

Quando discriminazione e bullismo si intrecciano: esperienze di giovani immigrati

1. Introduzione

In Italia negli ultimi anni si è assistito ad una crescita importante della letteratura scientifica, che si occupa di minori e giovani immigrati (tra gli altri, AA.VV., 2007; Giovannini, 2007; Demartini *et al.*, 2007; Costa, 2007; Ambrosini, Caneva, 2007; Caritas/Migrantes, 2006; Comitato oltre il razzismo, 2006; Barbagli, 2006; AA.VV., 2005; Queirolo Palmas *et al.*, 2005; Ponzo, 2005; Ricucci, 2005; De Bernardis, 2005; Giovannini *et al.*, 2002) e molte volte i dati di ricerca hanno segnalato le difficoltà di incontro e relazione tra italiani e stranieri (Galloni, 2007b; 2007c; Queirolo Palmas, 2006; Lagomarsino, 2005; Valencia Leon, Flores, 2005; Bertozzi, 2004; Cologna *et al.*, 2003; Andall, 2003; Palidda, 2000).

Parallelamente, gli episodi di cronaca, quanto le ricerche scientifiche stanno portando sempre più in luce un grave fenomeno, il bullismo, mostrandoci la necessità di conoscerlo, capirne modalità e possibili cause e attuare interventi efficaci. Menesini (2003c), infatti, avvisa che serve identificare il problema (con una adeguata raccolta dati), analizzare i fattori di rischio e protezione, realizzare progetti su larga scala, diffondere le informazioni e condurre una valutazione del lavoro svolto. I condivisibili suggerimenti della ricercatrice invitano, dunque, ad una progettazione accurata, che prenda avvio non dall'improvvisazione, ma dall'analisi del reale.

Proprio da tale necessità, nasce questo contributo, che vuole fare luce su una particolare forma di bullismo, quello che colpisce i giovani stranieri. Infatti, in Italia sono fioriti negli ultimi decenni importanti studi sul bullismo, che non solo hanno fornito una stima della diffusione del fenomeno, ma hanno anche contribuito all'analisi di alcuni aspetti peculiari di tale comportamento (differenze di genere¹, tipologie e dimensioni della scuola², stili educativi familiari e/o caratteristiche di personalità³ e così via) e alla

¹ Si veda in particolare Fonzi, 1997a; 2006; Gini, 2005; Baldry, 2004.

² Si rimanda a Fonzi, 1997a; Menesini, 2000; Belacchi *et al.*, 2001; Menesini, Nocentini, 2004; Istituto degli Innocenti di Firenze, 2006; Ciccotti *et al.*, 2007.

³ Si veda il paragrafo 2.

riflessione sugli interventi attuati⁴. Tuttavia sembrano essere ancora rari i riferimenti a quel bullismo “razzista”, per usare l’espressione di Menesini (2003b: 13), che colpisce i giovani stranieri.

Bisogna sottolineare, d’altra parte, che recentemente in Italia a livello istituzionale inizia a delinearsi una certa attenzione al bullismo che prende di mira gli immigrati, infatti, nel sito del Ministero dell’Interno si legge un documento che correla tali realtà: “Bullismo, discriminazione e antisemitismo”. Davanti a gravi episodi di violenza, umiliazioni e soprusi e alla considerazione che il fenomeno del bullismo è sempre più diffuso, il Ministero dell’Interno dichiara che serve “riconoscere i primi campanelli d’allarme per intervenire precocemente e non compromettere lo sviluppo e l’integrazione sociale di un ragazzo”.

Saulini (2007), del resto, segnala che il Comitato ONU manifesta preoccupazione per l’incremento del bullismo nelle scuole italiane e nota che gli indicatori di integrazione dei minori stranieri sono costruiti per lo più sulla base dei risultati scolastici, mentre sono poco considerati i rapporti tra studenti e tra studenti e insegnanti. Il Gruppo di Lavoro per i diritti dell’infanzia e l’adolescenza, allora, raccomanda di promuovere l’adozione di indicatori di integrazione che tengano conto non soltanto dei risultati scolastici e della competenza linguistica, ma anche delle relazioni in classe.

Il mio lavoro nasce proprio dalla riflessione sui dati di ricerca, che hanno mostrato una correlazione tra immigrazione e bullismo. Le difficoltà di relazione degli alunni stranieri, emerse in un lavoro etnografico di ampia portata, mi hanno spinto a cercare una possibile intersezione tra la letteratura scientifica volta ad esaminare il bullismo e quella che si occupa di immigrazione in Italia.

2. Breve panoramica sugli studi sul bullismo in Italia

Gli studi sul bullismo sono iniziati in Italia negli anni ‘90, rifacendosi alla tradizione internazionale e avvalendosi della terminologia inglese, seppure con alcune difficoltà di traduzione delle definizioni⁵.

Le indagini italiane si sono caratterizzate per una rapida diffusione e la dimensione locale: esse, infatti, per lo più si sono concentrate su contesti circoscritti, mentre sono rare le ricerche nazionali, tanto che il Ministero della Pubblica Istruzione ha sollecitato un intervento in tal senso per il prossimo futuro.

Quello che emerge da questi pochi tentativi di effettuare una campionatura nazionale,

⁴ Per citarne solo alcuni: Cattenati, 2008; Istituto degli Innocenti di Firenze, 2006; Buccoliero, Maggi, 2005; Menesini, 2003a; Rubinacci, 2000; Costantini, 2002; Lazzarin, 2003; Lazzarin *et al.*, 2004; Prina, 1998; Gini *et al.*, 2003; Pignatti *et al.*, 2003.

⁵ Infatti, per rendere “bullying”, in italiano si parla di bullismo, ma la parola “bullo” ha l’accezione sia di arrogante, teppista, sia di persona con vanità maschile (Regione Lombardia, 2005; CRIAF *et al.*, 2007).

tuttavia ci offre una dimensione significativa: il bullismo sembra un fenomeno ampiamente diffuso, dato che oltre il 40% dei minori dichiara di aver minacciato o picchiato un coetaneo; oltre il 30% 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; circa il 40% degli alunni delle elementari e il 28% degli studenti delle medie ammette 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 (Eurispes *et al.*, 2002).

Ulteriori dati (Eurispes, Telefono Azzurro, 2004), allo stesso modo, indicano che il 33,5% degli intervistati (tra i 12 e i 18 anni) ha dichiarato che nella propria scuola si verificano continui atti di prepotenza nei confronti dei compagni. I ragazzi, inoltre, sostengono che il fenomeno riguarda maschi e femmine, anche se si manifesta con modalità diverse.

In ogni caso anche se abbiamo poche indagini nazionali, disponiamo di dati che riguardano molte città italiane distribuite in tutta la penisola (quali, Fonzi, 1997a; 2006; Marini, Mameli, 2004a; 2004b; Buccoliero, Maggi, 2005; Prina, 2000; Gini, 2005; Vergati, 2003; Oppo, 2001; Baldry, 2001) e possiamo concludere che il bullismo è ampiamente presente nelle scuole italiane, seppure con differenze di rilievo tra le diverse province che indicano l'influenza dei fattori ambientali nell'insorgere del fenomeno.

A ben guardare, poi, già dai primi studi (Fonzi, 1997a; Genta, Menesini, Fonzi, Costabile, Smith, 1996; Genta, Menesini, Fonzi, Costabile, 1996) emerge che il fenomeno in Italia è diffuso più che in altri paesi europei. Le ipotesi per spiegare tale differenza sono state ricercate nella difficoltà di rendere il termine *bullying*⁶ e in ragioni culturali: in Italia, infatti, sarebbe più frequente ridere di qualcuno.

D'altra parte, Fonzi (1997b) ribadendo l'esistenza di un fenomeno ben più considerevole rispetto ad altri paesi europei, nota, però, che questi hanno una tradizione di studi molto più consolidata. Nel capire le cause di questo ritardo di interesse da parte della ricerca italiana, Fonzi individua ancora delle ragioni culturali: ossia in Italia vi sarebbe una maggiore tolleranza del conflitto, tanto che gli adulti ne prendono consapevolezza solo davanti a fatti eclatanti.

Entrando poi nello specifico, si può affermare che le ricerche italiane si sono per lo più connotate per obiettivi descrittivi e per una ricerca di cause, o come precisa Fonzi (1999b), di “correlati”. Proprio per individuare le condizioni che facilitano il bullismo, sono stati presi in esame soprattutto: le caratteristiche di personalità (Caprara *et al.*, 1997; Tassi, 2001; Benelli *et al.*, 2001; Regione Lombardia, 2005; Menesini, Sanchez *et al.*, 2003; Fonzi, 2006) o aspetti legati a caratteristiche neurobiologiche o neuropsicologiche (Fedeli, 2007); le relazioni familiari (Baldry, 2003; Fonzi *et al.*, 1996; Genta *et al.*, 1997; Menesini, Giannetti, Genta, 1999); la dinamica della classe (Ciucci *et al.*, 1999).

