Non italiana	Alunni con Cittadinanza Non italiana Per 100 frequentanti
Materna	20.009	2.32	10.784	1.94	30.793	2.17
Elementare	60.959	2.48	1.724	1.04	62.683	2.39
Secondaria 1° grado	35.147	2.21	428	0.72	35.575	2.16
Secondaria 2° grado	17.429	0.79	926	0.62	18.355	0.79
totale	133.544	1.88	13.862	1.51	147.547	1.84

Dati Miur

Il successo scolastico – confronti tra alunni in totale e gli alunni con cittadinanza non italiana negli aa.ss 1998/99 e 1999/2000

Tipo di scuola	Alunni promossi per 100 scrutinati			
	Anno scolastico 1998/99		Anno scolastico 1999/00	
	Alunni in totale	Alunni con Cittadinanza non italiana	Alunni in totale	Alunni con Cittadinanza non italiana
Elementare	98.88	95.59	98.92	95.55
Secondaria 1° grado	94.84	84.07	95.55	86.20

Dati Miur

La distribuzione per aree geografiche

La distribuzione degli alunni stranieri sul territorio italiano è, ovviamente, strettamente connessa alla situazione socio economica delle diverse aree geografiche. La concentrazione di alunni stranieri è, infatti, molto più elevata nel Nord (64,75%) rispetto al Centro (25,65%) e al Sud (9,60%).

Per quanto riguarda le singole regioni è la Lombardia ad accogliere la percentuale più alta di alunni stranieri (25,05%), seguita dall'Emilia Romagna (12,12%) e dal Veneto (11,94%)

Se, però, si esaminano i dati sulla base dell'incidenza degli alunni stranieri sulla popolazione scolastica complessiva, si riscontra in Emilia - Romagna, seguita dall'Umbria e dalla Toscana, il valore maggiore ogni 100 frequentante nonché i più alti tassi d'incidenza in ogni ordine e grado di scuola, in particolare modo nella scuola secondaria superiore (2,08% rispetto ad una media nazionale dello 0,79%).

Decisamente al di sotto della media nazionale è, invece, la presenza degli alunni stranieri nel Sud, dove, però, si deve fare il confronto con una popolazione scolastica più numerosa delle altre aree geografiche.

Il numero relativamente basso di alunni stranieri in città come Palermo, Bari e Napoli (la prima in Italia per la numerosità della popolazione scolastica, ma solo 44° nella graduatoria decrescente per numero di cittadini non italiani a scuola) fa, però, ritenere che anche la popolazione scolastica non italiana sia interessata dal problema dell'abbandono scolastico, che caratterizza in modo ancora significativo tali aree geografiche.

Infine, un'ultima caratteristica della distribuzione degli alunni stranieri è la presenza significativa anche nelle città piccole e medie; una presenza diffusa, policentrica, che investe numerosissimi comuni soprattutto del Centro -Nord.

Alunni con cittadinanza non italiana per regione a.s. 2000/01

Regioni e aree geografiche	Alunni con cittadinanza non italiana		
	Distribuzione assoluta	Distribuzione percentuale	Alunni stranieri Per 100 frequentanti
Piemonte	13.521	9.28	2.59
Lombardia	36.473	25.05	3.07
Veneto	17.396	11.94	2.83
Friuli Venezia Giulia	3.711	2.55	2.75
Liguria	4.940	3.39	2.73
Emilia Romagna	17.662	12.12	3.82
Toscana	13.558	9.31	3.10
Umbria	3.505	2.41	3.29
Marche	6.116	4.20	2.96
Lazio	14.635	10.05	2.03
Abruzzo	2.448	1.68	1.22
Molise	238	0.16	0.48
Campania	1.940	1.33	0.22
Puglia	3.713	2.55	0.51
Basilicata	240	0.16	0.24
Calabria	1.216	0.83	0.38
Sicilia	3.708	2.55	0.43
Sardegna	648	0.44	0.25
totale	147.406	100.00	1.84
Nord ovest	54.934	37.27	2.91
Nord est	40.507	27.48	3.20
Centro	37.814	25.65	2.57
Sud	9.795	6.64	0.43
isole	4.356	2.96	0.39

Dati Miur

PROPOSTA DI SCALETTA DELLA RELAZIONE CHE SI PRESENTERA' AI VALUTATORI ESTERNI

1.2.) I problemi di convivenza scolastica in Italia. Com'è la situazione attualmente secondo gli studi realizzati?

1.2.1.) Tipologia dei problemi di convivenza scolastica: disrupcion, indisciplina, violenza fisica, violenza verbale, vandalismo, assenteismo, sessismo e violenza di genere, razzismo, xenofobia, bullismo, vittimizzazione, problemi specifici degli alunni con necessità educative speciali, ecc. TIPOLOGIA.

La seconda indagine internazionale dell'IEA sulla conoscenza e competenza degli studenti italiani della terza media e prima superiore ci rappresenta un quadro confortante sul grado di conoscenza dei principali istituti che regolano la democrazia e la convivenza civile

Molto forte è pure l'interiorizzazione del principio di uguaglianza nei confronti degli immigrati, il 90% dei quattordicenni è d'accordo con il diritto degli immigrati ad usufruire di pari opportunità di educazione e il 75% è d'accordo con la possibilità di votare nel paese dove vivono. Oltre l'85% sostiene la parità dei diritti politici e sociali di donne e uomini.

Si potrebbe dedurre che ad un così alto livello di conoscenza e consapevolezza dei principi generali della democrazia e della convivenza debba corrispondere un'analoga pratica quotidiana. Da ricerche condotte e da fatti di cronaca pare che così non sia.

La distanza tra conoscenza dei principi fondamentali del vivere civile e l'interiorizzazione che dovrebbe diventare pratica quotidiana è rilevante.

Le manifestazioni riconducibili a problemi di convivenza all'interno della scuola agite sul piano individuale o collettivo che si possono ascrivere ad un più generale comportamento antisociale che si caratterizza per la mancanza del rispetto delle regole dentro la scuola sono molteplici. Molte di queste, le più gravi, appartengono a fatti di cronaca documentati dai mass media, poche sono state indagate con sistematicità e rigore scientifico.

Sicuramente, tra le manifestazioni di violenza e prepotenza, il fenomeno definito "bullismo" ha avuto in questi ultimi dieci anni una particolare attenzione ed ha mosso la curiosità scientifica di diversi studiosi, alcuni di questi sono arrivati alla conclusione che questo comportamento è un segnale non trascurabile di disturbi psichiatrici e di adattamento in età adulta.

Altri studiosi hanno rilevato che l'abbandono scolastico e la delinquenza giovanile risultano essere alcuni degli esiti più frequenti associati a disturbi relazionali tra coetanei in età scolare. In sostanza molti studi hanno riscontrato che c'è una stretta correlazione tra successo scolastico e adattamento del ragazzo a scuola, quello che comunemente è definito lo "star bene a scuola".

La ricerca

Su questo è stata fatta una ricerca su 1006 ragazzi , 1/3 a Genova, 1/3 a Messina, 1/3 a Siena, la scelta delle città serviva ad avere un panorama variegato dell'Italia.

A questi 1006 ragazzi di scuole medie superiori (istituti tecnici, professionali e licei) sono state chieste una serie di informazioni sulla famiglia, le loro impressioni sulla scuola, il loro rendimento scolastico e se nel corso della loro vita o dell'ultimo anno avevano compiuto una serie di reati. L'indagine ha rilevato un fatto interessante ed al tempo stesso preoccupante: il 30% dei ragazzi aveva compiuto almeno un reato contro la proprietà nella loro vita e che il 16% nel corso dell'ultimo anno. Non vi erano differenze sostanziali fra gli studenti di Genova, Siena e Messina.

Nel dettaglio: il 25% nel corso della vita e il 14% nell'ultimo anno avevano compiuto dei danneggiamenti, il 20% dei comportamenti violenti, dal 6 all'8 % avevano fatto uso di sostanze stupefacenti, e così via. Correlando questi comportamenti con tutta una serie di variabili, si è osservato che la classe sociale non aveva influenza su questi comportamenti , vi era invece una notevole differenza rispetto al successo scolastico, in particolare i ragazzi che avevano problemi scolastici avevano un tasso di comportamenti devianti e anche di comportamenti violenti molto elevati, osservando i comportamenti violenti si notava che tra coloro che erano stati bocciati per lo meno una volta il tasso di comportamenti violenti era il doppio. I ragazzi dichiaravano di aver compiuto furti e altri reati, naturalmente non scoperti, ma solo confessati nel corso della ricerca e mai emersi prima.

Le ricerche fatte, a partire dalla prima grande ricerca di rilevanza nazionale condotta da Ada Fonzi professoressa di "Psicologia dello Sviluppo" all'Università di Firenze ,e descritta nel libro "Il bullismo in Italia, Giunti, Firenze 1997", hanno teso spesso ad indagare il fenomeno del bullismo attribuendogli una valenza che va oltre la sua accezione corrente come è stata definita da Olweus e altri.

"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 più compagni" (Olweus 1996).

“Un comportamento da “bullo” è un tipo di azione che mira deliberatamente a far del male o danneggiare; spesso è persistente, talvolta dura per settimane, mesi e persino anni ed è difficile difendersi per coloro che ne sono vittime. Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori c’è un abuso di potere e un desiderio di intimidire e dominare” (Sharp e Smith, 1995).

“L’azione del bullo nei confronti della vittima è compiuta in modo intenzionale e ripetuto. Per parlare di bullismo non è sufficiente quindi che si verifichi un singolo episodio di angheria tra studenti, ma deve instaurarsi una relazione che, cronicizzandosi, crei dei ruoli definiti: il ruolo di colui che le prepotenze le subisce (la vittima) e di chi invece le perpetua (il bullo). Il bullismo implica sempre uno squilibrio in termini di forza: non si dovrebbe perciò usare questo termine quando due compagni, all’incirca della stessa forza fisica o psicologica, litigano o discutono. Per parlare di bullismo è necessario che ci sia un’asimmetria nella relazione” (Olweus, 1996).

La maggior parte delle ricerche condotte, infatti, hanno raggruppato tutte le manifestazioni che rompono gli equilibri della convivenza (violenza fisica, violenza verbale, sessismo e violenza di genere, razzismo, xenofobia, vittimizzazione) sotto la voce bullismo o comunque sotto una definizione ampia che assume il connotato di violenza e/o prepotenza.

Alcune indagini hanno anche tentato, con il metodo dell’intervista, una rilevazione di tipo qualitativo.

L’intervista è stata finalizzata a conoscere la consistenza e la varietà dei fenomeni delle prevaricazioni e delle violenze perpetrate o subite nella scuola. Per rilevare le diverse forme con cui si esprimono i comportamenti antisociali e violenti è stato chiesto agli intervistati di descrivere i fatti, anche attraverso esempi concreti e di definirne il contesto (situazione, luogo, relazione tra gli attori), le modalità, la gravità e la diffusione.

L’analisi delle interviste ha consentito di formulare una prima rappresentazione dei comportamenti antisociali, secondo definizioni ricorrenti in letteratura. E’ il caso dell’indagine fatta in un campione di scuole medie della regione Liguria intervistando gli operatori della scuola (Dirigenti, docenti, collaboratori scolastici)

Comportamenti antisociali

Attori	Forme			
	Prevaricazione fisica e/o psicologia	Comportamenti violenti	Furti	Vandalismi
Fra studenti	Aggressione verbale, presa in giro, ingiuria, indifferenza, esclusione, ricatto, minaccia, banda, nonnismo.	Minaccia con la forza, taglieggiamento, estorsione di denaro, pestaggio, lancio di oggetti, intimidazione, dinamiche di tipo mafioso	Piccoli oggetti di poco valore	
Studenti contro adulti	Mancanza di rispetto, aggressione verbale	Pestaggio	Piccoli oggetti	Taglio di gomme
Studenti contro la scuola	Non rispetto delle regole			Danneggiamenti, distruzioni
Adulti contro studenti	Indifferenza, trascuratezza, abbandono	Maltrattamenti fisici e psicologico		

In tutti i contesti scolastici indagati si avverte la percezione di ampia diffusione di piccole e grandi mancanze di rispetto per l'altro, che si concretizzano soprattutto attraverso forme di aggressione verbale, fisica, psicologica e che, in alcune situazioni particolarmente "difficili" riproducono dinamiche e comportamenti violenti del contesto più vicino ai ragazzi (famiglia, banda, quartiere).

Al di là di alcune peculiarità, gli intervistati tentano di spiegare gli episodi di prevaricazione e/o di antisocialità con fattori connessi a:

- tessuto sociale e culturale di riferimento
- famiglia di appartenenza
- motivazioni di tipo individuale (patologie)

Le spiegazioni di tipo socioculturale portano i testimoni privilegiati a riflettere sulla perdita dei valori solidali, sulla povertà di riferimenti e di stimoli culturali esterni alla scuola, sull'affermazione di una cultura "estremamente deterministica" e di un diffuso "illegalismo" (rappresentazione della violenza come mezzo normale di relazione e di soluzione). Dall'analisi degli spazi più prossimi ai singoli individui, non mancano riferimenti alla mancanza di spazi aperti, finalizzati alla libera aggregazione e all'influenza del gruppo dei pari.

Il discorso sulla famiglia rimanda poi ad alcune considerazioni di carattere generale ampiamente condivise dai soggetti intervistati: le famiglie hanno assunto nei confronti della scuola un ruolo sempre più delegante e di questo daremo conto nell'ambito del punto 1.2.2). A questo si aggiungono le opportune considerazioni relative a nuclei familiari che versano in condizioni di disagio sociale, culturale, economico.

Gli intervistatori hanno comunque rilevato che nel corso delle interviste molti degli intervistati hanno teso a mitigare la portata delle loro affermazioni rimarcando che gli episodi raccontati accadono raramente, che appartengono ormai al passato ("un anno fa...", "non quest'anno...") che non accadono più da anni o che, quando accadono, ciò avviene in altre scuole. Hanno sdrammatizzato in vari modi: rimarcando la loro limitazione temporale ("ogni tanto", "stroncato subito"), sottolineando che episodi ben più gravi accadono in "altre scuole" o "fuori dalla scuola".

Tuttavia si comprende che alcuni episodi accadono con una certa frequenza (scontri verbali e fisici, mancanza di rispetto, danneggiamenti, piccoli ricatti e minacce, furti di poco conto); altri fatti più gravi sembrano sostanzialmente rimanere episodi sporadici ed occasionali.

Le Trascrizioni di parte delle interviste che Dirigenti Scolastici e Docenti fanno in relazione ai problemi ed ai luoghi rappresentano uno spaccato di realtà che trovano riscontro anche in altre analisi.

“Secondo me vanno associati all’interno della scuola e al di fuori della scuola sostanzialmente al fatto che i ragazzi vengono cresciuti in una filosofia estremamente deterministica e in una cultura estremamente individualista, per cui il determinismo e l’individualismo che ha come, direi, nodo focale la cultura della necessità (con la N maiuscola, no?)”io faccio quello che mi serve” “non faccio quello che è bene o giusto fare”. I parametri di riferimento sono ciò che è utile e ciò che personalmente mi gratifica. Secondo me questo mix di egoismo e di individualismo fa sì che i giovani siano piuttosto indifferenti, tra loro, ai problemi che alcuni possono avere e anche a tutta una serie di educazioni che arrivano da altre parti e che dovrebbero essere i buoni consigli, cioè educare ad agire bene, a ...questo li trovo spesso un po’ indifferenti, lontani” (Dirigente Scolastico)

“Qua la ricreazione è una potenziale fucina di omicidi. Come insegnante preferirei che non ci fosse. Sinceramente perché è rischiosa, no?! Cioè nugoli di persone che girano così per il piano comunque possono ingenerare... Si se ci sono degli episodi di violenza, son quasi tutti a ricreazione, perché se c’è un conto da regolare alle 8 del mattino viene regolato alle 10.30” (il momento della ricreazione) (Docente).

...”in entrata e uscita dalla scuola, indipendentemente dalla sede o dalle succursali, ci sono alcuni pestaggi; non sono i bagni, perché sono i luoghi in cui prestiamo più attenzione noi; sono di più le classi nel momento in cui sono scoperte: il cambio d’ora, che è poi il momento in cui comunque l’insegnante si deve muovere per andare da un piano all’altro, permette di continuare queste piccole azioni che magari sono iniziate fuori in ingresso, e che poi magari proseguono fuori dalla scuola in uscita; però sono i momenti più pericolosi: quello e l’intervallo, non perché l’intervallo non sia osservato da parte dell’insegnante, però quella piccola libertà che hanno all’interno della classe permette loro di agire a livello di parola o di agire di mano lesta:” (Dirigente Scolastico).

“Perdita dei valori solidali. Ci sono ragazzi estremamente solidali, però se si parla in generale. Si nota di più l’aggressività, questa sopraffazione nei confronti dell’altro piuttosto che l’aiuto che si dà al compagno. Io ho l’impressione che in questi anni si stia proprio perdendo perché nascono altri valori per i giovani che sono dei valori estremamente riduttivi: i soldi, l’arrivismo sfrenato, la competizione che si basa sui valori materiali e quindi avere più soldi per potersi permettere più cose, avere il vestito firmato, avere altre cose e invece relegare all’ultimo posto cose che sarebbero importanti. Anche sulla spesa vediamo che i ragazzi si orientano di più su cose futili; lì non risparmiano nonostante le condizioni delle famiglie siano anche disagiate e poi risparmiano su altre cose come la gita di istruzione o la visita didattica al museo, oppure per comprarsi il quotidiano, lì non ci sono soldi” (Docente)

Altri studi

Al contrario pare non esistono studi o ricerche che abbiano analizzato altri fenomeni che nella scuola incidono negativamente sul clima della convivenza quali l’assenteismo in tutte le sue molteplici manifestazioni (assenze individuali, assenze collettive, ritardi).

I periodici *Rapporti dei nostri Istituti di ricerca* non sono prodighi di informazioni sull’argomento; l’ISTAT dal canto suo nei modelli di rilevazione con cui reperisce i dati sulla scuola italiana trascura a piè pari la non partecipazione degli alunni, nelle più svariate forme, all’attività didattica e perciò negli Annuari di Statistiche dell’istruzione relativa ai vari ordini di scuola non vengono riportati i dati riguardanti le varie forme di assenteismo.

Invece l’assenza andrebbe indagata perché spesso è sintomo di una malessere più generale e certamente incide sull’andamento scolastico, sulle relazioni all’interno della scuola come pure sulla valutazione finale.

“La frequenza assidua e la partecipazione attiva alla vita della scuola sono elementi positivi che concorrono alla valutazione favorevole del profitto dell’alunno in sede di scrutinio finale... ”. Così recita il comma 6 dell’art. 2 dell’O.M. 14 maggio 1999, n. 128;

Anche nel *Regolamento* sugli esami di stato (D.P.R. 323/98) si precisa che il punteggio da attribuire per il *credito scolastico* ai candidati dovrebbe tenere *“in considerazione anche l’assiduità della frequenza scolastica”* (art. 11.2).

Esiste una stretta correlazione tra la frequenza assidua degli studenti alle lezioni e i risultati finali? Certamente sì, anche se l'indagine andrebbe riferita alle assenze di tutti gli attori che quotidianamente agiscono dentro la scuola in particolare docenti.

Altrettanto interessante sarebbe fare un'analisi delle assenze collettive dovute a scioperi degli studenti, occupazioni, autogestioni che da qualche anno immancabilmente si verificano tra metà novembre e metà dicembre. Anche questo fenomeno della contestazione studentesca pare non sia stato indagato ed analizzato a fondo per studiarlo in tutti i suoi elementi quantitativi e qualitativi.

Risulta da rilevazioni empiriche e fatti di cronaca che il maggior numero di atti vandalici nelle scuole avvengono in occasione delle occupazioni.

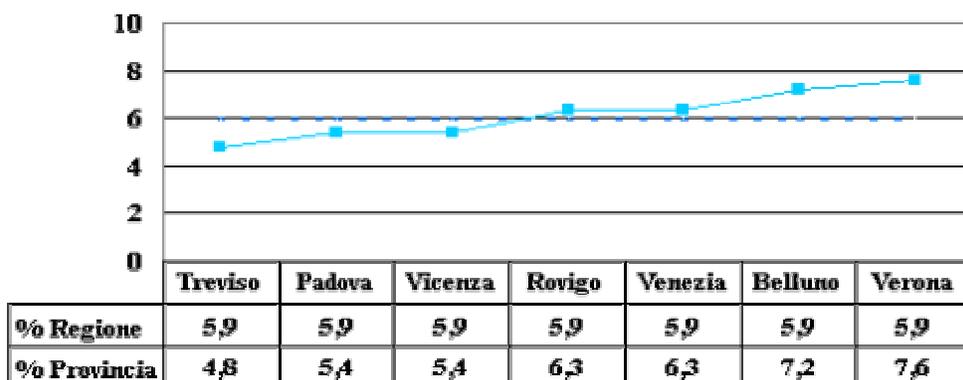
Finestra sulle assenze

A titolo di esempio, consapevole della sua parzialità, si riporta un'indagine fatta in un Istituto Superiore dove si rileva che la media complessiva dei giorni di assenza in un anno scolastico di 207 giorni di lezione è stata di 46 giorni per le classi prime, 55 per le seconde, 63 per le terze, 74 per le quarte e 73 per le quinte. Forse è un caso, sicuramente un fenomeno che andrebbe indagato con attenzione anche per metterlo in relazione al fenomeno della selezione e dispersione scolastica.

Nell'ambito della ricerca Health Behaviour in School-aged Children dell'OMS Europa (2001) si è indagato anche sul fenomeno "marinare la scuola" assentarsi senza motivo

Un item chiedeva agli studenti di 11,13,15 anni quanto spesso avessero marinato la scuola nell'ultimo quadrimestre. Il 94.1% del campione globale risponde mai, il 3.0% risponde che ha marinato un giorno, il 0.6% due giorni, e il 2.3% risponde che ha marinato la scuola tre giorni, durante l'ultimo quadrimestre. Non vi sono differenze significative in relazione all'età e al livello socioeconomico, tuttavia si evidenzia una differenza tra maschi e femmine dove i primi hanno un indice medio più alto rispetto alle compagne. Nella frequenza con cui gli studenti delle diverse province marinano la scuola, non si sono evidenziate differenze dalla tendenza regionale, tuttavia raggruppando le percentuali alle categorie di risposta positive ("un giorno", "due giorni", "tre giorni") si notano percentuali disomogenee. In particolare marinano maggiormente la scuola gli studenti Veronesi e Bellunesi, mentre quelli che si assentano meno da scuola appartengono alla provincia di Treviso, seguita da quelle di Padova e Vicenza (Figura successiva).

Percentuali di risposte positive all'item: "Quante volte hai marinato la scuola questo quadrimestre?" divise per province



Al fenomeno del bullismo si è interessata anche la Presidenza del Consiglio dei Ministri dipartimento per gli affari sociali nella sua relazione sulla "Condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia"

(La relazione è stata discussa e approvata dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia nel 2001)

Il bullismo scolastico

Uno dei problemi che si sono evidenziati in questi ultimi anni nei rapporti tra gli studenti di ogni grado di scuola è il fenomeno del bullismo. Per una definizione chiara e concisa del termine è utile riprendere le espressioni utilizzate in un questionario di rilevazione del fenomeno, ampiamente utilizzato nelle ricerche sull'argomento condotte in molti paesi d'Europa tra cui l'Italia.

Diciamo che un ragazzo subisce delle prepotenze quando un altro ragazzo, o un gruppo di ragazzi, gli dicono cose cattive e spiacevoli, sempre prepotenza quando un ragazzo riceve colpi, pugni, calci e minacce, quando viene rinchiuso in una stanza, riceve bigliettini con offese e parolacce, quando nessuno gli rivolge mai la parola e altre cose di questo genere. Questi fatti capitano spesso e chi subisce non riesce a difendersi. Si tratta sempre di prepotenze quando un ragazzo viene preso in giro ripetutamente e con cattiveria.

Non si tratta di prepotenze quando due ragazzi, all'incirca della stessa forza, litigano tra loro o fanno la lotta.

Coetanei ma non pari

Il bullismo costituisce una manifestazione dell'aggressività tra le più deleterie e distruttive. Due sono le caratteristiche fondamentali che lo contraddistinguono:

1. da un lato la simmetria di forze tra le due figure direttamente coinvolte nel fenomeno, il bullo e la vittima,
2. dall'altro la sua ripetitività nel tempo.

E' evidente che queste due caratteristiche si pongono in una relazione circolare, dato che la simmetria di forze rende più probabile il ripetersi dell'aggressione del più forte verso il più debole e che tale pratica rende i coetanei sempre meno pari: più potente il bullo e più debole la vittima. L'aggressione si pone, quindi, non come mera espressione di tratti personologici individuali o come pulsione primaria, ma come drammatica routine che rende stabili e palesemente riconoscibili gli aspetti salienti delle parti direttamente coinvolte. Il bullo si configura sempre più chiaramente come un soggetto caratterizzato

1. da aggressività e scarsa empatia,
2. da una buona opinione di sé
3. da un atteggiamento positivo verso la violenza.

La vittima, di contro, tende a chiudersi in atteggiamenti ansiosi e insicuri e a produrre un'immagine negativa di sé, in quanto persona di poco valore e inetta.

Importante sottolineare che il semplice ricorso all'aggressività non differenzia di per sé i ruoli antitetici e complementari del bullo e della vittima. Anche le vittime possono far ricorso a condotte aggressive.

Olweus distingue tra

1. vittime passive e
2. vittime provocatrici.

Queste ultime, caratterizzate da una combinazione di due modelli reattivi, quello ansioso proprio della vittima passiva e quello aggressivo proprio del bullo, possono avere comportamenti iper-reattivi, instabilità emotiva e irritabilità. Il risultato è una condotta ostile ma inefficace. Proprio la capacità di agire un comportamento aggressivo bene organizzato e funzionale ad acquisire l'obiettivo designato (mortificare l'altro, conquistare una posizione di supremazia, ottenere beni materiali) costituisce appunto lo spartiacque che differenzia le vittime provocatrici dai bulli.

Le condotte da bullo possono assumere forme diverse, di tipo diretto e indiretto:

1. le prime sono costituite da attacchi fisici, come pugni, calci e atterramenti, o verbali, come insulti, minacce e prese in giro;
2. le seconde sono costituite da una serie di dicerie e atteggiamenti di esclusione che intrappolano la vittima ponendola in una luce negativa e condannandola all'isolamento.

Le manifestazioni del bullismo dipendono dall'età e dal genere. Come rilevato da una ricerca di Smorti e altri, con l'età emerge la tendenza a una limitazione nell'uso dell'aggressività fisica ai danni di ambo i sessi, mentre si assiste a un aumento di quelle molestie sottili e indirette, come calunniare ed escludere dalla relazione. Le risposte delle vittime indicano che la maggior parte dei prepotenti è di sesso maschile e della stessa età del soggetto.

Questo si verifica nella quasi totalità dei casi per i bambini, che non sono quasi mai vittimizzati dalle bambine.

Inoltre,

1. nelle bambine il fenomeno delle prepotenze è più ristretto alle relazioni con i compagni di classe mentre
2. nei bambini si allarga a tutta la scuola.

All'ingresso nella scuola media la situazione dei due generi cambia e si diversifica ulteriormente. Per i maschi il fenomeno delle prepotenze sembra legato a una doppia dinamica, di potere e di matrice sessuale: la prima interessa essenzialmente il rapporto maschio-maschio e sancisce una gerarchia sociale tra chi è più forte e chi è più debole; la seconda riguarda invece il rapporto maschio-femmina ed è piuttosto volta a esprimere differenziazione e attrazione sessuale. Nelle bambine il problema delle prepotenze si presenta in maniera diversa. Per quanto sia preminente la dinamica di tipo sessuale con i bambini, esiste tuttavia anche il fenomeno delle prepotenze con soggetti dello stesso sesso, secondo modalità più sottili e nascoste che non tendono comunque a stabilire una gerarchia di potere esplicita e chiaramente riconoscibile ma che, al contrario, in casi estremi possono addirittura confondersi con relazioni di amicizia.

Una nicchia ecologica condivisa ma nascosta

Il bullismo, secondo la prospettiva teorica inaugurata da Bronfenbrenner, può essere concepito come una nicchia ecologica, delineata in primo luogo dalla drammatica complementarità del bullo e della vittima. Non si tratta tuttavia di una cellula isolata, dato che risulta bene inserita e trova un terreno di sviluppo e sostegno nel contesto più ampio del gruppo dei coetanei, in modo particolare della classe. Il bullo non agisce isolato. Spesso può contare sulla cooperazione di altri compagni o su astanti che non intervengono e approvano tacitamente. Ciò è comprovato dal giudizio espresso dalle vittime nei confronti dei compagni e verificato da ricerche osservative condotte sul campo, che individuano a sostegno dell'azione esercitata dal bullo sia quella di compagni che partecipano direttamente al compimento dell'azione di sopraffazione, sia quella di soggetti che, a guisa di pubblico, incitano e sostengono emotivamente il bullo, sia infine, quella di chi, con la propria indifferenza, contribuisce a far calare il velo del silenzio e dell'omertà.

L'analisi degli atteggiamenti dei membri del gruppo nei confronti del prepotente e della vittima aggiunge un altro elemento a sostegno dell'idea che il bullismo non è un fenomeno estraneo alla cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. I compagni, nella quasi totalità dei casi, esprimono nei confronti della vittima antipatia e rifiuto, mentre l'atteggiamento verso il bullo varia in rapporto a circostanze diverse, inerenti a fattori individuali e contestuali. In ogni caso, anche se nel corso dell'età il bullo appare progressivamente sempre più rifiutato da buona parte dei coetanei, ciò non significa affatto che non susciti in altri simpatia e ammirazione.

Da una ricerca sociometrica di Tomada e Tassi emerge che l'esercizio delle prepotenze non compromette la desiderabilità amicale né del bullo né dell'amico di questi, ma fa sì che entrambi rappresentino nel gruppo un polo di attrazione. Il punto fondamentale è che l'elemento caratterizzante la rete dei rapporti dei bulli è l'aver come amici compagni prepotenti e non vittimizzati. Un fatto questo che verifica la possibilità del bullo di contare sull'aiuto, il sostegno e quindi anche sulla comprensione di altri membri della classe.

L'azione del gruppo dei coetanei nel sostenere il fenomeno del bullismo assume anche forme più indirette, come quelle che si esprimono nel gioco sottile delle aspettative e della condivisione di modelli di comportamenti attesi, interagendo dinamicamente con il progressivo configurarsi dei ruoli del bullo e della vittima. Tale gioco, una volta attivato, contribuisce all'etichettamento di certi bambini come bulli e di altri come vittime e, per questa via, da un lato crea i contesti sociali atti alla loro perpetuazione, dall'altro fa interiorizzare a bulli e vittime modalità di azione conformi al proprio ruolo.

Il contributo teorico di Emler e Reicher, relativo al più ampio problema della devianza giovanile, ci spinge ancora più avanti, facendo intravedere l'idea che i ragazzi possano assumere il progetto di acquisire e consolidare una reputazione, qual è appunto quella del bullo, non conforme ai principi etici e alle norme sociali.

Per varie ragioni, essi possono sviluppare un atteggiamento di sfiducia e talvolta di sfida verso l'ordine istituzionale globale, e giungere così a cercare un proprio spazio nella società al di fuori di tale ordine, in una sorta di sistema informale che costruiscono con i coetanei che vivono le stesse esperienze. Il gruppo dei coetanei, come nel caso delle varie bande, offre ai suoi membri l'opportunità di vivere in un ambiente in cui le regole formali della società sono sostituite da altre regole, elaborate dallo stesso gruppo secondo una logica trasgressiva. In questo contesto, il bullismo costituirebbe sia una modalità di sopravvivenza in un mondo in cui l'autorità sembra non costituire alcun sostegno, sia un modo di comunicare quello che si è o si pretende di essere acquisendo una reputazione oppositiva e deviante.

