

Franti o del bullismo

*Malizioso son io troppo,
quand'io procuro a' mia maggior trestizia*
Dante, Inferno

1. “Trema davanti a Garrone, e picchia il muratorino perché è piccolo; tormenta Crossi perché ha il braccio morto: schernisce Precossi, che tutti rispettano; burla perfino Robetti, quello della seconda, che cammina con le stampelle per aver salvato un bambino. Provoca tutti i più deboli di lui, e quando fa a pugni, s’inferocisce e tira a far male. ...Non teme nulla, ride in faccia al maestro, ruba quando può, nega con faccia invetriata, è sempre in lite con qualcheduno, si porta a scuola degli spilloni per punzecchiare i vicini... Il maestro finge qualche volta di non vedere le sue birbonate, ed egli fa peggio. Provò a pigliarlo con le buone, ed egli se ne fece beffa. Gli disse delle parole terribili, ed egli si coprì il viso con le mani, come se piangesse, e rideva. Fu sospeso dalla scuola per tre giorni. E tornò più tristo ed insolente di prima”¹.

Dal *Tom Brown* di Hughes al *Cuore* di De Amicis, i fenomeni di prepotenza e prevaricazione che si realizzano nella scuola sono stati oggetto di racconti, di film e della “mitologia popolare” sulle esperienze scolastiche. Su di loro vi è però una sorta di velo steso dalla consuetudine con su scritto un logo: “così va il mondo”. Un sorriso, metà amaro e metà compiaciuto, si disegna sul volto degli adulti che ricordano le esperienze degli anni scolastici. Alla nostalgia per il passato si aggiunge la considerazione di una violenza, agita e subita, che, comparata, con quella che percepiscono nella loro maturità, è considerata di poco conto, “da giovani”. Come se anche la violenza avesse le sue età. La metà amara del sorriso si riferisce a ciò che allora li ferì; perché allora era allora e la violenza lascia un segno indelebile anche su chi poi si vanta delle proprie bravate, salvo che le tendenze antisociali non si siano definitivamente consolidate. Resta l’amarezza. La memoria del dolore è solo in parte attenuata dal sollievo di essere sopravvissuti, come dopo un sogno angosciante.

C’è stato, infatti, un ritardo nel prendere coscienza delle prepotenze e prevaricazioni che si realizzano nella scuola e che oggi sono categorizzate come bullismo². Soltanto negli anni ’70 si è passati dalle descrizioni letterarie e dalla cultura orale sulla scuola – quella che ho chiamato “mitologia popolare” – ad una considerazione accurata e scientifica dei

fenomeni di bullismo e della loro pervasività. Un ritardo rilevante. È come se la società e la comunità scientifica abbiano a lungo negato una realtà che tutti, compresi i ricercatori, hanno sperimentato e che tutti hanno considerato “normale”.

Si è realizzato un effetto *nachtraglich* della coscienza collettiva³.

2. “Perché questo rumore intorno al bullismo? Il bullismo è un fatto comune, naturale, che fa parte del crescere”. Questo è stato il commento fattomi alcuni anni fa, con frustrazione ed un pizzico di noia, da un insegnante altamente qualificato, a seguito della pubblicazione di un articolo di Nansel *et col.* Questo articolo aveva ricevuto una notevole attenzione da parte dei media, portando all’attenzione la necessità di un intervento per prevenire atti di violenza tra i giovani. La stessa opinione sul bullismo di quell’insegnante, mi è stata manifestata in seguito da molte altre persone, in particolare modo insegnanti: ciò fa capire quale sia la difficoltà della comprensione da parte delle persone del bullismo e della importanza della prevenzione della violenza giovanile”⁴.

Ciò testimonia ancora una volta come le consuetudini e le opinioni consolidate costituiscano un potente diversivo ed una lente deformante. Soprattutto quando si tratta di valori e comportamenti. Lo sapeva bene Descartes che, non a caso, si rifiutò di trattare sistematicamente i problemi etici. In fatto di visioni del mondo, di concezioni della vita, di formazione dei figli e di educazione ciascuno si ritiene maestro, dimostrando un desiderio di “autoctonia”⁵ che denuncia sia una difesa narcisistica sia un’ostinata ribellione. E ben poco può la vagamente presuntuosa dimostrazione di S. Freud che l’Io non è neanche padrone in casa propria.

Assunto che il mondo va come va se ne deduce che l’aggressività e la violenza sono fatti del mondo stesso da accettare in quanto tali. Il resto è silenzio o poesia. In fin dei conti, la posizione di quegli educatori – insegnanti e genitori – che si annoiano ai discorsi sul bullismo è la non ipocrita espressione di un sentimento profondamente radicato. Dai libri di testo di storia, che sono una collezione di guerre, alla cultura manageriale, che loda l’aggressività e fa de *L’arte della guerra* di Sun-tzu il suo catechismo, al buon senso comune degli educatori vi è continuità e complicità. Cosa dovrebbero allora pensare e fare quei genitori che soffrono il bullismo nei luoghi di lavoro, oltretutto il *mobbing*? E gli altri genitori, quelli che, al contrario, agiscono come bulli guidando la macchina e praticando il *mobbing*; qual è la loro sensibilità rispetto

alle prevaricazioni dei figli? Gli stessi ricercatori – psicologi, sociologi, pedagogisti – non hanno dovuto imparare l’arte della sopravvivenza? Per quanto riguarda i politici, che dovrebbero legiferare per prevenire e “curare” il bullismo, essi, volenti o nolenti sanno bene che la politica si regge sull’antitesi amico/nemico. Di ciò poco si parla, ma è proprio questo sfondo non detto che agisce determinando sia il ritardo nel prendere coscienza del fenomeno delle prepotenze e violenze scolastiche, sia la sfiducia negli interventi per prevenirlo e trattarlo. Siamo tutti figli di genitori in lotta tra loro.

Paradossalmente, ci si può persino meravigliare di quanto, sebbene ancora poco, sia stato fatto e si faccia.