⁶ Si rimanda alla nota precedente.

Di fatto, l'attenzione dei ricercatori si è focalizzata più sui singoli individui che sui fattori socio-culturali (Vacatello, 2001). In realtà, alcuni studi hanno mostrato che la cultura locale può legittimare il comportamento di prepotenza tra pari (Bacchini *et al.*, 2000; Istituto degli Innocenti di Firenze, 2006) e hanno riscontrato una continuità tra bullismo e aspetti del macrosistema (Tassi, 2001; Fonzi, 1999a; 2006). Fonzi (2006) e Cattenati (2008), inoltre, ricordano l'esistenza di molti meccanismi socio-psicologici che agiscono in una scuola per legittimare (o meno) il bullismo (quali il contagio sociale e la diffusione di responsabilità...).

Vergati (2003: 9; 16) con un'indagine sulle scuole elementari e medie di Roma si propone di analizzare il "bullismo come fenomeno sociale" e "comportamento antisociale", che si può diffondere a seconda dei "modelli prevalenti di socializzazione" presenti nelle scuole. La ricerca mostra, infatti, che il bullismo è un'azione di gruppo, il cui fine è quello di destabilizzare le modalità d'interazione sociale.

Si può affermare, dunque, che se è consolidata una tradizione di ricerca rispetto alle cause individuali del bullismo, appare più limitata la considerazione degli aspetti sociali e di gruppo⁷, che forse aiuterebbero ad interpretare maggiormente quel bullismo "razzista", che colpisce il "diverso" proprio per la sua diversità, più che per ragioni personali.

3. Gli stranieri: bulli o vittime?

Spesso le ricerche italiane (come ad esempio quella svolta dal Comune di Soliera *et al.*, 2005), grazie a questionari somministrati agli alunni della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, alle famiglie e agli insegnanti, presentano varie caratteristiche di bulli e vittime⁸, ma senza precisare l'origine di questi, né fare capire se la differenza nazionale, culturale, religiosa o altro influisca su tale fenomeno.

Anche quando dal titolo del saggio si può supporre si affronti il tema della diversità culturale (Pinto *et al.*, 1999 *Quando i "diversi" incontrano i "diversi": uno studio sulle rappresentazioni mentali*) in realtà si declina la diversità come tossicodipendenza. Allo stesso modo si conoscono contributi specifici sul bullismo che si accanisce contro l'omosessualità (Galvani, 2005), mentre è difficile incontrare pubblicazioni che si occupino in modo esclusivo del tema del bullismo contro gli immigrati.

Vi sono rari riferimenti espliciti alle diversità che suscitano con più probabilità il bullismo, ad esempio, Menesini (2003b) constata che è facile osservare atti di bullismo contro gruppi di minoranza, altre "etnie" e soggetti con handicap. L'autrice parla proprio

⁷ Allo stesso modo, non sempre è tenuto in conto il ruolo delle culture, che possono legittimare (o delegittimare) tali condotte e influenzarne le modalità e l'intensità.

⁸ La ricerca, infatti, considera l'empatia, l'autostima, il pensiero morale dei soggetti, i loro bisogni e problemi, oltre ad aspetti legati alle famiglie di questi (problemi economici, relazionali, status della famiglia e così via).

di bullismo “razzista”, fatto di offese razziali e isolamento (*ivi*: 13). Del resto, una parte dei ragazzi, che ha risposto al questionario a cura di Eurispes e Telefono Azzurro (2002), nota gesti di discriminazione verso i compagni stranieri. Allo stesso modo, Castorina (2003) accenna al legame tra bullismo e razzismo, ma non è facile trovare dati di ricerca al proposito. Anche laddove si coglie una correlazione, pare più accennata, che mostrata e interpretata. Così, nella ricerca sul fenomeno del bullismo, finanziata dalla Regione Piemonte (Familiarmente per i diritti dei bambini, 2006: 5), rispetto al tipo di bullismo subito, compare una maggioranza di risposte che indicano prese in giro e menzogne sul proprio conto, e guardando nel dettaglio si nota l’indicazione “per il colore della pelle”, quindi, si può supporre un bullismo verso alunni non-italiani. Tra l’altro non solo tali episodi avvengono per lo più a scuola, ma sono ad opera di compagni di classe, quindi, c’è da ipotizzare che la *teoria del contatto*⁹ fallisca davanti a tali dati¹⁰.

Tramite racconti, poi, Buccoliero (2006) introduce il tema del bullismo sotto diverse prospettive e fa trasparire in alcuni episodi un possibile intreccio tra bullismo e immigrazione. Precisamente in un racconto vi è Amina, una giovane albanese che aiuta una vittima di bullismo proprio ricordandosi delle prese in giro che lei subisce come straniera; inoltre in un’altra storia è descritto un ragazzo della Costa Rica adottato da una famiglia italiana: si narra di lui passando da un presente, fatto di disagi psichici e legati alla dipendenza, a un passato, dove si distingueva per bullismo.

Per essere più precisi, bisogna dire che è facile trovare riferimenti alla devianza dei ragazzi stranieri (Istituto degli Innocenti di Firenze, 2006; Eurispes *et al.*, 2006; Russo, 2001; Prina, 2000) e su www.educare.it compare un articolo di Modesti che parla del bullismo come realtà che coinvolge gli stranieri nel ruolo di bulli. Omodeo (2002) a tal proposito rileva una differenza di percezione del bullismo a seconda che il bullo sia italiano o straniero. L’ipotesi della studiosa è che gli autoctoni potrebbero essere più abili a nascondere le tracce dei propri comportamenti.

Se, in buona sostanza, manca una certa attenzione degli studi italiani sul bullismo verso i minori immigrati, tuttavia, esiste una ricca letteratura italiana sull’immigrazione che sottolinea le difficoltà di relazione tra autoctoni e non.

Colombo (2004), ad esempio, segnala che la fragilità nell’esperienza scolastica dei minori stranieri si gioca proprio attorno al rapporto con i pari. Se gli alunni immigrati esprimono un comprensibile bisogno di “esser accettati e socializzati all’interno dei gruppi dei pari”, in realtà, essi vanno incontro al rischio esclusione (*ivi*: 121). Gli studiosi hanno indicato varie difficoltà, alcune legate a motivi pratici come l’isolamento nel tempo extrascolastico (che, poi di fatto renderebbe problematico permettere di imparare ad interpretate correttamente le norme dei gruppi informali) (Cologna *et al.*, 2003; Bertozzi, 2004; Valencia Leon *et al.*, 2005; Galloni, 2007a; 2007b; 2008) o a motivi

⁹ Secondo cui la frequenza delle interazioni aumenta il loro grado di comprensione e rispetto (si veda Blokland, 2003).

¹⁰ Come del resto ci aveva già informato Costa, 2008.

culturali (quali l'eccessiva distanza tra abitudini) (Lagomarsino, 2005), o a motivi linguistici (Ricucci, 2005). Ad incrementare l'isolamento c'è la concentrazione nei gruppi monoetnici o in circuiti culturalmente omogenei (Colombo, 2005; Colombo, 2004; Quadrelli, 2003; Cologna *et al.*, 2003; Ambrosini, Queirolo Palmas, 2005; Pozza *et al.*, 2005; Dallavalle, 2008), anche come conseguenza della segregazione residenziale.

Sebbene esistano studi che mostrano spaccati positivi, come nel caso dei docenti intervistati dal Censis (2008), che ritengono che i rapporti tra alunni stranieri ed italiani, nonché degli stranieri tra di loro siano nel complesso buoni o comunque soddisfacenti, in realtà la maggior parte delle indagini, come è stato detto, offre uno scenario ben più complesso. Un recente studio etnografico (Galloni, 2006), ad esempio, mostra che l'atteggiamento degli italiani verso i giovani immigrati sikh è talvolta molto ostile e discriminante, quando nell'opinione pubblica tale collettività gode di una maggiore accettazione, rispetto ad altre (come emerge in Compiani *et al.*, 2005; Galloni, 2002; 2007c).

Se nel panorama nazionale, però, sono state sottolineate un'ipersensibilità degli alunni a manifestazioni verbali inerenti la differenza (Colombo, 2004) e pure un'incertezza personale degli stranieri sulle definizioni di sé e del proprio futuro (Secchiaroli *et al.*, 2002), che potrebbe incidere sul benessere relazionale dei giovani stessi, la letteratura internazionale parla con più facilità di discriminazioni e "instances of bullying" (Bhatti, 1999: 110; Gibson, 1991).

