



bullismo!

**Rapporto di ricerca sull'incidenza
degli episodi di bullismo
nelle scuole elementari e medie
della Regione Lazio**

marzo 2007

studio realizzato con il contributo della Regione Lazio

lo staff del progetto

direzione scientifica

Antonio De Filippo

ricercatori

Grazia Cappellucci

Sara Di Domenico

Giulia Gabelli

Grazia Mazzuoccolo

Erica Sagnella

analisi e validazione statistica

Francesca Covarelli

progetto e cura editoriale

Gian Paolo Castelli

immagine di copertina

Elisa D'Anna

fotocomposizione

Typeface snc Cerveteri

La Maieutica – Ricerca e Formazione

via Ostiense 36/b – 00154 Roma

tel/fax 06 572 86 585

lamaieutica@lycos.it

www.lamaieutica.it

indice

presentazione 5

la ricerca

focus tematico 9

obiettivi e metodologie 13

analisi dei dati 25

conclusioni 52

un modello d'intervento per contrastare e prevenire il bullismo 57

bibliografia 64

contributi

Franti o del bullismo 67

le scuole del progetto

Provincia di Frosinone

scuola elementare statale “Boville Capoluogo”, Boville Ernica
scuola elementare statale “Boville Ernica”, Boville Ernica
scuola elementare statale “Veroli I”, Veroli
scuola elementare “Santa Giovanna Antida”, Sora
scuola media statale “Ferentino”, Ferentino
sezione media statale “De Mattias Vallecorsa”, Vallecorsa
scuola media statale “Pontecorvo via XXIV maggio”, Pontecorvo
scuola media “Bonifacio VIII”, Anagni

Provincia di Latina

scuola elementare statale “Borgo Bainsizza”, Borgo Bainsizza
scuola elementare statale “V. Fabiano”, Borgo Sabotino
scuola elementare statale “Loc. Ceriara”, Priverno
scuola elementare “Preziosissimo Sangue”, Latina
scuola media statale “San Tommaso D’Aquino”, Priverno
scuola media statale “Giovanni Pascoli”, Aprilia
scuola media statale “Antonio Gramsci”, Aprilia
scuola media “Preziosissimo Sangue”, Latina

Provincia di Rieti

scuola elementare statale “De Stefanis”, Torricella in Sabina
scuola elementare statale “Direz. Antrudoco”, Castel S. Angelo
scuola elementare “Bambin Gesù”, Rieti
scuola media statale “Enrico Fermi”, Montopoli di Sabina
scuola media statale “D’Angeli”, Cantalice
scuola media “Bambin Gesù”, Rieti

Provincia di Roma

scuola elementare statale “Ruspoli”, Roma
scuola elementare statale “Concesio”, Roma
scuola elementare statale “75° Circolo EUR”, Roma
scuola elementare statale “Pistelli”, Roma
scuola elementare statale “Renato Fucini”, Roma
scuola elementare “Sant’Antonio”, Roma
scuola media statale “Caio Duilio”, Ostia
scuola media statale “Vincenzo Bellini”, Roma
scuola media statale “Anna Frank”, Roma
scuola media statale “Carlo Levi”, Roma
scuola media statale “Bruno Buozzi”, La Storta
scuola media “Antonio Rosmini”, Roma

Provincia di Viterbo

scuola elementare statale “Gen Agadin M.O.V.M.”, frazione di Bagnaia
scuola elementare statale “Villanova”, frazione di Villanova
scuola elementare “Santa Lucia Filippini”, Montefiascone
scuola media statale “Caprarola”, Caprarola
scuola media statale “Andrea Scriattoli”, Vetralla
scuola media “San Benedetto”, Tarquinia

presentazione

La ricerca che presentiamo è stata realizzata nei mesi di ottobre e novembre 2006 in 40 scuole della Regione Lazio. Essa rappresenta uno degli studi più significativi effettuati a livello nazionale – e senz'altro il più recente – per monitorare l'incidenza del bullismo tra bambini e preadolescenti che frequentano la scuola dell'obbligo, cercando allo stesso tempo di delinearne caratteristiche e possibili significati.

La vastità del campione di minori intervistati (oltre 1300 soggetti tra i 9 e i 14 anni), il rigore scientifico con il quale si è proceduto nell'estrazione casuale delle scuole, la validazione statistica preliminare dei questionari utilizzati e la necessaria cautela nell'elaborazione delle ipotesi interpretative rendono questo lavoro uno strumento di riflessione, nonché di eventuale intervento, che mettiamo a disposizione di quanti – tra insegnanti, genitori e rappresentanti istituzionali – si dedicano alla tutela dell'infanzia e hanno a cuore la promozione del benessere nelle nostre scuole.