Ma vi è un ulteriore motivo che è opportuno evidenziare e che può rendere conto della resistenza nel rilevare il bullismo e nel considerarlo come patologico. Non a caso, ed apparentemente in modo sorprendente, tale resistenza si palesa in special modo negli insegnanti: essi, come si diceva, sono immersi nel contesto scolastico. Ora, se, al contrario di quel che può sembrare e nonostante tutte le buone intenzioni, la scuola porta con sé *de facto* una forte componente di violenza traumatica, ne segue che, per chi vive e rivive il trauma, l’unico modo per sopravvivere sembra essere quello di rinnegarlo. È lo stesso meccanismo che si produce sovente nelle famiglie abusanti. O si denuncia la violenza e si distrugge la famiglia, o si tace e la famiglia continua ad esistere con la sua patologia. Il principio è: *nulla salus extra Ecclesiam*. Si obietterà, a ragione, che questo principio della necessaria inclusività è errato. Non è questo il punto. Si tratta invece di cogliere la rappresentazione mentale che rende la scuola – così come la famiglia nell’esempio proposto – immutabile. Le dinamiche, le regole del gioco, i rapporti sono quelli dati e considerati naturali. Questo è il sentimento di fondo che genera la resistenza che a sua volta poggia sull’inevitabilità del trauma.

Più che di trauma inteso come singolo evento catastrofico si può più opportunamente parlare di “trauma cumulativo”⁶ cioè di quella serie di “minacce”⁷ rispetto alle quali la persona “non abbia sviluppato i meccanismi che rendono l’imprevedibile prevedibile”⁸.

Il trauma cumulativo agisce in modo silenzioso ed invisibile creando collusione ed invischiamento⁹ e non permettendo un’adeguata elaborazione dell’aggressività. Se il crescere viene inteso come “farsi le ossa” allora l’accumularsi di traumi è la norma e da questa logica non si esce. O si crede di uscirne fuggendo ed incappando invece nell’inconsapevolezza.

È il caso, esemplificativo perché alla fuga metaforica si è sommata una fuga reale, di una persona che da giovane aveva iniziato la sua carriera lavorativa come maestra della scuola elementare per poi abbandonare l'insegnamento dopo qualche anno. "Mi piaceva, ma che responsabilità! Tutti quei bambini che mi scrutavano. Sentivo il loro sguardo dentro di me. Si aspettavano qualcosa. Ed io non sapevo che cosa e cosa fare. Sentivo un caos in me. Mi dicevo: che cosa gli racconto? Certo, potevo dire loro le cose da imparare, potevo spiegare. Ma non era questo il punto. Il fatto è che si aspettavano qualcosa che non sapevo come dargli. Sentivo il peso della responsabilità. Ecco questo è il punto. Allora non ce l'ho fatta più. Ma succede una cosa strana. Oggi quando m'incontrano, oggi che sono grandi. È trascorso tanto tempo. Oggi ancora si ricordano di me. Si ricordano con affetto. Dopo tanto tempo. Ma ero tanto spaventata, proprio tanto".

La silenziosa, ripetuta traumaticità della scuola, per insegnanti ed allievi, è data dal non tener conto del fatto che sia l'apprendimento, sia la socializzazione sono processi che comportano, producono ed evocano profonde dinamiche inconsce. Gli insegnanti giudicano con interrogazioni/interrogatori gli alunni che, a loro volta, interrogano i loro docenti/adulti. Su che cosa? Sulla conoscenza della materia. Soltanto in parte. Piuttosto sondano la loro capacità di contenere l'ansia, di gestire le dinamiche inconsce, di affrontare l'aggressività, di confrontarsi con il potere. Li sfidano, anche, come hanno sfidato e sfidano i loro genitori. È quello il vero campo di battaglia. È lì che si decide se l'esperienza della scuola può essere traumatica o permettere la crescita psicologica.

L'impostazione dominante, a livello pedagogico, è quella che scinde ancora i fattori consapevoli e razionali da quelli inconsci, con il risultato, traumatico, che, mentre si crede di stare parlando di numeri, figure, date, si sta facendo altro. Con un sussulto di resipiscenza ci si può sempre rifugiare in un facile psicologismo ripetendo luoghi comuni sul rapporto genitori-figli, sull'emotività, i turbamenti adolescenziali, ecc., ottenendo almeno la comprensione per "la buona volontà".

3. La scuola è un tema da svolgere per coloro i quali, alunni ed insegnanti, vi sono ancora coinvolti; è un tema svolto per gli adulti che ne sono lontani. È però anche un problema che dobbiamo risolvere come adulti.. Della scuola e sulla scuola si dice di tutto: essa è il non luogo dei nostri desideri e il luogo delle nostre frustrazioni. È ciò che

vorremmo che fosse stato, ciò che non vogliamo che sia, ciò che non riusciamo a far essere qual che dovrebbe essere. È ciò che ci ha formati e ciò che ci ha trasformati in qualcosa di diverso da come avremmo voluto essere. È là che i nostri figli dovrebbero avere e fare ciò che non abbiamo avuto e fatto, ma è anche là che essi debbono a loro volta piegarsi alla ferrea legge dell'*ananke*. Sospesa e condannata ad essere un limbo o un purgatorio può divenire l'inferno dell'inconsapevolezza. Il saper leggere, scrivere e far di conto ci hanno plasmato ma le nozioni apprese si mescolano in un turbinio nel quale coesistono la rivoluzione copernicana e la fede nell'astrologia. Istituzione per eccellenza, la scuola impone un dover essere dai contorni imprecisi: esalta il dovere e dimentica l'essere. Eppure, sebbene così protratta nel tempo e così apparentemente coinvolgente l'esperienza scolastica è sovente muta. È difatti sempre fonte di stupore notare retrospettivamente come, nel corso di una psicoanalisi di un adulto, ossia di un'esperienza nella quale emerge ciò che di più intimo e importante serba una persona, gli anni della scuola abbiano un così scarso rilievo. Compaiono sporadicamente sparsi e frammentari ricordi. Emerge qua o là la figura di qualche insegnante amato o odiato. Resta il timido ricordo di un'amicizia o di un amore. Il tutto avvolto da una caligine molle.

Posta tra l'urgenza del presente e la pressione delle antiche e potenti dinamiche familiari, l'esperienza scolastica perde consistenza e si sfalda come un abito dal tessuto troppo rado.

Da un lato, ciò sembra confermare il pessimismo di M. Klein sulla possibilità che l'educazione e gli insegnanti hanno nell'affrontare situazioni il disagio psicologico dei bambini. Coerentemente, la Klein ritiene che soltanto la psicoanalisi possa modificare profondamente le inibizioni e le difficoltà dei bambini, evitando alla scuola di "sprecare le sue forze in lotte scoraggianti contro i complessi infantili"¹⁰. La funzione della scuola si rivelerebbe essere nel complesso "passiva": essa è "soltanto come pietra di paragone dello sviluppo sessuale già più o meno validamente raggiunto"¹¹.