In uno studio etnografico, Gibson (1987) nota che a scuola gli asiatici subiscono atti di bullismo, dettati anche dal pregiudizio: essi vengono ghettonizzati o scherniti perché non sanno la lingua, per come si vestono o per come tengono i capelli, per la loro dieta, oppure perché gli autoctoni ritengono che puzzano, che sono clandestini, che hanno un'eccessiva deferenza verso gli adulti e così via. Esattamente come succede ai sikh cremonesi (Galloni, 2006). Ad incidere negativamente sul benessere di questi studenti vi è pure la percezione per cui se l'immigrato si difende, allora è un "attacca brighe" (troublemakers) (Gibson *et al.*, 1991: 69; Galloni, 2007b).

Bisogna aggiungere, d'altra parte, che gli studi internazionali che affrontano il tema del bullismo contro gli stranieri, oltre a non essere molti (si veda la critica di Unnever, Cornell, 2004), mostrano risultati discordanti (*ivi*): Seals e Young (2003) riscontrano che gli atti di bullismo non presentano differenze statistiche significative tra alunni caucasici e afro-americani in Usa.

Mouttapa e colleghi (2004), invece, sostengono che gli asiatici sono più spesso vittime di bullismo, rispetto ad altre collettività. Un recente studio inglese (Sinha *et al.*, 2006), poi, sonda il disagio di alunni con difficoltà d'apprendimento e afferma che i giovani asiatici o africani con tali problemi scontano maggiori ostacoli nell'inserimento nel gruppo dei pari.

Un altro studio (AhnAllen *et al.*, 2006) mostra una relazione tra apparenza e percezione di appartenenza o esclusione rispetto al gruppo e nota che i giapponesi in Usa si sentono esclusi perché “non-bianchi”.

Soprattutto, però, è il lavoro di Wessler e De Andrade (2006) a mettere in luce l'uso di un linguaggio dispregiativo, di storie inventate e ostilità verso gli studenti neri, ispanici e asiatici, così come verso i giovani di alcuni gruppi religiosi. In particolare, poi, è stato constatato un incremento di offese e violenze verso i musulmani dopo l'11 settembre 2001, non diversamente da quanto più o meno esplicitamente dicono i giovani immigrati in Italia, anche se non di religione musulmana (si pensi alle dichiarazioni dei sikh in Galloni, 2007c).

4. Metodologia di ricerca

Nelle ricerche italiane, rispetto agli strumenti di rilevazione del bullismo, si nota una netta prevalenza dei questionari. Infatti, oltre a chi si è avvalso del Questionario Anonimo di Olweus (ad esempio, Fonzi, 1997a; Marini *et al.*, 2004a; 2004b), alcuni autori hanno utilizzato altri questionari per i giovani¹¹ (Gini, Rossi, 2003; Anagni *et al.*, 2003) o per gli insegnanti (Bacchini *et al.*, 1999).

In qualche caso si sono affiancati al questionario altri strumenti, come nel caso di Bacchini, Valerio (1997) che hanno usato anche gruppi di discussione sul tema, o Bacchini, Fiorito (2003) e Castorina (2003) che hanno scelto i test proiettivi. Anche i contributi a cura di Fonzi (1999a; 1999c) hanno previsto ora l'uso di prove standardizzate (scale, questionari) ora prove proiettive e resoconti autobiografici.

Altro strumento noto è il test delle Nomine dei Coetanei, in cui si chiede agli alunni di selezionare i soggetti coinvolti nel fenomeno del bullismo (Fonzi *et al.*, 1996; Genta *et al.*, 1997): tuttavia, come notano Menesini, Ciucci, Tomada, Fonzi (1999), questo test è poco correlabile con gli strumenti che si basano sull'autovalutazione.

Come hanno segnalato alcuni ricercatori (Castorina, 2003; CRIAF *et al.*, 2007) il questionario presenta alcuni limiti, tra i quali *in primis* la desiderabilità sociale. Si può aggiungere che tale metodo rischia di limitare la profondità dell'indagine e di togliere voce ai protagonisti. Come nota Mjshna (2004), servirebbero studi qualitativi per completare quelli quantitativi¹² e dare maggior rilievo alle esperienze di vita individuali (VanManen, 1990).

Se la tradizione di ricerca italiana sul bullismo, quindi, privilegia una metodologia

¹¹ Quali, “La mia vita a scuola”; “Sullo stile di coping in relazione al bullismo/SCB”, “Questionario di Personalità/BLG”

¹² Anche se in uno studio (Benelli *et al.*, 2001) sono state condotte alcune osservazioni strutturate, per osservare le relazioni e le comunicazioni tra giovani, tuttavia il fatto che esse siano avvenute in situazioni immaginarie toglie un importante requisito di naturalità alla situazione.

standardizzata, la letteratura scientifica in ambito di migrazione comprende una maggiore varietà e soprattutto annovera diverse ricerche etnografiche (tra i contributi italiani più recenti si veda Costa, 2007; Naclerio, 2007; Galloni, 2007b; 2007c; 2008; Dallavalle, 2008).

Il mio contributo nasce proprio dalla riflessione sui dati di una ricerca etnografica, condotta dal 2004 al 2007 nelle province di Cremona, Reggio Emilia e Brescia. Lo scopo del lavoro era quello di conoscere la quotidianità di preadolescenti e adolescenti sikh e indagare le strategie e le scelte che essi mettevano in atto sia nell'ambito scolastico, sia in quello extrascolastico. Proprio durante le osservazioni partecipanti condotte in alcuni Centri d'aggregazione e in alcune classi e nel corso delle interviste ai giovani, mi sono imbattuta nel problema del bullismo. I ragazzi immigrati incontrati (non solo sikh) hanno, infatti, trovato in più occasioni il modo di lasciarmi intuire o di denunciare con chiarezza le difficoltà che incontravano coi coetanei e in molti casi, sebbene non definissero quanto subivano come "bullismo", fornivano quadri di realtà compatibili con tale fenomeno.

5. Dalla ricerca i racconti di discriminazioni

Durante la ricerca emergono frequentemente casi in cui i ragazzi indiani, che hanno frequentato le scuole in Punjab, sognano di tornare in India e finire lì gli studi. Tra i motivi per rimpatriare, oltre a quanto potrebbe esser definito "mito del ritorno"¹³, viene segnalata una constatazione realistica delle condizioni attuali, soprattutto in termini di cambiamento del proprio benessere relazionale. Una giovane, Pollu, ad esempio, giunta in Italia da qualche mese, ammette di non trovarsi bene, perché a scuola non va d'accordo con nessuno, la prendono in giro perché puzza, perché durante le lezioni a volte si addormenta (del resto Pollu si annoia, non sapendo l'italiano), ma anche perché ha scarpe estive¹⁴, nonostante il freddo. Odià, in particolare, il viaggio in pulmino, che si rivela essere il momento peggiore per gli scherni, i dispetti, le dicerie sul suo conto e soprattutto per l'esclusione. Tutti questi comportamenti sono inquadrabili come atti di bullismo vero e proprio, se come precisa Menesini (1998), il concetto, oltre ad una relazione asimmetrica tra vittime e bulli e alla continuità delle prepotenze, fa riferimento alla dimensione grupppale (dato che la maggior parte di tali episodi si verifica proprio in presenza di un pubblico).

¹³ Si veda anche Chadney, 1989

¹⁴ Seguire o meno le mode è uno degli aspetti che colpiscono i minori e che determinano la loro appartenenza a un determinato modello di cultura giovanile, tanto che il sito www.informagiovani-italia.com proprio contro il bullismo e quello che definisce il "terrorismo dei consumi", propone di riutilizzare la divisa a scuola.

Inoltre proprio le prepotenze di cui parla Pollu (dicerie, calunnie ed emarginazione) rientrano in quelle forme “indirette” di bullismo, che vengono più spesso denunciate dalle ragazze (Istituto degli Innocenti di Firenze, 2006; Castorina, 2003).

Allo stesso modo, non stupisce la locazione di tali comportamenti: il pullman o il pulmino, come è stato riscontrato in alcuni studi, sono luoghi ideali per tali azioni (Istituto degli Innocenti di Firenze, 2006; Ciccotti *et al.*, 2007; Comune di Soliera *et al.*, 2005).

Bisogna anche aggiungere che l'ingresso in un nuovo contesto sembra rappresentare un terreno irto di difficoltà: se per Pollu lo è da “esordiente” e da “straniera”, anche per i ragazzi (italiani come immigrati) l'impatto con la novità crea apprensione. I giovani, ad esempio, sono ben consapevoli che cambiare scuola apre a varie problematiche, tra cui, appunto, quella di dover affrontare gli “esperti”, ossia chi già frequenta e di fatto padroneggia quel luogo.