Forte è stato, negli ultimi tempi, l'allarme sociale sulla diffusione del fenomeno del bullismo. Alcuni episodi di cronaca – si pensi al ragazzo diversamente abile preso in giro dai suoi compagni di classe in una triste rappresentazione scenica filmata e diffusa su Internet – hanno richiamato l'attenzione dei mass media e l'opinione pubblica ha scoperto (un po' in ritardo, come per il nonnismo) che dietro quelle “storie di botte tra ragazzi che ci sono sempre state”, quelle baruffe giocose finanche necessarie per ‘formare’ e abituare i bambini più timidi a reagire alle difficoltà della vita, si nascondono prepotenze, violenze e maltrattamenti ripetuti, talvolta colpevolmente negati dagli adulti, in grado di minare lo sviluppo psico-evolutivo di un bambino, la sua autostima, nonché la sua fiducia nella scuola come luogo sicuro e protetto.

Inevitabilmente, quando si accendono i riflettori su un fenomeno sociale, au-

mentano consapevolezza e sensibilità collettive di un problema, ma crescono anche le possibilità che si diffondano credenze e notizie inesatte, non solo nell'opinione pubblica o sulla stampa, ma anche tra gli addetti ai lavori: c'è chi confonde il bullismo con le *baby-gang*, le prepotenze a scuola con l'iperattività e, soprattutto, la quantificazione del fenomeno diviene, a dir poco, approssimativa.

In questo senso, il lavoro che introduciamo vuole essere un contributo alla chiarezza e intende seguire un paradigma molto semplice: conoscere per intervenire. Nel programmare azioni di prevenzione in ogni ambito sociale occorre partire da una corretta misurazione del fenomeno, senza allarmismi ma anche senza semplicistiche sottovalutazioni.

Nel mondo della scuola e delle istituzioni vi sono stati di recente segnali positivi: si pensi alla tempestiva direttiva del 5 febbraio 2007 con la quale il ministero della Pubblica Istruzione stabilisce le linee di indirizzo generale per la prevenzione e il contrasto del bullismo nelle scuole. Vi è un'evidente volontà di intervenire, e subito, mettendo in rete esperienze e competenze a livello locale e nazionale, con la consapevolezza che il problema del bullismo vada oltre i suoi stessi confini e investa valori, modelli educativi, sicurezza e coesione sociale. Al centro di riflessioni, iniziative e programmi di azione (su quest'ultimo punto il nostro lavoro si conclude con una proposta di intervento già sperimentata in alcune scuole) crediamo si possa porre l'attenzione al bambino non solo come 'adulto di domani', ma come soggetto di diritti e di tutela fin dal suo primo 'essere nel mondo'.

la ricerca

focus tematico

I primi studi sul bullismo sono stati realizzati nei paesi scandinavi a partire dall'inizio degli anni Settanta del Novecento e, poco dopo, anche nei paesi anglofoni, in particolare Gran Bretagna e Australia. Le ricerche si sono poi estese a molti altri paesi, evidenziando come si trattasse di un fenomeno generalizzato. In Giappone, dove le indagini sono state condotte sin dalla prima metà degli anni Ottanta, si è rilevato che l'*ijime*, il corrispettivo locale del bullismo, è particolarmente intenso e diffuso. In Italia le ricerche sono state avviate dalla metà degli anni Novanta.

Il termine 'bullismo' deriva da quello anglosassone *bully* e denota una "persona che usa la propria forza o potere per intimidire o danneggiare una persona più debole". Dalla stessa radice derivano sia il verbo *to bully* sia il sostantivo *bullying*. *Bully* si riferisce a una specifica modalità di relazione tra due persone: un soggetto più forte si avvale della propria superiorità per danneggiare un soggetto più debole. Nei paesi scandinavi si usano i termini *mobbing* e *mobbing*, tratti dalla radice germanica *mob*, che indica una folla o una banda e il cui verbo corrispettivo significa 'intimidire, attaccare', designando dunque un'azione intimidatoria portata avanti da un gruppo.