Dall'altro lato, in un'ottica forse meno realistica ma certamente più aperta alla speranza, vi sono le sempre suggestive e sottilmente provocatorie osservazioni di Winnicott. Egli sostiene infatti che ci sono bambini, in special modo quelli provenienti da ambienti familiari emotivamente deprivanti, che sono alla ricerca di "una casa fuori di casa". Essi "ricercano una situazione emotiva stabile, in cui poter esercitare la propria labilità

emotiva, un gruppo di cui diventare gradualmente parte, un gruppo da mettere alla prova quanto alla sua capacità di reggere l'aggressione e di tollerare idee aggressive"¹². Potremmo chiamarla ricerca di esperienze emotive correttive ed in questo senso "terapeutiche". Che poi tale ricerca sia propria soltanto di bambini e ragazzi difficili come sostiene Winnicott ho qualche dubbio. A mio avviso, tale ricerca e richiesta, sebbene con intensità diverse, è alla base delle aspettative di ogni alunno che varca la soglia dell'edificio scolastico.

È una richiesta di fuga e liberazione dalle dinamiche familiari ed è nello stesso tempo un loro spostamento e dislocamento in un teatro con più attori e più pubblico. È una domanda di cura rivolta, con timore e tremore, ad un al di là della famiglia, forse utopico, che è la società.

Il fallimento della scuola si può riassumere metaforicamente proprio nella difficoltà di coniugare il punto di vista della Klein e quello di Winnicott, ossia di utilizzare gli strumenti della psicologia del profondo per costruire una casa fuori della casa che, ovviamente, è già di per sé un paradosso.

Questo fallimento si manifesta nella riproduzione e parodia di dinamiche familiari dalle quali, appunto, non si esce. La famiglia resta quel buco nero che tutto assorbe e trasforma la scuola in una tediosa caligine. L'al di là della famiglia non esiste e la società ne diviene la riproduzione in grande, ma sgranata e caotica. Perché meravigliarsi allora delle manifestazioni aggressive, delle prevaricazioni, delle prepotenze agite o passivamente subite? Esse sono ben motivate. Sono la riproposizione di quanto avviene in famiglia. Sono la richiesta silenziosa o rumorosa affinché qualcuno – forse proveniente da un mondo senza incubi – faccia qualcosa. Sono la manifestazione di quel Nettuno del sangue di cui parla Rilke che ragazzi e ragazze sentono in se stessi e del quale nessuno vuole parlare. Sono la reazione al non trovare "quattro mura fuori di casa" (Winnicott). Sono la constatazione che così fan tutti.

4. "Là giù trovammo una gente dipinta/ che giva intorno assai con lenti passi,/ piangendo e nel sembiante stanca e vinta"¹³.

La pena che Dante infligge agli ipocriti è quella di far loro portare cappe esternamente dorate ma internamente di piombo: "eterno faticoso manto".

Tralasciamo le dispute, rilevanti ma sostanzialmente indecidibili, sul problema dell'origine dell'aggressività, sul fatto se essa sia innata o acquisita. Tralasciamo anche la tragica riflessione freudiana sulla pulsione di morte alla quale troppo semplicisticamente si riduce e riconduce l'aggressività. Trascuriamo persino la distinzione tra violenza ed aggressività.

È senz'altro ipocrita voler negare “un uomo che voglia fare in tutte le parte professione di buono, conviene rovinare infra tanti che non sono buoni”¹⁴.

Ma è altrettanto ipocrita rifiutare di ammettere che le politiche sociali, le mentalità, i modelli di comportamento che ispirano una società contribuiscono in maniera significativa a determinare non soltanto il bullismo ma pure l'attenzione che ad esso si pone. Nulla di nuovo si dirà. Indubbiamente, nulla di nuovo. Ma perché dovrebbe esserci qualche novità? Vecchi sono i maltrattamenti dei figli in famiglia. Vecchio è l'allarme sdegnato di quanti si sollevano, chiedendo a gran voce che si faccia qualcosa e incolpando di disinteresse la scuola all'ennesimo caso di bullismo - ma per la loro capacità attentiva il primo - , per poi ricadere nell'ignavia. Vecchio è il predicare bene ed il razzolare male. Purtroppo, è vecchio tutto; anche queste considerazioni. Ben si capisce il silenzio delle vittime dei bulli, chi li ascolta così come essi sono? Chi ascolta gli stessi bulli? Vecchie urla e vecchi silenzi.

Qualche novità che fa riflettere c'è, ammesso che si abbia voglia di riflettere.

La Svezia è il paese nel quale i fenomeni di bullismo sono meno frequenti ed è anche il paese nel quale più attenta è la legislazione volta a tutelare il benessere psicologico dei bambini a scuola. Non solo, ma, fatto ancor più rilevante, la Svezia è stato il primo paese a vietare qualsiasi forma di punizione corporale inflitta ai bambini¹⁵.

Con ciò si vuol far notare semplicemente una correlazione tra la preoccupazione sociale - politica - per la prevenzione della violenza sui bambini e i ragazzi ed il loro comportamento in un'istituzione quale è la scuola. Si obietterà che ci sono altre variabili da considerare; si ricorderanno le percentuali di suicidio in Svezia e magari ci si richiamerà, per converso, al sole, al caldo e all'italica creatività. Resta, a mio avviso quel dato.

Qualora ci si meravigli che nella scuola avvengano fenomeni di prepotenza, dimenticando la violenza che circonda i giovani e che viene proposta come modello non sanzionato, è inevitabile parlare di ipocrisia.

La scuola stessa porta nel suo inconscio la violenza diretta ed esplicita, fisica. In Italia le punizioni corporali sono state abolite sin da 1860 ma sono state tranquillamente praticate sino ad anni recenti. Nel mondo ci sono ancora 95 Paesi nei quali le punizioni fisiche sono ammesse a scuola, e persino ventidue stati negli USA e alcune regioni australiane le ammettono.

La cappa, esternamente dorata ed internamente di piombo, è la metafora della falsa coscienza. È anche il contrappasso di un peso – la responsabilità – che si vuol allontanare da sé e che ritorna ancor più opprimente.

Queste considerazioni, a metà tra la sociologia spicciola e il moralismo, valgono quel che valgono. Almeno, però, si rammenti che se non esiste il bambino al di fuori del suo ambiente, non esistono bulli senza vittime e senza genitori. O il ricordo è tanto doloroso?