Stesse difficoltà sono descritte da Fatma, una studentessa egiziana inseritasi in una classe già consolidata, dopo essersi ritirata da un'altra scuola. In questa nuova realtà nota che vi sono gruppi affiatati, in cui non riesce a entrare, ma soprattutto la giovane descrive il clima di esclusione che la circonda:

I miei compagni di classe m'hanno accusata di non farmi conoscere e di essere rigida e chiusa, ma poi i miei scherzi, o battute, non sono capiti. Quando altre parlano e mi avvicinano, queste se ne vanno o smettono di parlare. [...] Devo andare in gita, ma non voglio perchè saranno due giorni di solitudine.

In questa testimonianza emerge una violenza sottile, che non sembra sostanziarsi tanto in atti diretti di sopraffazione, quanto in una totale esclusione della giovane, a cui, peraltro, viene attribuita la colpa di tale solitudine. Del resto proprio la violenza verbale sembra superare quella fisica (Fonzi, 1997a; Menesini, 2001; CRIAF *et al.*, 2007), soprattutto col crescere dell'età, quando probabilmente le astuzie per non essere scoperti rendono tale modalità meno visibile e quindi non punibile. Inoltre, come si è detto, il bullismo femminile è per lo più caratterizzato da forme di emarginazione e di accuse o prese in giro (Eurispes *et al.*, 2004; Menesini, 2001; Viljoen *et al.*, 2005).

Fatma è molto turbata da tale isolamento e cerca delle interpretazioni che le permettano di comprendere e razionalizzare la situazione: pensa che nella sua scuola ci siano troppe “etnie” e quindi troppe differenze culturali, che ostacolano la comprensione; si colpevolizza, sentendosi responsabile della sua emarginazione, si chiede se è noiosa e poi ammette che lei non è come appare a scuola: se in casa parla molto, gioca, scherza, in classe non riesce... Mi spiega anche che per la sua educazione verso i sedici anni inizia l'età della saggezza, in cui i ragazzi devono imparare a ridere meno, a esser più posati, a mostrarsi in pubblico come più seri, qui invece i suoi coetanei ridono su tutto, anche le cose gravi.

Questo racconto ha molte analogie con le storie di altre giovani straniere: la fatica d'inserirsi in una classe, soprattutto se già unita; varie forme di esclusione; sentimenti di

isolamento, difesa, paura, tristezza, sensi di colpa... Fatma, nella sua ricerca di un motivo, veste i panni dell'antropologa e indaga in più direzioni: la sensazione di diversità culturali incolmabili, fonte di malintesi e tristezze; il suo modo di fare e la constatazione di non esser se stessa. Certo questioni interessanti e rilevanti, ma accanto ad esse, forse va considerato anche il ruolo del gruppo e l'incidenza di un sottile bullismo.

Del resto un operatore che lavora in alcune scuole della provincia di Brescia con progetti volti a agevolare le relazioni tra alunni in classe, racconta che esistono scuole più problematiche di altre e parla di “*classi ghetto, concentrazione del disagio*”.

I giovani stranieri, d'altra parte, sono ben consapevoli del contesto scolastico in cui sono inseriti, infatti, un alunno indiano mi spiega che frequentava un “*istituto professionale dove le botte venivano sempre prima delle spiegazioni...*”. La considerazione trova un riscontro nella letteratura: Salmivalli e Voeten (2004) osservano che il contesto della classe ha un effetto sostanziale sul bullismo¹⁵, perché esistono norme locali che lo legittimano o lo ostacolano. Proprio la pressione del gruppo dei pari, poi, si acuisce durante la preadolescenza e l'adolescenza. Allo stesso modo un contesto prevalentemente maschile, come quello dell'istituto professionale in oggetto, potrebbe più facilmente avvallare comportamenti violenti, giustificati dal gruppo che apprezza la logica di una certa cultura maschile (Baldry, 2004; Tassi, 2001). Proprio nelle scuole professionali e tecniche, del resto, sembra esservi un maggior bullismo diretto, mentre nei licei si verificano più forme indirette (Buccoliero, 2000).

5.1 Episodi in controluce

I giovani immigrati, spesso, anche se descrivono episodi di violenza, vogliono precisare la loro estraneità ai fatti. In quasi tutte le interviste, ad esempio, quando si chiede ai ragazzi se sono mai stati preso in giro, o se hanno subito dispetti, le risposte sono frettolose e rassicuranti:

C'è il gioco della “mossa stop” e si dà un pugno ma per scherzo. Altro no. Le prese in giro, sì, non alle superiori, alle medie. Ora solo degli scherzi.

Io non accetto prese in giro né per me, né per altri. Prendono in giro stranieri e i deboli, i timidi, allora io aiuto se vedo.

Se si leggono bene queste testimonianze, si coglie che dietro ai tentativi di minimizzare, in realtà, esse celano denunce di discriminazione e/o bullismo: sebbene cambino le modalità con l'età, esistono vittime predefinite e tra queste, appunto, gli stranieri. Poiché gli intervistati sono immigrati, viene da pensare che essi a loro volta possano essere oggetti di tali prese in giro. Il dato non stupisce visto che è riconosciuto

¹⁵ Pure Mouttapa *et al.* (2004) esaminano l'influenza del network sociale sul bullismo

dalla letteratura (Buccoliero, 2000) un distacco emotivo, interpretabile come una reazione di difesa, da parte delle vittime rispetto a quanto accade.

Bisogna aggiungere che a volte dietro a questa modalità di ridimensionamento del problema, è ammessa una strategia: ad esempio soffermarsi su tali episodi e pensare cosa nascondono, di fatto, porta ad attribuirvi una maggiore importanza e quindi si rischia una più profonda sofferenza. Un giovane, infatti, parlando del bullismo ai danni degli stranieri, come lui, dichiara:

... l'ho subito ma proprio di striscio, perché io non sono uno che sta lì a pensare oddio quello pensa così di me, io non mi faccio gran problemi, se pensa...che razza sua, non è mica colpa mia, però sì, è brutto sentirsi lasciati in disparte, perché sei di un'altra religione o perché hai un colore della pelle diverso dal loro.

Tante, dunque, possono essere le ragioni per cui gli intervistati sorvolano sul problema (una scelta, una difesa...), tuttavia è interessante notare che, come emerge in altri contributi (Galloni, 2007d), i giovani che negano di esser vittime, poi, lasciano trasparire la questione quando il discorso si anima, quando si acquisisce confidenza tra ricercatore e intervistato, quando, parlando di altro, si fanno sfuggire qualcosa.

Se mai, nel momento in cui si precisano alcuni scenari, i ragazzi svelano una certa solitudine dettata da quella esclusione, che trova conferme in altre ricerche (come Buccoliero, 2000; Istituto degli Innocenti di Firenze, 2006; CRIAF *et al.*, 2007). Così, qualcuno, parlando delle feste di compleanno degli amici, ammette amaramente: “*non mi hanno mai chiamato!*”

A volte, dietro l'esortazione di alcune figure significative, i giovani fanno dapprima intravedere e poi illuminano la scena su episodi di discriminazione e bullismo. Un'alunna rumena, che frequenta le medie, durante un'osservazione partecipante in un doposcuola, parlando con l'educatrice dello stesso, offre uno spaccato interessante di quanto succede nella sua classe:

Manuela spiega che teme di fare brutta figura sia con docenti, sia coi pari che criticano e prendono in giro. Sotto stimolazioni dell'educatrice dice che si è sentita dire cose brutte, come che i suoi genitori sono venuti qui per portare via il lavoro a altri e così via. Mentre racconta, trattiene le lacrime e la voce trema. [...] La ragazza commenta che [...] a lei non piace perdere la faccia, vuole mostrare di saper qualcosa.

Manuela, sollecitata da altre domande, spiega che c'è un gruppo in classe di 4 persone che sono in fondo e criticano tutti: come si veste uno, come cammina l'altro, come parla uno, come risponde l'altro...; [...] poi, triste, aggiunge che loro “sono già i più importanti di classe” perché sono bravi a scuola...

La testimonianza è particolarmente significativa per vari motivi: innanzitutto, la giovane analizza lucidamente le sue difficoltà e i punti critici delle relazioni in classe, inoltre mette in luce l'importanza delle valutazioni dei docenti non solo rispetto al profitto, ma anche nel determinare una gerarchia interna tra studenti. Come l'alunna coglie e afferma chiaramente, in classe esistono relazioni basate sul potere, a sua volta conferito dalla bravura e dalla percezione di una superiorità scolastica (v. Cohen, 2003;

Gobbo, 2000; Buccoliero, 2000). Questo status riconosciuto dai pari fa sì che i quattro compagni siano visti come i più importanti e, quindi, in qualche modo la classe permette loro atteggiamenti arroganti.

Proprio tale gerarchia e l'idea di una certa superiorità dei bulli (magari connotati come più coraggiosi e forti)¹⁶, del resto, è ampiamente documentata in letteratura (Mjshna, 2004; Baldry, 2004) ed è più sentita con il crescere dell'età (Schäfer *et al.*, 2005).