Fu Peter-Paul Heinemann, nel 1972, a utilizzare per primo il termine *mobbing* per riferirsi a fenomeni di bullismo. Ma è solo con i contributi dello psicologo norvegese Dan Olweus, a partire dal 1978, che il concetto di bullismo si è imposto, avendo egli fornito una prima precisa definizione del fenomeno; definizione che, nonostante il tempo trascorso, rimane un punto di riferimento. Secondo Olweus, "uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto ripetutamente nel corso del tempo alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni". Ciò che ac-

cade nel bullismo è che “un ragazzo subisce delle prepotenze quando un altro ragazzo o un gruppo di ragazzi gli dicono cose cattive e spiacevoli. È sempre prepotenza quando un ragazzo riceve colpi, pugni, calci o minacce, quando viene rinchiuso in una stanza, riceve bigliettini con offese e parolacce, quando nessuno gli rivolge mai la parola e altre cose di questo genere. Questi fatti capitano spesso e chi subisce non riesce a difendersi. Si tratta di prepotenze anche quando un ragazzo viene preso in giro ripetutamente e con cattiveria. Non si tratta di prepotenze quando due ragazzi, all’incirca della stessa forza, litigano tra loro o fanno la lotta” (MENESINI 2000, 27).

Alla definizione di Olweus sono state mosse critiche e proposte integrazioni e modifiche. David Farrington, ad esempio, sottolinea nel bullismo l’aspetto dell’oppressione fisica e psichica dovuta all’asimmetria di potere tra i soggetti coinvolti: il bullo è chi esercita, in modo prevaricatorio, un potere psicologico o fisico su una persona più debole. Altri autori, dato che le prepotenze e le prevaricazioni avvengono in contesti sociali, hanno interpretato il bullismo come un fenomeno di gruppo. In quest’ottica esso è “un insieme stabile di atteggiamenti e comportamenti messi in atto da un gruppo di attori appartenenti a un’organizzazione, finalizzati a ‘minorizzare’ un singolo o un gruppo, e talora a impedire il normale funzionamento dell’organizzazione”.

Tuttavia, se da un lato ognuna delle definizioni di bullismo si caratterizza per l’accento posto su aspetti specifici, quali il vedere le prepotenze dal punto di vista del singolo o analizzare il comportamento deviante a livello di gruppo, alcuni tratti vengono condivisi da tutti: il ripetersi nel tempo delle azioni bullistiche, l’asimmetria nel rapporto tra vittima e bullo, l’intenzionalità dell’atto. In questa ricerca si terrà conto delle diverse prospettive, dando però una particolare importanza alla dimensione ‘grupuale’. Il gruppo è infatti un elemento rilevante degli episodi di prepotenza. Nel caso del bullismo si parla, ad esempio, di ‘maggioranza silenziosa’, rappresentata dal resto dei compagni che, pur non partecipando attivamente all’atto di sopraffazione, rimangono a guardare senza intervenire in alcun modo. In tale prospettiva il bullismo, oltre a essere analizzato in chiave psicologica, cioè considerando le caratteristiche dei vari attori che subiscono o provocano gli episodi bullistici, viene interpretato come **fenomeno sociale in riferimento a contesti comunitari di cui mina la sicurezza: quello scolastico, quello familiare, quello territoriale**. Ad esempio, recenti analisi sociologiche sottolineano l’effetto negativo, sul comportamento dei singoli alunni, che ha il sempre più diffuso tipo di gruppo-classe incentrato sul *leader* negativo: il modello di riferimento diviene appunto quello di colui/colei che sa imporsi prepotentemente senza tenere conto delle competenze sul piano scolastico e dei livelli di profitto raggiunti.

Utilizzare una prospettiva interdisciplinare significa allora interpretare il bullismo come un **fenomeno trasversale che ha luogo in contesti territoriali del tut-**

to diversi tra loro e che prescinde da numerose variabili: genere, età, provenienza etnica, ambiente metropolitano o realtà locale comunitaria, status economico, disagi sociali, economici e culturali della famiglia di origine. A supporto di tale ipotesi si può citare una recente ricerca italiana tesa a verificare il pregiudizio, radicato nell'immaginario collettivo, secondo il quale il fenomeno interesserebbe quasi esclusivamente i maschi (bambini o ragazzi) provenienti da un ambiente degradato. Dai risultati dell'indagine quel pregiudizio risulta confutato: il bullo può provenire da famiglie di ceto sociale medio-alto ed essere indifferentemente maschio o femmina. Il bullo può dunque essere sia il bravo bambino di buona famiglia che in alcuni contesti assume un comportamento del tutto conforme alle regole – ma che in altri ambiti (come quello scolastico) per la compresenza di vari fattori può venire a far parte di gruppi che assumono comportamenti aggressivi e devianti – sia il bambino con alle spalle un ambiente disagiato con vissuti personali e familiari traumatici.