Se da un lato si intravedono molti elementi di continuità tra il bullismo e aspetti del macrosistema, ovvero della società nel suo complesso in cui è ricorrente la celebrazione dell'affermazione personale anche a costo dell'aggressione dall'altro emerge una sorta di separazione, anche se, come vedremo più avanti, del tutto apparente e formale, tra il mondo dei bambini e quello degli adulti.

Dai dati della ricerca sopra citata emerge infatti che genitori e insegnanti sono prevalentemente ignari della portata del fenomeno e che è scarsa la comunicazione adulto-bambino sul problema.

Anche coloro che hanno la necessità di chiedere urgentemente aiuto agli adulti le vittime rimangono mute, nel migliore dei casi perché si aspettano scarsa attenzione, nel peggiore perché si sentono in colpa per non essere abbastanza forti da rispondere alle prepotenze. I bulli, del resto, se da un lato non hanno alcuna ragione per sollevare il problema, dall'altro si ritengono comunque destinatari di approvazione e rinforzo.

Un rischio progressivamente crescente

Da un'ampia ricerca condotta in varie parti di Italia (rif. Ada Fonzi), emerge che il bullismo a scuola costituisce un fenomeno diffuso, con indici complessivi che vanno

- dal 41% nella scuola primaria
- al 26% nella scuola media per quanto riguarda il numero degli alunni oggetto di prepotenza.

Quando poi viene chiesto ai soggetti di valutare il numero di compagni implicati come vittime, circa

- il 61% nella scuola elementare e
- il 53% nella scuola media ritengono che ve ne siano almeno tre per classe.

Se i dati della ricerca italiana vengono posti a confronto con quelli di altri Paesi ne emerge a prima vista un quadro sconcertante, dato che risultano assai più elevati, ad esempio quasi doppi di quelli ottenuti nel Regno Unito. Ciò non significa però necessariamente che nelle scuole italiane la sopraffazione sia più praticata che altrove. Il divario tra i dati italiani e quelli internazionali potrebbe essere da attribuire a un modo diverso di interpretare e vivere il fenomeno.

Come suggerisce Fonzi probabilmente nel nostro Paese, a differenza di altri, il conflitto è più tollerato e porta meno frequentemente alla rottura dei rapporti, assumendo quindi una minore rilevanza che induce a una più diffusa ammissione sia da parte di chi agisce che di chi subisce.

In linea con i dati raccolti in altri Paesi, si registra una sensibile diminuzione del fenomeno nel passaggio dalla scuola elementare a quella media.

Sebbene la questione rimanga da approfondire, È plausibile ritenere che a questa diminuzione quantitativa del fenomeno corrisponda il suo progressivo acuirsi. In altre parole, come si verifica per l'aggressività in generale,

È possibile che il bullismo, da fenomeno per molti versi tollerabile e fisiologico tra i bambini, diventi indice di serio rischio nella pubertà, in quanto momento significativo di definizione dell'identità personale, di sé nel gruppo dei coetanei, dei rapporti con il proprio e l'altro sesso, di adesione o meno a gruppi devianti. In ogni caso, la possibilità che determinati soggetti permangano nel ruolo del bullo e della vittima determina un rafforzamento e una radicalizzazione dei rispettivi ruoli, con l'accentuarsi del rischio di una progressiva canalizzazione delle traiettorie dello sviluppo verso direzioni patologiche e devianti. Per le vittime si prospetta, nell'immediato, una progressiva perdita di sicurezza e autostima che può concretizzarsi in attacchi di ansia, somatizzazioni e rifiuto di recarsi a scuola; più a lungo termine, il rischio di cadere in stati depressivi anche di grave entità. Di contro, per i bulli vi è il rischio di un uso sistematico e pervasivo della violenza che può concretizzarsi nella criminalità. Si tratta tuttavia di rischi e come tali devono essere intesi, per cui appare inappropriata, e a sua volta rischiosa, ogni politica di intervento che in maniera diretta o indiretta etichetti nettamente ogni bambino che si rende attore o vittima di prepotenze. E questo anche riferendosi all'adolescenza, in cui la plasticità dello sviluppo rimane elevata e il superamento dei compiti dello sviluppo si realizza dopo fasi alterne di scelte provvisorie che non risultano irreversibili e non sono quasi mai tali da canalizzare in un percorso obbligato. Riferendosi poi all'età infantile, predire esiti evolutivi marcatamente negativi sulla base di episodi di prepotenza appare ancora più discutibile.

Sulla contiguità o discontinuità degli atteggiamenti da bulli e di fenomeni ben più gravi che vedono l'uso di forme estreme di violenza, di maltrattamento psicologico e di rifiuto per fini diversi che vanno dall'estorsione, all'abuso sessuale e all'affermazione personale fine a se stessa, non si può dire molto. Probabilmente, come si verifica in analoghi domini della psicologia e della psicopatologia dello sviluppo, gli episodi gravi sono anticipati da quelli lievi, ma questi ultimi risultano dei cattivi predittori dei primi.

1.2.2.) Attori che intervengono nei problemi di convivenza scolastica: alunni-alunni (maltrattamenti tra uguali), professori-alunni, genitori-professori, ecc.

*“Nulla educa alla democrazia più dell’esercizio della democrazia”
Norberto Bobbio*

Questa affermazione mette in stretta relazione il senso civico dei cittadini e il comportamento.

Il senso civico è l’opposto del familismo, dell’individualismo, è la capacità di collaborare con gli altri ed è misurato in molti modi. Il sociologo americano Robert Batman lo misurò con diversi strumenti, come la percentuale di persone che vota, che legge il giornale, oppure la percentuale di persone che fa parte di associazioni, di qualsiasi tipo (bocciofile, partiti politici ecc.). Il senso civico è proprio indicatore di partecipazione e anche di solidarietà e quindi si può vedere come qualche volta la solidarietà e la partecipazione sono degli importanti fattori di prevenzione soprattutto nella scuola.

Nella vita della scuola intervengono diversi attori con diverso grado di responsabilità e la loro interazione è regolata da strutture formali e da atti informali .

Una qualsiasi comunità elabora una sub-cultura di convivenza. Gli agenti di tale cultura nella scuola sono gli alunni, gli insegnanti, i dirigenti scolastici, il personale amministrativo. Entrando in una scuola, nei corridoi, nelle aule, nel cortile, in palestra un adulto percepisce facilmente che tipo di convivenza regna all’interno della scuola.

Le relazioni informali che si svolgono dentro la scuola non sono state oggetto di studio sistematico, mentre possiamo far riferimento a dati che analizzano le relazioni formali.

La relazione genitori-professori, genitori-dirigente scolastico, cioè la relazione anche tra attori che non sono presenti quotidianamente all’interno della scuola ma intervengono in momenti codificati, è regolata da norme generali cui tutte le scuole devono attenersi (Leggi e decreti validi su tutto il territorio nazionale) e da norme specifiche (regolamenti interni alla scuola).

I genitori interagiscono con la scuola per due questioni di fondo:

1. Il profitto scolastico dei propri figli, in questo caso l’interesse alla scuola è vissuto dai genitori come un fatto soggettivo.
2. Le decisioni che attengono l’indirizzo educativo della scuola è qui che si esercita la democrazia, il senso civico.

Le forme e i modi di interazione tra genitore inteso come soggetto portatore di un interesse legittimo e professore in relazione al profitto del singolo studente è regolato da norme che ogni scuola si deve dare.

Le forme e i modi di interazione tra genitori, nella dimensione collettiva, e scuola sono regolati da norme generali e la partecipazione assume una dimensione di gestione democratica della scuola.

Abbiamo poche indagini che ci permettano di analizzare sul piano qualitativo e quantitativo il grado di interazione ed il grado di empatia intesa nella dimensione partecipativa diretta tra i diversi attori che si muovono all’interno della scuola.

Negli anni la difficoltà di comunicazione e interazione tra studenti e insegnanti, tra genitori e professori ha reso difficile la definizione di codici di comportamento chiari, condivisi e soprattutto praticati.

Gli strumenti che nel corso del tempo sono stati adottati hanno sicuramente migliorato il clima all’interno della scuola; hanno costretto la scuola ad aprirsi alla presenza ed al contributo di soggetti, i genitori, che non erano ritenuti attori di primo piano dei processi che si svolgevano all’interno della scuola

Due sono gli indici che possiamo prendere a riferimento per valutare il senso civico inteso come grado di consapevolezza e di partecipazione:

1. La partecipazione attiva alla vita scolastica dei genitori e degli alunni attraverso gli organi collegiali della scuola.
2. Il grado di conoscenza e condivisione dello STATUTO DELLO STUDENTE operante a livello di scuola secondaria.

1. Partecipazione agli organi collegiali

Prendiamo in considerazione in primo luogo gli organismi che regolano la convivenza nella scuola successivamente passeremo ad analizzare il protagonismo dei vari attori mettendo l'accento sulla relazione diretta che c'è tra questi organismi e la convivenza.

Gli organismi di partecipazione sono

1. Consiglio di classe nella scuola secondaria; il consiglio di intersezione e interclasse nella scuola primaria.
2. Consiglio di Istituto.

Il Consiglio di Classe, Interclasse, Intersezione composizione:

Nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado il consiglio di classe è composto da Dirigente scolastico e tutti i docenti della classe e da quattro genitori eletti.

Nella scuola secondaria superiore vi partecipano anche due studenti eletti.

Il Consiglio di Classe, Interclasse, Intersezione **compiti in relazione ai temi che stiamo affrontando:**

- *Formulare al collegio dei docenti proposte in ordine all'azione educativa e didattica e ad iniziative di sperimentazione e con quello di agevolare ed estendere i rapporti reciproci tra docenti, genitori ed alunni. In particolare esercitano le competenze in materia di programmazione, valutazione e sperimentazione previste dagli articoli 126, 145, 167, 177 e 277. Si pronunciano su ogni altro argomento attribuito dal presente testo unico, dalle leggi e dai regolamenti alla loro competenza.*
- *I provvedimenti disciplinari a carico degli alunni di cui all'articolo 19 lettera d) del regio decreto 4 maggio 1925, n. 653, rientrano nella competenza dei consigli di classe di cui al presente titolo. (vedremo in seguito che il Regio Decreto è stato abrogato, resta comunque la competenza del Consiglio di Classe sui provvedimenti disciplinari)*
- *Contro le decisioni in materia disciplinare dei consigli di classe è ammesso ricorso al Provveditore agli Studi che decide in via definitiva sentita la sezione del consiglio scolastico provinciale avente competenza per il grado di scuola a cui appartiene l'alunno.*
- *Per i provvedimenti disciplinari di cui alle lettere e), f), g), h), ed i) dell'articolo 19 del regio decreto 4 maggio 1925, n. 653, spetta al consiglio di classe formulare la proposta alla giunta esecutiva del consiglio di istituto competente ai sensi dell'articolo 10, comma 11.*

Il Consiglio di Istituto composizione:

Nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado il consiglio di Istituto è composto dal Dirigente scolastico membro di diritto; dal personale docente, personale amministrativo, genitori eletti.

Negli Istituti di scuola secondaria superiore nel Consiglio di istituto vi entrano anche gli studenti.

Il Consiglio Istituto, **compiti principali in relazione ai temi che stiamo affrontando:**

- *Elabora e adotta gli indirizzi generali e determina le forme di autofinanziamento.*
- *Adozione del regolamento interno del circolo o dell'istituto che deve fra l'altro*
- *stabilire le modalità per il funzionamento della biblioteca e per l'uso delle attrezzature culturali, didattiche e sportive, per la vigilanza degli alunni durante l'ingresso e la permanenza nella scuola nonché durante l'uscita dalla medesima,*
- *Forme e modalità per lo svolgimento di iniziative assistenziali che possono essere assunte dal circolo o dall'istituto.*
- *Delibera, sentito per gli aspetti didattici il collegio dei docenti, le iniziative dirette alla educazione della salute e alla prevenzione delle tossicodipendenze previste dall'articolo 106 del testo unico approvato con decreto del Presidente della Repubblica 9 ottobre 1990 n. 309.*

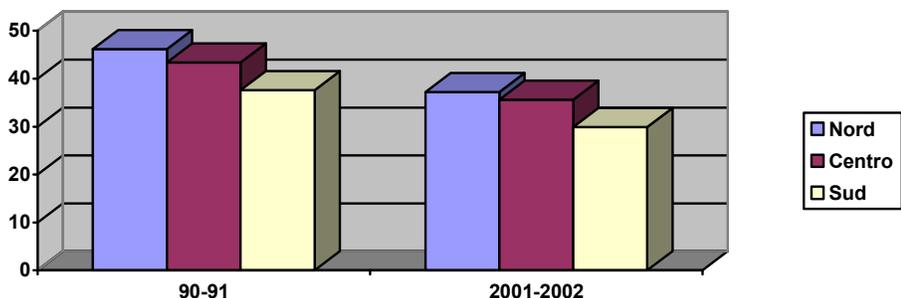
La partecipazione

Per valutare il grado di partecipazione alla vita democratica della scuola prendiamo in considerazione i dati relativi all'affluenza alle urne per le elezioni degli organi collegiali della scuola di durata annuale, si intende per l'elezione delle rappresentanze nei consigli di classe, interclasse e intersezione.

Gli anni scolastici presi a riferimento vanno dal 1990/91 al 2001/02

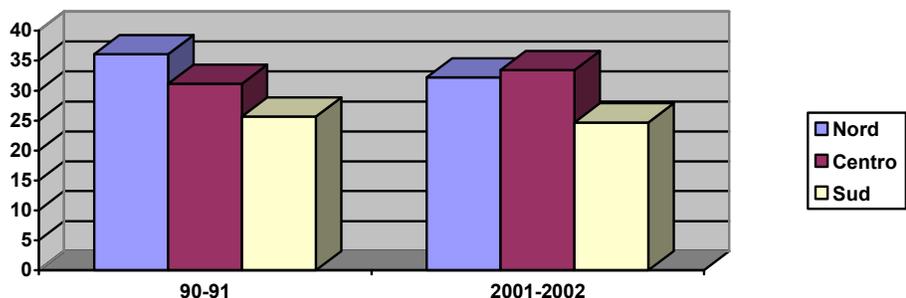
Scuola Primaria – Genitori (dati espressi in %)

Aree geografiche	90-91	92-93	93-94	94-95	95-96	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02
Nord	46,2	43,8	42,7	42,0	41,1	40,2	39,3	38,4	37,9	37,2
Centro	43,4	42,4	43,3	41,6	40,2	39,2	39,7	38,8	37,6	35,6
Sud	37,6	36,0	25,4	35,2	34,6	32,5	34,3	35,1	33,4	29,9



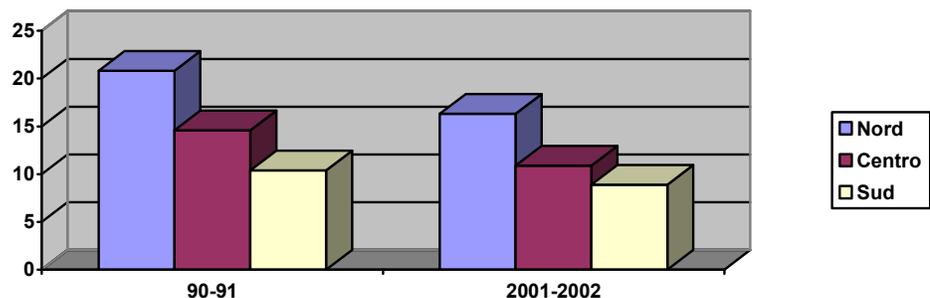
Scuola Secondaria di primo grado – Genitori (dati espressi in %)

Aree geografiche	90-91	92-93	93-94	94-95	95-96	97-98	98-99	99-00	00-01	01/02
Nord	36,1	36,5	36,9	37,0	34,6	34,5	33,9	33,4	32,8	32,2
Centro	31,1	33,2	33,9	33,1	33,7	34,9	34,2	34,4	33,5	33,4
Sud	25,7	26,9	26,7	27,6	26,8	25,3	24,7	24,8	24,4	24,7



Scuola Secondaria di secondo grado – Genitori (dati espressi in %)

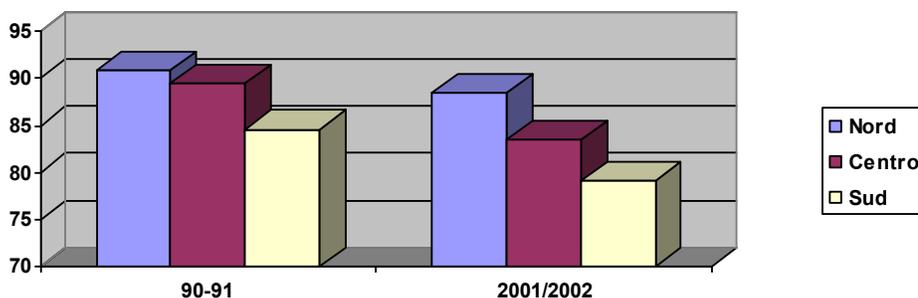
Aree geografiche	90-91	92-93	93-94	94-95	95-96	97-98	98-99	99-00	00-01	01/02
Nord	20,8	20,4	20,7	20,8	18,2	19,3	18,4	18,7	17,5	16,3
Centro	14,6	13,9	14,1	14,2	13,5	12,3	12,1	11,8	11,6	10,9
Sud	10,4	12,7	11,2	11,1	10,5	9,6	9,4	9,1	8,9	8,9



Scuola Secondaria di secondo grado – Studenti

Aree geografiche	90-91	92-93	93-94	94-95	95-96	97-98	98-99	99-00	00-01	01/02
------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Nord	90,9	90,5	91,7	91,2	90,8	90,7	90,0	90,1	89,3	88,5
Centro	89,5	89,7	89,9	89,8	91,6	90,2	91,4	90,6	90,9	83,5
Sud	84,6	87,7	85,0	84,1	82,8	83,4	82,2	82,1	80,8	79,1

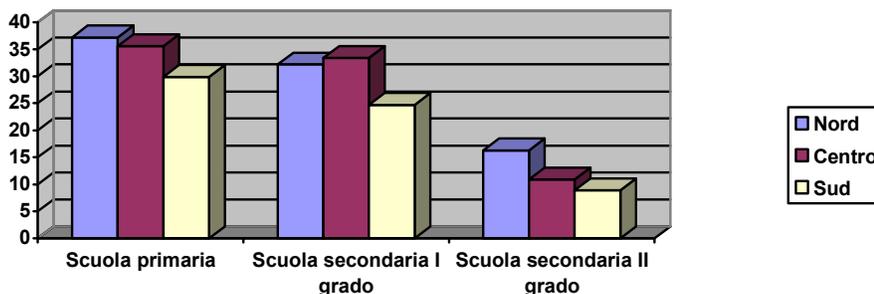


Non intendiamo fare analisi, anche perché non rientra tra gli scopi della nostra indagine, sulle cause della scarsa partecipazione dei genitori e in genere della flessione nella partecipazione, si riscontra un trend analogo anche nelle elezioni politiche e amministrative.

Per quanto riguarda la scuola elementi empirici ci dicono che la scarsa affluenza alle urne è legata alla poca fiducia negli strumenti che regolano la partecipazione che devono essere adeguati ai cambiamenti in atto nella scuola, in particolare ai processi di autonomia. Si è in attesa di una legge che riformi gli organi collegiali di partecipazione nella scuola.

Serve ai fini della nostra analisi mettere in evidenza alcuni dati utili:

- Partendo già da una scarsa partecipazione, si assiste ad una leggera flessione della partecipazione dei genitori, più sensibile nei genitori della scuola primaria dove la partecipazione resta comunque più alta.
- C'è un leggero calo della partecipazione anche negli studenti anche se i valori percentuali restano alti.
- La partecipazione dei genitori si abbassa più si sale nel grado di scuola, lo scostamento è di circa 20 punti.



- Passando ad analizzare i dati per aree territoriali si evince che in genere la partecipazione al Nord è maggiore rispetto alla partecipazione al Sud. Analoga flessione si riscontra nei dati sull'affluenza al voto degli studenti.
- E' evidente dal confronto tra la partecipazione dei genitori e degli studenti della scuola secondaria il forte scostamento nella percentuale di partecipazione di circa settanta punti.

2. La condivisione dello Statuto dello Studente

Un secondo fattore che prendiamo in considerazione e che ci permette di misurare più direttamente l'interazione all'interno della scuola tra studenti e docenti e in parte anche tra studenti e studenti è senza dubbio il grado di conoscenza e di condivisione dello Statuto dello Studente operante a livello di scuola secondaria

Lo statuto dello studente (Decreto Presidente della Repubblica n. 249 del 24 giugno 1998) sintetizza le linee teoriche e innovative su cui si basano le politiche giovanili fondate sulla cittadina e sul sistema di rappresentanza e partecipazione attiva; detta norme generali che ogni istituto deve integrare e sviluppare per poter formulare il Piano dell'Offerta Formativa e il regolamento d'istituto che tutte le scuole devono darsi

Con lo Statuto viene abrogato il vecchio Regio decreto n. 653/1925 che regolava la gestione della disciplina nella scuola.

Lo statuto dello studente:

1. Interviene su due principi fondamentali della convivenza all'interno della scuola:
 - 1.1. **I doveri propri dell'essere studente** (frequentare regolarmente le lezioni, assolvere gli impegni di studio, rispettare il Dirigente scolastico, i docenti, il personale amministrativo e ausiliario, i compagni).
 - 1.2. **Le norme di comportamento** (utilizzare correttamente sussidi, macchinari e struttura, non arrecare danno al patrimonio della scuola, condividere la responsabilità di rendere gradevole l'ambiente scolastico e migliorare la qualità della vita all'interno della scuola).
2. Detta norme rispetto all'allontanamento dalla scuola che non può superare 15 giorni per fatti gravi e ripetuti e la decisione è rimandata ad un organo collegiale. Si precisa che durante tale periodo deve essere mantenuto vivo il rapporto con lo studente e la famiglia.
3. Istituisce all'interno di ogni istituto di scuola secondaria di primo e secondo grado e a livello provinciale un organo di garanzia che esprime parere vincolante sui reclami proposti dagli studenti e da chiunque abbia interesse contro le violazioni dello Statuto dello studente.

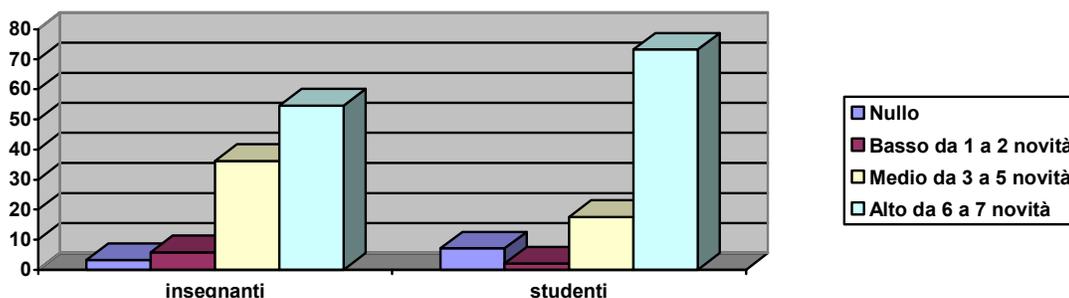
Da un'indagine condotta dall'Istituto per gli Studi sulla pubblica opinione emerge che la conoscenza generale dello statuto è abbastanza buona tra la popolazione scolastica:

- 6 studenti su 10 e 8 insegnanti su 10 dichiarano di conoscere lo statuto almeno per sentito dire.

La conoscenza degli elementi fondanti lo Statuto è in generale buona anche se alcune di queste innovazioni non sono ricondotte allo Statuto in sé, complessivamente il 72,4% degli studenti conosce almeno un'innovazione prevista dalla statuto, percentuale che raggiunge l'86,3% dei docenti.

Rispetto al grado di condivisione generale i dati ci offrono uno spaccato che avvicina sensibilmente gli insegnanti agli studenti (condivisione 90,8), anche se i primi esprimono una posizione più moderata (36,2 medio, 54,6 alto)

Grado di condivisione	insegnanti	studenti
Nulla	3,3	7,1
Basso da 1 a 2 novità	5,9	2,1
Medio da 3 a 5 novità	36,2	17,6
Alto da 6 a 7 novità	54,6	73,2



Il grado di condivisione delle specifiche innovazioni dello statuto varia sensibilmente tra studenti e insegnanti

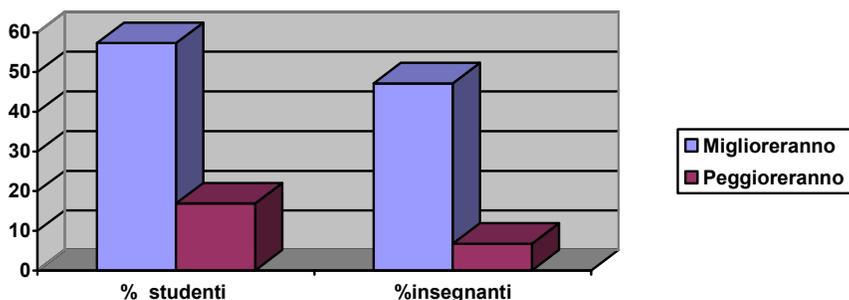
Innovazioni	% studenti condiviso	%insegnanti condiviso	Differenza Insegnanti/ Studenti
Gli studenti hanno diritto ad un valutazione trasparente e tempestiva	88.6	91.8	+3,2
Gli studenti possono esprimere proposte e orientamenti sulla didattica	87.6	79.4	-8,2
I giudizi di profilo vengono separati dal giudizio sulla condotta	84.2	75.5	-8,7
Lo studente può convertire le sanzioni in attività utili alla scuola	79.1	85.5	+6,4
I professori non possono fare compiti in classe a sorpresa	83.7	70.4	-13,3
La sospensione viene disposta solo in casi veramente gravi	80.4	69.0	-11,4
Abolizione del sette in condotta	71.7	52.1	-19,6

Interessante notare come sia tra insegnanti che tra studenti l'innovazione più condivisa è relativa alla trasparenza nella valutazione, la meno condivisa è l'abolizione **del 7 in condotta**.

Da notare come sulle due innovazioni, trasparenza nella valutazione e 7 in condotta, si concentra il più alto grado di condivisione e il più alto grado di divergenza.

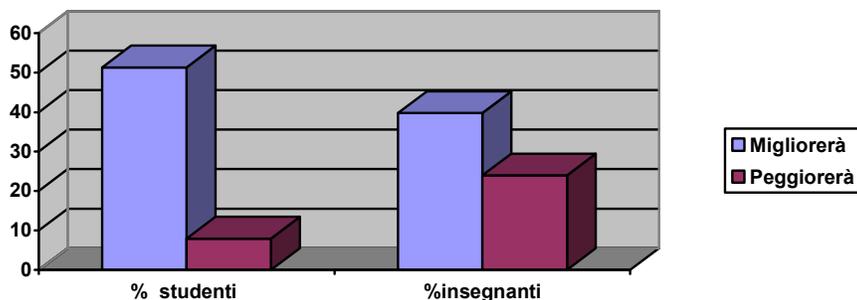
Ai fini della nostra indagine è da mettere in evidenza come la ricerca rilevi una condivisione rispetto al fatto che lo Statuto possa migliorare i rapporti interpersonali tra Insegnanti e studenti, anche se la valutazione che danno i due soggetti è differente.

Rapporti interpersonali	% studenti	%insegnanti	Differenza Insegnanti/ Studenti
Miglioreranno	57,3	47,2	-10,1
Peggioreranno	16,9	6,8	-10,1



Anche rispetto al fatto che lo Statuto possa migliorare la qualità della scuola, in particolare per quanto riguarda l'ambiente ed l'organizzazione, la valutazione che danno i due attori è diversa e la distanza in questo caso è maggiore.

Qualità della scuola	% studenti	%insegnanti	Differenza Insegnanti/ Studenti
Migliorerà	51,3	39,7	-16,6
Peggiorerà	7,9	23,9	+16,0



Rispetto all'analisi qualitativa l'elemento da mettere in evidenza perché indaga sulle relazioni tra studenti e professori è il vissuto dei due attori:

- I docenti mostrano paternalismo nei confronti degli studenti;
- gli studenti sono molto critici nei confronti della scuola

Infatti le richieste che gli studenti fanno sono di tipo relazionale affettivo e i professori sono rappresentati sulla base di due tipologie di comportamento:

- menefreghismo
- autorità/intransigenza

Resta una critica di fondo da parte degli studenti allo statuto in quanto ancora troppa è la distanza tra i principi enunciati e la pratica quotidiana. In sostanza gli studenti denunciano il fatto che lo statuto non è stato tradotto all'interno della scuola in regole chiare e condivise.

La distanza tra Statuto e pratica quotidiana è evidente anche se si analizzano due innovazioni che ci riguardano da vicino: **l'abolizione del sette in condotta e il suggerimento a convertire le sanzioni in attività utili alla scuola**. Rispetto al voto in condotta viene rimarcato infatti che la sua abolizione senza l'introduzione di sanzioni alternative rischia di creare un vuoto con cadute negative sul piano della disciplina. **Questo fatto può mettere in crisi anche la relazione tra studenti.**

Relazioni con altri attori nella scuola

Non ci sono indagini che analizzano i rapporti tra studenti e personale ausiliario che ha il compito di sorvegliare i corridoi, i bagni, in particolare quando sono in corso le lezioni, il cortile e comunque gli spazi interni alla scuola che non siano aule. Da poco tempo, anche al fine di predisporre la carta dei servizi gli istituti hanno fatto indagini per capire quale sia la percezione che hanno gli studenti e anche le famiglie della figura del personale ausiliario ma i dati sono troppo frammentari per tentare un'analisi.

C'è da rilevare che il profilo del personale ausiliario è stato modificato anche dal contratto di lavoro e si tende ad attribuire a questa figura un ruolo sempre più centrato sulla relazione con lo studente.

Il Dirigente scolastico è un attore che nell'immaginario collettivo dei genitori e degli studenti ha un ruolo regolatore e sanzionatore, a lui ci si rivolge quando i problemi di convivenza sfuggono di mano agli altri, in particolare agli insegnanti. Su questa figura sarebbe importante fare indagini per capire la percezione che hanno di lui i genitori e gli studenti. Da considerare infatti che il ruolo del Dirigente con l'introduzione dell'autonomia degli istituti scolastici è cambiato, sempre più il Dirigente deve promuovere e facilitare i processi che la scuola deve attivare per migliorare il servizio e portare gli studenti al raggiungimento del successo formativo.

Se leggiamo la tabella che segue alla luce di quanto detto emerge con chiarezza come la scuola sia ancora lontana dall'aver assunto una dimensione dove tutti gli attori che agiscono sono parte di un progetto e possono essere direttamente coinvolti dal fenomeno dilagante delle prepotenze. La scuola non è ancora percepita come il luogo dove tutti cooperano con grado di responsabilità diversa per creare un ambiente adatto alla formazione ed all'apprendimento.