La giovane, dal canto suo, subisce due tipi di prese in giro: da una parte, come studente che può sbagliare o che comunque non gode delle simpatie del gruppetto, dall'altra come straniera. Proprio le offese fatte a lei e alla sua famiglia le fanno raggiungere il picco dell'emozioni negative espresse: in quel punto del racconto infatti, più che altrove, manifesta non solo verbalmente la sua tristezza e il disagio.

A volte, inoltre, nonostante i giovani non vogliano ammettere il bullismo, esso emerge dalle testimonianze di altri, come alcuni docenti particolarmente attenti. Così ad esempio, quando chiedo ad una ragazza sikh (Mony), vittima di pesanti discriminazioni¹⁷ alle medie, se l'essere indiana ha limitato le sue amicizie, nega. Allo stesso modo, approfondendo l'intervista, dichiara di non aver mai subito prese in giro, discriminazioni e così via, ma di averle viste fare ad altri:

In stazione dei pullman a volte ho visto alcune cose...[...] C'era uno che ce l'aveva con tutte le ragazze, era stupido e a volte dava fastidio ad alcune.

Interessante il fatto che Mony consideri gravi i comportamenti di alcuni ragazzi verso altri, soprattutto femmine, e forse attribuisca alla dimensione di genere tali atti, ma non parli degli scherzi e delle prese in giro rivolte a lei. I suoi compagni non la volevano vicina perché "puzzava" e, poiché anche alcuni professori la criticavano apertamente per questo, i pari non si sentivano scoraggiati nell'urlarle: "*Che schifo, puzzi... lavati?*", o nel cospargere il suo banco (con qualche oggetto) di alcol, per "disinfettare" il tutto. Proprio la diceria sul cattivo odore di alcuni è un'offesa frequente, riconosciuta anche dalla letteratura (Buccoliero, 2000), ma quello che appare anche in un'altra ricerca (CRIAF *et al.*, 2007) è che vi è una connessione tra le reazioni passive degli insegnanti e la probabilità da parte delle vittime di sentirsi più sole.

Ammettere di essere derisi o oggetti di violenza non è facile, come si diceva: i più cercano di chiudere rapidamente la questione, negando rapidamente, ma poi espressioni non verbali o sviste fanno intuire una diversa situazione. Un giorno, ad esempio, intervistando un alunno sikh delle superiori (Ravinder), davanti alla sorella maggiore, chiedo se per lui i maschi che tengono i capelli lunghi e il turbante hanno problemi di relazione a scuola. Egli afferma di no, ma quando la sorella precisa che in Italia è difficile e che Ravinder li ha fatti tagliare qua, il giovane prova a ridurre la portata della questione:

¹⁶ Del resto non solo il bullo non perde la sua desiderabilità sociale in seguito a tali atti, ma resta un "polo di attrazione" (Tassi, 2001: 46).

¹⁷ A me note perché una sua professoressa delle medie particolarmente sensibile aveva voluto informarmi dei ripetuti episodi di cui era vittima.

“Sì, li ho tagliati qualche anno fa. Mi piace di più così...”

Di fronte a nuove domande mie e delle sorella, Ravinder ribadisce che i capelli non sono mai stati un problema, per lui, e precisa, con un sorriso e una smorfia significativi: *“Ma sì, a qualcuno succede”*.

Per comprendere tali difficoltà al racconto, bisogna tenere presente anche il contesto in cui si collocano episodi simili. Ad esempio, un giovane indiano (Nitin), che sta descrivendo alcune forme di razzismo e bullismo subite da lui e dai compagni, afferma:

Ci sono gruppi molto attivi anche all'interno delle scuole che però sono organizzati in una maniera tale che non riescono anche i professori a dire... a incolpare loro, come dovrebbero, perché si muovono proprio in modo sofisticatissimo che non permette loro di esser proprio soggetti di mire particolari che dicono: hai fatto questo/ quello... È un po' difficile, però c'è una discriminazione. Esiste purtroppo e è una cosa che andrebbe proprio eliminata [...] è ingiusto discriminare un compagno, alla fine cosa può sapere un ragazzo di cosa hanno fatto i suoi antenati? ...

Nitin descrive come alcuni gruppi di coetanei italiani (delle superiori) agiscano indisturbati nelle loro azioni di bullismo unito al razzismo: egli nota che essi sanno come muoversi, hanno acquisito una certa abilità nel calibrare i loro attacchi per non venir scoperti e di fatto vi riescono. Nitin è chiaro: i professori non hanno prove per incolparli e quindi questi gruppi possono continuare nei loro intenti. La testimonianza mostra che si tratta di un bullismo poco visibile, perché le sue forme sono subdole, striscianti, e in effetti si basano per lo più sull'isolamento di una vittima designata. Questo aspetto è particolarmente significativo, sia perché riconferma l'esistenza di discriminazione dovuta alle origini, così come bene fa intuire Nitin parlando degli antenati, sia perché nuovamente dimostra come con l'età il bullismo, più che diminuire, cambi le sue modalità, si affini, probabilmente proprio per restare impunito.

Se a volte, però, i docenti sembrano inconsapevoli di quanto accade, perché ben mimetizzato, in altri racconti pare che essi decidano di non intervenire. Riporto lo stralcio di un'intervista ad Harjot come esempio:

Non [...] ho mai fatto a schiaffi là dentro [a scuola], perchè continuavo a incassare e alla fine la gente continuava a dare, offendere... roba del genere e i prof. lo sapevano ma non dicevano niente perché anche loro non sapevano come comportarsi...

Harjot fa una critica pesante ai docenti: questi non intervengono, pur essendo al corrente di tutto perché non hanno (o non credono di avere) strumenti d'azione, così come emerge dalla ricerca di Bacchini e Valerio (1997). Quando, del resto, chiedo a un gruppo di alunni sikh, che mi hanno raccontato di vari episodi di bullismo, se i professori li aiutano ad affrontare tali fatti, essi negano e denunciano:

Mehpal: [...] alle medie se ne fregano, vanno a bere il caffè, a far passeggiata.

Amrik: È vero, dovrebbero tener d'occhio più i ragazzi che sono a scuola e aver più responsabilità.

I ragazzi criticano la scuola che prende atto solo dei fatti eclatanti, ma cerca di minimizzare il resto. La denuncia dei giovani non solo è rivolta all'assenza di

responsabilità, come dicono, ma riguarda pure ciò che percepiscono come disinteresse e scarsa dedizione al lavoro.

La letteratura, d'altra parte, mostra uno scenario simile: per alcuni autori (Tassi, 2001: 47) genitori e insegnanti sono "ignari della portata del fenomeno", per altri (Fonzi, 1997a; 1999a; Anagni *et al.*, 2003; Buccoliero, 2000) le vittime tendono a non parlarne con gli adulti, pur sperando in un loro aiuto, perchè questi ultimi sottovalutano la situazione e rispondono poco (spesso si limitano a sgridare il bullo e invitano la vittima a difendersi allo stesso modo).

Chi indaga sulle diverse definizioni di bullismo, poi, concorda che professori e alunni hanno le stesse idee sul bullismo fisico, ma non su altri tipi d'aggressione e sugli attacchi verbali e psicologici (Menesini *et al.*, 2002; Mjshna, 2004).

6. Quando le differenze identitarie entrano in conflitto

A volte sono vista diversa perché indiana, ad esempio c'è ragazza del sud, [...] che prende in giro, tratta male...

Molti intervistati lamentano offese e angherie ai loro danni da parte di alunni dell'Italia del Sud, aspetto che sembra ora paradossale (i discriminati di ieri sono i "carnefici" di oggi...), ora una reazione prevedibile, indice di una sofferenza magari finora inespressa. La studentessa indiana, d'altra parte, spiega che a volte sono proprie alcune caratteristiche identitarie che diventano motivo o alibi per un conflitto:

Anche in corriera quelli del sud [...] dicono: "Siamo mafiosi, noi!" e danno calci, spinte, brutte parole; io detto: "Anche India c'è mafia, se tu mi dai calci, te li do anch'io" e davo, ora con me basta, ma io mi difendo...

Quello che appare interessante è che qui la *mafia* rappresenti un'arma che legittima le prepotenze, quindi è sbandierata quasi come un vanto, segno di coraggio e forza. La giovane indiana che mi rilascia questa testimonianza, in realtà, non sembra farsi intimorire né dai gesti, né dalle parole, ma se mai si appropria del termine *mafia* per rivendicarne una uguale realtà in patria. Mettersi al loro pari, secondo la ragazza, ha l'effetto voluto: esser lasciata in pace.