Perché c'è un'ipocrisia anche riguardo al dolore. Il dolore fa male, però si può credere di usare il male per combattere il dolore. Mi riferisco a quella sorta di omeopatia sadomasochistica che pervade la scuola sia al suo interno sia nella mentalità collettiva. La sua ricetta, forse preparata sull'etimo di "farmaco", consiste in questo: il dolore si cura con il dolore. Diversamente dalla vera omeopatia le dosi non sono però infinitesime.

Si considerino più attentamente le implicazioni sottese alle punizioni e costrizioni corporali. Esse sono davvero stravaganti. I bambini o gli adolescenti vanno a scuola con il loro corpo che, per diversi e anche bizzarri motivi, ad un certo punto si ribella, presumibilmente perché sta male oppure, in modo più semplice, perché in quanto corpo agisce e patisce, quindi si muove. E qui è il problema: non deve muoversi. Se però non si muove non è più corpo. Senza il corpo spariscono anche gli alunni dalla scuola. Ammettiamo pure per un momento che ci possano essere alunni senza corpo. Restano le menti, le quali sono costituite di pensieri. Una mente con un solo pensiero non verrebbe lì ad apprendere perché non potrebbe contenere nulla oltre quell'unico pensiero. Anche i pensieri si muovono. Di nuovo il problema: non devono. O, meglio, devono essere mossi, alunni, pensieri e corpi, ma non possono muoversi da sé. Qualora ciò accada sono puniti fisicamente. Seligman lo considererebbe un buon modo per far sviluppare quella che chiama impotenza appresa, ovvero l'apprendimento come impotenza.

Le punizioni e restrizioni fisiche sono soltanto la manifestazione più grossolana di un principio: il dolore si cura con il dolore. Un principio che la stessa psicoanalisi non è riuscita a scardinare: la frustrazione ci permette di cogliere la realtà, quindi si deve curare attraverso la stessa frustrazione la frustrazione originaria che è alla base del disagio. Allo stesso modo la scuola impartisce massicce dosi di dolore – al di là della punizione corporale – per educare, cioè per realizzare il processo di apprendimento.

Si è poco notato, a quanto mi risulta, che nell'esperimento di Milgram¹⁶, nel quale tranquilli individui "comuni" si trasformano in spietati aguzzini che torturano persone sconosciute, ubbidendo agli ordini di un'autorità scientifica, i ruoli sono, rispettivamente, quelli dell'insegnante e dell'allievo. È scontato che l'insegnante infligga dolore e che gli possa essere richiesto di infliggerlo.

S'intenda, ciò è fatto a fin di bene e, tranne che negli esperimenti degli psicologi, inconsciamente. È insito nell'inconscio sociale della scuola reagire dolorosamente al dolore: è questo che ci si aspetta da lei ed è questo che essa fa, indipendentemente dalle volontà dei singoli. Si potrebbe ben pensare ad una grande paura del piacere.

5. "Le regole del gioco nel *claustrum* sono inequivocabili: è il ragazzo che si prende le botte! Ed è un gioco a nascondino. È "divertente" nonostante l'atmosfera di terrore, così come ogni incubo è un film dell'orrore, così come può essere elettrizzante un giro di giostra. Quanto delicato è il moto del pendolo fra cacciare e pescare per piacere o come sport cruento"¹⁷. Meltzer dà una raffigurazione vivida di quella organizzazione psichica che egli chiama *claustrum* e che è caratterizzata dall'essere una prigione nella quale dominano meccanismi di identificazione proiettiva utilizzati in modo intrusivo per rubare, violentare, ingannare. Il *claustrum* è stratificato così da permettere di muoversi tra i suoi compartimenti e sperimentare surrogati di conoscenza, piacere e vitalità. Di fatto, è dominato dall'ipocrisia, dalle convenzioni, dalla violenza, dalla falsità e dal rapporto persecutorio vittima-carnefice. Una grande ansia psicotica pervade i suoi abitanti: quella di essere evacuati in un "non-luogo" di oggetti bizzarri.

La caratteristica precipua della descrizione meltzeriana è il passaggio continuo tra il livello intrapsichico e quello interpersonale, tra la descrizione della molteplicità interna all'individuo ed i fenomeni di gruppo. Ciò consente di mostrare contemporaneamente il lato interno e quello esterno, il lato privato e quello pubblico, quello individuale e

quello “politico”, del funzionamento psichico. Il *claustrum* diviene così un modo di essere della personalità ma anche un modo di essere del gruppo che quella personalità costruisce e dal quale è costruita.

È troppo comodo, e riduttivo, considerare il bullismo come un fenomeno che interessa qualche bambino o ragazzo, magari con particolari disagi psicologici, o un piccolo gruppo minoritario. I fenomeni di bullismo vanno considerati come sintomi di un disagio collettivo nel quale la “persona sociale” è il corpo malato.

L’affermazione è indubbiamente forte e volutamente provocatoria. Essa è fondata sull’ascolto, il semplice ascolto, degli alunni delle scuole. Agli indifferenti, distratti, annoiati e torvi si contrappongono, la maggioranza, coloro dai discorsi dei quali emergono sin troppo esplicitamente sia l’accusa d’inerzia agli adulti, alle famiglie, alla scuola, ai professori, ai compagni, sia un rabbioso senso d’impotenza. È l’accusa alla società ed all’istituzione ed è anche l’accusa al gruppo. Indubbiamente, quel troppo indica una qualche forma di proiezione. Tuttavia la questione è un’altra. È la questione posta dal loro percepire l’istituzione e la società come non tutelanti e non in grado di modulare e controllare l’aggressività. Allora si levano richieste di severità e rigore nel punire; appelli rivolti a chi ha potere. L’appello – quanto ipocrita? – ad un’autorità più potente del potere della violenza, con un immancabile “tutto viene dall’alto” e va in alto: come il fumo e l’Assunta di Tiziano. È comunque drammatico sentire la loro disperazione, pur nel ripetersi di formule di un ossequioso e scolorito moralismo. “Tanto è tutto così, i politici litigano in televisione. I prepotenti vincono sempre. È tutto così. La famiglia, la scuola, la società. Nessuno fa niente. È sempre peggio”. Ancor più drammatica la denuncia di un ragazzo: “Certo che nessuno fa niente contro i prepotenti. Se sono gli stessi genitori che agiscono allo stesso modo! Io sono dovuto uscire scortato dopo aver vinto una gara di judo, perché i genitori degli altri ragazzi mi volevano picchiare. E tutto perché avevo vinto. Come si fa a combattere la prepotenza se anche i genitori educano alla prepotenza?”.