BULLISMO	NELLE	SCUOLE	SUPERIORI:
Comunicazione delle prepotenze ad altre persone (Valori %)			
ADULTI DELLA SCUOLA			
A uno o più professori		7,5	
Ai collaboratori scolastici		0,5	
Al dirigente scolastico		3,8	
Al personale di segreteria		0,4	
Ad altre persone		8,4	
A nessuno		46,4	
Non ho mai subito prepotenze		33,0	
ADULTI DELLA FAMIGLIA			
Alla madre		9,3	
Al padre		1,9	
Ad entrambi		12,3	
A fratelli, sorelle		5,2	
Ad altri		3,6	
A nessuno		36,4	
Non ho mai subito prepotenze		31,3	
COETANEI			
A un compagno/a di classe		11,4	
A compagni/e di classe		6,8	
A un compagno/a di altre classi		3,2	
A compagni/e di altre classi		2,0	
Ad amici/e che non frequentano la scuola		17,8	
Ad altri		3,8	
A nessuno		24,2	
Non ho mai subito prepotenze		30,8	

Fonte: Villa S. Ignazio, Indagine sul bullismo nelle scuole superiori della Provincia di Trento, 2001

1.2.3.) Spazio e tempo in cui si producono i problemi di convivenza: classe, cortile, corridoi, intervallo, prima o dopo le lezioni, autobus, ecc.

Molte ricerche evidenziano che l'aula è il luogo dove più frequentemente si verificano fatti di prepotenza o violenza.

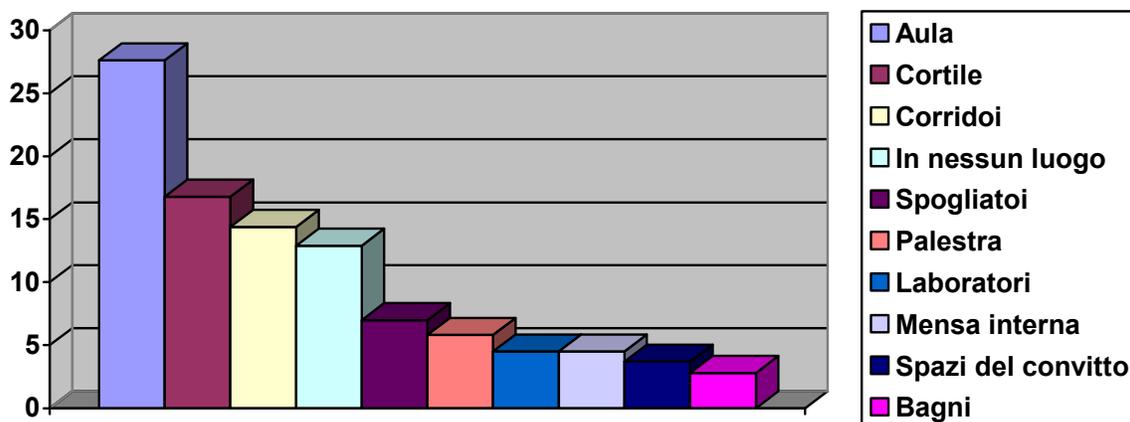
Una ricerca condotta nella provincia di Trento nelle scuole superiori conferma che all'interno della scuola gli episodi di violenza e sopraffazione avvengono soprattutto in aula (27%) e a seguire, nei corridoi (14%) o nel cortile (16%).

Il bullo infatti si trova nella maggior parte dei casi nella stessa classe della sua "vittima" (30,8%) oppure è un suo coetaneo (12,2%), ma è frequente (21,4%) anche che il prepotente, soprattutto nelle scuole superiori, non si trovi all'interno della stessa scuola.

Inoltre il 20% del campione denuncia di esserne stato vittima al di fuori delle zone scolastiche (strada, piazza 32.5%, in bus 22.9% e al bar 22.1%).

Fonte: Villa S. Ignazio, *Indagine sul bullismo nelle scuole superiori della Provincia di Trento, 2001*

Luoghi dove avvengono le prepotenze - Valori %	
Luoghi	%
Aula	27,6
Cortile	16,8
Corridoi	14,4
In nessun luogo	12,9
Spogliatoi	7,0
Palestra	5,8
Laboratori	4,5
Mensa interna	4,5
Spazi del convitto	3,7
Bagni	2,8



Anche nella ricerca condotta da Promeco sul bullismo nelle scuole superiori di Ferrara il dato che emerge è quello che indica **la classe come luogo dove si riscontra la maggior parte delle prepotenze.**

Un dato che potrebbe indicare sottovalutazione e inconsapevolezza del fenomeno da parte degli insegnanti. In questo modo evidenzia Darbo Marcello presentatore della ricerca *"Il bullo non trova il contenimento necessario all'aggressività in un contesto in cui si sente perfettamente a suo agio e che gli appare senza regole e sanzioni significative. [...] la percezione è che i compagni e le compagne per lo più si divertano, vogliono essergli amici e lo ammirino. Trova pochi adulti che lo aiutano ad uscire dal ruolo che si è costruito, sensibilizzandolo a rapporti sociali più costruttivi"*

C'è forse un'eccessiva tolleranza verso questi comportamenti?

Probabilmente sì se guardiamo i dati riportati da altre ricerche La classe resta il luogo in cui avvengono prevalentemente episodi di prepotenza: (57,2% alle elementari e 51,9% alle medie).

La differenza con quel che accade altrove è rilevante: nella maggior parte dei Paesi europei lo spazio del cortile e della mensa, quando la vigilanza dei docenti è meno attiva, è quello prescelto per le prepotenze scolastiche. Sarebbe pertanto interessante uno studio comparativo per capire il fenomeno e predisporre una corretta strategia di intervento.

Questo dato, se da un lato conferisce al fenomeno delle prepotenze un carattere di "quasi normalità", inscritto nella quotidianità della vita scolastica, dall'altro induce ad alcune riflessioni sulla ridotta efficacia del controllo dei docenti rispetto al verificarsi di simili episodi.

Non sappiamo se effettivamente i docenti siano così poco attivi e presenti nella gestione delle prepotenze in ambito scolastico o se questa sia soltanto la percezione negativa che ne hanno i ragazzi. Certamente se confrontiamo i dati relativi al luogo dove maggiormente si manifesta il fenomeno i docenti dovrebbero sentirsi chiamati in causa.

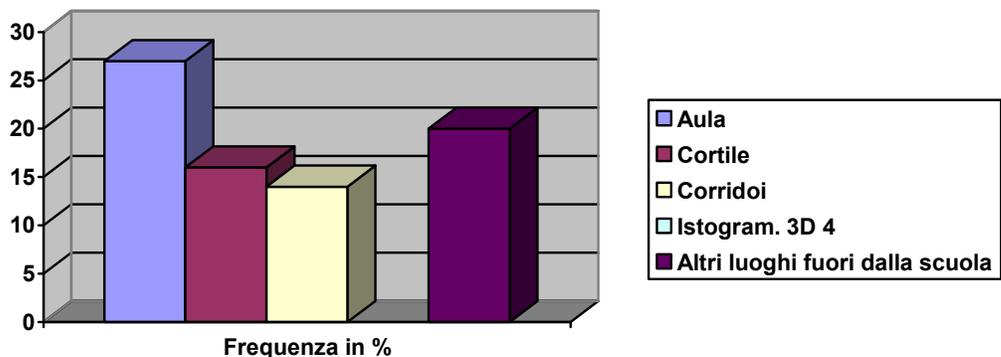
Un'analoga ricerca condotta nei Centri di Formazione Professionale delle province di Trento e Rovereto che ha coinvolto 3436 studenti di cui 2681 hanno risposto al questionario conferma il fatto che l'aula è il luogo dove maggiormente si manifestano fenomeni di bullismo

L'età degli studenti corrisponde, nella maggioranza dei casi, alla fascia adolescenziale

-	55%	ha	15-16	anni
-	26%	ha	più di 16	anni
-	19%	ha	14	anni

Gli studenti intervistati sono per lo più maschi (63%) e in minoranza femmine (37%).

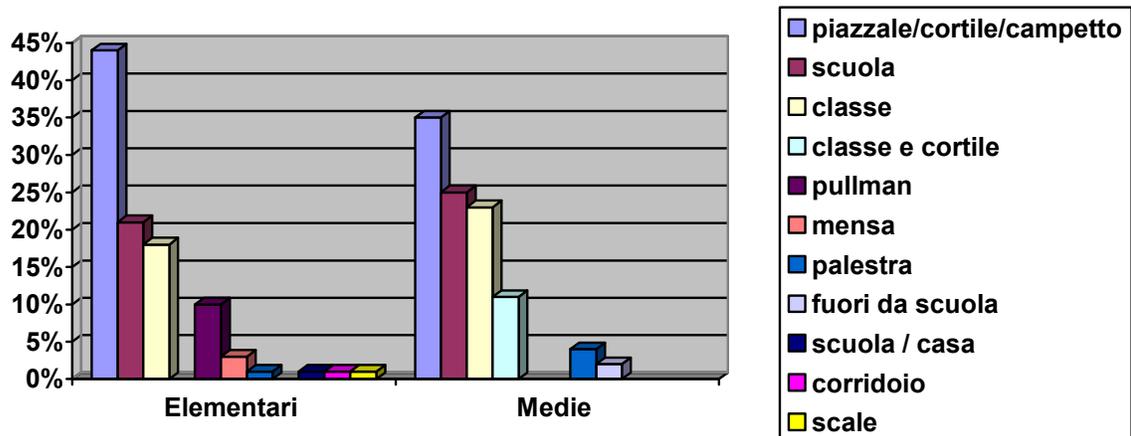
<i>Luoghi dove avvengono le prepotenze</i>	Frequenza in %
Aula	27
Cortile	16
Corridoi	14
Altri luoghi fuori dalla scuola	20



Una ricerca condotta in alcune scuole elementari e medie del comune di Trento e coordinata da Renata Poli, responsabile del servizio attività sociali del Comune di Trento, e Oliviero Facchinetti, psicologo ha fornito dati che si discostano da altre ricerche analoghe.

Alla domanda "Se ti hanno trattato male dove è successo?" hanno risposto 147 alunni delle elementari e 130 delle medie così distribuiti (gli studenti delle medie non fruiscono del servizio mensa e del pulman):

Se ti hanno trattato male dove è successo?	Elementari	Medie
piazzale/cortile/campetto	44%	35%
scuola	21%	25%
classe	18%	23%
classe e cortile		11%
pullman	10%	
mensa	3%	
palestra	1%	4%
fuori da scuola		2%
scuola / casa	1%	
corridoio	1%	
scale	1%	



Un primo dato interessante da osservare è che il corridoio è segnalato solo nella scuola elementare e per un 1%. Sicuramente la spiegazione si trova nella tipologia di organizzazione della scuola, si può ipotizzare che il corridoio sia il luogo dove la sorveglianza è maggiore o dove la permanenza dei ragazzi è minima. Un altro

dato eclatante che si rileva dalla tabella è che i luoghi dove sono si praticano atti di bullismo sono quelli esterni del gioco libero, dove si presume che la sorveglianza sia minore.

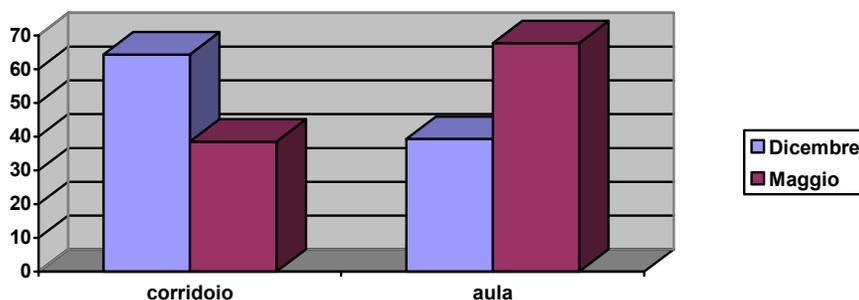
Ciò viene confermato anche da quanto riportato nel corso di interviste fatte in scuole campione di Genova. Rispetto alla violenza intesa come forma di sopraffazione nei confronti dei coetanei, essa viene designata dagli interlocutori interni alla scuola come episodica e poco agita nel contesto scolastico, soprattutto se inteso come spazio controllato dai professori (la classe) o dal personale non docente (i corridoi, la palestra, la mensa...); i luoghi privilegiati dove esercitare la propria “forza” sugli altri sono prevalentemente quelli immediatamente esterni alla scuola, territori franchi dove finisce la sorveglianza scolastica. *“Ormai i ragazzini non colloquiano più tra di loro e non è nemmeno che non siano amici, è una cosa che è indipendente dal conoscersi e dall’essere amici; un bel giorno nel prato della scuola si menano: tu non riesci a capire il perché”*, racconta un dirigente scolastico.

La contraddizione rispetto ad altre ricerche potrebbe essere spiegata analizzando i dati della ricerca di Ada Fonzi dove emerge che rilevazioni fatte in periodi diversi dell’anno scolastico danno risultati diversi.

La ricerca condotta da Ada Fonzi e collaboratori, infatti, ha evidenziato, nella scuola media, una variazione di frequenza degli atti di prepotenza nelle rilevazioni condotte in due periodi dell’anno tra dicembre e maggio rispetto ai luoghi dove si manifesta il fenomeno.

A dicembre sono state più frequenti le prepotenze nei corridoi (64,3% a dicembre, 38,5% a maggio). A maggio sono state più frequenti le prepotenze subite in aula (39,3% a dicembre, 67,7% a maggio). Le ricercatrici hanno ipotizzato che tali differenze fossero riconducibili ad una diversa evoluzione delle dinamiche interne al gruppo.

	corridoio	aula
Dicembre	64,3	39,3
Maggio	38,5	67,7



1.2.4.) Dati quantitativi (o qualitativi) che mostrino l'incidenza dei problemi. LAVORO DESCRITTIVO.

Sono state prese in considerazione alcune ricerche e indagini condotte in Italia sul fenomeno del bullismo o della presenza di situazioni di prepotenza nelle scuole i dati che emergono sono contrastanti in particolare se si tenta un'analisi quantitativa.

La distanza dei dati quantitativi nelle diverse indagini è riconducibile sicuramente all'oggetto dell'indagine stessa, quali azioni e atti si intendono rilevare, cioè la necessità di attribuire un nome preciso al fenomeno studiato. Dicevamo all'inizio che spesso nelle ricerche si è raggruppato sotto la voce bullismo atti di prepotenza e/o violenza non riconducibili al bullismo secondo l'accezione di Olweus

Alcune ricerche, infatti, tendono a distinguere atti di bullismo da atti di prepotenza e ad isolare questi da fenomeni che sono riconducibile ad aggressività.

In una prima indagine si era già posto in evidenza come il fenomeno del bullismo a Firenze e Cosenza le due città campione dove era stato rilevato era doppio rispetto all'Inghilterra e triplo rispetto alla Norvegia.

La professoressa Ada Fonzi, dell'università di Firenze, affermava già da tempo che era in crisi "l'idea dell'infanzia come età dell'innocenza".

I risultati della ricerca da lei condotta dimostravano l'incidenza del fenomeno: su 1.676 alunni: il 46% dei ragazzi delle scuole elementari di Firenze, il 38% di quelli di Cosenza e il 30% circa degli studenti delle medie erano interessati al fenomeno del bullismo.

	Scuole elementari		Scuola media	
	Firenze	Cosenza	Firenze	Cosenza
HO SUBITO PREPOTENZE (%)				
"qualche volta o più":	45,9	37,8	29,6	27,4
"una volta o più in una settimana":	19,5	13,9	10,0	10,1
HO FATTO PREPOTENZE (%)				
"qualche volta o più":	22,8	19,6	13,6	19,3
"una volta o più in una settimana":	8,9	7,4	4,3	7,1
TIPI DI PREPOTENZA (%)				
uso di parolacce:	59,8	42,7	46,7	52,5
violenza seguita da ferite fisiche:	47,9	24,7	28,8	16,0
ricorso a minacce:	20,1	14,0	16,1	12,3
"nessuno mi rivolge la parola":	15,4	15,7	6,6	9,3
diffusione di dicerie calunniose:	27,2	18,5	29,6	27,8
sottrazione di oggetti:	23,7	23,0	6,6	9,3

Tutte le ricerche evidenziano comunque una presenza significativa e preoccupante del fenomeno che spesso semplificazioni giornalistiche riconducono al termine bullismo ma che un'accezione più estesa identifica col termine "prepotenze" termine usato anche nella ricerca condotta da Ada Fonzi, che è sicuramente la ricerca più completa e sistematica fatta in Italia sul "fenomeno del bullismo" per stimare l'incidenza del bullismo nelle scuole elementari e medie.

L'indagine è stata realizzata in otto regioni Piemonte e Val d'Aosta (Nord - Est Italia), Bologna (Centro - Nord Italia), Provincia di Firenze (Centro Italia), Provincia di Roma (Centro Italia), Napoli (Sud - Italia), Calabria (Sud Italia), Palermo (Sud Italia) da parte di gruppi di ricerca universitari che hanno rilevato il fenomeno utilizzando strumenti di misura standardizzati e analoghi a quelli impiegati nelle ricerche in altri Paesi europei. Proprio l'unicità dello strumento di rilevazione ha permesso di evidenziare la maggiore diffusione del fenomeno in Italia rispetto agli altri Paesi europei e la diversa distribuzione del fenomeno nelle varie aree regionali.

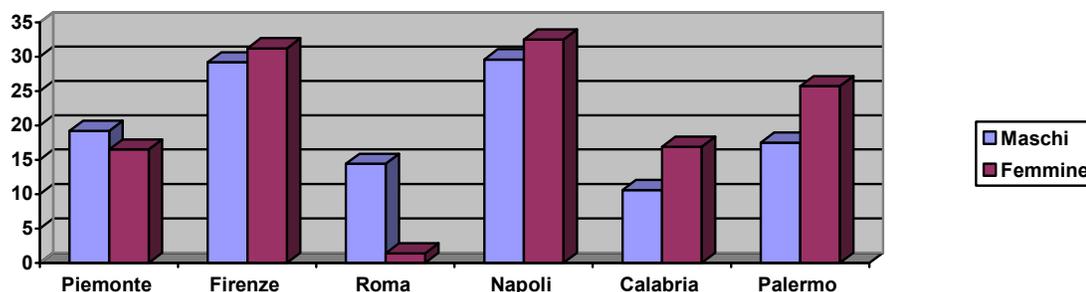
Il dato generale dimostra che il grado di bullismo è molto alto, oscillando da un 41% nella scuola elementare ad un 26% per cento nella scuola media inferiore, per quello che riguarda il numero di vittime.

Mettendo a confronto le prepotenze subite dentro la scuola media in sei realtà territoriali diverse si rileva che due realtà che forniscono dati simili tra loro si discostano sensibilmente dalle altre. Inoltre si rileva che a

Palermo e in Calabria le prepotenze subite dalle femmine si discostano significativamente da quelle subite dai maschi. A Roma le prepotenze sulle ragazze sono quantitativamente insignificanti.

Prepotenze subite – Scuola Media

	Piemonte	Firenze	Roma	Napoli	Calabria	Palermo
Maschi	19,2	29,2	14,4	29,6	10,6	17,5
Femmine	16,5	31,2	1,4	32,5	16,9	25,7

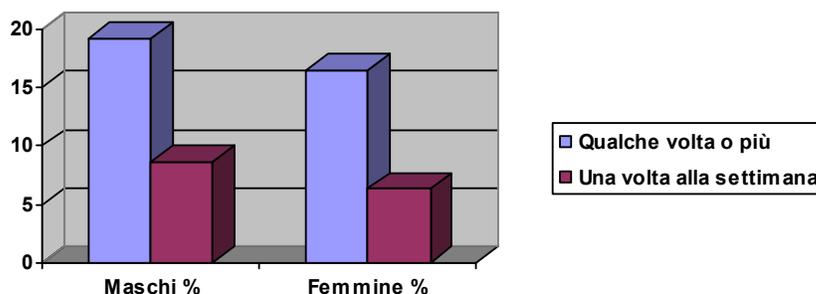


Prendendo sempre a riferimento la ricerca di Ada Fonzi e confrontando i dati riferiti a tre aree geografiche tra loro diverse per storia e cultura possiamo riscontrare delle differenze significative che rendono sicuramente difficile una valutazione:

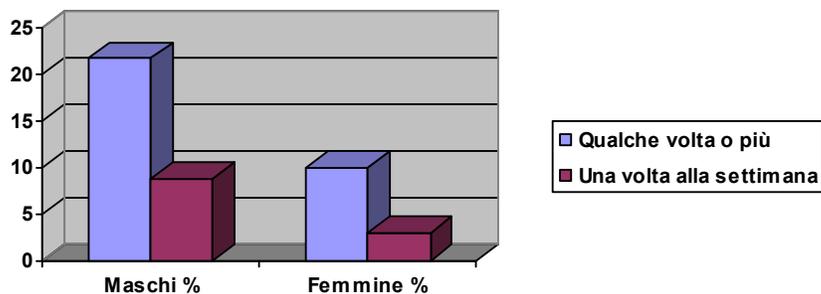
Piemonte e Valle d’Aosta

Le frequenze relative alle prepotenze subite dimostrano che sono più i maschi rispetto alle femmine a subire prepotenze anche se lo scostamento è piccolo (19,2 rispetto al 16,5 “Qualche volta o più”; 8,6 rispetto al 6,3 “Una volta alla settimana o più”). I maschi sono quelli che fanno anche più prepotenze

Subire prepotenze	Maschi %	Femmine %
Qualche volta o più	19,2	16,5
Una volta alla settimana	8,6	6,3

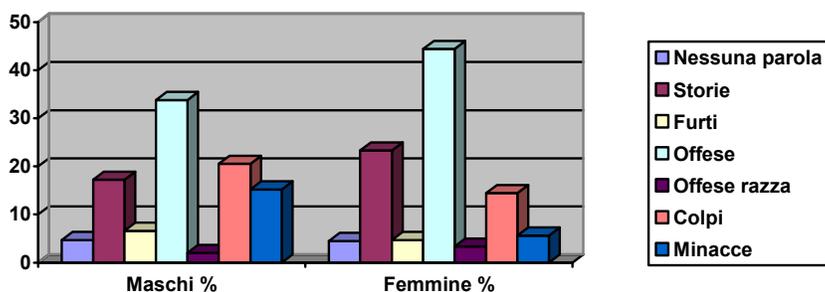


Fare prepotenze	Maschi %	Femmine %
Qualche volta o più	21,7	10,0
Una volta alla settimana	8,8	3,0



Rispetto ai tipi di prepotenze subite notiamo una predominanza delle prepotenze di tipo psicologico (offese, storie) rispetto a quelle fisiche e le femmine sono quelle più prese di mira.

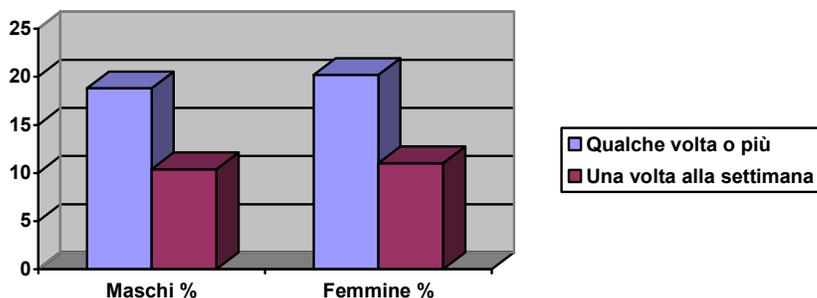
Tipi di prepotenza subite	Maschi %	Femmine %
Nessuna parola	4,7	4,5
Storie	17,2	23,3
Furti	6,6	4,7
Offese	33,8	44,4
Offese razza	2,0	3,3
Colpi	20,5	14,4
Minacce	15,2	5,6



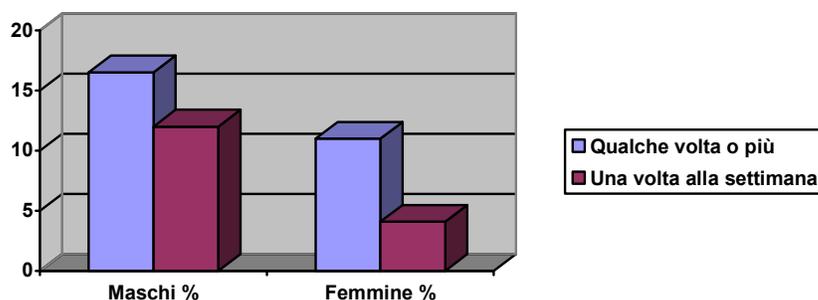
Provincia di Firenze

In questa realtà sono più le femmine a subire prepotenze, i maschi sono quelli che fanno anche più prepotenze. Anche in questa realtà prevale la prepotenza di tipo psicologico e i maschi subiscono più violenza fisica, ma con uno scostamento significativo rispetto alle femmine.

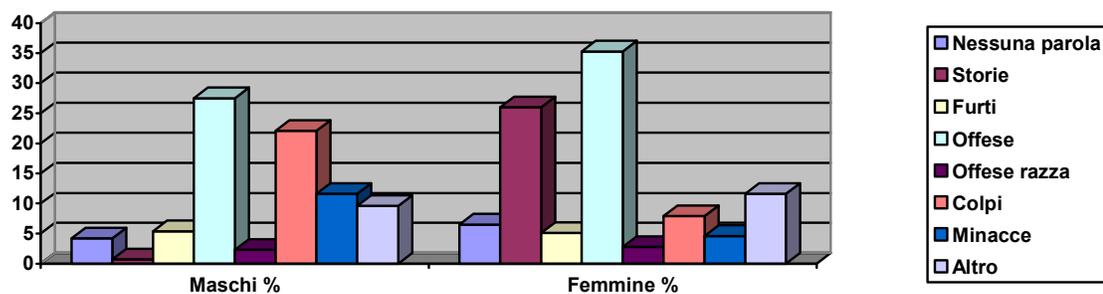
Subire prepotenze	Maschi %	Femmine %
Qualche volta o più	18,8	20,2
Una volta alla settimana	10,4	11,0



Fare prepotenze	Maschi %	Femmine %
Qualche volta o più	16,5	11,0
Una volta alla settimana	12,0	4,1



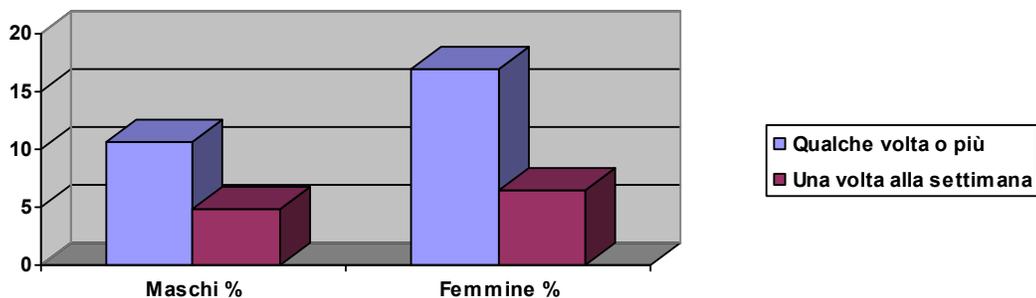
Tipi di prepotenza subite	Maschi %	Femmine %
Nessuna parola	4,2	6,5
Storie	17,0	26,0
Furti	5,4	5,1
Offese	27,5	35,3
Offese razza	2,3	2,8
Colpi	22,1	7,9
Minacce	11,6	4,6
Altro	9,6	11,6



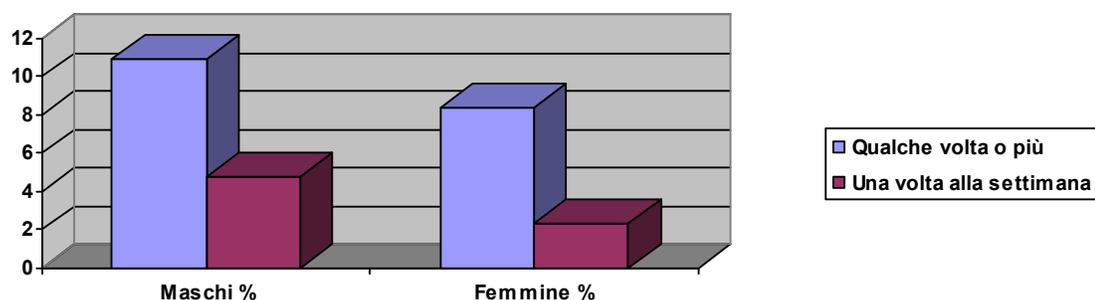
Una realtà calabrese

Nuovamente riscontriamo una significativa predominanza della violenza subita dalle femmine e praticata dai maschi e ancora una presenza significativa della violenza psicologica

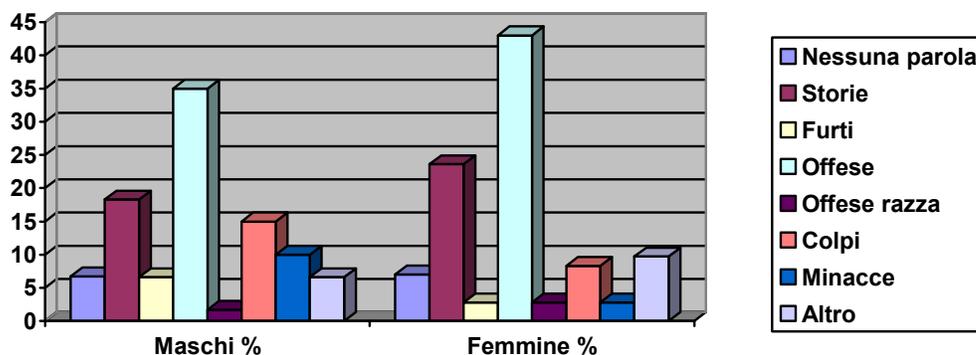
Subire prepotenze	Maschi %	Femmine %
Qualche volta o più	10,6	16,9
Una volta alla settimana	4,8	6,4



Fare prepotenze	Maschi %	Femmine %
Qualche volta o più	10,9	8,4
Una volta alla settimana	4,8	2,3



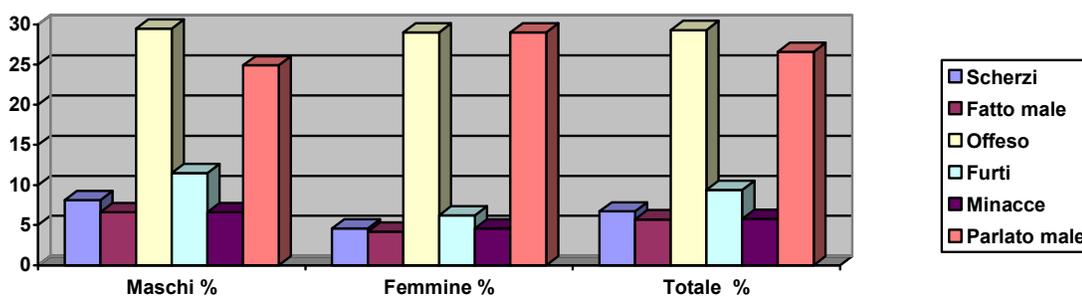
Tipi di prepotenza subite	Maschi %	Femmine %
Nessuna parola	6,7	7,0
Storie	18,3	23,6
Furti	6,6	2,8
Offese	35,0	43,0
Offese razza	1,7	2,8
Colpi	15,0	8,3
Minacce	10,0	2,8
Altro	6,6	9,7



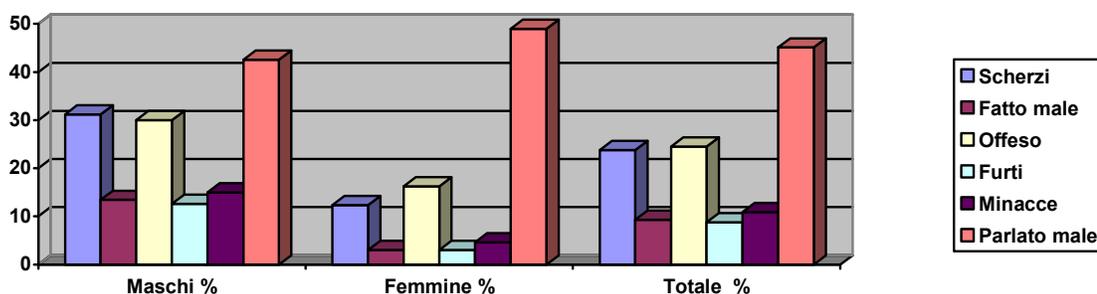
In sintesi potremmo dire, anche se l'analisi può apparire superficiale, che la storia e la situazione socio-economica incidono relativamente sugli schemi che si riscontrano nel fenomeno del bullismo: i maschi praticano più delle femmine forme di prepotenza e le femmine sono più l'oggetto della violenza; è significativamente più frequente la violenza di tipo psicologico rispetto a quella fisica.