Se non bastasse la mafia, altro motivo di attacco è essere "padani", aderire ad alcune idee di una politica, che ha fatto la sua forza basandosi su una presunta identità padana e un fermento anti-immigrazione (Aime, 2004)... Così gli studenti assistono a episodi in cui dietro all'affermazione "*w la padania*" alcuni gruppetti di autoctoni attaccano gli stranieri. Come nota chiaramente un giovane indiano, la situazione esce allo scoperto solo davanti alle reazioni infastidite e di difesa di alcuni di questi alunni stranieri:

A me è successo in 3^a media, ho rischiato [...] io e altri due amici di non esser ammessi all'esame, poi siamo andati dal preside a spiegar tutto...

Il fatto che, almeno inizialmente, proprio gli stranieri incorrano in conseguenze disciplinari (anche se solo paventate) pone la questione della scarsa visibilità delle molestie degli autoctoni rispetto a quella degli immigrati. In questo caso, però, i giovani stranieri sono riusciti, spiegando le loro reazioni, a denunciare alcuni fatti e ad esser “assolti”.

Gli studenti immigrati, in buona sostanza, sperimentano direttamente che la diversità diventa terreno fertile per il conflitto. Qualche allievo indiano ammette che gli italiani prendono in giro, li apostrofano “talebani” o li isolano perché hanno la barba lunga e il turbante. Per qualcuno la soluzione potrebbe esser quella di far conoscere la proprio cultura. Altri, però, ammettono di notare (e non apprezzare) un certo conformismo degli italiani e dunque ipotizzano che la spiegazione sulle diverse usanze non servirebbe a sradicare tali atteggiamenti:

Io so che i ragazzi italiani [...] diventano amici tra di loro perché va beh... c'ha i miei stessi pantaloni, siamo D&G...

Allo stesso modo Kumar, un diciottenne indiano, con molta trasparenza, ammette di cercare di mimetizzare le condizioni economiche precarie, in cui vive, ma constata che altrettanto non può fare per la sua "indianità" (v. Cribb *et al.*, 2006).

Come emerge dal suo racconto, a volte, si verifica un *effetto contagio*, per cui l'ostilità di un singolo può influire sugli altri compagni e segnare l'inserimento scolastico:

... c'erano già alle medie, ma lo stesso ragazzo che era in conflitto con me alle medie, l'ho ritrovato alle superiori quindi ha detto a tutti: questo ragazzo è così, colà, infatti se questo non sarebbe [fosse] stato alle superiori con me avrei passato 5 anni migliori, però non posso dar la colpa a questo ragazzo... Però diciamo che lo disprezzo e lo odio tanto...

Il giovane esprime con chiarezza e schiettezza le emozioni e i vissuti forti che ha provato durante il suo percorso scolastico, ma con lucidità riflette sul fatto che non tutta la colpa può ricadere su uno, perché la classe accetta e legittima questo clima. Ancora una volta la consapevolezza di questi ragazzi potrebbe esser un valido ausilio all'azione educativa...

7. Conclusioni

Si può concludere che dalle testimonianze dei giovani immigrati si evince la necessità di fare luce sulle possibili intersezioni tra bullismo e razzismo e prestare maggiore attenzione alle forme di disagio e violenza, che segnano pesantemente la vita di questi ragazzi.

Allo stesso modo, sembra emergere il bisogno di favorire l'inserimento dei minori stranieri nelle scuole e nei luoghi extrascolastici, con progetti pensati e attuati per agevolare le relazioni tra ragazzi: l'idea che i contatti tra pari possano creare

spontaneamente amicizie e integrazione ha ricevuto frequenti smentite dalle ricerche, però in molti contesti educativi essa resta un fondamento. Questo presupposto, di fatto, potrebbe rischiare di paralizzare l'azione educativa o potrebbe renderla non tempestiva. Lavorare, invece, con una sensibilità specifica a questi aspetti potrebbe far sì che le relazioni interculturali tra giovani diventino, se non l'auspicato punto di partenza, almeno un buon traguardo.

Bibliografia

AA.VV., 2005 *Stranieri e italiani* Donzelli editore, Roma

AA.VV., 2007 *Approssimandosi. Vita e città dei giovani di seconda generazione a Torino* Sintesi della ricerca, Fondazione G. Agnelli, Torino

AhnAllen J. M., Suyemoto K. L., Carter A. S., 2006 *Relationship Between Physical Appearance, Sense of Belonging and Exclusion, and Racial/Ethnic Self-Identification Among Multiracial Japanese European Americans*, in *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, Vol 12(4), pp. 673-686

Aime M., 2004 *Eccessi di culture* Einaudi, Torino

Ambrosini M., Caneva E., 2007 *Adolescenti di origine immigrata. Una ricognizione delle ricerche italiane sul tema* in ISMU, *XII Rapporto sulle migrazioni 2006* Franco Angeli, Milano, pp. 217-232

Ambrosini M., Queirolo Palmas L. (a cura di), 2005 *I latinos alla scoperta dell'Europa* Franco Angeli, Milano

Anagni A., Baiocco R., Crea G., Giannini A. M., Gurrieri G., Laghi F., 2003 *Identificazione degli eventi stressanti del bullismo e delle strategie di coping negli adolescenti* in *Orientamenti Pedagogici* v. 50, n. 5 (299), settembre, ottobre, pp. 819-837

Andall J., 2003 *Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia* in Sciortino G., Colombo A. (a cura di) *Stranieri in Italia. Un'immigrazione normale* Il Mulino, Bologna, pp. 281-307

Bacchini D., Amodeo A., Vitelli R., Abbruzzese R., Ciardi A., 1999 *La valutazione del bullismo negli insegnanti* in *Ricerche di Psicologia*, n. 1, vol. 23, pp. 75-103

Bacchini D., Amodeo A.L., Comito M., Di Clemente R., 2000 *Pensare alle prepotenze, fare le prepotenze: un'esperienza di gruppo con alunni ed insegnanti*, in Menesini E. (a cura di), *Bullismo che fare?* Giunti, Firenze, pp. 160-189

Bacchini D., Fiorito A., 2003 *Bullismo e rifiuto sociale* in *Età evolutiva*, n. 75, pp. 18-35

Bacchini D., Valerio P., 1997 *Napoli: l'arte di sopravvivere tra conflitto e affiliazione* in Fonzi (a cura di) *Il bullismo in Italia* Giunti, Firenze, pp. 109-141

Baldry A. C., 2001 *Fattori individuali dei ragazzi prevaricatori e con tendenze devianti* in *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, pp. 643-650.

- 2003 *Bullying in schools and exposure to domestic violence* in *Child Abuse and Neglect* v. 27, n. 7, Jul, pp. 713-732

- 2004 *'What about bullying?' An experimental field study to understand students' attitudes towards bullying and victimisation in Italian middle schools* in *British Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 583-598

Barbagli M., 2006 *L'integrazione scolastica delle seconde generazioni di stranieri nelle scuole secondarie di primo grado della Regione Emilia Romagna* Rapporto sulla ricerca Osservatorio sulle Differenze Comune di Bologna

Belacchi C., Benelli B., Menesini E., 2001 *Il bullismo in età adolescenziale. Entità e caratteristiche del fenomeno dopo l'obbligo scolastico*, in Belacchi C. (a cura di) *Il bullismo a scuola: fattore di rischio evolutivo?* Atti del convegno 15 dicembre 2000, Ancona

Benelli B., Menesini E., Gini G., 2001 *Rappresentazione di eventi sociali in bambini bulli e vittime* in *Età evolutiva*, n. 68, pp. 5-20

Bertozzi R., 2004 *La socialità e le esperienze fuori dalla scuola* in Giovannini G. (a cura di) *La condizione dei minori stranieri in Italia* MIUR, Ismu, www.ismu.org, pp. 124-148

Bhatti G., 1999 *Asian children at home and at school* Routledge, London

Buccoliero E. (a cura di), 2000 *La prepotenza dei bulli, il disagio delle vittime Casi di violenza quotidiana nelle scuole* in *Azione Nonviolenta*, n. 5, pp. 8-11

- 2006 *Tutto normale. Bulli, vittime, spettatori*. La Meridiana, Molfetta (BA)

Buccoliero E., Maggi M., 2005 *Bullismo, Bullismi. Le prepotenze in adolescenza, dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento* Franco Angeli, Milano

Caprara G.V., Pastorelli C., Barbaranelli C., De Leo G., 1997 *La provincia di Roma: differenze di genere e caratteristiche di personalità nei preadolescenti* in Fonzi (a cura di) *Il bullismo in Italia* Giunti, Firenze, pp. 92-108

Caritas/Migrantes, 2006 *Immigrazione. Dossier Statistico 2006. XVI Rapporto* Nuova Anterem, Roma

Castorina S., 2003 *Fantasie di bullismo* Franco Angeli, Milano

Cattenati P. (a cura di), 2008 *Conoscere e prevenire il bullismo*. Dispensa del corso di formazione per insegnanti e operatori sociali. Centro Studi di Cremona, Comune di Cremona, CRIAF.