Ho avuto racconti sconsolati del ripetersi di prevaricazioni ripetute e costanti contro gli alunni delle prime classi di un Liceo. Si era strutturato una sorta di “nonnismo” istituzionalizzato e tollerato da tutti che raggiunse l’apoteosi durante un carnevale con allagamento della scuola stessa. Apoteosi e nemesi palingenetica che forse parodiava il

desiderio di tutt'altro diluvio. Gli è che il gruppo – in questo caso l'istituto-istituzione – non soltanto tollerava ma agiva il bullismo stesso.

Per terminare, un caso bizzarro. In una classe liceale, apparentemente tranquilla e serena, vi era un ragazzo vittima del cosiddetto bullismo indiretto. Esso era agito sia da ragazzi appartenenti alla scuola, sia da ragazzi esterni con la complicità di una compagna di classe della "vittima". Sin qui tutto "normale". La stranezza della situazione consisteva nel fatto che la ragazza complice era ignara del suo ruolo ed era amica della vittima. Semplicemente ed innocentemente, ella riportava considerazioni e manifestazioni di simpatia della vittima verso di lei al suo fidanzatino, che faceva parte dei bulli esterni. Questo gioco esterno-interno (alla scuola ed alla classe), questo gioco innocente, dopo essere durato per più di un anno, esplose in atti di aggressione fisica allorché la vittima reagì. La ragazza era però ancora inconsapevole del suo ruolo ed i suoi rapporti con la vittima erano distesi e cordiali. Nulla, se non la violenza, era giunto alla coscienza. Nel racconto dei ragazzi gli accadimenti erano spiegati con il caratteraccio del "fidanzatino" e con la constatazione che il mondo è strano e ci sono sempre bravacci prepotenti in agguato.

In questo caso chi agisce il bullismo? La ragazza, il gruppo dei bulli interni alla scuola, il gruppo degli esterni, la stessa classe? Oppure è la permeabilità stessa delle "mura" della scuola che non definisce i limiti tra esterno ed interno?

La violenza si genera al limite tra l'individuale ed il collettivo, tra il gruppo e la persona. Essa agisce su quel limite e tende alla sua cancellazione. Ha come effetto l'annichilimento del pensiero e di quella "bugia" che è l'individuo. La violenza, dal punto di vista del gruppo – e quindi dell'istituzione? – è sempre legittima. Paradossi. Eppure il bullismo senza un gruppo che agisce, che guarda, che tifa, che si indigna, che tollera; il bullismo senza spettatori non è più bullismo. La formula è quella del teatro: attori – vittime e carnefici – e spettatori. Ciascuno si identifica con l'uno o con l'altro. C'è chi si identifica con la vittima, chi con il bullo, chi con lo spettatore che guarda, chi con lo spettatore che guarda e s'indigna, chi con lo spettatore che guarda e tollera, chi con lo spettatore che si identifica con il prepotente. Il tutto contenuto, bene o male, dall'istituzione-teatro. Ci vuole uno spazio con dei confini perché i limiti siano attaccati. Si pensi all'altro famoso esperimento sull'aggressività, quello di Zimbardo¹⁸. In quel caso la rappresentazione è più potente di qualsiasi consapevolezza, più potente della

stessa consapevolezza di essere una rappresentazione. La prigione è reale nella psiche prima ancora che nella realtà. Il ricordo va spontaneamente al Sigismondo de *La vita è sogno*. Ancora un paradosso; perché da ciò dovrebbe conseguire che la consapevolezza è inutile. Eppure, anche questa è una scorciatoia troppo facile.

Ho sostenuto che la violenza presuppone e comporta il gruppo e persino l'istituzione. È però l'istituzione stessa che deve farsi carico di proteggere dalla violenza. E questa volta usciamo dalla voluta ambiguità e confusione. Come trapela dalle testimonianze citate si può supporre che un'istituzione inerte e complice sia, nella mente dei ragazzi, equivalente al gruppo prepotente e prevaricatore nel quale i limiti sono attaccati. L'istituzione – ed i suoi rappresentanti - o si distingue e tutela limiti, diversità ed individualità o si adegua confondendosi con il branco.

“E Trasimaco anziché rispondere, fece – Dimmi, Socrate, ce l’hai una balia? – Ma che c’entra? Chiesi.... – La ragione è, rispose, che ti lascia colare il muco dal naso e non te lo soffia quando occorre. E tu in grazia sua non conosci né pecore né pastore....Perché tu credi che i pastori o i bovani mirino al bene delle pecore o dei buoi e li curino e li ingrassino con uno scopo diverso dal bene dei padroni e loro proprio”¹⁹. Ancora la sfida di Trasimaco e l’esigenza delle “quattro mura” di Winnicott.

6. “Dico che la nostra natura e usanza comune è di rinnovare continuamente il modo, ma tu fin da principio ti gittasti alle persone e al sangue; io mi contento per lo più delle barbe, dei capelli, degli abiti....Ben è vero che io non sono mancata e non maco di fare parecchi giochi da paragonare ai tuoi, come verbigrazia sforacchiare quando orecchi, quando labbra e nasi, e stracciarli colle bazzecole che io v’appicco per li fori; abbruciacchiare le carni degli uomini con istampe roventi che io fo che essi v’improntino per bellezza...”²⁰. Qualora ci si prenda cura di ascoltare fanciulli ed adolescenti una preoccupazione emerge costante: essere alla moda. Preoccupazione fondamentale e classificata come “testardaggine”, “essere viziati” , “essere vuoti”, “avere tutto”. Si ascolti con più attenzione. L’ansia si paleserà nel viso del bambino. “Come faccio a far capire a questo adulto che mi deve comprare quel paio di scarpe, altrimenti muoio? Lui non capisce; non so perché. È così. Io muoio e basta. Lui non capisce. Parla. Lui parla e predica”. Ed il bambino ammutolisce, cerca altrove con lo sguardo. Guarda in terra. Serra le labbra. Le parole non ci sono più. Poi ricompaiono per

dire che quelle scarpe le portano tutti, anche Mario che viene sempre a casa. Che non costano tanto. Che è stato sempre promosso.