Analogo schema lo ritroviamo anche nei risultati di una ricerca condotta nella scuola superiore di Pavia, età degli studenti 15/19 anni: Prevalenza di prepotenza psicologica rispetto a quella fisica

Tipi di prepotenza subita	Maschi %	Femmine %	Totale %
Scherzi	8,1	4,6	6,7
Fatto male	6,6	4,2	5,7
Offeso	29,5	29,0	29,3
Furti	11,5	6,2	9,4
Minacce	6,6	4,6	5,8
Parlato male	24,9	29,0	26,6



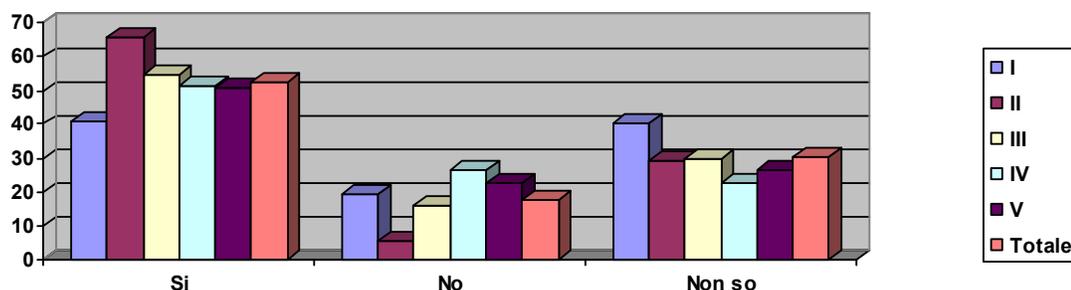
Tipi di prepotenza fatta	Maschi %	Femmine %	Totale %
Scherzi	31,2	12,3	23,8
Fatto male	13,4	3,0	9,3
Offeso	30,0	16,2	24,5
Furti	12,6	3,0	8,8
Minacce	15,0	4,6	10,9
Parlato male	42,5	49,0	45,1



Se analizziamo i dati, disaggregati per età, relativi alla percezione del fenomeno del bullismo, che hanno gli studenti si nota che l'andamento delle frequenze presenta la sua punta massima tra i ragazzi del secondo anno (15-16 anni)

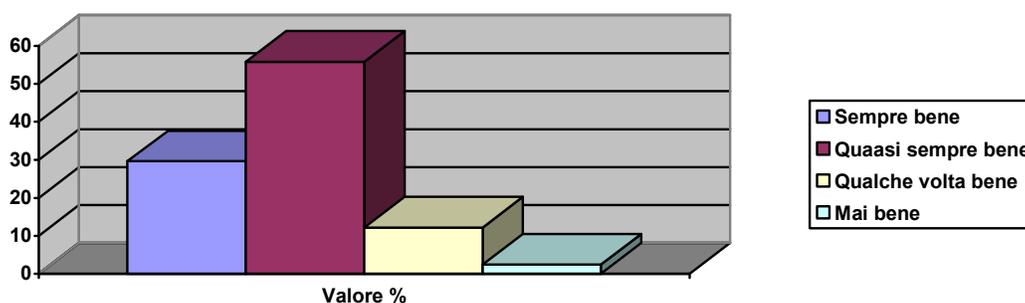
Classe	Si	No	Non so
I	40,7	19,2	40,1
II	65,7	5,3	29,0

III	54,5	15,6	29,9
IV	51,4	26,4	22,3
V	50,8	22,7	26,5
Totale	52,5	17,5	30,1



Il 52,5% degli studenti riconosce che nella scuola è presente il fenomeno del bullismo; è interessante notare come tra questi studenti che riconoscono la presenza del bullismo nella scuola l'83,2% dichiara comunque di trovarsi sempre o quasi sempre bene a scuola.

A scuola ti trovi:	Valore %
Sempre bene	29,6
Quasi sempre bene	55,8
Qualche volta bene	12,2
Mai bene	2,4

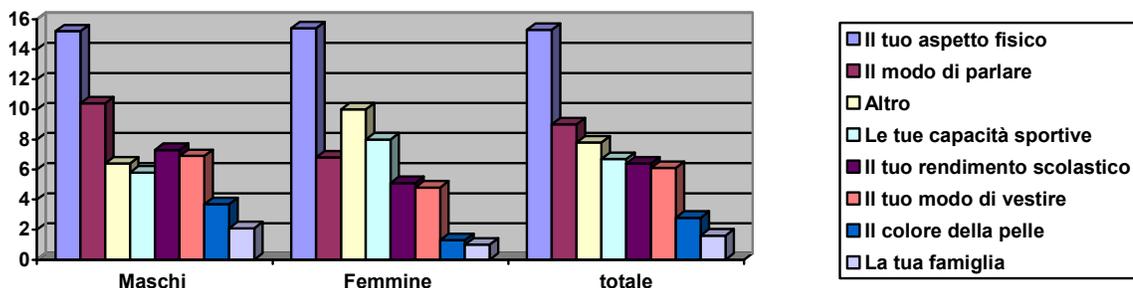


Dal confronto con altri dati rilevati si riscontra che il trovarsi bene a scuola è correlato con la percezione che si ha dei rapporti con gli insegnanti e con i compagni.

Considerato l'alto tasso di violenza psicologica è interessante analizzare su cosa è centrata, sia in relazione al sentirsi ridicolizzato che all'aver ridicolizzato. In questo caso si notano i riferimenti all'aspetto fisico e al modo di parlare, mentre sono poco significativi i riferimenti al colore della pelle ed alla famiglia, cioè riferimenti razziali e socio-economici.

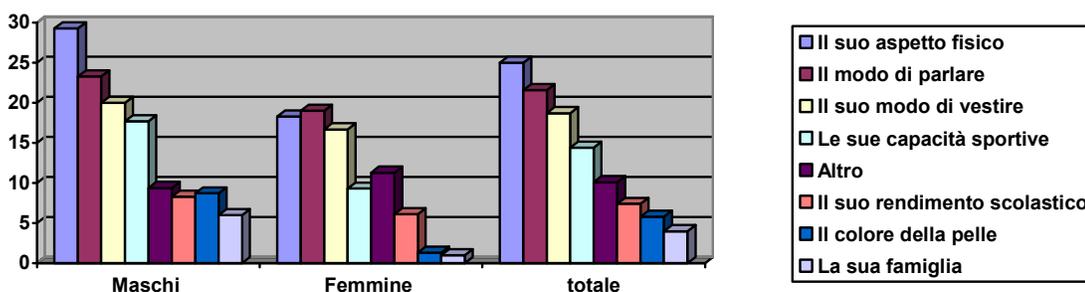
Nell'ultimo mese ti sei sentito ridicolizzato per:

	Maschi	Femmine	totale
Il tuo aspetto fisico	15,2	15,4	15,3
Il modo di parlare	10,4	6,8	9,0
Altro	6,4	10,0	7,8
Le tue capacità sportive	5,8	8,0	6,7
Il tuo rendimento scolastico	7,3	5,1	6,4
Il tuo modo di vestire	6,9	4,8	6,1
Il colore della pelle	3,7	1,3	2,8
La tua famiglia	2,1	1,0	1,6



Nell'ultimo mese hai ridicolizzato un compagno/a per:

	Maschi	Femmine	totale
Il suo aspetto fisico	29,3	18,3	25,0
Il modo di parlare	23,3	19,0	21,6
Il suo modo di vestire	20,0	16,7	18,7
Le sue capacità sportive	17,7	9,3	14,4
Altro	9,4	11,3	10,1
Il suo rendimento scolastico	8,3	6,1	7,4
Il colore della pelle	8,7	1,3	5,8
La sua famiglia	6,0	1,0	4,0



Si può osservare una coincidenza tra i dati che emergono dalla lettura delle risposte indicate dalle “vittime e dai “bulli”. La differenza nelle distribuzioni relative ai maschi ed alle femmine mette in evidenza come le femmine siano più moderate nel mettere in atto atteggiamenti di disturbo e di bullismo nei confronti degli altri.

Dalle ammissioni fatte dai “bulli” più che da quelle riferite dalle “vittime” appare evidente che il fenomeno del bullismo è presente anche se non si può considerare un fenomeno di massa e si manifesta nei modi più svariati a volte non riconoscibili con chiarezza da parte degli stessi insegnanti o comunque degli adulti presenti a scuola.

Con chi hai parlato di bullismo

Con i genitori	30,5
Con i compagni	76,5
Con i professori	11,5
Altro	15,5

Si nota in questo caso che i ragazzi sono più propensi a parlare del problema del bullismo con i loro compagni che con gli adulti. Se mettiamo a confronto questo dato con quello rilevato nelle scuole di Trento

(tabella pag. 17-18) notiamo una evidente differenza, in quel caso i ragazzi non parlano tra di loro del problema o lo fanno in modo quantitativamente poco significativo (totale 23,4). Sarebbe stato interessante verificare il grado benessere a scuola di questi studenti.

Un'analoga ricerca, anche se su scala ridotta, è stata condotta nelle scuole di Genova

La ricerca è interessante perché oltre a rilevare la diffusione del fenomeno della violenza cerca di capire se c'è una connessione tra l'abbandono scolastico (fenomeno sotto osservazione ufficiale) ed il bullismo nella scuola (ignorato dalle indagini ufficiali).

L'indagine su sette scuole (4 scuole elementari: 2 situate in un quartiere industriale, 1 nel centro storico e 1 nel centro; 3 scuole medie inferiori (area extraurbana e periferica); 1 scuola media superiore (centro dirigenziale e commerciale) veniva effettuata nell'ambito di una ricerca commissionata dal Parlamento Europeo per contrastare la violenza nella scuola e migliorare l'ambiente scolastico. I coordinatori erano: Eric de Barbieux e Cathérine Blaya dell'Università di Bordeaux ter

finalità:

- cercare di chiarire le connessioni tra l'ambiente scolastico e l'apprendimento
- mettere in evidenza l'estensione del fenomeno
- evidenziare le responsabilità delle famiglie e delle scuole
- poter attirare l'attenzione dei servizi sociali e l'intervento delle autorità

I questionari anonimi focalizzavano l'attenzione sulle vittime, non sui bulli. Furono restituiti 562 questionari, 496 dagli allievi, 66 dagli insegnanti, da 7 scuole, una scuola media non li restituì (si ipotizza che fosse preoccupata dalla diffusione dei risultati).

Risultati riferiti all'età che abbiamo come riferimento nella nostra indagine

Scuola media superiore (età 14-19 anni) restituiti 99 questionari (12 domande) con 64 ragazze e 35 ragazzi: 10% degli studenti non ha mai subito atti di violenza o inciviltà; 64.6% molte volte; 25.4% una volta.

I più frequenti atti di bullismo sono furti riguardanti sia materiali scolastici che oggetti personali di valore come telefoni cellulari, compact disk, registratori, soldi, orologi, giacche, ecc.

Il dato più preoccupante è che il 25.2% degli studenti ha ricevuto offerte di droga nella scuola, in una città dove il consumo di droga è molto alto; il dato confortante è che l'88.8% degli studenti si trova bene a scuola e il 68.6% ha buoni rapporti con i loro insegnanti.

Scuola media inferiore (età 11-14 anni) restituiti 175 questionari da 82 ragazzi e 93 ragazze. Una di queste è localizzata in una zona industriale (molto deprivata) di Genova e considerata a rischio (sotto osservazione per l'abbandono scolastico): 18.8% di allievi non ha subito atti di bullismo; 68.0% molte volte; 13.2% dichiara solo un atto di violenza. Sul totale (175 allievi) 6.8% ammise offerte di droga.

La conclusione a cui sono giunti i ricercatori è che il fenomeno del bullismo nella scuola esiste e che l'apprendimento può essere grandemente influenzato dalla qualità dell'ambiente scolastico (come evidenziato nei questionari degli insegnanti).

A conferma della diffusione del bullismo in tutte le scuole citiamo un'indagine condotta dal Dirigente Scolastico di una scuola media inferiore nel centro di Genova. Questi risultati sono oltremodo interessanti perché la scuola è situata in un quartiere residenziale del centro nello stesso palazzo dell'omonima scuola superiore (liceo classico) considerata la migliore a Genova per preparare la classe dirigente. Importanti politici italiani e manager industriali genovesi provengono da questa scuola.

I questionari complessivamente somministrati agli allievi furono 343 ognuno dei quali con 39 domande riguardanti la vita scolastica.

Furono riportati 498 episodi di aggressività nel periodo scolastico dicembre 1999:192 più volte (bullismo), 306 solo una volta.

I rapporti sul bullismo evidenziano:

28,1%: ha tentato di darmi un calcio,

23,9%: ha tentato di ferirmi

15,1%: ha tentato di rompere un mio oggetto

15,1%: ha tentato di colpirmi
 9,8%: mi ha detto che mi avrebbe colpito
 7,8%: ha tentato di estorcermi denaro
 mentre per gli stessi episodi singoli i risultati sono:
 26,4% ha tentato di darmi un calcio
 19,9% ha tentato di ferirmi
 17,9% ha tentato di rompere un mio oggetto
 13,7% ha tentato di colpirmi
 12% ha tentato di rompere un mio oggetto
 9,8% ha tentato di estorcermi denaro

Parolacce, offese e "prese in giro", ma anche minacce, botte e danni alle proprie cose. Sono queste gli atti di bullismo che i ragazzi hanno denunciato più frequentemente nell'ambito della ricerca dedicata al fenomeno, realizzata dall'associazione Villa Sant'Ignazio per conto della Provincia di Trento

Si conferma in questo caso quanto già rilevato nella ricerca di Pavia. Più del 50% degli intervistati ha dichiarato di essere stato vittima di episodi di bullismo, risultati più numerosi nella fascia d'età dei 14 anni, e di questi il 33% sono vittime ricorrenti. Circa il 24% infatti è stato vittima di un qualche episodio di prepotenza nei 6 giorni precedenti l'intervista. Di questi, l'11,6% ha dichiarato di aver subito tali episodi qualche volta, mentre l'1,7% tutti i giorni. Il gruppo più numeroso che ha subito prepotenze è quello dei più giovani, sotto i 14 anni.

Dai risultati dell'indagine emerge che le prepotenze di natura verbale prevalgono nettamente rispetto a quelle di tipo fisico: il 42% dei ragazzi afferma di essere stato preso in giro; il 30% circa ha subito delle offese mentre il 23,4% dei soggetti ha segnalato di aver subito calunnie; per quanto riguarda le violenze di tipo psicologico, il 3,4% denuncia l'isolamento di cui è stato oggetto, l'11% circa, infine, dichiara di essere stato minacciato. Le prepotenze di natura fisica risultano essere più frequenti tra i ragazzi, mentre tra le ragazze e tra i più giovani prevalgono gli episodi di tipo verbale. Il 22,1% dei ragazzi sotto i 14 anni contro il 16% e il 14% rispettivamente dei ragazzi di 15-16 anni e con oltre 16 anni dichiara di aver "subito colpi".

La prepotenze subite da soggetti della stessa scuola sono più diffuse tra i maschi mentre sono più numerose le ragazze che dichiarano di aver subito prepotenze da soggetti non appartenenti alla stessa scuola. L'episodio di prepotenza non sembra suscitare tra i presenti reazioni di difesa della vittima. Solo il 15% circa degli intervistati afferma che gli altri compagni cercano "spesso" o "sempre" di porre fine alle prepotenze mentre il 15,2% afferma che ciò accade raramente e il 28,3% qualche volta. Nella maggioranza dei casi si subisce in silenzio, sia all'interno della scuola che all'interno della famiglia. Il 28,1% delle vittime dunque non ha la possibilità o non vuole far partecipare nessuno delle violenze subite, elaborando da sola strategie per sottrarsi al ripetersi di tali esperienze e alle loro eventuali conseguenze.

All'interno della scuola, nel momento in cui gli episodi di prepotenza sono denunciati, la reazione più frequente è quella di far cessare la violenza (21,4%) e di chiedere spiegazioni ai soggetti coinvolti. Nel 13% dei casi, tuttavia, viene segnalata un'inspiegabile indifferenza o trascuratezza. Anche all'interno della famiglia si ritrova un analogo atteggiamento: nel 14,9% dei casi si preferisce non dare peso a quanto accaduto, oppure si consiglia di reagire alla stessa maniera (38,4%).

BULLISMO	NELLE	SCUOLE	SUPERIORI:
Autori delle prepotenze - Valori %			
Alcuni ragazzi		28,9	
Un ragazzo		23,8	
Alcune ragazze		8,4	

Una ragazza	7,4
Ragazzi e ragazze insieme	6,8
Nessuno	24,7

Fonte: Villa S. Ignazio, Indagine sul bullismo nelle scuole superiori della Provincia di Trento, 2001

BULLISMO NELLE SCUOLE SUPERIORI: Tipologia di prepotenze subite - Valori %	
Prepotenze subite	%
Nessuna	28,4
Fisiche	26,5
Verbali	39,2
Psicologiche	5,9
Tipologie prepotenze subite	
Non c'è nessuno che mi rivolge la parola	3,4
Sono stato offeso per il colore della pelle o per la mia provenienza geografica	5,8
Ho subito furti	6,5
Ho subito danni alle mie cose (oggetti, vestiti, ...)	7,2
Ho ricevuto minacce	10,8
Ho subito dei colpi (pugni, spinte, ...)	16,9
Sono state messe in giro storie sul mio conto	23,4
Ho subito delle offese	30,1
Sono stato preso in giro	41,9

Fonte: Villa S. Ignazio, Indagine sul bullismo nelle scuole superiori della Provincia di Trento, 2001

Anche i risultati della ricerca Health Behaviour in School-aged Children dell'OMS Europa (2001) condotta nella regione Veneto confermano la presenza del fenomeno del bullismo nelle scuole

Sul questionario proposto ai ragazzi delle scuole medie (11-13 anni) si è chiesto se durante il quadrimestre erano stati vittime o avevano partecipato ad atti di bullismo

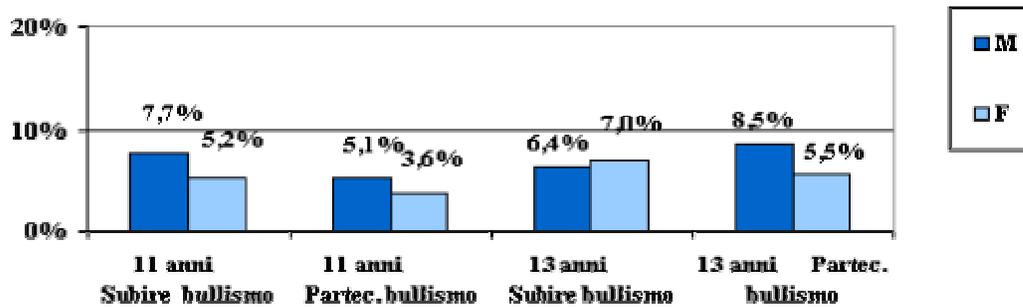
Come si può notare in tabella le diverse frequenze sono molto omogenee nei due tipi di esperienza (subito e partecipato).

La più alta percentuale di ragazzi non ha mai avuto alcuna esperienza di bullismo: "Mai subito" 64.1% e "Mai partecipato" 61.8%; tuttavia il 29.3% e il 32.5% dichiara di aver subito e partecipato ad atti di prepotenza anche se con una frequenza bassa ("Uno o due volte" e "Qualche volta"). Il 6.6% del campione totale dichiara di essere stato oggetto di tali atti circa una volta a settimana o più frequentemente, la percentuale corrispondente per aver partecipato spesso volte ad atti di bullismo su altri è del 5.7%.

Frequenza	"Quanto spesso sei stato vittima di bullismo, in questo quadrimestre?"	"Quanto spesso hai partecipato ad atti di bullismo, in questo quadrimestre?"
Mai	64,1%	61,8%
Uno o due volte	15,1%	19,2%
Qualche volta	14,2%	13,3%
Circa una volta a settimana	2,6%	2,1%
Più volte a settimana	4,0%	3,6%

Considerando entrambe le esperienze di bullismo, le femmine dichiarano di avere sia subito che partecipato a queste in forma minore rispetto ai maschi. Se consideriamo invece le differenze d'età, si trova che i ragazzi di 13 anni partecipano maggiormente ad atti di bullismo rispetto ai loro compagni più piccoli. Si registra inoltre un effetto incrociato tra età e genere sessuale nell'aver subito bullismo: i maschi e le femmine di 11 anni dichiarano di aver subito minori atti di bullismo rispetto ai compagni e alle compagne di 13 anni. Nella figura si possono osservare le percentuali di maschi e femmine di 11 e 13 anni che subiscono e partecipano ad atti di bullismo più frequentemente. Il livello socioeconomico non influisce sugli atti di bullismo subiti, mentre vi sono differenze significative rispetto ad esso tra i ragazzi che partecipano ad atti di bullismo. I ragazzi di livello socioeconomico più alto dichiarano di partecipare meno ad atti di bullismo rispetto a ciò che riferiscono i ragazzi di livello socioeconomico più basso, mentre non ci sono differenze tra i livelli intermedi.

Risposte percentuali "Una/più volte a settimana" agli item sul bullismo in base all'età e al sesso



1.2.5.) Dati che mostrino l'evoluzione dei problemi.

Relativamente ai fenomeni oggetto di questa relazione è difficile fare un'analisi circa il grado di evoluzione dei problemi in quanto i dati a disposizione non rappresentano elementi di omogeneità tali da poter essere confrontati. E comunque anche sotto questo aspetto abbiano dati o analisi che a volte si contraddicono.

Se ci rifacciamo a notizie di cronaca sembrerebbe che il fenomeno della violenza nelle scuole sia in aumento. Nei rapporti fra bambini ed adolescenti sembra dunque si stia diffondendo una maggiore violenza che preoccupa genitori e docenti. Una spiegazione potrebbe ritrovarsi nel fatto che da un po' di tempo la scuola intesa come istituzione e i mezzi di informazione tendono a prestare maggiore attenzione a fatti di violenza che coinvolgono bambini e ragazzi.

«In realtà il bullismo a scuola non è in aumento - sostengono Renata Poli, responsabile del servizio attività sociali del Comune di Trento, e Oliviero Facchinetti, psicologo -ma non per questo il fenomeno va sottovalutato o trascurato. Sebbene in Trentino la situazione sia migliore che nel resto d'Italia, non dobbiamo attendere fatti eclatanti prima di muoverci».

Queste considerazioni parzialmente rassicuranti derivano dall'esperienza maturata attraverso un progetto sperimentale che dal '98 coinvolge le scuole di Gardolo (asilo, materne, elementari e medie) e che adesso è stato esteso ad altri istituti del centro e della zona sud della città di Trento (regione Trentino Alto Adige)

Di altro tenore sono i risultati di una ricerca condotta nell'anno 2001/02 dal Servizio psico-pedagogico dell'Osservatorio provinciale nelle scuole elementari e medie della provincia di Palermo (regione Sicilia).

La ricerca ci presenta un spaccato di realtà che è stato messo a confronto con i dati dell'indagine condotta da Concetta Pastorelli dell'Università di Palermo nel 1996 nell'ambito della ricerca coordinata da Ada Fonzi

«Questa ricerca – sostiene il dr. Maurizio Gentile, psicologo e coordinatore dell'Osservatorio Provinciale sul fenomeno della Dispersione Scolastica del C.S.A. di Palermo - è stata condotta su 4.851 studenti di età compresa fra i 9 ed i 13 anni, iscritti dalla 4° elementare alla 3° media, esplorando le vittime del bullismo».

«Relativamente ai dati aggiornati alla fine dell'anno scolastico 2001-2002 – continua – abbiamo ottenuto un indice di bullismo, cioè di minori che hanno dichiarato di aver subito episodi di violenza ed aggressione fisica, ed un indice di prepotenza, corrispondente alle violenze psicologiche, maggiore del precedente»

Indice di bullismo: scuola elementare 19 per cento; scuola media 12,33 per cento.

Indice di prepotenza: scuola elementare 19,30 per cento, scuola media 15,02 per cento.

E' emerso che sono più i maschi ad essere vittime del bullismo, rispetto alle femmine, con una percentuale del 22,46% contro il 14,48% alle scuole elementari, e del 15,5% contro l'8,17% alle scuole medie.

«I Comuni della Provincia di Palermo in cui si è riscontrato il maggior tasso di bullismo –continua Maurizio Gentile – sono: Carini (27,2%), Misilmeri (24,60%), Villabate (20,7%), Partinico (20,7%), per quanto riguarda la scuola elementare; Partinico (16,8%), Monreale (15,3%), e Misilmeri (12,4%) per quanto riguarda la scuola media. I quartieri di Palermo più interessati, sia per la scuola elementare sia per la media, sono: la zona Zisa-Danisinni, il Centro Storico e lo Zen -Marinella».

Comunque se osserviamo il fenomeno del disagio giovanile in generale i dati forniti dal Censis riferiti all'anno 2001 ci disegnano un quadro non confortante.

“Circa 370.000 minori vivono situazioni di disagio acuto in Italia, avendo come denominatore comune l'impossibilità di far vivere a questi giovani un'esistenza normale simile a quella dei propri coetanei”. È quanto ha evidenziato Anna Italia, responsabile del progetto Jump (Juveniles and Models of crime Prevention), promosso dal Censis e dal Programma europeo Oisin II, finanziato dall'Ue. “sono in crescita, anche se non vi è traccia nelle statistiche ufficiali, i minori che si rendono protagonisti di episodi di bullismo e di vandalismo, soprattutto all'interno delle scuole”, ha notato Anna Italia, precisando che i dati relativi all'Italia “sono comunque più confortanti rispetto a quelli di altri paesi europei: nel Regno Unito i minori sono il 23,9% del totale dei denunciati, in Francia il 21%, in Germania il 12,9%; ed è proprio nei primi due paesi che l'età della responsabilità penale è stata abbassata a 10 anni”.

Anche qui comunque va rilevato la differenza tra il fenomeno denunciato, ci riferiamo alle denunce alle forze dell'ordine, ed il fenomeno riscontrato attraverso rilevazioni con questionari somministrati ai ragazzi o con altre tecniche.

“Bullismo fenomeno sempre più frequente: il 41% dei bambini ha minacciato o picchiato un coetaneo. Il bullismo sembra un fenomeno sempre più diffuso: ben il 41% dei bambini e il 46,6% degli adolescenti ha minacciato o picchiato un coetaneo”. Lo rileva il III Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza, curato dall'Eurispes e da Telefono Azzurro (2001) . “Spesso le difficoltà a relazionarsi con il gruppo dei pari sfociano in comportamenti di prevaricazione – ha spiegato Ernesto Caffo, presidente di Telefono azzurro -. A causa di un'errata percezione di sé, del rifiuto delle regole e della mancanza di autocontrollo, unitamente ai modelli familiari, agli stereotipi imposti dai media, a una scarsa attenzione da parte della scuola verso le dinamiche relazionali, alcuni minori di età compresa tra i 7-8 anni e i 14-16 anni manifestano la loro aggressività, verbale o fisica, verso coetanei più deboli”.

Dai risultati emersi dall'indagine risulta che il 30,7% dei bambini e il 33,5% degli adolescenti testimonia di aver assistito a minacce o atti di prepotenza all'interno della propria scuola; il 15,5% dei più piccoli e il 10,8% degli adolescenti afferma che si verificano anche continue violenze fisiche. Quindi circa il 40% degli alunni delle elementari e il 28% degli studenti delle medie afferma di aver subito prepotenze “qualche volta o piuttosto spesso”; rispettivamente il 20% e il 15% dice di aver inflitto prepotenze ad altri compagni con la stessa frequenza.

Inoltre circa un quarto dei ragazzi nota gesti di discriminazione nei confronti dei compagni di scuola stranieri. Non è trascurabile neppure il dato relativo ai furti: ne è a conoscenza il 23,7% dei bambini e il 56,9% dei ragazzi. E il 23,6% dichiara che nel proprio istituto avviene lo spaccio di droga. *“Un altro aspetto del disagio è costituito dall'attrazione verso comportamenti rischiosi per soddisfare il desiderio di vivere ‘sensazioni forti’ - ha rilevato Caffo - tra questi, rapporti sessuali non protetti, guida pericolosa, gioco d'azzardo. Condotte sostenute da un ingiustificato ottimismo, fondato sulla credenza di essere immuni dal pericolo, e dall'egocentrismo tipico dell'età”.*

Dalla ricerca condotta nelle scuole, ad esempio, emerge che il 56,% degli intervistati va in motorino senza casco qualche volta (35%), spesso (12%) o sempre (9,5%); i limiti di velocità non vengono mai rispettati dal 17,8% dei ragazzi. E quasi la metà degli adolescenti (45,7%) non usa sempre o spesso le cinture di sicurezza in automobile; circa il 40% dei bambini si comportano allo stesso modo: un comportamento *“da imputare maggiormente all'incuria degli adulti”.*

Non sono tutte concordi le ricerche che rilevano l'entità del fenomeno anche se non lo negano

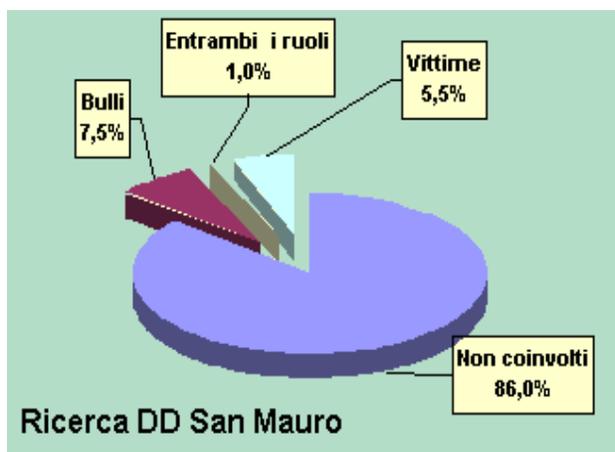
“In Norvegia, scrive Olweus (1993) il 15% degli studenti è coinvolto in episodi di bullismo: il 9% come vittima, il 7% come bullo, l'1,6% appartiene ad entrambe le categorie. In Inghilterra Sharp e Smith (1994) rilevano che il fenomeno coinvolge il 27% degli studenti.

In Italia Ada Fonzi sostiene che sia coinvolto il 41% della popolazione studentesca della scuola primaria. Questi dati non corrispondono a quelli rilevati nella nostra realtà, non così dissimile da quella di altre zone del territorio nazionale.

Se nella situazione italiana quasi la metà della popolazione scolastica fosse coinvolta nel "bullismo" (non come spettatrice, ma in ruolo attivo) il problema avrebbe un carattere di massa tale da rendere del tutto velleitario ogni programma di intervento della scuola..Forse si confondono i comuni episodi di aggressività con il bullismo.”