Censis, 2008 *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia* Sintesi dei risultati. Fondazione Censis, Roma

Chadney J.G., 1989 *The formation of ethnic communities* in Barrier N.G, Dusenbery V.A. (eds) *The Sikh diaspora* Chanakja Publication, Delhi, pp. 185-199

Ciccotti E., Sabbadini L.L. (a cura di), 2007 *Come cambia la vita dei bambini* Questioni e documenti, quaderno n°42 dell'Istituto degli Innocenti, Scuola Sarda Editrice, Cagliari

Ciucci E., Smorti A., 1999 *Atteggiamenti e adattamento sociale di bulli e vittime nella scuola media* in *Psicologia clinica dello sviluppo*, a. 3, n. 2 agosto, pp. 263-283

Cohen E., 2003 *Equità, scuola e istruzione complessa: i principi di base* in Gobbo F. (a cura di) *Multiculturalismo e intercultura* Imprimeria, Padova, pp. 153-178

Cologna D., Breveglieri L. (a cura di), 2003 *I figli dell'immigrazione* Franco Angeli, Milano

Colombo E., 2005 *Navigare tra le differenze: la gestione dei processi di identificazione tra i giovani figli di migranti* in AA.VV. *Stranieri e italiani* Donzelli editore, Roma pp. 83- 121

- Colombo M., 2004 *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola* Franco Angeli, Milano
- Comitato oltre il razzismo, 2006 *Concentrazione e dispersione differenziale degli allievi stranieri nelle scuole di Torino* in www.regioneapiemonte.it
- Compiani M.J, Galloni F., 2005 *I sikh in Lombardia* in Denti D. et al. (a cura di) *I sikh. Storia e immigrazione* Franco Angeli, Milano, pp. 143-162
- Comune di Soliera et al., 2005 *Sbulloniamoci* www.sbulloniamoci.org
- Costa C., 2007 *Sperimentare l'incontro: giovani migranti e italiani in un centro educativo extra-scolastico* in Gobbo F. (a cura di) *Processi educativi nelle società multiculturali* CISU, Roma, pp.101-123
- 2008 *Amicizie interculturali in un contesto extrascolastico: una ricerca etnografica a Torino* in Gobbo F. (a cura di) *L'educazione al tempo dell'intercultura* Carocci, Roma, pp. 49-72
- Costantini A., 2002 *Tra regole e carezza* Carocci, Roma
- CRIAF, Provincia di Brescia, Centro Formativo Provinciale Zanardelli, 2007 *Bullismo in Provincia di Brescia. Indagine tra gli studenti Sintesi della ricerca svolta nell'anno scolastico 2006-2007* report.
- Cribb A., Gewirtz S., 2006 *Identity, diversity and equality in education: mapping the normative terrain* paper presented at ECER, Ginevra, settembre 2006
- Dallavalle C., 2008 *Identità molteplici: la seconda generazione di Mazara del Vallo* in Gobbo F. (a cura di) *L'educazione al tempo dell'intercultura* Carocci, Roma, pp. 73-89
- De Bernardis A., 2005 *Educare altrove* Franco Angeli, Milano
- Demartini M. et al., 2007 *Ricordare le migrazioni passate per affrontare quelle presenti: l'esperienza degli insegnanti tra oblio e memoria* in Gobbo F. (a cura di) *La ricerca per una scuola che cambia* Imprimatur, Padova, pp. 167-177
- Eurispes, Telefono Azzurro, 2002 *Terzo Rapporto Nazionale sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, cit. in <http://www.edscuola.com>
- Eurispes, Telefono Azzurro, 2004 *Quinto Rapporto Nazionale sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, cit. in Regione Lombardia, 2005
- Eurispes, Telefono Azzurro, 2006 *Settimo rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza. Sintesi del rapporto*. Stampa Arti Grafiche Fiorin, Milano Allegato redazionale al numero di VITA
- Familiarmente per i diritti dei bambini, 2006 *Ricerca sul fenomeno del bullismo* www.dors.it
- Fedeli D., 2007 *Il bullismo: oltre. Dai miti alla realtà: la comprensione del fenomeno* Vannini, Brescia
- Fonzi A., 1997a *Il Bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze, Giunti.
- 1997b *Piccoli bulli crescono Il bullismo in Italia* in *Psicologia contemporanea*, n. 144, pp. 18-24
- (a cura di), 1999a *Il gioco crudele. Studi e ricerche e suoi correlati psicologici del bullismo*, Giunti, Firenze
- 1999b *Il gioco crudele. Psicologia sociale dello sviluppo* in *Psicologia contemporanea*, n. 156, pp.

- 1999c *Introduzione in Il gioco crudele. Studi e ricerche e suoi correlati psicologici del bullismo*, Giunti, Firenze, pp. V-XIII
- 2006 *Bullismo. La storia continua...* in *Psicologia contemporanea*, n. 197, pp. 28- 36
- Fonzi A., Ciucci E., Berti C., Brighi A., 1996 *Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizioni nel gruppo in bambini che fanno e subiscono prepotenze a scuola in Età evolutiva* 53, pp. 81-89
- Galloni F., 2002 *Turbanti che non turbano: le immagini dei sikh nella stampa locale* in Compiani M.J, Galloni F., *Turbanti che non turbano. Ricerca sociologica sugli immigrati indiani nel cremonese*, Rapporto di ricerca, Provincia di Cremona, Cremona, pp.111-146
- 2006 *Peer group and young Sikh. Young migrants' learning about young Italians culture*" paper presentato all'European Conference on Educational Research, Ginevra, 11-12 settembre 2006
- 2007a *Dove vado e con chi sto. Il caso dei sikh* in Tognetti Bordogna M. (a cura di) *Arrivare non basta*, Franco Angeli, Milano, pp. 283-290
- 2007b *Alunni sikh a Cremona* in Gobbo F. (a cura di) *La ricerca per una scuola che cambia* Imprimatur, Padova, pp. 44-69
- 2007c *Modelli di successo in divenire... il caso degli adolescenti sikh*. Tesi di dottorato in Scienze dell'Educazione, Università della Calabria; rel. Prof. Spadafora
- 2007d *Giovani sikh tra italiani* in Gobbo F. (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali* CISU, Roma, pp. 85-100
- 2008 *Che cosa spinge le famiglie sikh a scegliere un centro d'aggregazione?* in Gobbo F. (a cura di) *L'educazione al tempo dell'intercultura* Carocci, Roma, pp. 91-107
- Galvani A.A. (a cura di), 2005 *Il bullismo, l'omosessualità e un po' di indifferenza* Agedo, Verbania
- Genta M.L., Berdondini L., Brighi A., 1997 *Bologna. Prepotenze e rappresentazione sociale in bambini di 8-11anni* in Fonzi (a cura di) *Il Bullismo in Italia* Giunti, Firenze, pp. 50-65
- Genta M.L., Menesini E., Fonzi A., Costabile A., Smith P.K., 1996 *Bullies and victims in schools in central and southern Italy* in *European journal of psychology of education*, II, pp. 97-110
- Genta M.L., Menesini E., Fonzi A., Costabile A., 1996 *Le prepotenze tra bambini a scuola. Risultati di una ricerca condotta in due città italiane: Firenze e Cosenza* in *Età evolutiva*, 53, pp. 73-80
- Gibson M.A., 1987 *The school performance of immigrant minorities: a comparative view* in *Antropology & Education Quarterly*, vol. 18, pp. 262-275
- 1991 *Minorities and schooling: some implications* in Gibson M.A., Ogbu J.U., *Minority status and schooling* Garland Publishing, New York, pp. 357-378
- Gibson M.A., Bhachu P.K., 1991 *The dynamics of educational decision making: a comparative study of Sikhs in Britain and United States* in Gibson M.A., Ogbu J.U., *Minority status and schooling* Garland Publishing, New York, pp.63-95

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

Gini G., Benelli B., Casagrande M., 2003 *Le prepotenze a scuola: una esperienza di ricerca intervento antibullismo* in *Età evolutiva*, n. 76, pp. 33-43

Gini G., Rossi F., 2003 *Quanto è grave la presenza del bullismo nella nostra scuola? Misure e strumenti per la valutazione* in Menesini, E. (a cura di) *Bullismo: le azioni efficaci della scuola* Erickson, Trento, pp. 27-45

Giovannini G., 2007 *La scuola in ISMU Dodicesimo rapporto sulle migrazioni 2006* Franco Angeli, Milano, pp. 129-147

Giovannini G., Queirolo Palmas L., 2002 *Una scuola in comune* Edizione Fondazione G. Agnelli, Torino

Gobbo F., 2000 *Pedagogia interculturale* Carocci, Roma

Istituto degli Innocenti di Firenze, 2006 *L'eccezionale quotidiano. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* Istituto poligrafico e Zecca di Stato, Roma

Lagomarsino F., 2005 *Lo sguardo degli adulti: fra rimozione, allarme e riconoscimento* in Queirolo Palmas L., Torre A. (a cura di) *op. cit.*, pp. 85-100