È l'angoscia che fa i capricci. Si ascoltino i bambini. La loro preoccupazione è andare a scuola avendo ciò che gli altri hanno: essere eguali a tutti gli altri. Altrimenti vengono beffeggiati e derisi. Si tratta di essere o dentro o fuori. La pressione a conformarsi è enorme ed inizia prestissimo. Le testimonianze riguardano tutte le età e sono univoche. Indubbiamente, tale conformismo può essere interpretato come una forma d'invidia e l'ansia da esso mobilitata come proveniente da una struttura narcisistica in pericolo. Vi è però l'altro lato, quello della pressione esercitata dal gruppo, che va anche tenuto in considerazione. L'essere alla moda risulta infatti necessario (per gli adolescenti, e questo è più scontato; ma come si è detto, il fenomeno inizia sin dalle scuole elementari) per evitare di essere aggrediti con quella forma particolare di bullismo che è stata definita indiretta. La violenza fisica viene spostata sul piano verbale e l'uso di tutte le tecniche retoriche di diffamazione e dileggio vengono utilizzate. In tal modo gli strumenti raffinati, messi a punto dalla nostra culturale, sono utilizzati in maniera perversa. Si pensi all'uso estensivo della fallacia nota come *argumentum ad personam*.

La moda, nel dialogo leopardiano, incontra la morte e la riconosce come sorella: quella che l'una fa violentemente l'altra lo fa con mezzi meno brutali. Entrambe si prendono gioco dell'essere umano, entrambe procurano angoscia.

La moda del gruppo e la sua pressione a conformarsi sono anche il prodotto di una società. Ma la pressione a conformarsi resta, nonostante le buone intenzioni, la caratteristica della scuola che ha come preoccupazione fondamentale, e come mandato sociale, quella di contenere. Il contenimento è inteso nel senso di conformarsi e conformismo significa adeguamento a standard e riduzione della critica. Si fa un gran parlare di sviluppare il senso critico e l'autonomia individuale, scivolando troppo spesso nella produzione di doppi messaggi.

Qual è la relazione di ciò con il bullismo? In primo luogo, si è poco evidenziato che non sono soltanto le caratteristiche fisiche delle vittime a provocare le aggressioni. C'è una pressione violenta, da parte del gruppo, a "normalizzarsi", assumendo atteggiamenti ritenuti adeguati. L'abito è un comportamento accettato, una seconda pelle e un falso Sé. In secondo luogo, nell'istituzione-scuola le diversità sono poco valorizzate e protette. Se la pressione è verso il conformismo, ne segue che è difficile che la diversità

sopravviva. Si pensi alle vicissitudini di ragazzi/e con esplicite tendenze omosessuali. In terzo luogo, una concezione statica del contenimento impedisce di riuscire a gestire dinamiche e spinte aggressive che, rimosse, si ripresentano amplificate; allo stesso modo del conformismo che, negato a livello istituzionale, viene parodiato dai prepotenti verso le vittime: essi sono gli epigoni e gli alleati di adulti che, dal loro punto di vista, sono impegnati nello stesso lavoro. Infine, il bullismo è una forma di esibizionismo, correlato al voyeurismo degli spettatori, che nella moda ha la sua collettiva manifestazione.

7. “La mente è il proprio luogo,/ e può far in sé un cielo dell’inferno, un inferno di cielo”²¹.

Il silenzio è tra le forme più inquietanti di comunicazione. Il silenzio ha una vasta e varia fenomenologia. C’è il silenzio, prezioso, dell’ascolto e della meditazione. C’è però anche il silenzio muto della vergogna e quello prepotente dell’omertà e del negativismo.

Il silenzio è stato anche uno dei temi dominanti del bullismo. C’è stato silenzio sulle prepotenze e prevaricazioni a scuola. Hanno taciuto gli insegnanti, hanno taciuto i genitori. Soprattutto, grida il silenzio delle vittime.

È accaduto anche a me di sperimentare quel silenzio. Ho impiegato tempo ed energie per riuscire a far parlare un’intera classe liceale delle prepotenze fisiche e morali subite. A testa bassa, tra lunghe pause, sguardi che andavano altrove, mi hanno infine raccontato delle angherie da parte di un gruppo di bulli del quartiere. Al termine, un ragazzo ha chiosato “C’è una sensazione di rabbia, impotenza e colpa. È così e non si può fare nulla”.

A chi era rivolto quel commento? Alla classe, a se stesso, a me?

A chi è rivolto, come accusa indicibile, il silenzio delle vittime? È un modo per chiamare in causa i presunti mandanti? È possibile parlare se chi è dinanzi collude, anche solo a livello inconscio (lasciando l’ambiguità di quale inconscio), con l’aggressore?

Le parole, come dimostra il bullismo indiretto, possono intrecciarsi con la violenza e violentare quanto gli atti fisici. Dell’arte della parola è intessuta, e depositaria, l’istituzione scuola. Dunque la scuola e il mondo degli adulti, che della cultura è

produttore ed interprete. sono complici ed allenatori dei bulli. Il sillogismo, secondo la logica dell'inconscio, è incontrovertibile.

C'è però un ulteriore aspetto del silenzio delle vittime del bullismo. Oltre la vergogna dovuta alla ferita narcisistica vi è il fatto, poco considerato, che la violenza ha come caratteristica fondamentale quella di impedire l'elaborazione mentale dell'esperienza.

La violenza s'impone con la stessa immediatezza e prepotenza delle "cose" per Roquetin nella *Nausea* di Sartre. Quell'imposizione provoca una rabbia nauseante. È impossibile qualsiasi distanza, la simbolizzazione viene sospesa o si trasforma essa stessa in cosalità. La semplice e cruda presenza costringe entro una dimensione quasi bi-dimensionale. Il tempo si ferma o si estende in forma infinita divenendo persecutorio; lo spazio assume un valore claustrofobico. Le parole per significare questa esperienza sono impossibili da trovare perché esse implicherebbero una fantasia, un distanziamento, un'elaborazione.

Il bullismo vive della sua stessa rappresentazione, è esso stesso un'indicibile rappresentazione. La difficoltà di definirlo, di esprimerlo e di combatterlo risiede nel suo essere un fatto che tenta di porre in scacco l'elaborazione mentale e concettuale.

Ciò è altro dal dire che esso implichi una minore capacità sociale e culturale. Tutt'altro, esso è la perversione di quelle capacità. Al silenzio della vergogna delle vittime fa allora riscontro il silenzio prepotente dell'omertà. Esso dimostra con tracotanza una complicità diffusa tra persone che "sanno il fatto loro e come va il mondo"; una complicità tacita, per l'appunto.

Come si è detto, esso è una rappresentazione, rappresentazione di se stesso e di qualcosa d'altro. Parodia di comportamenti degli adulti, della scuola, della stessa società. In quanto rappresentazione, è però anche espressione di dinamiche conflittuali a livello sia di inconscio individuale sia sociale.