A queste conclusioni sono arrivati i ricercatori in un'indagine effettuata nelle scuole elementari di San Mauro Torinese. La ricerca è stata condotta da Liana Valente Torre docente presso il Dipartimento di psicologia Università di Torino, Silvia Casalegno, psicologa che gestisce "lo Sportello dell'accoglienza"e Monica Prastaro psicologa

“...La ricerca è iniziata nel 1997/98 con una prima fase tesa a misurare e capire il fenomeno nella nostra realtà. Esaminati i vari questionari di Olweus, Smith e della Fonzi, abbiamo messo a punto uno strumento sensibile ai parametri della ripetitività e della frequenza, somministrandolo a 314 studenti di III, IV e V elementare.



I risultati indicano che circa il 14% della popolazione è coinvolta nel fenomeno, il 7,5% come bullo e il 5,5% come vittima, mentre poco più che l'1% dei soggetti assume alternativamente i due comportamenti. Da una successiva analisi non solo quantitativa si è avuto conferma che la competizione scolastica non è la causa determinante dei comportamenti dei "bulli" o delle vittime, anche se la scuola, con il suo traffico di rapporti sociali e di situazioni, rappresenta uno spazio adatto per il manifestarsi del fenomeno. Sappiamo che essere bulli o vittime corrisponde all'assunzione di un ruolo che va al di là degli aspetti di carattere. L'aggressività rinforzata nell'abitudine diventa un ruolo di dominanza che si costruisce e si consolida in un arco di tempo.”

Questi dati vanno in contro tendenza se confrontati con altri non tanto rispetto all'evoluzione dei problemi quanto rispetto alla valutazione che si fa dell'entità del fenomeno stesso. C'è da rilevare, come abbiamo già rimarcato, che le indagini spesso analizzano il fenomeno tenendo conto di elementi diversi, la ricerca di San Mauro ha studiato il fenomeno del bullismo nella sua accezione più stretta. Olweus nel definire il fenomeno pone l'accento sulle "azioni offensive commesse ripetutamente e frequentemente. Per parlare di bullismo è necessario che vi sia un'asimmetria nella relazione. Il termine non dovrebbe essere utilizzato quando due studenti pressappoco della stessa forza fisica litigano o discutono." Comunque anche in questo caso l'equilibrio viene rotto e se non è ricucito può portare a situazioni che influenzano negativamente il clima di convivenza dentro la scuola.

1.2.6.) Confronto delle tipologie, agenti e dati della scuola media con quelli della scuola primaria, superiore e università. ANALISI COMPARATA.

Le ricerche prese in considerazione pongono tutte in evidenza che il fenomeno del bullismo e comunque delle violenze e prevaricazioni nella scuola tende a decrescere più si alza il livello di scuola cioè si va dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo e secondo grado. Cambiano pure le forme di violenza e gli attori.

Ci rifacciamo sempre alla ricerca di **Ada Fonzi** per mettere a confronto ed analizzare le manifestazioni di prepotenze nei ragazzi della scuola elementare e scuola media.

Il bilancio conclusivo che, sulla scorta dei dati forniti dai ricercatori, emerge non è rassicurante

“Il bullismo nelle scuole italiane è molto frequente. Il 41% dei bambini che frequentano la scuola elementare e il 26% dei ragazzini delle scuole medie subiscono prepotenze. Alla domanda “Quanti dei tuoi compagni sono vittime dei bulli?”, il 61% degli scolari e il 53% degli studenti delle medie risponde “Sicuramente almeno tre per classe”. “E i bulli quanti sono?” Il 23% dei bambini delle scuole elementari e il 18% dei ragazzini delle medie ammettono di comportarsi in modo violento con i compagni. Basta confrontare le percentuali italiane con quelle di altri Paesi per rendersi conto delle dimensioni del fenomeno. Rispetto alle statistiche inglesi, per esempio, il numero delle prepotenze è quasi il doppio”.

Il fenomeno si presenta complessivamente con valori elevati, con indici medi che vanno dal 41% nella scuola elementare al 26% in quella media, in rapporto agli alunni che dichiarano di aver subito prepotenze. E' evidente una diminuzione del fenomeno nel passaggio dalla scuola elementare alla media. Silvia Bonino dell'Università di Torino e componente del gruppo di ricerca aveva formulato un'ipotesi sulla diminuzione delle prepotenze con l'innalzarsi dell'età:

“Per quanto riguarda più in specifico il bullismo, la diminuzione nel corso dello sviluppo potrebbe essere collegata anche alla maggiore capacità di rappresentarsi il modo di vedere dell'altro, e di vivere in modo empatico l'esperienza della vittima”.

Mettendo a confronto alcuni dati della ricerca condotta da Ada Fonzi abbiamo la seguente situazione:

	Firenze		Cosenza	
	Elementare	Media	Elementare	Media
HO SUBITO PREPOTENZE (%)				
"qualche volta o più":	45,9	29,6	37,8	27,4
"una volta o più in una settimana":	19,5	10,0	13,9	10,1
HO FATTO PREPOTENZE (%)				
"qualche volta o più":	22,8	13,6	19,6	19,3
"una volta o più in una settimana":	8,9	4,3	7,4	7,1
TIPI DI PREPOTENZA (%)				
uso di parolacce:	59,8	46,7	42,7	52,5
violenza seguita da ferite fisiche:	47,9	28,8	24,7	16,0
ricorso a minacce:	20,1	16,1	14,0	12,3
"nessuno mi rivolge la parola":	15,4	6,6	15,7	9,3
diffusione di dicerie calunniose:	27,2	29,6	18,5	27,8
sottrazione di oggetti:	23,7	6,6	23,0	9,3

Interessante notare nelle tipologie di prepotenze una sensibile diminuzione di violenza fisica da 47,9% a 28,8% a Firenze e da 24,7% a 16,0% a Cosenza.

Aumenta al contrario la violenza di tipo psicologico intendendo tale manifestazioni quali “uso di parolacce, diffusione di dicerie calunniose”. Da notare come diminuisce in modo sensibile il fenomeno dei piccoli furti “sottrazione di oggetti”.

Anche la relazione annuale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia riprende la ricerca di Ada Fonzi.

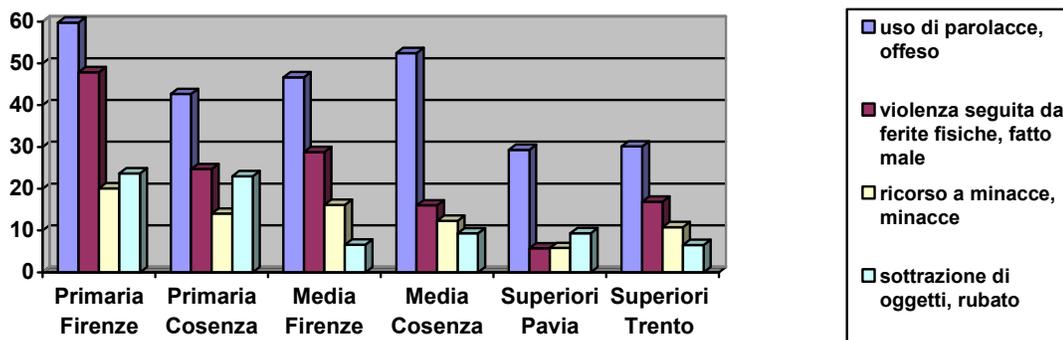
Se mettiamo a confronto i dati della ricerca di Ada Fonzi riferiti alla scuola elementare e media con quelli di altre ricerche sulla tipologia di prepotenze si nota chiaramente, anche se cambiano i contesti in cui sono collocati i centri scolastici che c'è un calo della violenza dalla scuola primaria alla scuola secondaria superiore.

TIPI DI PREPOTENZA (%)	Primaria Firenze	Primaria Cosenza	Media Firenze	Media Cosenza	Superiori Pavia	Superiori Trento
uso di parolacce, offeso	59,8	42,7	46,7	52,5	29,3	30,1
violenza seguita da ferite fisiche, fatto male	47,9	24,7	28,8	16,0	5,7	16,9
ricorso a minacce, minacce	20,1	14,0	16,1	12,3	5,8	10,8
sottrazione di oggetti, rubato	23,7	23,0	6,6	9,3	9,4	6,5

Si fa notare che i dati riferiti alla scuola primaria e scuola media sono omogenei perché estrapolati dalla ricerca di Ada Fonzi; quelli della scuola superiore derivano da altre ricerche già citate (scuole superiori di Pavia e scuole superiori provincia di Trento). In questo caso sono stati messi a confronto tipi di prepotenza con definizioni diverse, ma assimilabili tra di loro.

Come abbiamo già osservato questi dati evidenziano senza ombra di dubbio una diminuzione della violenza in genere dalla scuola primaria alla scuola secondaria.

Il grafico rende ancora più esplicita la tabella.



Rispetto alla lettura di questo fenomeno: calo delle prepotenze e violenze nella scuola secondaria, nelle interviste effettuate a Genova gli insegnanti di scuola elementare e secondaria mettono in evidenza il seguente meccanismo: in Italia, le classi di ogni livello scolastico sono create, ufficialmente, estraendo a sorte i nomi degli allievi e gli allievi non cambiano classe fino alla fine del ciclo di studi. Quindi se in una scuola elementare ci sono dei bulli e, ovviamente, delle vittime, quando passano alla scuola secondaria, i compagni generalmente non sono più nella stessa classe: quindi i bulli e le vittime sono separati e, normalmente, il gruppo che supporta il bullo è rotto.

Alcuni insegnanti non condividono questa analisi e dichiarano che nella scuola secondaria i soggetti sono seguiti da insegnanti che non fanno attenzione al bullismo. Il bullismo esiste, gli episodi sono molto seri ma gli insegnanti non vogliono vederli!

Si tratta di una questione fortemente controversa riconducibile anche al fatto che gli insegnanti ancora oggi sottovalutano il problema. Ciò sarebbe confermato anche da altre ricerche, infatti abbiamo già rilevato che il luogo in cui avvengono prevalentemente episodi di prepotenza è per lo più la classe (57,2% alle elementari e 51,9% alle medie).

Questo dato, se da un lato conferisce al fenomeno delle prepotenze un carattere di "quasi normalità", inscritto nella quotidianità della vita scolastica, dall'altro induce ad alcune riflessioni sulla ridotta efficacia del controllo dei docenti rispetto al verificarsi di simili episodi.

Anche altre ricerche confermano comunque che con l'innalzarsi dell'età cambiano le tipologie delle prepotenze; aumentano le prepotenze verbali diminuiscono quelle fisiche

BULLISMO	NELLE	SCUOLE	SUPERIORI:
Tipologia di prepotenze subite - Valori %			
<i>Prepotenze subite</i>			<i>%</i>
Nessuna			28,4
Fisiche			26,5
Verbali			39,2
Psicologiche			5,9

Fonte: Villa s. Ignazio indagine sul bullismo nelle scuole superiori della provincia di Trento, 2001

Anche Secondo una ricerca condotta dal Dipartimento di psicologia dell'Università La Sapienza di Roma, al primo posto le parolacce, al secondo le botte, al terzo le maldicenze. Ultimi il furto, le minacce e l'isolamento. I più prepotenti sarebbero proprio i bambini più piccoli. I maschi bulli sono il 30,4% nella scuola elementare e il 21,7% nelle medie. Le femmine sono il 24,8% e il 10%.

Molto interessante l'ipotesi di partenza di una ricerca condotta dal Centro di Documentazione Promeco (Servizi Territoriali, Comune di Ferrara) nelle scuole superiori di Ferrara (regione Emilia Romagna) e presentata a maggio 2003. Secondo i ricercatori "il bullismo è legato alla relazione di gruppo e quindi ogni tipologia di scuola deve attrezzarsi per riconoscere il fenomeno, contrastarlo e prevenirlo". A differenza dell'indagine condotta sempre da Promeco nell'anno scolastico 1998/99, questa ricerca prende in considerazione diversi tipi di scuole superiori (non soltanto le scuole professionali).

Una scelta di campo che permette di evidenziare il carattere di trasversalità del fenomeno, seppur con intensità e qualità differenti, in tutte le scuole analizzate. La percentuale di studenti vittime di prepotenze nei licei è dell'11%, la stessa percentuale passa al 23% negli istituti tecnici e al 40% negli istituti professionali. Questi dati sicuramente devono far riflettere sull'importanza della motivazione e di ciò che in altra parte è stato definito lo "star bene a scuola". Trasversalità che sembra interessare anche la differenza fra i due sessi. Benché la percentuale di studentesse che si definiscono bulle o bulle-vittima risulti molto inferiore a quella dei loro coetanei, il 42% degli intervistati indica anche le ragazze come autrici di prepotenze.

1.2.7.) Confronto dell'incidenza di questi problemi nell'insegnamento pubblico e privato. ANALISI COMPARATA.

Non ci sono ricerche disponibili che analizzino i problemi della convivenza nella scuola privata.

C'è da rilevare in primo luogo che la scuola privata rappresenta in generale, e soprattutto nella fascia di età che interessa la nostra analisi un'entità poco rilevante: i ragazzi della scuola media (11-14 anni) sono il 5,5%, i ragazzi della scuola secondaria 15-19 anni) sono il 7,68%

La stessa utenza per la caratterizzazione che hanno le scuole, la maggior parte sono gestite da Enti religiosi, è molto omogenea, inoltre la famiglia partecipa attivamente alla vita della scuola.

1.2.8.) Variabili che intervengono nei diversi problemi: età, sesso, etnia, variabili socio-economiche, habitat del centro, grandezza del centro, organizzazione del centro, ecc.

E' sempre nell'ambito della ricerca di Ada Fonzi che si è tentato di isolare alcune variabili per capirne l'incidenza nelle manifestazioni di violenza. Già nell'esposizione dei dati e nel confronto fatto ai punti precedenti emergono alcuni elementi interessanti.

Le caratteristiche strutturali della scuola o il numero degli studenti non sembrano influire sul fenomeno. Mentre abbiamo visto che l'età confrontata in riferimento ai vari tipi di scuola primaria, media, secondaria incide significativamente sulla frequenza e sulla tipologia della violenza.

Una violenza di tipo fisico nella minore età che diventa successivamente una violenza di tipo verbale e psicologico.

Il bullismo che si manifesta con atteggiamenti di natura fisica (botte, spinte, ferite) è più frequente nei maschi, i quali sono maggiormente esposti al bullismo diretto rispetto alle femmine, soprattutto nelle classi della scuola media.

Nelle femmine si registra una maggiore esposizione alle forme di bullismo indiretto, che si esprime in forme di isolamento sociale e di esclusione intenzionale dal gruppo dei pari, con modalità più subdole e indirette, come la calunnia, lo scherno, la maldicenza, il disturbo, la manipolazione e l'alterazione dei rapporti di amicizia (per es. riuscire ad allontanare una ragazza dalla sua migliore amica).

Inoltre i maschi sono in gran parte responsabili del bullismo rivolto alle femmine (più del 60% delle femmine prevaricate ha riportato di esserlo state dai maschi), mentre la maggioranza dei maschi (più dell'80%) ha riportato di essere stata vittimizzata principalmente dai maschi. Sembra che il fenomeno si manifesti in forme più gravi e con maggiore frequenza oggi rispetto a dieci-quindici anni fa.

L'incidenza delle variabili sesso, età, luogo di vita viene così sintetizzata da Silvia Bonino nella sua ricerca condotta in Piemonte raccolta nel volume "Il bullismo in Italia" curato da Ada Fonzi:

"La particolare forma assunta dalla prepotenza cambia con l'età e con il sesso dei soggetti. La violenza fisica è la modalità più frequente soltanto per i maschi delle elementari; per le altre età e per le femmine la modalità più frequente è invece l'offesa verbale. Essere colpito fisicamente risulta la seconda modalità più utilizzata per il campione totale, ma la percentuale diminuisce notevolmente con il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media. In entrambi gli ordini di scuola la violenza fisica è più frequente per i maschi rispetto alle femmine"

Rispetto al subire prepotenze

"... Le risposte alla domanda "Quante volte hai subito violenza? Sono state elaborate mediante analisi della varianza fattoriale, considerando come variabili indipendenti l'età(scuola elementare scuola media) il sesso (maschi, femmine) e il luogo di vita(paesi della provincia, periferia di città, centro città, zona rurale). Risulta significativo l'effetto età e in misura minore quello del luogo di vita. L'interazione tra questi fattori non è significativa. Non risultano invece significativi né il sesso, né l'interazione tra sesso ed età.

Rispetto al fare prepotenze

"... Anche le risposte alla domanda sulle prepotenze fatte sono state elaborate mediante l'analisi della varianza fattoriale, considerando come variabili indipendenti l'età, il sesso e il luogo di vita. L'età è significativa, la media delle prepotenze agite passa da 2.0 per l'elementare a 1.6 per la scuola media. Anche il sesso è significativo: i maschi denunciano un valore di 1.9 contro 1.7 delle femmine. Non risulta invece significativa l'interazione tra età e sesso. Anche il luogo di vita risulta significativo: la media delle prepotenze agite passa da 2.0 per la periferia della città, ad 1.9 per la zona rurale, ad 1,7 per il centro città ed ad 1.6 per i paesi. Per quanto riguarda le interazioni tra effetti principali risultano significative quelle tra età e luogo di vita e quelle tra luogo di vita e sesso."

L'influenza del vivere in particolari contesti socio-economici non permette interpretazioni univoche

Un controllo della variabile socio-economica si è fatto nell'ambito della ricerca di Ada Fonzi sulla realtà palermitana ed i risultati sono interessanti perché l'incidenza della fascia sociale non è significativa nella scuola elementare, mentre lo è nella scuola media. Si può ipotizzare che ciò è legato alla maggiore

consapevolezza del valore attribuito alla dimensione socio-economica, vista la diversa età dei ragazzi? I dati in possesso non permettono né di confermare, né di smentire questa ipotesi.

... nelle scuole elementari, i risultati evidenziano un effetto significativo a carico della zona di provenienza... I bambini che provengono dal centro storico (2.31) e dalla periferia (2.32) registrano punteggi significativamente più alti rispetto ai ragazzi provenienti dalla zona che si colloca fuori dal centro storico (1.98). Non si registrano effetti significativi a carico della fascia sociale e dell'interazione tra i fattori."

"Nelle scuole medie i risultati evidenziano l'importanza della classe sociale rispetto alla zona di provenienza. In particolare, i risultati evidenziano un effetto significativo a carico della fascia sociale ($F = 3.085$; $p = .046$). I ragazzi di estrazione sociale più elevata sono implicati in misura significativamente minore (1.54) in azioni di prevaricazione rispetto ai ragazzi di estrazione bassa (2.02)."

Silvia Bonino fa notare che i fattori socio-economici sono filtrati da mediatori sociali e psicologici, come pure le differenze culturali risultano più importanti delle differenze di genere come hanno dimostrato anche altre ricerche condotte all'estero e arriva alla conclusione che.

"I risultati... sono molto complessi e non permettono chiare interpretazioni circa le variabili in gioco, in particolare circa l'influenza del vivere in diversi contesti socio-culturali. ... Sul piano descrittivo costituiscono però un importante risultato sul quale sia gli psicologi che gli educatori possono incominciare a riflettere e lavorare."

Queste conclusioni ci rimandano a quanto abbiamo già osservato in precedenza citando una indagine fatta da un Dirigente scolastico di Genova (pag. 32). Quella scuola dove sono stati rilevati un numero consistente di episodi di aggressività di cui 192 riconducibile a bullismo è una scuola frequentata da ragazzi provenienti da ceti sociale medio-alto.

Un aspetto interessante riguarda il diverso coinvolgimento di maschi e femmine nel fenomeno del "bullismo". Anche se le femmine si dichiarano meno frequentemente dei maschi come attrici di prepotenze a danno di loro compagni, il loro coinvolgimento risulta ugualmente molto elevato. In particolare, in alcune realtà del sud d'Italia come Napoli e Palermo, la percentuale di ragazze "prepotenti" non differisce significativamente da quella dei maschi. Anche questo dato contribuisce a modificare alcune rappresentazioni stereotipe dell'infanzia che enfatizzavano il ruolo delle differenze di genere, attribuendo i comportamenti di tipo aggressivo prevalentemente ai soggetti di sesso maschile.

Lo studio delle modalità con cui le femmine sono coinvolte in interazioni di tipo aggressivo costituisce una nuova frontiera della ricerca psicologica che ha focalizzato lo studio del comportamento aggressivo quasi sempre su soggetti di sesso maschile, probabilmente a causa del maggiore ricorso di questi a violenze di tipo fisico che attiravano maggiormente l'attenzione degli studiosi. Alcuni ricercatori hanno ipotizzato invece l'esistenza di specifiche modalità di aggressione femminile, più di tipo indiretto, relazionale, la cui peculiarità risiede nella maggiore finezza psicologica nel concretizzare l'intenzione aggressiva.

Le variabili riconducibili al contesto scolastico in particolare alla grandezza della scuola, al tipo di organizzazione, alla struttura dell'edificio, nelle ricerche prese in considerazione non sono state isolate per verificare l'incidenza di questi fattori sul clima generale di convivenza.

Alcune ricerche o indagini, in particolare condotte nelle scuole superiori, hanno invece analizzato quello che è già stato definito "lo star bene a scuola" misurandolo con alcuni indici quali i rapporti positivi con gli insegnanti, con i compagni, la percezione di essere valorizzati, una corretta scelta di indirizzo scolastico, ma anche questi fattori non sono stati analizzati in stretta relazione con i fenomeni di prepotenza e violenza, ma come fatto in sé, cioè come riscontro di un generale "clima scolastico".

Presentiamo i dati di due di queste ricerche perché siamo convinti che la soddisfazione verso la scuola da parte dei ragazzi contribuisce a creare le condizioni di un clima positivo e pertanto della qualità dell'ambiente scolastico elementi già annotati come importanti nel paragrafo 1.2.2).

Nella tabella sono presentate le risposte del campione globale all'item "Cosa pensi della scuola?".

Mi piace molto	13.8%
Mi piace abbastanza	53.6%
Non mi piace molto	25.9%
Non mi piace per niente	6.8%

Se si analizzano le risposte a questo item del campione suddiviso per genere, risulta che alle ragazze la scuola piace significativamente di più rispetto ai ragazzi; mentre con l'aumentare dell'età (da 11 anni a 13 anni) diminuisce significativamente per entrambe i sessi il piacere nei confronti della scuola. Questi dati sono in linea con quelli ottenuti dalla precedente indagine HBSC (Samdal & Dur, 2000), dove anche nella maggiore parte dei Paesi europei ed extraeuropei la scuola viene preferita dalle ragazze e dai più giovani.

Tuttavia, se si confrontano le percentuali di studenti che dimostrano molto piacere verso la scuola, la regione Veneto si posiziona tra gli Stati in cui la scuola è meno apprezzata. Infatti, considerando l'elenco di Stati in ordine decrescente (n=28) rispetto al piacere verso la scuola, il Veneto è al 24° posto per la fascia d'età degli 11enni e al 25° posto per la fascia d'età dei 13enni (Fig. 4.1).

In quest'altra tabella presentiamo i dati di una ricerca condotta a Pavia sui ragazzi delle scuole superiori 15-19 anni ai quali è stata posta la domanda "A scuola ti trovi bene?"

Sempre bene	29,6%
Quasi sempre bene	55,8%
Qualche volta bene	12,2%
Mai bene	2,4%

Complessivamente il grado positivo è di 85,4% sensibilmente più alto rispetto a quello riscontrato in Veneto (67,4%) con ragazzi di età inferiore.

Nella prima ricerca annotiamo che a 1/3 dei ragazzi non piace la scuola; nella seconda questo dato si abbassa a valori superiori a 1/6.

Peccato che la seconda ricerca non abbia fornito i dati tenendo conto del sesso. Il dato da mettere in evidenza dal confronto con le due ricerche è che in Veneto il piacere della scuola diminuisce con l'aumentare dell'età da 11 a 13 anni; nella ricerca di Pavia, con ragazzi più grandi, riscontriamo un alto grado di accettazione delle scuole. Sarebbe interessante indagare per verificare quali variabili determinano il fenomeno.

Studi recenti confermano che fattori socio-economici, il rendimento scolastico, la dimensione della scuola non sono cause scatenanti fenomeni di aggressività.

Questi studi formulano ipotesi che riconducono questi fenomeni ad un complesso sistema di azioni e retroazioni che hanno le cause scatenanti nella personalità, nel tipo di educazione (permissiva, coercitiva), in una serie di fattori sociali (ambiente familiare, cultura fatta di valori e disvalori, consumismo; nell'influenza dei mezzi di comunicazione (film, video giochi). Su questo torneremo nell'ultimo paragrafo.

Risulta evidente che la scuola può giocare in questa dinamica un ruolo importante, diremmo fondamentale, in particolare perché l'incidenza maggiore si verifica nell'ambito scolastico; in questo contesto la dimensione delle scuole e delle classi non sembra avere influenza. Mentre invece è il clima generale inteso come organizzazione che si riesce a costruire all'interno della scuola che può incidere a contenere e a far regredire il fenomeno.

Una scuola aperta alla partecipazione ed attenta a costruire una rete di relazioni sul territorio, disponibile a riconoscere il problema e a misurarsi con esso, ciò richiede una particolare sensibilità ai Dirigenti scolastici ai docenti, al personale scolastico in generale alle famiglie, ma anche a tutti i soggetti che a vario titolo sono chiamati a confrontarsi con i problemi dell'infanzia e dell'adolescenza..

1.2.9.) Effetti dei problemi di convivenza scolastica sugli agenti che intervengono nel centro scolastico: impatti sugli ambiti economico, affettivo e lavorativo:

- a) malessere dei docenti e salute lavorativa dei professori (congedi, stress, depressioni, sindrome del burn out, ecc.),
- b) malessere e salute degli alunni. Ecc.

Non possiamo mettere in relazione diretta i problemi di convivenza con il malessere e la salute degli insegnanti, in quanto non ci sono studi che analizzano il fenomeno sotto questo aspetto. Ci limitiamo pertanto ad annotare alcuni dati.

Si riscontra che c'è un malessere diffuso negli insegnanti che potremmo ricondurre in modo schematico alla crisi della scuola come unico luogo dell'apprendere. Gli insegnanti sono consapevoli di questo fatto, ma anziché assumerlo come sfida viene vissuto nei termini drammatici del declassamento, come sconfitta ciò ingenera frustrazione, risentimento, disaffezione.

Questo venir meno di status, di ruolo, affiancato alla difficoltà a gestire le relazioni dentro la scuola, in particolare con gli studenti, ma anche con i genitori ha messo in crisi la già debole identità professionale degli insegnanti.

La conseguenza di ciò la ritroviamo in una serie di situazioni patologiche che sono state ricondotte ad una definizione "Sindrome del burnout". Tale condizione è caratterizzata da

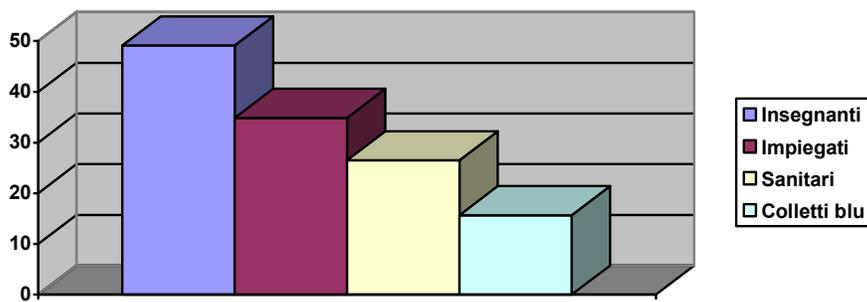
- affaticamento fisico ed emotivo,
- atteggiamento distaccato e apatico nei rapporti interpersonali,
- sentimento di frustrazione per mancata realizzazione delle proprie aspettative

Sin dalla prima metà degli anni 80 la sindrome del *burnout* negli insegnanti è stata oggetto di particolare attenzione da parte di molti autori che più recentemente hanno descritto una quarta caratteristica rappresentata dalla *perdita della capacità del controllo* (smarrimento cioè di quel senso critico che consente di attribuire all'esperienza lavorativa la giusta dimensione): la professione finisce per assumere un'importanza smisurata nell'ambito della vita di relazione e l'individuo non riesce a "staccare" mentalmente tendendo a lasciarsi andare anche a reazioni emotive, impulsive e violente.

Partendo dall'analisi degli accertamenti sanitari per l'inabilità al lavoro, svolta dai Collegi Medici della ASL Città di Milano nel periodo 1/92 – 12/01 per un totale di 3.049 casi clinici, La ricerca definita "*Studio Getsemani*" ha operato un confronto tra quattro macrocategorie professionali di dipendenti dell'Amministrazione Pubblica (696 insegnanti, 596 impiegati, 418 sanitari, 1340 operatori).

In controtendenza con gli stereotipi diffusi nell'opinione pubblica, i risultati dimostrano che la categoria degli insegnanti è soggetta a una frequenza di patologie psichiatriche, indipendentemente da fattori quali il sesso e l'età, pari a due volte quella della categoria degli impiegati, due volte e mezzo quella del personale sanitario e tre volte quella degli operatori.

- **INSEGNANTI (n.696) patologie psichiatriche nel 49,2%**
- **IMPIEGATI (n.595) patologie psichiatriche nel 34,9%**
- **SANITARI (n.418) patologie psichiatriche nel 26,5%**
- **COLLETTI BLU (n.1340) patologie psichiatriche nel 15,7%**



Se mettiamo in relazione questo dato con il dato complessivo degli insegnanti “collocati fuori ruolo”, cioè insegnanti che per motivi di salute non svolgono più direttamente la professione cogliamo maggiormente la portata del fenomeno. Anche se i motivi di salute non sono sempre di natura psichiatrica, il dato sopra rappresentato ci permette di supporre che tale motivazione sia tra le maggiori cause dell’abbandono dell’insegnamento.

Complessivamente i collocati fuori ruolo sono 5398 e rappresentano lo 0,7% del personale docente.

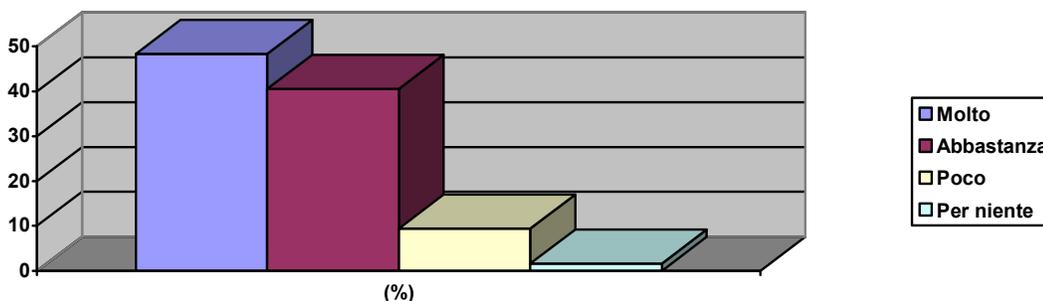
Lo studio *Getsemani* approfondisce inoltre cause, fattori predisponenti, reazioni di adattamento individuale, aspetti sociali, ipotesi d’intervento nella classe docente, stratificata per livello d’insegnamento (scuola materna, elementare, media, superiore).