Lazzarin M.G., 2003 *Come coinvolgere la scuola e altre istituzioni in un progetto antibullismo* in Menesini E. (a cura di) *Bullismo: le azioni efficaci della scuola* Erickson, Trento, pp. 47-67

Lazzarin M.G., Zambianchi E., 2004 *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola* Franco Angeli, Milano

Marini F., Mameli C., 2004a *Il Bullismo nelle scuole* Carocci, Roma

Marini F., Mameli C., 2004b *Bullismo e adolescenza* Carocci, Roma

Menesini E., 1998 *Bullismo, che fare? Prevaricatori e vittime fra i banchi di scuola* in *Psicologia contemporanea*, n. 149, pp. 38-44

- 2000 *Bullismo, che fare?* Giunti, Firenze

- 2001 *Il fenomeno del bullismo e le sue manifestazioni in età evolutiva* in Provincia di Bergamo, Settore politiche sociali *Bullismo pensieri e strategie*. Atti del convegno 8 novembre 2001 Stampa Ferrari grafiche, Bergamo, pp. 31-54

- (a cura di) 2003a *Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento* Erickson, Trento

- 2003b *Il bullismo a scuola: natura e caratteristiche del fenomeno* in Menesini E. (a cura di) *Bullismo: le azioni efficaci della scuola* Erickson, Trento, pp. 11- 26

- 2003c *Quanto sono efficaci questi percorsi? Un primo bilancio delle esperienze italiane* in Menesini E. (a cura di) *Bullismo: le azioni efficaci della scuola* Erickson, Trento, pp. 185-193

Menesini E., Ciucci E., Tomada G., Fonzi A., 1999 *Il bullismo a scuola: alcune questioni di metodo* in Fonzi (a cura di) *op. cit.*, pp. 3-26

Menesini E., Giannetti E., Genta M.L., 1999 *Il contesto familiare dei bulli e delle vittime* in Fonzi (a cura di), *op. cit.*, pp. 105-123

Menesini E., Nocentini A.L., 2004 *Il bullismo nelle scuole superiori: uno dei volti del disagio in*

adolescenza, Provincia di Lucca, Lucca

Menesini E., Fonzi A., Smith P.K., 2002 *Attribution of meanings to terms related to bullying: a comparison between teacher and pupil perspectives in Italy*, in *European Journal of Psychology of Education*, XVII, 4, pp. 393-406

Menesini E., Sanchez V., Fonzi A., Ortega R., Costabile A., Lo Feudo G., 2003 *Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders* in *Aggressive Behavior*, V. 29, pp. 515-530

Ministero dell'Interno *Bullismo, discriminazione e antisemitismo* www.interno.it

Modesti M., *Il fenomeno del bullismo nei minori stranieri immigrati* in www.educare.it

Mouttapa M., Valente T., Gallaher P., Rohrbach L. A., Unger J.B., 2004 *Social network predictors of bullying and victimization* in *Adolescence*, Vol 39, N. 154, Summer, pp. 315- 335

Mishna F., 2004 *A Qualitative Study of Bullying from Multiple Perspectives* in *Children & Schools* Vol. 26, N. 4, October, pp. 234- 247

Naclerio L., 2007 *Il senso non comune della scuola* in Gobbo F. (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali* CISU, Roma, pp. 125-136

Omodeo M., 2002 *La scuola multiculturale* Carocci, Roma

Oppo G. (a cura di), 2001 *Il bullismo tra i banchi di scuola* Scuola Sarda Editrice, Cagliari

Palidda S. (a cura di), 2000 *Socialità e inserimento degli immigrati a Milano* Franco Angeli, Milano

Pignatti B., Menesini E., Melan E., 2003 *Potenziare le competenze emotive, sociali e relazionali nella scuola* in Menesini (2003a) *op. cit.*, pp. 93-137

Pinto G., Pistacchi P., Malvagia S., 1999 *Quando i "diversi" incontrano i "diversi": uno studio sulle rappresentazioni mentali* in Fonzi (a cura di) *op. cit.*, pp. 84-104

Ponzo I., 2005 *Reti che sostengono e legami che costringono. Il caso dei rumeni a Torino* in Caponio T., Colombo A. (a cura di) *Stranieri in Italia. Migrazioni globali, integrazioni locali* Il Mulino, Bologna, pp. 205-233

Pozza F., Ravecca A., 2005 *Attraversando spazi e desideri: scuola, formazione e circuiti protetti* in Queirolo Palmas L., Torre A. (a cura di) *Il fantasma delle bande* Fratelli Frilli Editori, Genova, pp. 101-133

Prina F., 1998 *Bullismo e violenza a scuola* Città di Torino

- 2000 *Forme della devianza giovanile. Percorsi di illegalità e normalità della violenza* Sonda, Torino

Quadrelli E., 2003 *Consumi ed esclusione sociale. Una ricerca etnografica* in Fravega E., Queirolo Palmas L. (a cura di) *Classi meticce* Carocci, Roma, pp. 71-82

Queirolo Palmas L., 2006 *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani* Franco Angeli, Milano

Queirolo Palmas L., Torre A. (a cura di), 2005 *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos* Fratelli Frilli Editori, Genova

Regione Lombardia (a cura di Iannaccone N.), 2005 *Il bullismo scolastico un fenomeno da*

prevenire e contrastare ABCittà società cooperativa sociale, Milano

Ricucci R., 2005 *La generazione '1.5' di minori stranieri*, in *Polis*, XIX, 2, pp. 233-261

Rubinacci C., 2000 *Come la scuola italiana può combattere il bullismo* in *Minori Giustizia* n.2, pp.19- 37

Russo M., 2001 *Scuola dell'autonomia partecipata* in Ce.D.Ri.T.T-onlus e associazione Il Moltiplicatore *Partecipazione e solitudine nella scuola. Solidarietà e bullismo* Rapporto di ricerca, www.liguri.org, pp. 81-83

Salmivalli C., Voeten M., 2004 *Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations* in *International Journal of Behavioral Development*, 28 (3), pp. 246–258

Saulini A. (a cura di), 2007 *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. Terzo rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2006-2007 Report.

Schäfer M., Korn S., Brodbeck F. C., Wolke D., Schulz H., 2005 *Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school* in *International Journal of Behavioral Development* 29 (4), pp. 323–335

Seals D., Young J., 2003 *Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression* in *Adolescence* v. 38 n. 152, winter, pp. 735-747

Secchiaroli G., Mancini T., 2002 *I percorsi di ridefinizione del Sé tra esperienze attuali e aspettative verso il futuro* in Giovannini G., Queirolo Palmas L., *Una scuola in comune* Fondazione Agnelli, Torino, pp. 131- 177

Sinha S., Curtis K., Jayakody A., Viner R., Roberts H., 2006 *Family and Peer Networks in Intimate and Sexual Relationships Amongst Teenagers in a Multicultural Area of East London* in *Sociological Research Online*, Vol. 11, 1, <http://www.socresonline.org.uk/11/1/sinha.html>

Smorti A., Ciucci E., Fonzi A., 1997 *La provincia di Firenze: prepotenze e dinamica sociale* in Fonzi A. (a cura di) *Il bullismo in Italia* Giunti, Firenze, pp. 66-91

Tassi F., 2001 *Il bullismo scolastico: problemi aperti e prospettive di intervento* in *Cittadini in crescita*, n. 2, pp. 44-53

Unnever J. D., Cornell D. G., 2004 *Middle School Victims of Bullying: Who Reports Being Bullied?* in *Aggressive Behavior* Vol. 30, pp. 373–388

Vacatello M.T., 2001 *Socialità, prosocialità e antisocialità nella scuola* in Ce.D.Ri.T.T-onlus e associazione Il Moltiplicatore *Partecipazione e solitudine nella scuola. Solidarietà e bullismo*. Rapporto di ricerca, www.liguri.org, pp.6-8

Valencia Leon I., Flores P.B., 2005 *Attraversando gli spazi urbani fra inclusione ed esclusione* in Queirolo Palmas, Torre, *op. cit.*, pp. 135-160

Van Manen M., 1990 *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* Althouse Press and State University of New York Press, London, Ontario

Vergati S., 2003 *Bully kids* Bonanno Editore, Roma

Viljoen J. L., O'Neill M.L., Sidhu A., 2005 *Bullying Behaviors in Female and Male Adolescent Offenders: Prevalence, Types, and Association With Psychosocial Adjustment in Aggressive Behavior* Vol. 31, pp. 521–536

Wessler S. L., De Andrade L. L., 2006 *Slurs, Stereotypes, and Student Interventions: Examining the Dynamics, Impact, and Prevention of Harassment in Middle and High School* in *Journal of Social Issues*, Vol. 62, N. 3, pp. 511-532