Interpretare queste dinamiche come soltanto causate da spinte aggressive sarebbe però cadere nella stessa trappola della violenza. Significherebbe leggere i comportamenti umani come semplici e trasparenti.

Si è troppo spesso dimenticato che la rivoluzione psicoanalitica e il concetto d'inconscio comportano la sovradeterminazione di ogni atto e di ogni pensiero. Nei comportamenti umani nulla è semplice ed univoco, come ben sanno coloro che utilizzano la chiacchiera, il pettegolezzo, l'intrigo. La malizia del bullismo indiretto ed

il dolore che esso provoca si basano sull'uso consapevole della menzogna, cioè sulla capacità di giocare con la poliedricità delle mente. Quella malizia sorge però anche per l'intrecciarsi di dinamiche inconsce che in tal modo si esprimono o, meglio, vengono rappresentate.

A tal proposito, è possibile formulare un'ipotesi di interpretazione psicoanalitica del fenomeno del bullismo, sia diretto sia indiretto.

È stato notato che il ruolo dell'ostilità nel bullismo è simile a quello che la stessa ostilità gioca nelle perversioni sessuali: in entrambi i casi si ha una "feticizzazione" della vittima che diviene un "oggetto parziale". Si è rilevata anche la somiglianza sia tra gli effetti degli abusi familiari e quelli del bullismo; sia quella tra il funzionamento del gruppo prevaricatore e quello delle famiglie disfunzionali.

Infine, la ripetizione. Oltre il silenzio delle vittime, quello dei bulli e quello degli spettatori; vi è un tratto che caratterizza il bullismo: la ripetitività degli atti. Non basta una singola manifestazione di prepotenza: il bullismo si realizza nella ripetizione. È per questo si è fatto riferimento al *claustrum*: il clima creato dal reiterare le prepotenze e le prevaricazioni è quello della cappa di piombo, dell'assenza di vie di fuga e di speranza. La ripetizione esprime la necessità di agire un significato non altrimenti esprimibile. Si tenta, ripetendo l'azione, di rappresentarlo.

Tale significato è, a mio avviso, quello di una "scena primaria" che viene esteriorizzata divenendo una fantasia collettiva e dunque rappresentabile.

La rappresentazione avviene secondo i più triti e ovvi stereotipi. Né potrebbe essere diversamente, altrimenti il consenso sociale alla rappresentazione verrebbe meno. La vittima è posta nel ruolo passivo di donna, il bullo si trasforma nel maschio sadico ed attivo. Le stesse componenti omosessuali, spesso presenti, sono in tal modo rese accettabili. I complici possono assistere alla scena rassicurati dall'essere, ancora una volta, spettatori. Coloro che si indignano sperimentano un senso d'impotenza perché percepiscono più chiaramente le dinamiche profonde che si stanno manifestando e hanno inoltre una minore componente sadica.

Tale ipotesi spiegherebbe anche altre osservazioni che s'incontrano nella letteratura sul bullismo: la maggiore propensione delle femmine, rispetto ai maschi, nel denunciare il bullismo; l'aumento del bullismo indiretto e la diminuzione di quello diretto con il crescere dell'età.

Nella dinamica passività-attività le ragazze hanno infatti meno da perdere. Esse sono, secondo gli stereotipi sociali, passive per definizione, dunque possono anche non vergognarsene e denunciare le violenze, a meno che le componenti sado-masochistiche e quelle voyeuristiche non risultino dominanti.

Per quanto riguarda il bullismo indiretto, esso può essere considerato come una trasformazione del bullismo diretto. Le abilità sociali, le capacità linguistiche, la stessa empatia si raffinano e, soprattutto, si differenziano e si articolano in piani con il crescere dell'età. Alla capacità del bambino, se non sono presenti patologie, di muoversi in diversi mondi e di giocare con differenti e coesistenti logiche, si sostituisce, nel preadolescente e nell'adolescente, una compartimentazione sempre più rigida sia dal punto di vista mentale, sia da quello sociale (esempio ne è l'importanza che assume il gruppo dei pari). In tal modo, l'immediatezza dell'azione può essere rimpiazzata dal linguaggio. Il quale però è utilizzato in forma perversa, come un equivalente dell'azione violenta. La perversione di quest'uso, socialmente accettata, risiede nel porre l'altro nella condizione di feticcio sul quale scaricare letteralmente le angosce, le rabbie, l'aggressività e l'impotenza. Ci vuole abilità nel trasformare in indiretta un'aggressività diretta. Sono necessari percorsi mentali tortuosi e complicati. Si deve essere capaci, ad esempio, di identificarsi con la vittima per coglierne gli aspetti di debolezza, saper far leva sul sadismo dei complici, saper suscitare il voyeurismo degli spettatori, saper percepire qual è la moda del momento.

Tuttavia, anche la vittima può imparare, come ha imparato il bullo (a scuola, indirettamente, o, direttamente, nelle relazioni al di fuori). Allora i ruoli si possono rovesciare. L'ex-vittima identificandosi con l'aggressore può trasformarsi in bullo; sovente i bulli sono stati vittime di abusi. Le stesse ragazze possono scrollarsi di dosso lo stereotipo della passività e ripetere la scena primaria violenta interiorizzata rovesciando i ruoli e agendo attivamente la violenza. Indubbiamente, la scelta del bullismo indiretto da parte delle ragazze è più probabile, ma ciò non esclude, come ho potuto io stesso constatare, il ricorso alla violenza fisica allorché una fragile immagine di Sé sia sostenuta solo dal riferimento al corpo.