Noi soffermiamo la nostra attenzione sui fattori predisponenti che sono quelli che interessano la nostra analisi:

- **la peculiarità della professione (rapporto con studenti e genitori, classi numerose, situazione di precariato, conflittualità tra colleghi, costante necessità di aggiornamento)**
- **la trasformazione della società verso uno stile di vita sempre più *multietnico* e *multiculturale* (crescita del numero di studenti extracomunitari)**
- **il continuo evolversi della percezione dei valori sociali (inserimento di alunni disabili nelle classi, delega educativa da parte della famiglia a fronte dell’assenza di genitori-lavoratori o di famiglie monoparentali)**
- l’evoluzione scientifica (internet e informatica)
- il susseguirsi continuo di riforme (autonomia scolastica, innalzamento della scuola dell’obbligo, ingresso nel mondo della scuola anticipato all’età di cinque anni e mezzo)
- **la maggior partecipazione degli studenti alle decisioni e conseguente livellamento dei ruoli con i docenti**
- il passaggio critico dall’individualismo al lavoro in *équipe*
- l’inadeguato ruolo istituzionale attribuito/riconosciuto alla professione (retribuzione insoddisfacente, scarsa considerazione da parte dell’opinione pubblica.etc)

A fronte di ciò registriamo che più del 10% dei docenti manifestano insoddisfazione per il proprio lavoro, anche se i motivi di insoddisfazione sono molteplici tra questi ritroviamo la difficoltà di relazione. Anche se d’altro canto riscontriamo che tra i motivi di soddisfazione si annota l’alto valore relazionale della professione. Ciò è una contraddizione solo apparente perché se si attribuisce alto valore alla professione per il portato relazioni che sottende, è pur vero che andando in crisi questo elemento costituente va in crisi l’immagine che si ha della professione.

Sei soddisfatto del tuo lavoro	(%)
Molto	48,4
Abbastanza	40,6
Poco	9,4
Per niente	1,6

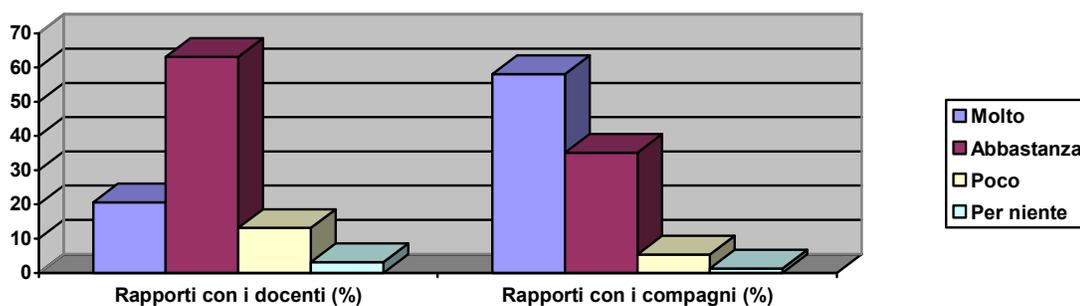


Fonte: Ministero Istruzione (2002)

Ancora di più rispetto allo stato di salute degli studenti mancano indagini che ci permettano di tentare un'analisi degli effetti dei problemi di convivenza sul malessere e la salute degli alunni.

Ci limitiamo ad annotare che secondo un'indagine del Ministero dell'Istruzione gli studenti definiscono complessivamente accettabili i rapporti con gli insegnanti ed i compagni.

Sei soddisfatto nei:	Rapporti con i docenti (%)	Rapporti con i compagni (%)
Molto	20,6	58,1
Abbastanza	63,1	35,1
Poco	13,1	5,4
Per niente	3,1	1,3



Fonte Ministero istruzione (2002)

Devo annotare comunque che la ricerca "Health Behaviour in School Aged Children -HBSC-" svolta in collaborazione con l'ufficio Europeo dell'Organizzazione Mondiale della Sanità su un campione di ragazzi delle scuole del Veneto di 11, 13, 15 anni colloca gli studenti Italiani al primo posto tra coloro che soffrono di depressione, quanto questo sia da collegarsi ai problemi di convivenza scolastica è difficile da dimostrare.

" Confrontando alcuni di questi dati con le percentuali raccolte negli altri 28 Stati della ricerca HBSC, emerge come i giovani veneti si collocano all'interno della distribuzione internazionale per disturbi fisici (mal di testa, mal di pancia, mal di schiena), ma non per quelli psicosomatici (sentirsi giù): gli studenti italiani si sentono molto più depressi e tristi dei coetanei stranieri."

1.2.11.) Interpretazioni e spiegazioni dei problemi di convivenza: fattori personali (psicologici) dei mezzi di comunicazione, attori socioculturali e socioeconomici.

Quanto scritto finora dimostra, qualora ve ne fosse ancora bisogno, che nella scuola ci sono problemi di convivenza legati alla difficoltà di relazione tra i vari soggetti che nell'ambiente scolastico convivono. Questi problemi spesso assumono la forma della violenza, della prepotenza, della prevaricazione fenomeni che nelle ricerche vengono raggruppati sotto il termine bullismo. Violenza e bullismo si manifestano con frequenza e con caratteristiche diversissime nei vari contesti socio-culturali.

Negli ultimi anni sono state realizzate numerose ricerche per comprendere le dinamiche psicologiche, individuali e di gruppo, alla base del manifestarsi del bullismo fra ragazzi. Il fenomeno è complesso e le cause che lo determinano sono molteplici. Occorre inquadrare il fenomeno in un'ottica sistemica, che non privilegi risposte parziali, basate cioè sulle sole differenze di personalità o sulle sole circostanze ambientali. La personalità, i modelli familiari, gli stereotipi imposti dai massa media, un'istituzione scolastica spesso disattenta alle relazioni fra ragazzi, dinamiche di gruppo che trascendono il singolo individuo, sono tutti fattori concomitanti che, in maggiore o minore misura, contribuiscono al determinarsi del fenomeno.

I tratti psicologici

Non necessariamente il prevaricatore è un ragazzo che attraversa esperienze di emarginazione sociale o vive in una situazione familiare problematica, che rientra cioè nella categoria del ragazzo "difficile", ma spesso è un ragazzo normale che vive in una famiglia apparentemente regolare e senza problemi. Cercando di delineare un profilo del prevaricatore e della vittima, le caratteristiche esteriori non sembrano avere influenza se non quella della forza fisica, che nei bulli è maggiore della media dei ragazzi e, in particolare, delle vittime, le quali invece sono solitamente più deboli dei ragazzi in generale. Queste caratteristiche personali possono giocare un ruolo di una certa importanza nelle forme più leggere di bullismo.

Le vittime sembrano soprattutto contraddistinguersi per essere solitamente più ansiose e insicure degli studenti in generale, spesso più sensibili e più calme, in genere se attaccate da altri compagni reagiscono piangendo o chiudendosi in se stesse; soffrono di scarsa autostima e hanno un'opinione negativa di sé e della propria situazione; si sentono timide o poco attraenti, e vivono a scuola una situazione di solitudine e di abbandono.

Le vittime hanno spesso avuto nella prima infanzia, rispetto ai ragazzi in generale, rapporti più intimi e positivi con i loro genitori, in particolare con la madre, rapporto stretto che è talvolta percepito dagli insegnanti come espressione di iperprotezione; è ipotizzabile che le tendenze verso l'iperprotezione siano allo stesso tempo una causa e una conseguenza del bullismo.

I ragazzi prepotenti sono invece caratterizzati da un "modello reattivo aggressivo associato, se maschi, alla forza fisica": esprimono cioè notevole aggressività, verso i coetanei e spesso anche verso gli adulti, sia genitori che insegnanti; sono impulsivi, hanno un forte bisogno di dominare gli altri, mentre mostrano scarsa empatia nei confronti delle vittime. Hanno spesso un'opinione relativamente positiva di se stessi; mostrano poca ansia e insicurezza, e hanno grosse difficoltà di comunicazione.

Vi sono poi i cosiddetti bulli passivi, seguaci o sobillatori, studenti cioè che partecipano al bullismo ma che abitualmente non prendono iniziative, e possono comprendere anche soggetti insicuri e ansiosi. Le cause psicologiche che soggiacciono al comportamento del bullo sembrano essere: un forte bisogno di potere e dominio, per cui sembrano godere nel controllare e sottomettere gli altri; condizioni familiari sovente inadeguate, in cui possono avere sviluppato un certo grado di ostilità verso l'ambiente, e ciò può spiegare la soddisfazione provata nel provocare danno e sofferenza agli altri; ed una componente strumentale, per la quale i bulli spesso costringono le vittime a procurare loro denaro, sigarette o oggetti di valore. Il bullismo può essere considerato come aspetto di un più generale comportamento antisociale, che si caratterizza per la mancanza di rispetto delle regole.

Gli stili educativi familiari e le condizioni che possono aver favorito durante l'infanzia lo sviluppo di tale modello sono risultati di un atteggiamento negativo di fondo caratterizzato da mancanza di calore e di coinvolgimento da parte dei genitori ed in particolare della figura che principalmente si prende cura del bambino nei primi anni di età (in genere la madre); un atteggiamento educativo permissivo e tollerante, che non pone chiari limiti al comportamento aggressivo del bambino; l'uso coercitivo del "potere" da parte del genitore, in forma di punizioni fisiche e violente esplosioni emotive. In sostanza poco amore, poca cura e troppa libertà nell'infanzia sembrano essere le condizioni che contribuiscono fortemente allo sviluppo di un modello aggressivo. Vi sono poi spesso problemi familiari di fondo: rapporti conflittuali tra i genitori, divorzio, disturbi psichiatrici, alcolismo, tossicodipendenza, ecc.

L'analisi dei fattori che incidono sul fenomeno e lo determinano richiama una molteplicità causale dei fattori che intervengono nella manifestazione di tale tipo di disadattamento, sottolineando la compresenza di caratteristiche personali e ambientali nel determinare il rischio psicosociale. I soggetti implicati nel bullismo presentano alcune caratteristiche simili per quanto riguarda la rete dei rapporti familiari: nelle famiglie dei bambini bulli risulta spesso l'assenza del padre naturale a casa, un basso grado di coesione tra i genitori e tra il bambino e ogni genitore; questa invece risulta più alta nel caso delle vittime. Inoltre per quanto riguarda le caratteristiche individuali, sia la condizione di vittima che di bullo appare legata a difficoltà nel riconoscere e valutare le emozioni e i loro specifici segnali emotivi, specialmente per le vittime per quanto riguarda la rabbia, il che potrebbe impedire loro di riconoscere il potenziale aggressore per potersene difendere; ed inoltre l'incapacità di leggere tale emozione potrebbe impedire il controllo delle proprie manifestazioni comportamentali provocando ulteriormente la rabbia dell'altro. Nei bulli si riscontra

invece una generale immaturità nel riconoscimento delle emozioni, che soprattutto riguarda la felicità. Per quanto riguarda la posizione sociale occupata dai soggetti nel gruppo dei pari, sia essere bullo che vittima risultano associati ad una percezione negativa da parte del gruppo dei compagni durante la scuola elementare; inoltre, mentre le vittime sono accomunate da uno stile educativo parentale di indifferenza, i bulli sono spesso oggetto di un atteggiamento di approvazione-rinforzo da parte dei familiari.

Risulta evidente da molti studi che sia nei ragazzi che negli adulti il comportamento aggressivo può essere stimolato dall'osservazione degli atteggiamenti e dei comportamenti di un "modello" che agisce aggressivamente, e ancor più se questo viene valutato positivamente dall'osservatore, come duro, coraggioso e forte. Maggiormente influenzabili in tal senso sono i ragazzi insicuri e dipendenti (passivi, gregari), che non godono di considerazione all'interno del gruppo dei coetanei e desiderano affermarsi. Questo tipo di effetto è definito "contagio sociale". Inoltre gioca un ruolo importante l'indebolirsi del controllo e dell'inibizione nei confronti delle tendenze aggressive: l'osservazione di un modello che viene ricompensato per il comportamento aggressivo porta ad una diminuzione delle inibizioni dell'osservatore nei confronti della propria aggressività. Nel bullismo questo meccanismo agisce in quanto il bullo (modello) viene ricompensato dalla vittoria riportata sulla vittima, ed inoltre il suo comportamento risulta produrre scarse conseguenze negative da parte sia degli insegnanti che dei genitori e dei coetanei.

Infine certi studenti non aggressivi possono partecipare ad episodi di bullismo per una diminuzione e diluizione del senso di responsabilità individuale che riduce il senso di colpa dopo l'episodio collettivo; questo può accompagnarsi ad una distorsione cognitiva che porta a percepire gradualmente la vittima come persona incapace, che "merita" di essere molestata. E' evidente in ciò anche l'influenza dei mass-media nell'aumentare l'entità del fenomeno: estese ricerche internazionali indicano che i bambini e gli adolescenti che assistono a molti episodi di violenza alla TV o al cinema spesso risultano più aggressivi e mostrano meno empatia verso le vittime dell'aggressione.

Per combattere il fenomeno non si può non considerare che i genitori non sembrano essere a conoscenza del problema e di conseguenza ne parlano poco con i figli, e che analogamente gli insegnanti sembrano trascurare la discussione con gli studenti, cioè proprio le figure che invece è necessario mettano in atto strategie di intervento diretto: gli atteggiamenti e il comportamento del personale scolastico, in particolare degli insegnanti, sono infatti determinanti nella prevenzione e nel controllo delle azioni di bullismo, così come nel trasformare tali manifestazioni di aggressività in forme socialmente più accettabili.

Le dinamiche psicologiche

Tra i vari meccanismi psicologici, implicati nella relazione vittima-prepotente, vogliamo sottolinearne due in particolare: l'empatia e il disimpegno morale.

Per empatia si intende la capacità di un individuo nel comprendere e condividere gli stati emotivi sperimentati da un'altra persona. Si può condividere la gioia, ma anche la sofferenza altrui. Probabilmente i soggetti che prevaricano i propri compagni difettano fortemente di capacità empatiche dal momento che sembrano non rendersi conto delle sofferenze che inducono in quei ragazzi che subiscono le loro prevaricazioni. Probabilmente anche le vittime hanno una scarsa abilità nel sintonizzarsi affettivamente con i propri compagni, interagendo con essi in modo spesso inadeguato, stimolando la loro aggressività. Molti programmi di intervento, finalizzati a prevenire e a ridurre il bullismo nella scuola, sono incentrati sulla stimolazione e sull'incremento delle capacità empatiche, favorendo i processi di identificazione reciproca tra i ragazzi.

Il disimpegno morale è invece un meccanismo psicologico, attraverso il quale un individuo legittima dei comportamenti che contraddicono i propri stessi convincimenti morali. In altri termini, è quel processo per cui si può giustificare un'azione violenta sostenendo che la si fa a fin di bene, o che contravvenire a una norma «non è poi così grave (ad esempio, evadere le tasse) perché lo fanno tutti». Spesso i ragazzi che vittimizzano i propri compagni non sembrano assumersi pienamente la responsabilità di ciò che fanno e tendono sovente a sminuire le conseguenze della loro azione («sono solo scherzi»), a deresponsabilizzarsi («è tutta la classe che li prende in giro») o tendono a giustificare il loro comportamento svalutando la persona bersaglio delle loro angherie («in fondo se lo meritano»). Non va dimenticato infine il ruolo di meccanismi di gruppo che sclerotizzano la persona all'interno di un ruolo per cui risulta molto difficile per

un ragazzo, che è stato etichettato come vittima o come prepotente, modificare il proprio *status* all'interno di un gruppo che continua a interpretare i suoi comportamenti alla luce del ruolo che gli è stato assegnato.

Fino ad oggi l'attenzione dei ricercatori si è focalizzata più sui singoli individui (aggressori e vittime) e sui correlati psicologici, meno sulle caratteristiche generali di sfondo: fattori socio-culturali ascrivibili al sistema sociale globale e al contesto più prossimo dei singoli (gli ambienti scolastici, familiari, sociali in cui tali attori si muovono con concrete condotte di vita).

Se vittime e aggressori possono essere identificati facilmente da caratteristiche fisiche (forza) o psicosociali (prosocialità, relazionalità, autostima, ecc.), da un punto di vista del lavoro preventivo sembrerebbe utile rivolgersi esclusivamente a tali gruppi di studenti, ma l'esistenza di un diffuso e spesso marcato clima di stress nel quale gli studenti possono diventare sia vittime sia autori di violenza/prevaricazione, suggerisce una maggiore complessità del problema.

E' quindi volontà comune studiare tanto "aggressori" e "vittime", "stili relazionali", tratti "psicologici", quanto "sistemi educativi", ambiente scolastico, famiglie. Noi intendiamo focalizzare la nostra attenzione sui fattori di rischio connessi all'ambiente scolastico e al sistema delle relazioni sociali che lo caratterizzano.

L'aspetto socio-culturale

Si evidenziano differenti modalità educative e di relazione da parte di culture altre molto diverse tra loro (predisposizione a ricevere la punizione, predisposizione all'aggressione, cultura maschilista ecc.), che ripropongono nella scuola fattori di rischio o di protezione non ancora ben noti agli operatori stessi. Alcuni atteggiamenti da bullo hanno riscontro nella cultura "mafiosa" diffusa negli ambienti sociali più disparati: l'intimidazione passa dal genitore al bambino, dal bambino all'altro bambino, dal ragazzo al Dirigente Scolastico, dal genitore al Docente ... Le modalità sono varie e tendono sempre a mantenere situazioni di privilegio non meritate e non dovute (si pensa di ottenere così la merenda, una migliore valutazione, il prestigio sociale...)

Nel circuito della violenza non è possibile definire drasticamente i ruoli, perché, come si vede dall'esempio appena abbozzato, il ragazzo educato alla cultura della prevaricazione e della intimidazione è naturalmente portato a riprodurla e quindi ne è vittima anche quando la esercita contro gli altri. E le vittime sono vittime della società o di un singolo o di una cultura o della scuola?

L'ambiente scolastico risente dell'ambiente familiare e di quello sociale di riferimento, così come quello familiare risente della solitudine e della partecipazione, della solidarietà e della violenza che vengono messi in atto a scuola, e così via. Si rileva come nelle scuole la partecipazione (impegno dei giovani e dei loro genitori) sia direttamente proporzionale alla provenienza da strati di bassa scolarità, tendenzialmente orientati verso l'emancipazione culturale, e quindi rispettosi di insegnamenti e modalità educative proprie della scuola; in alcuni casi la partecipazione è anche inversamente proporzionale ad alcune fasce di elevato benessere economico, non necessariamente connotate da cultura altrettanto elevata. Vari autori che si sono occupati di bullismo hanno sottolineato il ruolo del "clima scolastico" in rapporto alla diffusione del fenomeno. Ad esempio, un docente che si impone alla classe in modo autocratico, rivendicando il proprio maggior potere sugli alunni, legittima di fatto il principio del dominio del più forte sul più debole; una scuola che tollera le quotidiane angherie di alcuni ragazzi a danno dei propri compagni, considerandole «cose tra ragazzi», non solo non fa nulla per aiutare i soggetti in difficoltà, ma legittima e rinforza i comportamenti prevaricanti.

Studi svedesi indicano che il livello di violenza varia dall' 8% al 30% a seconda dei diversi ambienti scolastici. Il fatto che gli studenti siano coinvolti in violenza, prevaricazione, antisocialità in percentuali diverse a seconda del diverso ambiente scolastico è stato interpretato in una prospettiva sistemica come un indicatore che le variabili psicosociali relative all'ambiente scolastico possono funzionare come fattore di rischio o come fattore di protezione su tali schemi e andamenti di comportamento.

Questa potrebbe essere una prima ipotesi di lavoro: analizzare le strutture sociali del contesto nel quale sono osservate queste manifestazioni.

Alcuni ricercatori propongono di prendere in considerazione gli aspetti sociali ed emotivi della cosiddetta sicurezza. "Sicurezza" intesa come un aspetto della qualità dell'educazione e dell'apprendimento: un individuo non può aspettarsi un alto livello di qualità educativa se l'ambiente scolastico è disagiato, se non è improntato al rispetto reciproco, se cresce la spersonalizzazione e con essa l'insensibilità nei confronti dell'altro, così come accade nella società. Mancanza di sicurezza, quindi, intesa come mancanza di rispetto,

di attenzione, di sensibilità alla persona. Mettere l'accento sulla "sicurezza" intesa come relazioni tra studenti, tra studenti e insegnanti, tra scuole e comunità di appartenenza, e considerare la scuola stessa come un fattore di protezione, ci fa pensare all'importanza di studiare i "sistemi di educazione" (prendersi cura degli studenti, secondo i nuovi linguaggi della pedagogia, orientati a attenzione, sensibilità, ascolto, comprensione, tutoraggio, accoglienza, ecc.).

L'ambiente sociale appare, quindi, il più connotato da solitudine e quindi il più contraddittorio e il meno partecipato, il più ricco e il più sconosciuto; dall'extrascuola, dall'ambiente esterno dovrà naturalmente provenire l'aiuto, la risposta, il sostegno positivo, in modo non episodico ma organizzato e duraturo, dopo anni di chiusura e di solitudine della scuola, anche nella illusoria speranza di non contaminazione. La scuola è fortemente impegnata nella individuazione di percorsi di apertura ai problemi e di risoluzione degli stessi, ma nelle situazioni critiche il più delle volte i raccordi istituzionali sono lenti, il sostegno necessario non è tempestivo; gli interventi educativi, d'altra parte, necessitano di un lungo periodo. La scuola tocca con mano la propria impotenza ogni volta che l'unica strada percorribile è rappresentata da denuncia, allontanamento, sanzione, ovvero dall'esercizio di un ruolo istituzionale fortemente repressivo, che la rispinge verso l'isolamento.

Ma è proprio la partecipazione ad una rete di relazioni sul territorio che la scuola non sempre riesce ad instaurare e a comprendere. Né si può dire che i contatti in corso costituiscano vere e proprie reti di relazioni: le esperienze di collegamento con enti e associazioni vengono interpretate il più delle volte come momenti a sé stanti, definibili in vario modo (laboratori, progetti, attività...ecc.) raramente collegati con il fare scuola quotidiano e quindi poco incisivi nella formazione dello studente. La scuola si collega all'esterno per migliorare la propria immagine, per superare le accuse di "chiusura", ma non sempre con convinzione e quindi prevale il potenziamento di immagine del soggetto esterno che collabora. Le attività para ed extrascolastiche sono considerate piuttosto occasioni ludiche per i giovani, spesso strumentali e fini a se stesse per le associazioni, i singoli o gli enti che le conducono, distraenti e tese talvolta a riempire il tempo scuola. Quindi, se non sono ben chiare finalità, modalità, peculiarità e funzionamento dei soggetti esterni, è necessario operare delle riflessioni congiunte sui sistemi di rete, sul loro funzionamento, su modalità di raccordo con la scuola e anche su logiche pattizie e paritarie, per poi aprire delle contrattazioni vere e proprie per progetti strutturati. Se i soggetti esterni si ponessero "al servizio della scuola" la percezione nei loro confronti da parte della scuola sarebbe la stessa?

La scuola, infatti, non sempre riesce a comprendere come si possano fare al suo interno cose non di scuola senza sminuirne i contenuti. I progetti e i programmi avrebbero possibilità di migliore riuscita se fossero accompagnati da una comunicazione "ecologica", da una "cultura di approvazione". Docenti e dirigenti che si cimentano in tali percorsi sono ancora guardati con diffidenza dai colleghi: i dirigenti non se la sentono di chiedere questo tipo di apertura a più di qualche docente illuminato e maturano spesso un senso di impotenza e di scarsa autorevolezza nei confronti del cambiamento richiesto dalla scuola dell'autonomia. D'altra parte non esiste scuola che non riconosca la necessità di migliorare la propria immagine con le attività dichiarate nel Piano di Offerta Formativa, ma che non ne senta nel contempo anche la difficile percorribilità anche se l'autonomia scolastica offre oggi strumenti per sanare la distanza tra il dire e il fare.

E' sempre più evidente la necessità di indagare sistematicamente il fenomeno della violenza nella scuola, di predisporre la messa in rete a livello locale e nazionale di informazioni e politiche curative e preventive, che abbiano come esito progetti pilota di prevenzione (buone pratiche) da confrontare con le realtà nazionali ed internazionali.

Tali politiche dovranno avere come referenti genitori, studenti, insegnanti e comunità di appartenenza; l'istituzione scolastica non può costituire il referente unico, dal momento che le modalità nascono dal contesto socio-politico in generale e da ambienti e pratiche culturali definiti, che la scuola riproduce di per sé solo in parte.

1.3 Stato dell'intervento e prevenzione: come si sono gestiti i problemi di convivenza scolastica?

1.3.1) Descrizione delle politiche pubbliche destinate alla prevenzione e intervento.

1.3.2) Confronto delle politiche italiane con quelle degli altri paesi.

1.3.4) Analisi degli effetti delle politiche pubbliche e dei programmi d'intervento.

1.3.5) Confronto tra Italia ed altri paesi sugli effetti delle politiche pubbliche e dei programmi di intervento.

I punti 1.3.1 e 1.3.4 sono stati inseriti nella trattazione fatta al punto 1.1.2

1.3.3.) Descrizione dei programmi d'intervento e dei materiali didattici

“La maggior parte degli interventi contro il bullismo e il comportamento prepotente tra i ragazzi a scuola si connotano per un approccio globale di tipo sistemico ed ecologico che integri al suo interno diversi livelli di intervento, dalla scuola come sistema fino ai singoli individui coinvolti nel fenomeno, passando attraverso la classe e il gruppo. L’assunto alla base di questo approccio è che il clima della classe e le dinamiche interne possano giocare un ruolo significativo al fine di potenziare o viceversa ridurre e prevenire il problema. Un altro carattere distintivo degli interventi nel settore, riconducibile al modello ecologico, è l’idea di dover agire non mediante interventi specialistici esterni alla scuola, ma attivando le risorse della scuola stessa: insegnanti, studenti, genitori, personale non docente.” (Menesini Ersilia, Bullismo che fare? - Giunti 2000)

Gli interventi descritti nel libro (complessivamente sette), ma anche altri interventi effettuati in Italia e di cui siamo a conoscenza affrontano il problema della violenza nella scuola secondo un modello sistemico.

L’analisi delle specifiche realtà portano poi i ricercatori - operatori a diversificare gli approcci, tenendo conto della reazione dei soggetti coinvolti e del loro atteggiamento, in particolare dei docenti. Tutti infatti riconoscono la necessità che ci sia da parte degli attori coinvolti la disponibilità a confrontarsi con il problema della convivenza e della tolleranza e con i loro contrari (violenza, prevaricazione, intolleranza).

Non è indifferente il fatto che qualunque approccio al problema, oltre a tener conto delle disponibilità (empatia) dei soggetti coinvolti, deve tener conto della presenza e disponibilità di risorse umane e finanziarie. Non è influente il fatto che nelle scuole italiane non è presente lo psicologo.

Infatti qualunque progetto di intervento nella scuola, in particolare se ha una valenza sperimentale, è valido se riproducibile. Questo è uno dei motivi per cui molti progetti hanno mirato ad attivare e riprodurre competenze della scuola stessa.

“Nel nostro paese c’è ancora molto da fare in questa direzione soprattutto a livello di produzione degli strumenti di lavoro e di valutazione su larga scala della loro efficacia ... occorre fare ulteriori passi perché escano dall’ambito della mera sperimentazione e possano tradursi in strategie di lavoro quotidiano con la classe.”(Menesini)

I programmi di intervento di seguito descritti tengono conto di tutti questi fattori e sono stati scelti perché rappresentano una miscellanea che ha caratteristiche varie, ma riconducibili al modello schematicamente sopra descritto.

C’è da aggiungere che tutti gli interventi sono resi possibili avendo come punto di riferimento normativo la legge sull’autonomia scolastica (DPR 275/99) e le norme descritte al punto 1.1.2: Statuto dello studente, direttive ministeriali relative all’educazione alla salute.

L'APPROCCIO ISTITUZIONALE CON COINVOLGIMENTO DEL MICRO TERRITORIO: IL COMUNE

La ricerca con relativo piano di intervento è condotta da:
Liana Valente Torre docente presso il Dipartimento di psicologia Università di Torino
Silvia Casalegno, psicologa che gestisce "lo Sportello dell'accoglienza"
Monica Prastaro psicologa
un Gruppo di docenti della DD San Mauro

Il piano di intervento

Sul piano d'intervento - come parte più significativa e complessa dello studio, in quanto rilevare un fenomeno di per sé non costituisce un rimedio - abbiamo iniziato a lavorare dal 98/99, trovando buone indicazioni negli studi di Olweus, anche se queste non possono essere riportate nella nostra realtà in modo ripetitivo, in quanto solo con una mobilitazione di intelligenze e creatività si può contrastare un fenomeno che coinvolge comportamenti e abitudini. Solo reprimere queste manifestazioni non può risolvere il fenomeno.

Se pensiamo al fenomeno del bullismo come caratterizzato da due ruoli di dominanza asimmetrici possiamo progettare vari interventi finalizzati a "disfare questi ruoli".

Vari livelli di intervento

Su alcuni punti di questo programma già da tempo si lavora e, come spesso accade, le azioni positive servono non solo per "disfare i ruoli di vittime e bulli", ma anche per proporre percorsi di formazione utili alla totalità dei bambini.

Su altri piani il programma di interventi è in fase di elaborazione.

Il programma prevede vari tipi di iniziative a diversi livelli che qui citiamo in modo schematico, consapevoli che la lista è inadeguata e per molti aspetti rinvia ad esperienze sviluppate in molte realtà:

A livello di territorio

In collaborazione con l'Ente locale, con altre Associazioni ed enti

- feste e momenti di aggregazione, con caratteristica di continuità nel tempo, quasi di ricorrenza, ma anche connotate da elementi di novità creativa;
- assemblee aperte dei bambini per progettazione di spazi nella città, come esperienze di democrazia agita (si pensi alla Carta dei diritti dell'infanzia, approvata a Modena l'8/10/1998);
- cortili delle scuole aperti come piazze dei bambini;

A livello di scuola

- formazione di un Gruppo di insegnanti che si occupa del bullismo;
- dibattiti sul tema con tutti gli insegnanti e con i genitori;
- Associazione dei genitori che agisce su più temi, ma interagisce e si forma anche nel merito del problema del bullismo;
- spazi progettati e più attrezzati per i momenti di gioco e supervisione dei momenti più critici (mensa, intervalli, entrata e uscita di scuola);

A livello di classe

- messa a punto di attività didattiche specifiche con tecniche comunicative di base (disegni, testi, teatro);
- codice di regole e comportamenti costruiti e condivisi;
- attività positive comuni e clima cooperativo;
- incontri mensili con i genitori;

A livello individuale

- colloqui degli insegnanti con vittime e bulli;
- colloqui con genitori di vittime o bulli;
- il "[laboratorio Pigmalione](#)";
- lo "[sportello dell'accoglienza](#)" ed in particolare quello dello psicologo;
- il trasferimento eventuale in altra classe e scuola.

UN APPROCCIO ISTITUZIONALE CENTRATO SULLA SCUOLA

Il programma ha previsto misure a livelli diversi ma tra loro interagenti: da quello istituzionale, a livello di scuola, a quello della classe e a quello individuale, miranti a sviluppare atteggiamenti e creare condizioni per attenuare l'entità del fenomeno e prevenirne lo sviluppo.

A livello di scuola il programma prevedeva la raccolta di questionari, dibattiti sul problema del bullismo, controlli durante i periodi di intervallo e di mensa, realizzazione di ambienti più adeguati per la ricreazione; inoltre, rapporti più intensi e sistematici tra insegnanti e genitori, gruppi di studio fra i docenti per lo sviluppo di un buon clima scolastico, incontri tra genitori.

A livello di classe si è cercato di definire concettualmente e concretamente il fenomeno del bullismo, definendo regole, fornendo chiarimenti con supporto della letteratura e del role-playing, elogi e sanzioni, incontri di classe sistematici, apprendimento cooperativo, attività positive comuni, incontri tra genitori, insegnanti e alunni.

A livello individuale l'obiettivo è stato quello di cambiare il comportamento sia degli studenti identificati come vittime, sia di quelli identificati come bulli attraverso colloqui approfonditi con loro e con i genitori degli studenti direttamente coinvolti nel bullismo.

Sono stati coinvolti gli insegnanti e operatori dell'ambiente scolastico, nonché gli studenti neutrali; i problemi emersi e gli obiettivi venivano poi discussi in riunioni di genitori di bulli e vittime. Si è ricorso anche a trasferimenti in altre classi o scuole. Il programma d'intervento in sostanza è volto a: creare a scuola (e di riflesso anche a casa) un ambiente caldo e accogliente, caratterizzato dalla partecipazione attiva e positiva degli adulti, e porre limiti precisi di fronte a comportamenti inaccettabili, applicando sanzioni non ostili né fisiche in caso di trasgressione delle regole e dei limiti fissati. Si è ispirato a principi che caratterizzano un modello educativo di interazione autorevole e non autoritaria tra adulto e bambino, opposto a quello basato su permissivismo, mancanza di chiari limiti, uso di metodi assertivi autoritari.

I provvedimenti previsti hanno inteso:

promuovere la conoscenza e la consapevolezza dei problemi connessi al bullismo; stimolare il coinvolgimento attivo di genitori e insegnanti; sviluppare chiare regole contro il bullismo; portare a livello di discussioni di classe azioni di prevaricazione in situazioni concrete e sanzioni da applicare ai trasgressori; fornire sostegno e protezione alle vittime.

Gli effetti di questo programma di intervento hanno portato a risultati positivi, consistenti nella marcata riduzione, di circa il 50% o più, dei problemi di bullismo durante i due anni che hanno seguito l'introduzione del programma di intervento, sia per il bullismo diretto che indiretto, per entrambi i sessi e per tutte le classi considerate; e del comportamento antisociale in generale (vandalismo, risse, furto, alcolismo e calunnie); in marcati miglioramenti relativi al "clima scolastico" (miglioramento dell'ordine e della disciplina, rapporti sociali più positivi, un atteggiamento più positivo verso il lavoro scolastico e nei confronti della scuola); nella riduzione dei problemi di vittimizzazione esistenti e del numero e percentuale di nuove vittime; in un maggiore grado di soddisfazione da parte degli studenti per la vita scolastica. Si può in sostanza concludere che l'estensione o la riduzione del fenomeno del bullismo dipende in buona parte dalla volontà e dal coinvolgimento degli adulti interessati, sia familiari che educatori, che hanno la responsabilità di assicurare al bambino le condizioni migliori per il suo sviluppo, e di favorire la consapevolezza dei valori della socialità fin dall'infanzia.

(Letizia Pini Psicologa, specializzata in Psicoterapia Consultoriale, collaboratrice della Cattedra di Psicologia dell'Età Evolutiva della Facoltà di Psicologia dell'Università "La Sapienza" di Roma.

Giuseppe Petrachi Psicologo Clinico - Psicoanalista . Coordinatore dell'Area Psicologica dell'A.S.DI. Docente nella Scuola di Psicoterapia dell'A.S.P.I.C.)

L'APPROCCIO ISTITUZIONALE CENTRATO SUL MACRO-TERRITORIO: LA REGIONE

Il Problema (definito in seguito alla ricerca che l'IRRE Veneto ha condotto sul fenomeno del bullismo nelle scuole)

Il progetto parte dall'osservazione di quanto incidano sulla dispersione scolastica di alunni e alunne la mancanza di autostima e un atteggiamento vittimistico e perdente. Spesso si nota nelle classi una cristallizzazione dei ruoli di vittima/prepotente che, se non vengono messe in atto strategie per modificare la situazione, blocca sia lo sviluppo emotivo che l'apprendimento: le vittime tendono a sviluppare sfiducia in sé, senso di impotenza e isolamento e possono arrivare a rifiutare la scuola per evitare il peso del conflitto; i prepotenti, che usano l'aggressione per risolvere i conflitti a loro favore, possono trarre dal loro successo il senso di impunità e considerare normali comportamenti antisociali.

Il modello di ricerca intervento

Sulla base di questa ricerca IRRE del Veneto - con il sostegno del MPI, allora Ispettorato per l'Educazione Fisica e Sportiva, il supporto dell'ITPC Luzzatti-Gramsci Venezia-Mestre, la collaborazione scientifica della dott.ssa Ersilia Menesini (Univ. di Firenze) e il coordinamento della prof.ssa M. Giovanna Lazzarin dell'IrreV - ha avviato una ricerca-intervento su bullismo e violenza a scuola prendendo a riferimento le ipotesi teoriche che venivano dalla ricerca nazionale e internazionale sul bullismo. Da esse emergeva come la relazione bullo-vittima fosse la risultante di un complesso intreccio di fattori individuali (disposizioni personali/esperienze precedenti) e sociali (aspettative, ruoli e norme all'interno del gruppo). In coerenza con le ipotesi teoriche il progetto è stato programmato come un progetto di prevenzione e riduzione del fenomeno che non interviene sul singolo caso, ma pensa interventi ai vari livelli dell'istituzione scuola: il gruppo classe, gli insegnanti, i genitori, il personale ATA, l'Istituto nel suo insieme. Due aspetti caratterizzano la proposta di lavoro:

1. la valorizzazione delle risorse interne al mestiere di insegnante
2. l'attivazione delle parti "buone" dei bambini/e e dei ragazzi/e, aiutando a riflettere, attraverso un training specifico, sul significato dell'ascolto e dell'aiuto reciproco e fornendo loro un'occasione, limitata nel tempo, per mettersi alla prova in classe.

Il percorso

Il progetto, che è stato sperimentato per due anni scolastici in sei scuole di base (2 DD, 3 IC, 1 SM) e per un anno in tre Istituti tecnici e professionali della regione, si è articolato in sette fasi:

1. rilevazione della percezione del fenomeno attraverso il questionario di Olweus
2. formazione degli insegnanti sulla tematica e sulle proposte di lavoro
3. interventi curriculari in classe, incontri con i genitori per sensibilizzare sul problema delle prepotenze e sul valore dell'aiuto reciproco, presentazione del progetto in assemblee pubbliche e collegio docenti
4. attività di training e formazione con alunni/e (a gruppi) per sviluppare le capacità di ascolto tra pari
5. interventi degli alunni nelle classi, con la supervisione di un insegnante, per provare a tradurre in comportamenti e azioni i modelli e gli schemi presentati nel training e nel percorso formativo
6. incontri di supporto e verifica in itinere del lavoro con il gruppo degli insegnanti da parte del team di progetto
7. valutazione finale dei cambiamenti avvenuti nella classe, con l'utilizzo del questionario di Olweus.

Le relazioni finali degli insegnanti descrivono cambiamenti significativi nelle dinamiche relazionali e nel clima di classe: le loro osservazioni registrano miglioramenti nella consapevolezza dei propri comportamenti, nella disponibilità verso gli altri, nella capacità di discutere prima di passare ai fatti, nel senso di appartenenza alla classe; si sono attenuati i conflitti violenti e in alcuni casi si è interrotta l'interazione con i leader negativi del gruppo. Il progetto ha ampliato la propria visibilità nell'istituto, estendendosi ad altre classi e, nel caso degli IC, all'altro grado scolastico.

Attività 1999/2000

Nell'anno scolastico 1999/2000 è stato sperimentato il modello di operatore-amico nelle scuole elementari e medie, seguendo le seguenti fasi:

1. attività di formazione per gli insegnanti e i dirigenti che partecipavano alla ricerca-intervento;
2. fase preparatoria nelle classi (attività volte a costruire attenzione e consapevolezza sul problema, lancio del progetto operatori di supporto, incontro e comunicazione con le famiglie);
3. attività di training e formazione con alunni/e (a gruppi) per sviluppare le capacità di aiuto e mediazione tra pari

4. Interventi nelle classi in cui, con la supervisione di un insegnante, alunni/e provano a tradurre in comportamenti e azioni i modelli e gli schemi presentati nel training e nel percorso formativo
5. verifica dei cambiamenti avvenuti nella classe, utilizzando ed elaborando una serie di questionari all'inizio e alla fine della ricerca

Attività 2000/2001

Nell'anno scolastico 2000/2001

1. si è conclusa la ricerca-intervento del modello di operatore amico nelle scuole elementari e medie della Regione
2. si è consolidata tale ricerca-intervento all'interno delle istituzioni scolastiche coinvolte, in modo che possano operare autonomamente
3. è stata progettata la ricerca-intervento contro il bullismo a scuola per gli istituti tecnico-professionali

Attività 2001/2002

Nell'anno scol. 2001-2002, nell'ambito del progetto di prevenzione del disagio scolastico finanziato dalla Regione Veneto, Assessorato all'Istruzione, Cultura e Identità Veneta ci si è proposti di diffondere il progetto sul territorio regionale, riflettendo su quali siano gli aspetti irrinunciabili, come vadano ripensate progettazione, strumenti, procedure perché le scuole possano utilizzarlo autonomamente e organizzando una pubblica presentazione della sperimentazione svolta negli anni precedenti. Per questo l'IRRE ha costituito un coordinamento regionale delle scuole interessate a progetti antibullismo di cui fanno parte sia le scuole che hanno partecipato alla sperimentazione e continuano il progetto, sia quelle che hanno iniziato il lavoro quest'anno scolastico o lo stanno progettando. In collaborazione con l'Assessorato all'Istruzione, Cultura e Identità Veneta della Regione sono state organizzate le seguenti attività:

1. tre incontri del coordinamento regionale delle scuole antibullismo, a cui hanno partecipato mediamente 16 scuole di base;
2. otto incontri di consulenza con le scuole che intendevano avviare un loro progetto di ricerca-intervento antibullismo sul modello di quello sperimentato dall'IRRE;
3. conclusione del primo anno di sperimentazione della ricerca-intervento contro violenza e bullismo a scuola in tre Istituti tecnico professionali della regione.

Prospettive

Il convegno seminario Prevenzione della violenza a scuola. Modelli di supporto tra pari ha evidenziato i bisogni e l'interesse profondo della scuola veneta per questa tematica. Le richieste di partecipazione sono state superiori a quelle che sono potute accogliere (più di 200 tra insegnanti e dirigenti scolastici), i questionari di valutazione hanno dimostrato il gradimento dell'iniziativa, 14 scuole si sono iscritte al coordinamento scuole antibullismo andando ad aggiungersi alle 9 scuole che hanno già fatto la sperimentazione della ricerca intervento antibullismo negli anni 1999-2000-2001 e alle 16 scuole che nell'anno scol. 2001-2002 hanno chiesto consulenza all'IRRE su un progetto di formazione e ricerca-intervento antibullismo.

Molte altre scuole continuano a chiedere consulenza all'IRRE per avviare anch'esse un progetto simile a quello presentato nel convegno. Poiché il progetto prevede il coinvolgimento in prima persona sia del personale della scuola (insegnanti, personale ATA, dirigenti), sia degli alunni, sia dei genitori, richieste di informazioni e di incontri ci vengono anche dalla componente genitori o da associazioni da sempre attente al sociale quali i Lyons club.

Si pensa quindi di proseguire questa fase di diffusione del progetto nel territorio regionale:

- organizzando le scuole in reti territoriali per la formazione degli insegnanti e la valutazione in itinere dell'intervento
- avviando corsi di formazione dei formatori per estendere il team di progetto e permettere alle reti territoriali di avere una loro autonomia di azione
- precisando, sulla base della sperimentazione fatta nell'anno scolastico 2001-2001, ma anche delle esperienze italiane e straniere presentate al convegno del 14.02.02 il tipo di intervento per la scuola superiore
- preparando una documentazione scritta delle esperienze svolte

- ampliando lo spazio web dentro il sito IRREV attraverso la creazione di un primo spazio virtuale di cooperazione e apprendimento rivolto alle scuole che partecipano al progetto

IL SUPPORTO TRA COETANEI DUE ANNI DI SPERIMENTAZIONE NELLE SCUOLE DELL'OBBLIGO DEL VENETO (protocollo della proposta)

Ersilia Menesini

Dipartimento di Psicologia – Università degli Studi di Firenze

Introduzione

Gli studi osservativi di Pepler e Craig (1995) dimostrano che l'85% degli episodi di bullismo avvengono alla presenza dei coetanei e che gli altri componenti del gruppo possono assumere una varietà di ruoli diversi: possono agire in parallelo al bullo, essere sostenitori del bullo, osservatori e più raramente intervenire per fermare gli episodi di prepotenza. Il carattere di gruppo del fenomeno, originariamente descritto da Pikas (1975), è stato più recentemente ripreso da Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman e Kaukiainen, 1996; Salmivalli, Lappalainen, e Lagerspetz, 1998. La dominanza del bullo sembra cioè essere rafforzata dall'attenzione e dal supporto dei sostenitori, dall'allineamento degli aiutanti, dalla deferenza di coloro che hanno paura e dalla mancanza di opposizione della maggioranza silenziosa.

Se il fenomeno risulta fortemente ancorato al clima e alle dinamiche interne alla classe, diventa rilevante intervenire con un approccio più ecologico, cercando di attivare le risorse positive del gruppo: quei bambini che naturalmente possono aiutare i compagni e i cosiddetti indifferenti o esterni, sollecitando in questi ultimi un maggior senso di coinvolgimento ed empatia verso la vittima. L'obiettivo è quello di incidere sui valori e i modelli che hanno sostenuto e legittimato i comportamenti prepotenti nella classe. L'indifferenza e l'apatia di molti bambini esterni al problema può aggravare il conflitto bullo - vittima, facendo sentire la vittima più sola ed indifesa. Il

sostegno e l'ammirazione che alcuni ragazzi esprimono verso il bullo o verso chi si fa valere nella vita non fanno altro che rafforzare in questo la motivazione e i comportamenti negativi, e negli altri un atteggiamento favorevole verso la prepotenza.

Data la natura sociale del fenomeno diventa rilevante avviare interventi di prevenzione nella scuola rivolti non solo ai bambini bulli o vittima, ma all'intera classe, affinché gli osservatori possano attivarsi per fermare le prepotenze e si modifichino le norme e il clima interni al gruppo-classe.

Un primo approccio utilizzato in alcune sperimentazioni italiane e straniere (Menesini, 2000) prevede percorsi di lavoro a partire da stimoli culturali e curricolari.

Durante l'attività curricolare in classe è possibile trattare e capire alcuni concetti strettamente legati alla comprensione del fenomeno bullismo (potere, oppressione, violenza e pregiudizio). La storia può fornire un importante contributo per capire le diverse forme di abuso di potere che si sono succedute nel tempo, dal colonialismo, al nazismo fino ai giorni nostri con le guerre dei Balcani e del Centro Africa. Anche nella letteratura e nella cinematografia è possibile rintracciare episodi o situazioni che possono essere riconducibili alla problematica del bullismo. In questi casi lo stimolo culturale diventa l'occasione per sollecitare una prima riflessione sul problema e per riportare poi la discussione a livello personale.

Del problema si può discutere in classe con i ragazzi anche partendo da problematiche sociali. Si può chiedere agli stessi studenti di ricavare dai media degli esempi di bullismo e approfondire come nella nostra società si incoraggino i comportamenti violenti ed aggressivi. Altri stimoli possono essere costituiti da attività di role-playing e teatro o da attività quali lo scrivere un saggio sul conflitto tra studenti a scuola, fare interviste ed usare i questionari con altri studenti ed insegnanti in modo da raccogliere informazioni sul fenomeno. Sia i contributi inglesi che quelli australiani e norvegesi sono ricchi di sollecitazioni e indicazioni operative a questo livello.

Alcune indicazioni operative e alcuni percorsi di rielaborazione sperimentati nel nostro paese sono riportati nel libro Menesini (2000). In generale, lo scopo di un approccio curricolare al fenomeno è quello di favorire una acquisizione di consapevolezza del problema, delle motivazioni che ne sono alla base e delle conseguenze che può generare.

Il supporto tra coetanei

Un modello parzialmente diverso da quello curricolare è rappresentato dall'attivazione di spazi di aiuto e solidarietà nella classe o nella scuola, gestiti dai ragazzi. I programmi di supporto tra coetanei intendono dare una risposta all'esigenza di combattere la violenza e la sopraffazione e promuovere il rispetto e l'aiuto reciproco. Tali programmi non si sostituiscono all'azione educativa, di supporto emotivo ed affettivo svolta da genitori ed insegnanti, ma cercano di favorire una cultura di solidarietà e di aiuto nella comunità sociale a partire dal gruppo dei pari. Essi si basano sul fatto che spesso i ragazzi si rivolgono ad altri compagni per chiedere aiuto in momenti di difficoltà, frustrazione e preoccupazione. Si innestano sulla naturale potenzialità dei ragazzi di consolare, aiutare, e dare supporto ai compagni in difficoltà. La scuola, gli insegnanti, i genitori possono farsi carico di questi problemi attivando una programmazione contro le prepotenze e promuovendo interventi tesi a costruire una cultura del rispetto e della solidarietà tra gli alunni e tra alunni ed insegnanti. Il programma consiste in una situazione di apprendimento in cui i ragazzi imparano ad ascoltare e a sostenere la crescita e la maturazione dei compagni. Questo modello, sperimentato in altre realtà del mondo occidentale e italiano (Cole, 1985; Cowie e Sharp, 1996; Menesini, 2000), ha dimostrato di essere un mezzo efficace per favorire la consapevolezza di sé, l'autostima, lo sviluppo della capacità di aiuto e di comprensione verso gli altri.

Finestra 1

A CHI E' RIVOLTO IL PROGETTO DI SUPPORTO TRA COETANEI?

- ragazzi di scuola elementare e media
- insegnanti e dirigenti scolastici
- genitori
- psicologi, psicopedagogisti, altri operatori sociali e di comunità

Il modello dell'operatore amico

In Italia le prime sperimentazioni, condotte in alcune scuole elementari e medie della provincia di Lucca, nell'ambito di un progetto europeo contro la violenza a scuola Violence in schools, a.s. 1997/98), hanno utilizzato il modello dell'operatore amico. Da un'analisi preliminare dei tre diversi approcci, il modello dell'operatore amico (befriending) ci è sembrato quello più immediatamente adattabile alla realtà della scuola italiana.

Finestre 2-3

COSA FA L'OPERATORE AMICO?

- agisce come sostegno per bambini da poco arrivati a scuola;
- assume un ruolo attivo nei momenti di pausa dell'attività didattica, organizza giochi o altre attività socializzanti per i compagni ;
- diventa sostenitore e amico di compagni non troppo accettati nella classe, isolati o rifiutati per il loro comportamento ;
- dà un aiuto sul piano degli apprendimenti a compagni in difficoltà;
- ha un ruolo di supporto emotivo ed affettivo nel caso che un compagno stia vivendo un momento particolarmente difficile (lutto, immigrazione, difficoltà familiari).

GLI SCOPI DI QUESTO PROGRAMMA

- Formare gli alunni a fare in modo più intenzionale, consapevole e sistematico ciò che naturalmente già fanno, ascoltare, parlare l'uno con l'altro dei propri problemi e delle proprie preoccupazioni.
- Fornire uno spazio di aiuto all'interno della classe o della scuola, migliorare il clima educativo ed emotivo della scuola.
- Promuovere valori tesi al rispetto, alla collaborazione e all'aiuto reciproco.
- Potenziare le abilità di comunicazione ed interazione sociale e promuovere una maggiore fiducia in se stessi e negli altri.
- Combattere le forme di comportamento prepotente e violento nella scuola.

Come si realizza il progetto

In una prima fase si prevede un intervento nelle classi con tutti i ragazzi, al fine di sensibilizzare la classe sul progetto e preparare il terreno all'intervento vero e proprio. Gli obiettivi di questa fase preliminare sono: sviluppare atteggiamenti positivi verso i comportamenti amichevoli tra coetanei e pubblicizzare il progetto.

Durante questa fase preliminare, i ragazzi possono scegliere un logo con cui presentare il progetto all'esterno, organizzare iniziative per informarne i genitori e le altre classi. Fare discussioni o attivare situazioni di riflessione sul problema delle prepotenze tra compagni a scuola e sul valore positivo dell'amicizia e dell'aiuto reciproco. Possibili attività da condurre con tutta la classe sono: letture, proiezioni di film o brani di film, giochi di gruppo e attività di socializzazione.

Finestra 4

FASI DI REALIZZAZIONE DEL PROGETTO:

- intervento preliminare nella classe
- selezione degli operatori
- training degli operatori
- intervento nelle classi
- supervisione da parte di un insegnante e/o psicologo

Come si diventa operatore amico

La seconda fase prevede la selezione dei ragazzi che andranno a svolgere il compito di operatore amico. Sulla base degli obiettivi e dei valori affrontati nella fase preliminare, i ragazzi della classe sono invitati a designare coloro che presentano caratteristiche di disponibilità, altruismo, fiducia, ascolto e capacità di mediazione, qualità rilevanti per tale ruolo. La scelta definitiva degli operatori potrà poi essere fatta in modo bilanciato e complessivo, utilizzando:

- i risultati delle indicazioni dei compagni,
- l'autocandidatura dei ragazzi stessi
- le indicazioni degli insegnanti della classe.

In media suggeriamo un numero di 3/4 ragazzi per ogni classe che svolgeranno il ruolo di operatore amico.

Training per gli operatori

I ragazzi selezionati partecipano ad un training condotto da uno psicologo che collabora con la scuola e dagli insegnanti che partecipano al progetto. Il training può essere organizzato in una unica giornata o in diversi giorni. Alcune esperienze hanno privilegiato il training di un'unica giornata, spesso organizzato in locali diversi dalla scuola. In questo caso, per i ragazzi, l'esperienza assume le caratteristiche di una giornata speciale, uno stage o un ritiro per acquisire certe competenze ed essere in grado di assumersi i ruoli di responsabilità loro destinati.

In altri casi si è utilizzato il periodo dopo-mensa, o alcune ore di compresenza degli insegnanti per realizzare il training con i ragazzi. Al di là del modulo organizzativo l'importante è dedicare almeno 8-10 ore con gli aspiranti operatori per affinare e potenziare le abilità comunicative e sociali che il ruolo di operatore richiede.

Finestra 5

IL TRAINING COMUNICATIVO-RELAZIONALE

In questa attività ci si propone di formare le seguenti abilità:

- sviluppare le capacità di ascolto attivo;
- comprendere le emozioni e i segnali non verbali dell'altro;
- favorire la comunicazione nel partner, utilizzando domande aperte e non domande chiuse;
- assumere una posizione corporea corretta per comunicare disponibilità e attenzione;
- assumersi le proprie responsabilità : uso di messaggi comunicativi centrati sul proprio vissuto e non accusatori;
- utilizzare un approccio del tipo "soluzione del problema" per aiutare il compagno in difficoltà.

In che cosa consiste il training?

Le attività prevedono inizialmente giochi di familiarizzazione e di conoscenza tra i ragazzi (presentarsi in cerchio o a coppie, scoprire una qualità positiva dell'altro, ecc.). Successivamente, attraverso attività di simulazione e di drammatizzazione, si cerca di scoprire cosa deve fare e cosa non deve fare un ragazzo per comunicare attenzione e disponibilità al compagno che gli chiede aiuto. Attraverso il metodo delle carte di ruolo, sono stati proposti ai ragazzi tre modi di ascoltare: il non ascolto (essere presenti fisicamente ma non emotivamente), l'ascolto direttivo (in cui colui che ascolta svaluta il suo interlocutore non consentendogli di

esprimersi, e l'ascolto attivo (in cui l'ascoltatore si pone con attenzione ed empatia nei confronti dell'interlocutore).

I tre modi vengono rappresentati attraverso brevi scenette, dopodiché i ragazzi sono invitati a discutere differenze, vantaggi e limiti di ciascun modello d'ascolto. Si mette l'accento sulla comunicazione non verbale e sull'importanza di comunicare disponibilità e attenzione.

Finestra 6

LO SLOGAN CREATO PER IL MODELLO DI ASCOLTO ATTIVO E': F.O.I.A.R.

- che significa guardare in faccia il compagno (F)
- guardare negli occhi (O)
- assumere una posizione inclinata verso il partner (I)
- assumere un atteggiamento di apertura (A)
- e una postura rilassata (R)

Vengono quindi presentati alcuni giochi per sviluppare la fiducia reciproca tra i due partner: dare fiducia e riporre fiducia nell'altro sono due requisiti fondamentali per costruire un rapporto di amicizia e per essere di aiuto al compagno. I giochi proposti sono: 1) la guida cieca, in cui il ragazzo bendato deve affidarsi al compagno per realizzare un percorso in molti casi non privo di insidie, 2) attività di movimento o sensoriali, quali assaggiare, toccare, annusare, guidate dal compagno. Altre attività prevedono l'approfondimento di alcune tecniche del colloquio psicologico: usare messaggi IO, centrati sul proprio vissuto anziché messaggi TU, di tipo più accusatorio,

e formulare domande aperte che sviluppano la comunicazione, anziché domande chiuse che la bloccano. Si discute inoltre sull'utilità di dare o non dare consigli ai compagni. Come è possibile aiutare un ragazzo in difficoltà? Presentandogli una soluzione precostituita o aiutandolo a trovare la soluzione giusta per lui o per lei? Viene così presentato il percorso basato sulla soluzione del problema. L'operatore, mediante domande aperte, stimola il compagno a mettere a fuoco il problema e a delineare possibili soluzioni. Successivamente il ragazzo che chiede aiuto seleziona una soluzione e, assieme all'operatore, cerca di capire come metterla in pratica.

Infine, ai ragazzi che partecipano al training, vengono presentate delle situazioni ipotetiche di difficoltà sulla cui base chiedere aiuto agli operatori. Mediante situazioni di gioco di ruolo i ragazzi a turno hanno modo di sperimentare i ruoli dell'operatore, del cliente e dell'osservatore. Quest'ultimo è una persona esterna che osserva l'interazione tra i due partner e valuta quanto adeguato è stato il conduttore del colloquio.

Come intervengono gli operatori amici nelle classi

L'inizio dell'attività in classe da parte dell'operatore è una fase molto delicata; è quindi utile avere un primo incontro in cui gli operatori comunicano ai compagni le esperienze vissute durante il training e assieme a loro facciano un programma di intervento per la classe. Gli operatori hanno un ruolo speciale ma al servizio degli altri e del gruppo-classe. Non devono agire con atteggiamenti di superiorità verso i compagni. In questo primo incontro vengono definiti i compiti pratici degli operatori. Inoltre, nel corso dell'esperienza è utile creare occasioni di confronto tra gli operatori e la classe, al fine di evitare possibili rischi di gerarchizzazione dei ruoli. In particolare, possono essere attivati momenti tipo discussione di gruppo o "circle time" nella classe.

Durante la fase dell'intervento gli operatori amici hanno come referenti un insegnante supervisore. Compito del supervisore è quello di offrire agli operatori occasioni di riflessione e guidarli di fronte a situazioni difficili. Altro compito è quello di affrontare con gli operatori il problema del limite o dei confini entro i quali si può collocare la loro attività. Un terzo compito può essere quello di sostegno all'operatore e di attenuazione delle sue possibili ansie.

La struttura per la realizzazione del progetto deve essere a piramide e prevedere un coinvolgimento sempre più numeroso di alunni. Nelle fasi successive verranno designati altri ragazzi per sostenere il ruolo di operatori amici fino al coinvolgimento dell'intera classe. I gruppi di operatori amici che hanno già svolto tale incarico potranno dare una mano nella formazione di nuovi operatori, partecipando al training o agli incontri di supervisione.

Campioni e metodi per la valutazione dell'intervento

Questo modello di intervento è stato sperimentato all'interno di un progetto coordinato dall'IRRE VENETO con 6 scuole dell'obbligo nel corso di due anni scolastici (1999/2000 e 2000/2001). Nel corso dell'anno scolastico 1999/2000 le 6 scuole (2 elementari e 4 medie), distribuite su tutto il territorio, hanno aderito al progetto e selezionato le classi sperimentali e di controllo coinvolte. La scelta si è orientata su due livelli: III elementare e I media. Per ogni scuola due classi sono state inserite nel campione sperimentale, mentre una classe ha fatto parte del campione di controllo.

Il disegno della ricerca, che si caratterizza come ricerca-intervento, ha previsto le seguenti fasi relative al primo anno di sperimentazione:

1. I quadrimestre 1999/2000: formazione dei docenti delle scuole coinvolte mediante una serie di incontri condotti a Mestre presso la sede IRRE;
2. Produzione di un manuale operativo per gli insegnanti in cui si sono raccolti alcuni degli interventi sperimentati in Italia;
3. Dicembre 1999: prima rilevazione in tutte le classi da parte di due laureande di Psicologia dell'Università di Padova coinvolte nel progetto;
4. Secondo quadrimestre - periodo febbraio/maggio 2000: realizzazione dell'intervento nelle sole classi sperimentali; i docenti sono stati seguiti da uno psicologo tutor (psicologi coinvolti nell'equipe formativa allargata). Durante questa fase sono stati effettuati 2 momenti di verifica in itinere con la responsabile scientifica del progetto e due verifiche decentrate con lo psicologo tutor responsabile della scuola;
5. Fine maggio - primi di giugno del 2000: nuova rilevazione in tutte le classi, da parte delle laureande, con gli stessi strumenti utilizzati nella prima, al fine di verificare l'esistenza o meno di differenze in relazione all'intervento effettuato nelle classi sperimentali.

Nel corso del secondo anno (2000/2001) si è registrato un ritardo nell'avvio del progetto dovuto a cause burocratiche (rinnovo dei finanziamenti). Solo dopo gennaio 2001 è stato possibile realizzare un primo incontro con le scuole coinvolte.

Per il secondo anno si prevedeva una maggior autonomia gestionale delle scuole sono stati previsti quindi un primo incontro volto a sviluppare una capacità progettuale degli insegnanti a partire da uno schema di analisi dei bisogni delle scuole. Si sono inoltre previsti due ulteriori incontri delle sei scuole con l'equipe scientifica :

rispettivamente con obiettivi di monitoraggio e di verifica finale del progetto. Nel periodo gennaio- giugno 2001 le scuole sono state sostenute per due volte dagli psicologi tutor nelle fasi di selezione e training dei ragazzi operatori amici. Nel maggio 2001 è stata realizzata una rilevazione follow up per verificare gli effetti del percorso sperimentale nel secondo anno.

Nonostante che il progetto abbia avuto una durata di circa 2 anni scolastici, è importante notare che i tempi effettivi della sperimentazione nelle classi sono stati circoscritti al secondo quadrimestre di due anni consecutivi.

Ipotesi relative agli effetti dell'intervento

In particolare ci aspettavamo una diminuzione dei comportamenti di bullismo e vittimizzazione nelle classi sperimentali rispetto alle classi del gruppo di controllo ed un aumento dei comportamenti aiuto da parte di insegnanti e coetanei.

Strumenti

Lo strumento utilizzato, il Questionario di autovalutazione sulle prepotenze (versione rivista di Olweus, 1993), cerca di dare un quadro delle relazioni sociali in classe con particolare attenzione al fenomeno del bullismo. Si tratta di una rielaborazione della prima versione del questionario sulle prepotenze di Olweus,. Come il precedente permette di quantificare l'entità del fenomeno in relazione al bullismo subito e agito. Dalle domande contenute è possibile estrarre due indici:

- 1) presenza del fenomeno, indica il fatto di aver subito o fatto prepotenze qualche volta o più nel periodo considerato;
- 2) gravità/intensità del fenomeno, indica che subire e fare prepotenze sono stati registrati con una frequenza di una volta a settimana o più spesso nello stesso periodo considerato.