Un'illustrazione di quanto sinora detto è la dinamica manifestatasi durante il primo di una serie di incontri di consulenza psicologica con insegnanti e genitori di alunni delle scuole elementari. Sono emerse, subito e spontaneamente, le tematiche intorno alle quali

abbiamo costruito queste riflessioni sul bullismo: l'angoscia di separazione, la relazione insegnanti-genitori, l'aspettativa verso la scuola, la difficoltà di comprensione delle parti infantile rimosse, l'esibizionismo-voyeurismo, il nesso aggressività-sessualità. Primo genitore (una mamma): "Beh, il mio problema è che mia figlia non si vuole staccare da me quando la mattina l'accompagno a scuola. Si avvinghia alla mia gonna e piange, piange disperatamente. La maestra guarda e non fa nulla. Io mi aspetterei qualcosa. Invece non fa nulla. La bambina ha l'ansia. Io non so che cosa fare". Secondo genitore (una mamma): "Il mio problema è diverso. Non so se parlarne. Ma tutti gli incontri si tengono nello stesso giorno della settimana? Io non so se riuscirò a venire. Comunque io ho un problema che, insomma, è questo. Mia figlia è svagata. Ha sempre la testa tra le nuvole. A scuola è distratta e le maestre si lamentano. A casa poi, fa cose strane. Gira per casa cantando pezzi di opere liriche e dice che da grande vuol fare la cantante lirica. Poi, quando deve fare i compiti si distrae e combina poco. E io le devo stare sempre vicino, vuole dormire a letto con me ed il padre. E ha tanta paura del buio. Però, certo, dovrei affrontare il problema. Però, insomma, è difficile venire qui, ho tanti impegni". Terzo genitore (un padre): "Uhm, io mi rendo conto delle difficoltà di educare i figli. Si ha sempre la sensazione di sbagliare. Non si sa cosa fare. Se poi si è separati è peggio, molto peggio. E poi, poi ci sono temi che non so, non saprei che dire. Mia figlia mi ha raccontato che un compagno le è saltato addosso ed un altro le diceva che quello la stava violentando. Non so proprio dove imparano certe cose. Come parlarne? È tutto così complicato e certi temi sono, non so come dire, difficili, sì difficili"

8. "Da quando gli alunni sono impegnati in progetti ed attività il clima a scuola è mutato. Sono più tranquilli e meno aggressivi". Così una dirigente scolastica rivolgendosi a docenti di un istituto d'istruzione secondaria, perplessi circa l'opportunità di realizzare alcuni progetti. L'osservazione è stata per me illuminante.

Si ama parlare molto - per darsi un contegno, per dimostrare apertura mentale, per esibire spirito democratico - di dialogo educativo ma nella pratica di dialogico c'è, al massimo, lo scambio di battute, la notazione moralistica o l'accudimento da balia. Si cita Socrate però l'essenza del suo dialogare si riduce, al più, in dispute eristiche su come ci si deve comportare. Non è un caso allora che la scuola stessa divenga, per gli alunni e per gli insegnati, un *claustrum*.

Per affrontare il problema del bullismo gli adulti si debbono mettere in gioco con progetti ed attività che dimostrino come la scuola sia un' *agorà* come quella nella quale si aggirava, sorta di tafano, l'ateniese maestro d'ironia. Partendo, appunto, dall'ironia. Forse non quella socratica ma qualcosa che le somigli. Nella scuola si pratica la parodia dell'ironia. Una sana ironia trasforma invece l'aggressività riducendone la carica distruttiva: permette di sondare i limiti del contenitore-scuola, aggiungendo alla funzione di contenimento l'apertura verso ciò che è oltre.

L'ironia è anche il primo passo per spostare il vertice di osservazione ed acquisire consapevolezza. Infatti, è importante, più che affrontare direttamente le relazioni tra aggressività e sessualità, non averne paura. Fondamentale è sapere che le dinamiche aggressive e sensuali coinvolgono chi le osserva, le studia e le affronta; qualora le voglia effettivamente affrontare. Passare dalle prediche ad attività progettuali che tengano conto di quelle dinamiche, significa rendersi finalmente conto della trave nel proprio occhio ed evitare di impazzire cercando di togliere la pagliuzza nell'occhio dell'altro.

¹ E. De Amicis E., *Cuore*, Newton Compton, Roma 1994, p. 76

² Cfr. P. K. Smith - editor, S. Sharp – editor. *School Bullying: Insights and Perspectives*. Routledge, London 1994

³ “Il concetto di *Nachträglichkeit* – posteriorità – è usato da S. Freud per descrivere quella dinamica psichica per la quale “esperienze, impressioni, tracce mnestiche vengono rielaborate successivamente in funzione di un nuove esperienze o dall'accesso a un altro grado di sviluppo. Esse possono allora acquisire, oltre a un nuovo senso, una nuova efficacia psichica” Laplanche J., Pontalis J. B., *Enciclopedia della psicoanalisi*, Laterza, Roma-Bari 1974, p. 389

⁴ H. Spivak *Bullying: Why All the Fuss?* Pediatrics 2003;112;1421-1422

⁵ Sul concetto di autoctonia cfr. J. S. Grotstein, *Chi è il sognatore che sogna il sogno?*, Edizioni Magi, Roma 2004. Grotstein utilizza il concetto di autoctonia per spiegare anche le difficoltà del bambino nel cogliere il “frutto proibito della conoscenza”.

⁶ M Khan, (1963) *The Concept of Cumulative Trauma*. Psychoanalytic Study of the Child, 18:286-306

⁷ D. W. Winnicott, *Sviluppo affettivo ed ambiente*, Armando Editore, Roma 1974, p. 53

-
- ⁸ D. W. Winnicott citato da M Davis e D C Wallbridge, *Introduzione all'opera di D. W. Winnicott*, Martinelli, Firenze 1994, p. 64
- ⁹ M. Khan, (1964), *Ego Distortion, Cumulative Trauma, and the Role of Reconstruction in the Analytic Situation*. International Journal of Psycho-Analysis, 45:272-279
- ¹⁰ M. Kein, *La scuola e lo sviluppo libidico*, in Scritti, Boringhieri, Torino 1978 p. 93
- ¹¹ *ibid.* p. 92
- ¹² D. W. Winnicott, *Il bambino, la famiglia, il mondo esterno*, Edizioni Magi, Roma 2005, p. 199
- ¹³ Dante, Inferno, XXIII, vv 58-60
- ¹⁴ N. Machiavelli, *Il principe*, XV
- ¹⁵ P. Due, B. E. Holstein, J. Lynch, F. Diderichsen, S. Nic Gabhain, P. Scheidt, C. Currie and The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group, *Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries*, European Journal of Public Health, Vol. 15, No. 2, 128–132
- ¹⁶ S. Milgram, *Obbedienza all'autorità*, Bompiani, Milano 1975
- ¹⁷ Donald Meltzer, *Clastrum*, Raffaello Cortina, Milano 1993, p. 155
- ¹⁸ P. G. Zimbardo, *The Stanford prison experiment*, dattiloscritto
- ¹⁹ Platone, *La Repubblica*, 343 a-b, in Opere Vol VI, Laterza, Roma-Bari, 1980
- ²⁰ G. Leopardi, *Operette morali*, Feltrinelli, Milano 1976, p. 76
- ²¹ J. Milton, *Il Paradiso perduto*, Mondadori, Milano 1984, Libro I, vv 254-55