Il questionario, inoltre, offre informazioni preziose sul punto di vista degli osservatori, sulle strategie di coping per le vittime, sugli atteggiamenti che i ragazzi hanno verso il fenomeno.

Presenteremo in particolare i dati relativi alla sezioni: subire le prepotenze e fare le prepotenze.

Valutazione dei risultati

I dati delle risposte più significative verranno presentati in relazione ai due campioni (gruppo sperimentale e gruppo di controllo) e alle tre rilevazioni effettuate : dicembre 1999 (T1) - maggio 2000 (T2) - maggio 2001 (T3).

Osservando la Tabella 1 si nota una diminuzione complessiva del fenomeno delle prepotenze dal tempo 1 al tempo 3 di circa il 12% (cfr. voce “una o più volte”). Inoltre la risposta complementare “Non ho mai subito le prepotenze” aumenta passando dal 33,5% nel Gruppo sperimentale al Tempo1 (Dicembre '99) al 45,2% al Tempo3 (Maggio '01).

Sezione 1: SUBIRE LE PREPOTENZE

Tabella 1

Quante volte hai subito prepotenze?						
	Tempo1		Tempo2		Tempo3	
	Gruppo sper.	Gruppo contr.	Gruppo sper.	Gruppo contr.	Gruppo sper.	Gruppo contr.
Mai	33,5	31,4	36,7	38,1	45,2	35,2
1 o più vv.	66,5	68,6	63,3	61,9	54,8	64,8

Tabella 2

Presenza e gravità delle prepotenze subite						
	Tempo1		Tempo2		Tempo3	
	Gr.Sper.	Gr.Contr.	Gr.Sper.	Gr.Contr.	Gr.Sper.	Gr.Contr.
Presenza episodica (una o due volte)	38,2	33,3	37,2	30	23,6	33,3
Presenza	28,3	35,2	26	31,4	28,8	30,5
Gravità	17,9	18,1	14,3	21,9	16,8	20

In particolare la diminuzione complessiva si può spiegare a partire da una diminuzione dei valori relativi all'indice di presenza episodica “una o due volte” e all'indice di gravità. A carico del primo indice, si nota infatti un significativo decremento al tempo 3 nel gruppo sperimentale.

Tabella 3

Per quanto tempo hai subito prepotenze?						
	Tempo1		Tempo2		Tempo3	
	Gr.sper.	Gr.contr.	Gr.sper.	Gr.contr.	Gr.sper.	Gr.contr.
1 settimana	31,1	40,8	41,5	34,6	28,4	32,4
Più settimane	13,9	16,5	10,8	11,5	8,7	16,2
Inizio anno	4,8	1,9	5,1	10,6	8,7	6,7
1 anno o più	11,5	7,8	6,2	4,8	4,3	7,7

Per quanto riguarda la stima della durata dei fenomeni di vittimizzazione, emerge una generale tendenza alla diminuzione nel gruppo sperimentale, ed in particolare diminuiscono le voci: da una settimana, significativa soprattutto al tempo 3, da più settimane, e da un anno e più.

Una domanda del questionario riguardava anche i vissuti emotivi della vittima. I dati sono presentati in tabella 4.

Tabella 4

Come ti sei sentito quando hai subito prepotenze?						
	Tempo1		Tempo2		Tempo3	
	Gr.sper.	Gr.contr.	Gr.sper.	Gr.contr.	Gr.sper.	Gr.contr.
Male/triste	57,2	58,1	55,1	54,4	42,9	58,1
Indifeso	12,5	7,6	10,3	8,7	8,2	7,6
Indifferente	17,8	14,3	12,4	7,8	15,4	11,4
Preoccupato	13,9	21,0	14,9	18,4	9,6	10,5

Coerentemente alle aspettative, la vittima si è sentita meno triste man mano che il progetto si attuava (dal 57.2% al 55.1 del tempo 2, al 42.9% del tempo 3), mentre nel gruppo di controllo i valori rimangono immutati.

Inoltre, le vittime si percepiscono meno indifese (passando da un valore pari al 12,5% al Tempo1 a 8,2% al Tempo3) e anche meno preoccupate di ciò che gli altri possono dire (dal 13.9 al 9.6. nel gruppo sperimentale al tempo 3).

Tabella 5

Quanti veri amici hai nella classe?						
	Tempo 1		Tempo 2		Tempo 3	
	Gr.sper	Gr.contr	Gr.sper	Gr.contr	Gr.sper	Gr.contr
nessuno	3,3	2,9	2,5	4,6	2,9	2,9
solo 1	8,1	7,6	8,5	7,3	4,8	7,6
Due/tre	20,9	19,0	29,1	22,9	25	28,6
Quattro/cinque	15,6	19,0	16,1	20,2	21,6	20
Più di cinque	52,1	51,4	43,7	45	45,2	41

Oltre ad una diminuzione complessiva della vittimizzazione nelle classi sperimentali e del grado di sofferenza della vittima, si nota anche un miglioramento nella qualità delle relazioni amicali. I dati della tabella 5 riportano il numero di amici dei ragazzi delle classi sperimentali. Nel tempo aumentano i soggetti che dichiarano di avere un piccolo gruppo di amici (2-3 amici e 4-5 amici veri) mentre diminuiscono le frequenze relative alle voci: “nessuno”, solo un amico” e “più di cinque amici.

Sezione 2: FARE PREPOTENZE

Tabella 6

Quante volte hai fatto prepotenze?						
	Tempo1		Tempo2		Tempo3	
	Gr.sper.	Gr.contr.	Gr.sper.	Gr.contr.	Gr.sper.	Gr.contr.
Mai fatto	66,3	68,6	75,4	68,9	60,6	67,6
1 o più volte	33,7	31,4	24,6	31,1	39,4	32,4

Nella sezione relativa alle prepotenze agite si registrano risultati più ambivalenti. Il dato che si riferisce al fare le prepotenze (una o più volte) segna una diminuzione al Tempo 2, per poi ritornare a valori più alti al tempo 3.

Tabella 7

Presenza e gravità delle prepotenze agite						
	Tempo1		Tempo2		Tempo3	
	Gr.Sper.	Gr.Contr.	Gr.Sper.	Gr.Contr.	Gr.Sper.	Gr.Contr.
Presenza episodica (una o due volte)	26,4	23,5	13,3	24,5	25	21,9
Presenza	7,1	7,8	11,3	6,6	8,6	8,6
Gravità	5,2	4,9	5,7	4,9	4,3	5,7

Analizzando in dettaglio le singole voci, emerge che si manifesta una certa stabilità dell'indice presenza ed una tendenza ad una progressiva diminuzione, anche se lieve, per la voce gravità nel gruppo sperimentale.

Gli aumenti al tempo 3 sono quindi da imputare prevalentemente all'indice di presenza episodica (una o due volte) che ha registrato una netta diminuzione dal tempo 1 al tempo 2 ed un aumento al tempo 3 (rispettivamente 26,4, 13,3, e 25%). Questo aumento del dato relativo alle prepotenze agite, costituisce un risultato inatteso ed in parte problematico anche se è importante sottolineare che gli aumenti più significativi sono a carico dei comportamenti meno persistenti e meno gravi quelli che accadono saltuariamente uno o due volte.

Inoltre, in generale, l' aumento della voce "fare prepotenze" potrebbe indicare non tanto un aumento reale del fenomeno, quanto una maggiore consapevolezza dei ragazzi e quindi quanto un maggior senso di responsabilità personale e di capacità di autodenuncia a seguito dell'intervento.

Tabella 8

Qualcuno ti ha parlato delle prepotenze che tu hai fatto?						
	Tempo1		Tempo2		Tempo3	
	Gr.sper.	Gr.contr.	Gr.sper.	Gr.contr.	Gr.sper.	Gr.contr.
Nessuno	16,7	20,6	13,6	20	18,4	14,3
Un insegnante	6,2	1,0	5,8	2,9	6,3	4,8
Gli amici	4,3	8,8	7,3	4,8	5,8	7,6

Dal punto di vista degli interventi di possibili spettatori, coetanei o insegnanti, si nota una stabilità nel tempo del grado di intervento di queste persone. Nel caso degli insegnanti è interessante notare, però, come si presentino differenze significative tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Anche se non aumentano il proprio livello di intervento, gli insegnanti del gruppo sperimentali sono sin dall'inizio più capaci di rilevare il fenomeno e di intervenire rispetto ai colleghi delle classi di controllo. Oltre a queste analisi complessive, i dati sono stati analizzati separatamente scuola per scuola, e si sono registrati effetti molto significativi con

notevoli differenze tra una scuola e l'altra: alcune scuole hanno evidenziato risultati più elevati, correlati con un approccio al problema di più ampio raggio. Queste scuole infatti hanno coinvolto diversi colleghi nella sperimentazione ed hanno attivato alcuni programmi per genitori. Altre, viceversa, hanno registrato una stasi o maggiori difficoltà a mantenere la motivazione e l'impegno sia da parte dei docenti che dei ragazzi.

Discussione

Nel complesso la valutazione dell'esperienza in queste sei scuole del Veneto presenta aspetti positivi e di indubbia efficacia, accanto ad alcuni lati più problematici. Gli aspetti positivi concernono la diminuzione media del fenomeno, registrata in tutte le scuole, soprattutto dal punto di vista degli episodi di vittimizzazione. Sul versante del subire prepotenze, si registra infatti un progressivo calo della frequenza, sia di carattere più episodico, sia di carattere più continuativo, e conseguentemente diminuiscono i sentimenti di impotenza e di malessere associati al vissuto di tali esperienze. Inoltre nelle classi del gruppo sperimentale si riscontra una rete sociale ed amicale più estesa e presente. Aumentano in particolare le voci 2-3 amici e 4-5 amici, che testimoniano una rete di rapporti circoscritta ma verosimilmente più capace di fornire supporto ai partner, mentre diminuiscono le risposte relative ad una condizione di isolamento e di marginalità sociale. Il fatto che i ragazzi denuncino di subire meno frequentemente prepotenze sicuramente esprime un miglioramento delle relazioni interne al gruppo classe ed una capacità del programma di sensibilizzare i ragazzi coinvolti.

I lati problematici dei risultati dell'indagine nei due anni di sperimentazione hanno riguardato alcuni fenomeni su cui ci si attendeva un miglioramento, quali una netta riduzione delle prepotenze agite ed un aumento degli interventi da parte di persone non coinvolte nel fenomeno, quali i compagni e gli insegnanti. Su questo piano i dati sono sicuramente di più difficile spiegazione. L'aumento, anche se contenuto, della voce "fare prepotenze" potrebbe testimoniare alcune difficoltà di funzionamento del progetto, ma anche alcuni effetti di sensibilizzazione

che possono portare a denunciare maggiormente i fenomeni e a discuterne più apertamente. Molte ricerche che hanno seguito nel breve periodo gli effetti di programmi di intervento hanno registrato questo dato di apparente aumento dei fenomeni, dovuto spesso ad una maggiore capacità della classe di portare allo scoperto il problema e di chiedere aiuto ad adulti e coetanei.

Un aspetto positivo non contemplato nei dati statistici riguarda l'entusiasmo e la motivazione con cui molti insegnanti hanno aderito all'esperienza e l'impegno dimostrato nei due anni di percorso comune. In particolare nel secondo anno, il gruppo ha avanzato la proposta di attivare una rete di scuole antibullismo che potessero autonomamente mantenere alto l'impegno e gli interventi nell'ambito della prevenzione della violenza e del bullismo nella scuola. Questa esigenza di continuità esprime in modo chiaro l'apprezzamento e la valutazione positiva che gli insegnanti hanno dato dell'esperienza.

I lati più problematici hanno riguardato in alcuni casi l'isolamento sofferto dalle classi sperimentali rispetto al collegio docenti e alle altre classi nel portare avanti l'esperienza. Inoltre nel lavoro di gruppo a livello regionale sono spesso emerse diversità di aspettative e di impegno, specifiche dei singoli insegnanti e delle singole scuole.

Se questo da un lato ha costituito un arricchimento del gruppo di lavoro, dall'altro, l'esperienza qui riportata rende conto di come sia difficoltoso attuare alcuni passaggi organizzativi ed istituzionali funzionali alla buona riuscita di un progetto. In particolare un problema significativo è consistito nel cercare di valorizzare le differenze e le culture diverse che caratterizzano le singole scuole al fine di promuovere nei partecipanti un livello di sperimentazione e di coinvolgimento più attivo, ciò ha portato spesso a ricercare un equilibrio non sempre facile tra un percorso comune e scelte specifiche delle singole scuole partecipanti.

BIBLIOGRAFIA GENERALE DI RIFERIMENTO

MENESINI E. (2000), *Bullismo: che fare? Prevenzione ed interventi nella scuola*, Firenze, Giunti.

Gli aspetti qualificanti e gli obiettivi di fondo del progetto

NOVAS RES, acronimo dell'espressione italiana "No Violenza A Scuola - Rete Europea di Scambi", significa, traducendo dal latino, sia semplicemente "cose nuove", sia l'invito: "rinnova le cose!". In questo duplice significato si esprime lo spirito innovatore che anima i proponenti del progetto. La volontà comune dei partner è infatti quella di intervenire per modificare le situazioni di violenza che si esprimono all'interno delle scuole, sapendo che occuparsi di questo specifico problema significa occuparsi del benessere di chi nella scuola vive, ma anche di educazione alla cittadinanza, alla legalità, alla democrazia, con l'obiettivo di formare le nuove generazioni non solo sul piano delle conoscenze, ma anche su quello delle competenze sociali e della capacità di una convivenza civile nella società. L'obiettivo del progetto è mettere in comune, validare e diffondere ampiamente, le più significative esperienze di prevenzione e di risposta al problema che hanno saputo coinvolgere gli insegnanti, il personale non docente, le famiglie, oltre naturalmente agli stessi ragazzi e giovani. Altro obiettivo ambizioso è quello di costruire una rete di scambi a carattere permanente che possa permettere di mantenere nel tempo il confronto tra chi opera in questo campo e rappresentare uno strumento di sostegno ad affrontare le difficoltà di chi si propone di intervenire con programmi di contrasto alla violenza.

Gli obiettivi specifici del progetto

Lavorare sul tema della violenza nella scuola per prevenire il suo verificarsi e per affrontarne le manifestazioni quando si presentano significa proporsi una pluralità di obiettivi, agire di conseguenza su più piani, integrando differenti azioni all'interno di ciascun specifico territorio. In particolare sembra necessario perseguire i seguenti obiettivi:

- sviluppare e aggiornare una buona capacità di conoscenza del fenomeno, delle dinamiche relazionali che lo connotano, dei fattori che ne possono favorire il manifestarsi;
- provvedere affinché la questione venga presentata e costituisca oggetto di approfondimento nei percorsi di formazione di base degli insegnanti, al fine di far crescere - al fianco delle competenze didattiche - la loro capacità di gestione degli aspetti relazionali ed educativi nelle classi in cui saranno chiamati a operare;
- offrire strumenti di autoformazione degli insegnanti già in servizio che si trovano a misurarsi con questi aspetti della vita scolastica;
- definire, sperimentare e validare materiali e strumenti didattici utilizzabili nelle classi dei diversi ordini scolastici, che abbiano l'obiettivo di sviluppare nei bambini e nei ragazzi atteggiamenti positivi di rifiuto della violenza, di far crescere in loro un patrimonio di atteggiamenti prosociali ed una forte consapevolezza sul significato del rispetto della legalità e dei diritti degli altri nella normale vita di relazione;
- individuare, sperimentare e validare strumenti atti a favorire il confronto tra scuola e famiglie sul tema, per migliorare la capacità di comprensione dei vissuti dei ragazzi e per sviluppare atteggiamenti coerenti e concordati, pensando in particolare a modalità innovative di coinvolgimento delle famiglie più problematiche e con meno capacità di dialogo con l'istituzione scolastica;
- definire forme di coinvolgimento e integrazione, nei programmi di lotta alla violenza, del personale non insegnante presente nelle scuole, personale che spesso ha occasione di vedere e intervenire in situazioni critiche;
- promuovere e/o sviluppare l'integrazione tra i programmi sulla violenza e le azioni positive di miglioramento del clima dell'istituzione scolastica, di lotta all'assenteismo e all'abbandono, di accoglienza dei bambini e ragazzi che presentano difficoltà di integrazione per motivi culturali o per handicap;
- rendere più vive e efficaci le sinergie tra interventi all'interno delle istituzioni scolastiche, azioni dei servizi socio-psico-pedagogici presenti sul territorio, iniziative condotte da associazioni che si occupano di bambini e ragazzi attive nel contesto;

- accrescere la consapevolezza dell'importanza di sviluppare una adeguata capacità di valutazione dell'efficacia degli interventi e diffondere elementi utili allo scopo.

Tipi di attività oggetto del progetto

Il progetto prevede un insieme articolato di attività finalizzate a costruire un sistema di scambio, confronto, sperimentazione e valutazione tra partners impegnati sul terreno della prevenzione e della lotta alla violenza nella scuola. La costruzione di una rete europea che connetta reti preesistenti (tra cui alcune di quelle costituite a partire dai progetti finanziati dalla DG XXII nel 1997) ha la finalità di permettere a molti soggetti, appartenenti a Stati diversi e con esperienze diversificate, di lavorare congiuntamente intorno ad alcuni obiettivi, per poi porre a disposizione di una rete ancora più vasta di istituzioni europee interessate i risultati acquisiti.

Le attività previste sono dunque attività di scambio, di confronto a partire da comuni sperimentazioni, di sistematizzazione di esperienze, di produzione di materiali, di costruzione condivisa di un patrimonio di riferimenti e conoscenze intorno alle "buone pratiche" ed alla valutazione del loro impatto e della loro efficacia.

Più concretamente lo scambio e la messa in comune delle esperienze dovrebbero consentire di mettere a punto - valorizzando e ponendo a confronto le competenze dei diversi partners e di quanto si è realizzato nei diversi Paesi rappresentati - i seguenti "prodotti":

- strumenti validati di ricerca e di ricerca-azione sul tema (questionari, test, ecc.);
- programmi e percorsi per l'integrazione della tematica della violenza a scuola e delle modalità per farvi fronte nella formazione di base degli insegnanti;
- strumenti utili all'autoformazione ed all'aggiornamento degli insegnanti in servizio;
- programmi e percorsi di sensibilizzazione e formazione del personale non docente intorno al tema, al fine di pervenire ad un loro attivo coinvolgimento e una integrazione del loro ruolo nei programmi di lotta alla violenza nelle scuole;
- programmi di attività che consentano l'incontro e il confronto tra scuola e famiglie sul tema della violenza, con particolare attenzione al coinvolgimento delle famiglie più problematiche;
- materiali didattici utilizzabili dagli insegnanti per attività di sensibilizzazione e formazione, nelle classi, degli alunni e degli studenti dei diversi ordini di scuola;
- linee progettuali per la promozione e lo sviluppo dell'integrazione tra i programmi sulla violenza e le azioni positive di miglioramento del clima dell'istituzione scolastica, di lotta all'assenteismo e all'abbandono, di accoglienza dei bambini e ragazzi che presentano difficoltà di integrazione per motivi culturali o per handicap;
- linee progettuali per favorire le sinergie tra interventi all'interno delle istituzioni scolastiche, azioni dei servizi socio-psico-pedagogici presenti sul territorio, iniziative condotte da associazioni che si occupano di bambini e ragazzi attive nel contesto;
- indicazioni sulle migliori metodologie di valutazione dell'impatto e dell'efficacia degli interventi e dei progetti.

Risultati attesi

L'obiettivo finale è quello di pervenire, al termine del periodo di scambio, confronto e valutazione tra tutti i partners della rete, alla produzione di:

a. un libro - guida (da produrre sotto forma di cd-rom) contenente:

- le indicazioni utili all'impostazione di corrette azioni finalizzate alla conoscenza del fenomeno (ricerche, progetti di ricerca-azione, ecc.);
- un insieme di prototipi di programmi e di azioni di formazione validati, aventi come destinatari i diversi soggetti individuati come soggetti implicati nella questione (insegnanti, personale non docente, famiglie, allievi);
- una sintesi di indicazioni progettuali per l'integrazione dei programmi sulla violenza nelle azioni positive di miglioramento del clima dell'istituzione scolastica, lotta all'assenteismo e all'abbandono, accoglienza

dei bambini e ragazzi che presentano difficoltà di integrazione e per favorire le sinergie tra scuola, servizi, associazioni attive nel contesto;

- gli elementi costitutivi di un corretto sistema di valutazione dell'efficacia degli interventi.

b. un kit di materiali didattici, contenente, a titolo di esempio:

- proposte di percorsi didattici (obiettivi, strumenti, metodologie);
- schede di attività e piste di lavoro per diversi ordini di scuole;
- giochi e altri strumenti di animazione del confronto tra alunni;
- riferimenti alla letteratura, racconti, storie da completare;
- films, fotografie, iconografia;
- riferimenti a siti internet e a strumenti multimediali interattivi fruibili dagli alunni.

c. un sito internet interattivo che contenga:

- i principali materiali sul tema della violenza nella scuola elaborati dalla rete di partners, per consentire a tutti i protagonisti della vita scolastica di trattare l'argomento in questione consapevolmente ed efficacemente;
- una banca dati sulle "buone pratiche" diffuse in Europa (con riferimenti a esperienze extraeuropee);
- un esteso repertorio di riferimenti bibliografici;
- le indicazioni utili alla reperibilità per via informatica di un nucleo di esperti, individuati in ogni paese, disponibili a fornire un servizio di consulenza alle istituzioni scolastiche;
- l'accesso a gruppi di discussione tra soggetti che sviluppano progetti nel settore;
- informazioni circa la possibilità di scambi tra alunni, ossia tra classi impegnate in azioni e lavori sull'argomento.

Il progetto di seguito descritto si presenta interessante perché ha come orizzonte di riferimento la politica scolastica, quindi, al di là dell'articolazione degli interventi e degli esiti attesi, il tipo di approccio produrrà un cambiamento nel clima e nei valori della comunità.

TITOLO DEL PROGETTO: Bullismo che fare?, educazione alla gestione dei conflitti fra coetanei”

MOTIVAZIONI DEL PROGETTO

L'Istituto Comprensivo Archi Cittadella sud non appare attualmente in situazione particolarmente critica per quanto riguarda gli episodi di bullismo, tuttavia dall'analisi condotta dal corpo insegnante sulla vita scolastica precedente sono emersi segnali che hanno indotto a riflessioni. Non sono mancati, infatti, episodi di alunni emarginati dai compagni, “prepotenze” dei più grandi nei confronti dei piccoli, intemperanze verbali. Anche l'atteggiamento dei docenti è stato sottoposto ad analisi e riflessione: ci si è chiesti se il comportamento degli alunni è stato osservato con continuità e senza distrazioni, se di fronte alle scorrettezze, anche lievi, siano stati presi provvedimenti collegiali organici e di lunga durata o tutto si sia risolto in generiche reprimende; ci si è chiesti anche se, quanto e come la scuola e la famiglia abbiano collaborato o, almeno, abbiano cercato e trovato momenti di comunicazione e di sintonia.

COERENZA ALL'INTERNO DEL Piano dell'Offerta Formativa.
Da questo approccio problematico e autocritico è emersa una certezza: uno dei pilastri fondamentali del POF di Istituto, l'educazione alla legalità, deve trovare sempre maggiore concretezza e condivisione, e ciò può avvenire se saranno individuati e affrontati i sintomi, spesso sfuggenti e sottovalutati, di quello che oggi è superficialmente considerato un “gioco” di ragazzi o, per i più ottimisti, una sorta di “addestramento” alla vita, ma che in realtà può divenire, se trascurato, un vero e proprio problema di devianza.

Se educare alla legalità non significa far studiare qualche pagina del testo di Educazione civica, ma operare sempre sul campo, di fronte al bullismo docenti e genitori devono in primo luogo acquisire una conoscenza non generica del fenomeno per identificare, poi, strategie di intervento preventive e correttive che coinvolgano tutti gli alunni, siano essi i prepotenti, le vittime, gli spettatori. Per questo il progetto prevede un iniziale itinerario comune di formazione per gli adulti, indispensabile per dibattere, chiarire, condividere. Solo così i ragazzi non troveranno negli adulti deputati alla loro educazione discrepanze e contraddizioni, condizione ideale se si vuole fallire un obiettivo.

Gli alunni coinvolti nel progetto saranno quelli che frequentano la classe quinta elementare e la terza media, momenti delicati e cruciali, momenti in cui è importante trovare una vittima per sentirsi “grandi”, forti e coraggiosi.

AZIONI PROGRAMMATE

Il progetto si propone di intervenire mediante percorsi integrati, finalizzati agli stessi obiettivi educativo – didattici.

- **Un primo percorso, volto all'acquisizione di consapevolezza da parte degli alunni, utilizzerà stimoli tratti dalle materie curriculari ,storia, letteratura, attività teatrale, cinema. Durante le normali lezioni in classe verranno affrontati alcuni concetti strettamente legati alla comprensione dei fenomeni di violenza e di bullismo. Selezionando stimoli culturali appropriati si intende sollecitare una prima riflessione sul problema riconducendo poi la riflessione a livello personale. Si promuoverà il coinvolgimento attivo dei ragazzi nella ricerca di una soluzione ad un problema proposto utilizzando le tecniche del role play e del circle time.**
- **Verranno attivati percorsi di supporto scolastico fra coetanei,tutoring,gruppi di apprendimento cooperativo., promovendo interventi tesi a costruire una cultura del rispetto e della solidarietà tra gli alunni e tra gli alunni e gli insegnanti sostenuto anche da adeguati interventi sull'ambiente d'apprendimento**
- **Le riflessioni personali scaturite durante le attività programmate verranno elaborate dagli alunni delle classi terze in un ipertesto mentre gli alunni delle classi quinte filmeranno le attività di role play.**
- **Alla fine dell'anno scolastico verrà allestita una mostra dei lavori prodotti dagli alunni (testi, filmati, ipermedia..) aperta ai genitori. Saranno gli stessi alunni a spiegare il significato del percorso educativo – didattico che li ha resi protagonisti durante il corso dell'anno.**
- **Verrà istituito un servizio di psicologia scolastica che offrirà una consulenza ad insegnanti, genitori ed alunni.attraverso la predisposizione di un attività di sportello gestito da insegnanti con ore a**

disposizione che si avvarranno del supporto professionale di una psicologa la quale interverrà nei casi più complessi.

- **Anche se al progetto aderiscono fattivamente solo le classi quinte elementari e le classi terze della scuola media, esso intende sensibilizzare e coinvolgere tutte le componenti scolastiche (alunni delle altre classi, docenti, personale A.T.A.) al fine di promuovere una cultura della solidarietà.**

Il progetto coinvolge la scuola media e le scuole elementari appartenenti all'Istituto Comprensivo.

Sono stati stabiliti contatti con l'IRRE Marche per il reperimento di materiali didattici e con la Confcooperative per la consulenza nell'istituzione di società cooperative scolastiche gestite dai ragazzi delle classi terze medie. Il personale A.T.A. è stato coinvolto sia nel percorso di formazione che nell'attuazione delle attività per garantire un adeguato intervento soprattutto durante l'intervallo scolastico.

PROPOSTA CENTRATA SUGLI INSEGNANTI

La caratteristica peculiare di questa proposta è che viene indirizzata alle scuole come proposta di formazione del personale docente ed è pensata nell'ottica di laboratorio formativo. L'analisi dei bisogni specifici di ogni scuola, dei suoi docenti e la necessaria negoziazione in relazione ai bisogni rientra nel percorso della forma laboratorio. La proposta rientra in un pacchetto di proposte formative che Proteo ha elaborato per accompagnare i processi di autonomia scolastica.

La proposta è centrata sugli insegnanti e si articola in un corso di formazione teso a fornire gli strumenti, teorici ed operativi, per prevenire, indagare e gestire forme di disagio che si manifestano attraverso comportamenti violenti e trasgressivi e chiamano in causa i modelli educativi della famiglia e della scuola e le regole della convivenza sociale.

METODOLOGIA

“Laboratorio formativo” che prevede input teorici, modalità ludiche, rielaborazione riflessiva, attività individuali, di gruppo e di intergruppo.

Nel modello di intervento gli incontri di formazione hanno la seguente articolazione:

1. Analisi dei bisogni della scuola e degli insegnanti, negoziazione del corso, condivisione del problema: prepotenze e violenze, che cosa e perché.
2. Saper ascoltare, saper leggere il disagio: tipi e tecniche di osservazione e ascolto
3. Un modello complesso di intervento: agire sul contesto, con la famiglia, nella scuola, in classe e sul singolo
4. *Strategie didattiche: costruire l'autostima; insegnare a gestire le emozioni e i conflitti; costruire abilità sociali; migliorare il clima comunicativo*
5. Strategie didattiche: per un curriculum di educazione alla socialità; analisi di tipologie di interventi
6. *Elaborazione di proposte per la scuola con genitori e insegnanti: messa in comune del problema-riflessione sui compiti specifici; individuazione di pratiche educative convergenti*

Anche la caratteristica di questo progetto è che si rivolge alle scuole come proposta dall'esterno e parte dalla considerazione che nella scuola è presente in misura più o meno rilevante il Bullismo, l'approccio è di tipo sistemico.

Titolo del progetto

STOP AL BULLISMO! Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi passivi

Intervento rivolto alla Scuole elementari e medie inferiori.

Il problema

Il fenomeno del bullismo è una forma di oppressione in cui la giovane vittima sperimenta, per opera di uno o più coetanei prevaricatori, una condizione di profonda sofferenza, di crudele esclusione dal gruppo e di grave svalutazione della propria identità. Le vittime dei bulli hanno vita difficile, possono sentirsi oltraggiati e provare il desiderio di non andare più a scuola. Alcuni possono provare sintomi di stress: mal di stomaco e mal di testa, incubi o attacchi di ansia. L'intervento si pone L'OBIETTIVO di informare e offrire conoscenze e strumenti agli insegnanti, ai gruppi classe e ai genitori delle scuole dell'obbligo per:

- ridurre le prepotenze, l'aggressività e le manifestazioni di bullismo in ambito scolastico
- migliorare l'autostima, l'autoefficienza e la motivazione degli alunni
- sviluppare le competenze sociali
- saper gestire i rapporti difficili
- condurre la classe in modo efficace
- migliorare le abilità comunicative tra alunni e tra alunni e insegnanti
- promuovere una cultura scolastica basata sui valori della democrazia, della legalità e della solidarietà
- intervenire specificamente in scuole - classi che segnalano episodi di bullismo
- rilevare e monitorare il fenomeno del bullismo.

CARATTERISTICHE DELL'INTERVENTO

- è rivolto a tutti gli alunni della classe e non direttamente ai bulli e alle loro vittime perché è necessario agire sulla comunità degli "spettatori" per ottenere un cambiamento stabile e duraturo
- è modulato sulle singole realtà socio-ambientali e scolastiche e progettato insieme agli insegnanti.

DESTINATARI - L'intervento ha una diversa articolazione per i destinatari

Insegnanti

programma di empowerment mediante formazione:
I problemi di comportamento a scuola; la comunicazione assertiva; l'educazione razionale emotiva
programma per la conduzione della classe; consulenza; training di abilità sociale; programmi di alfabetizzazione socio-affettiva; supervisione.

Alunni

gruppo classe con problemi di conflittualità: gruppi di discussione
gruppo interclasse: training sulle abilità sociali e assertività.

Genitori

attivazione di un gruppo di genitori di bulli e vittime sui temi: regole e discipline - contingenze di rinforzo - problem solving - monitoraggio in casa e fuori.