Specificamente, e coerentemente con quanto detto sinora, una nostra prima ipotesi è che **esiste una relazione tra l'incidenza dei fenomeni bullistici e la presenza o assenza di relazioni significative all'interno del contesto scolastico**, nei riguardi del gruppo dei pari o di persone adulte. Una seconda ipotesi tende invece a sottolineare l'aspetto emozionale: **vi è un nesso tra la capacità del minore di riconoscere e controllare le emozioni**, a partire dall'aggressività, **e la possibilità di mettere in atto o subire comportamenti antisociali**.

Partendo da queste ipotesi, lo scopo della nostra ricerca è quello di creare le basi per la definizione di un modello d'intervento volto a contrastare, o meglio ancora a prevenire, il bullismo. Pur tenendo conto del ruolo che ogni studente può assumere nell'ambito scolastico (vittima, bullo o spettatore), è necessario che quel ruolo venga decostruito dalle fondamenta. Ciò al fine di costruire uno **spazio comune e condiviso** nel quale sia possibile, per bambini e preadolescenti, imparare a gestire la loro emotività. Si promuove così l'acquisizione di *life skills*, ossia quelle abilità che consentono di mettere in pratica i comportamenti prosociali: capire il punto di vista dell'altro e adattarvisi, collaborare con i compagni e frenare gli impulsi aggressivi, imparare a difendersi quando occorre, saper lavorare sulle capacità relazionali e sulla solidarietà all'interno di un gruppo.

D'altronde, la creazione di uno spazio comune e la decostruzione dei ruoli si rende sempre più necessaria se si tiene conto del quadro che emerge in letteratura: la vittima del bullismo sovente si è comportato da bullo; il bullo, a sua volta, è stato vittima di prevaricazioni. In questo rinvio e ripetersi di ruoli precostituiti si organizza una circolarità che, qualora non venga messa in discussione e decostruita in un processo che coinvolga tutti gli attori, tende a chiudersi in se stessa e a ripetersi all'infinito.

Proprio per questo ci è sembrato opportuno tenere in particolare considerazione

ne il **punto di vista degli insegnanti**. Essi svolgono infatti una funzione altamente significativa sullo sviluppo psico-evolutivo e sulle capacità di socializzazione del minore, oltre ad avere la possibilità di osservarne nel tempo atteggiamenti e comportamenti.

obiettivi e metodologie

La nostra indagine si pone come obiettivo generale quello di **monitorare sul campo l'incidenza del bullismo nella regione Lazio**. Il target di ragazzi e ragazze che abbiamo preso in considerazione va dai 9 ai 14 anni: l'età durante la quale, sulla base delle ricerche e della letteratura disponibili, sono più frequenti gli episodi di bullismo, corrispondente alle classi IV e V elementare, I e II media.

gli strumenti di rilevazione

Si è utilizzato un questionario autosomministrato con domande semi-aperte. Tale strumento permette infatti di effettuare un'indagine su larga scala, consentendo così di ottenere informazioni rappresentative e generalizzabili all'intera popolazione considerata.

Il questionario ha come scopo quello di monitorare, tra gli studenti delle scuole elementari e medie, la presenza e ricorrenza di episodi di bullismo in tutte le sue manifestazioni: verbali, fisiche e psicologiche.

struttura del questionario per gli alunni

- *area sociografica*

Permette di ottenere informazioni di base sugli intervistati (attraverso le variabili sesso, età e nazionalità) per istituire correlazioni con variabili più complesse.

- *area socio-relazionale*

Monitora l'intensità delle relazioni che lo studente ha instaurato a scuola e for-

nisce informazioni circa il suo grado di socializzazione nell'ambito del gruppo-classe.

- *percezione del contesto scolastico*

Raccoglie dati sull'atteggiamento degli alunni verso la scuola, misurando la qualità del rapporto con l'istituzione educativa.

- *area individuale*

Mette in evidenza gli aspetti caratteriali dell'intervistato. È fondamentale, a nostro avviso, la rilevazione del livello di autostima attraverso l'immagine del Sé percepito e del Sé visto dagli altri, nonché la capacità assertiva.

- *percezione del fenomeno*

Permette di definire:

- ruolo di vittima
- ruolo di bullo
- ruolo di spettatore
- ruolo degli adulti

In ognuno dei primi tre ruoli si è voluto esplorare anche l'approccio emotivo dell'alunno con domande mirate.

- *rappresentazione del fenomeno*

Esplora la conoscenza del fenomeno, la valutazione che ne viene data e gli interventi che sono ritenuti utili.

il questionario per gli insegnanti

Oltre al questionario per gli alunni è stato somministrato un questionario agli insegnanti delle classi coinvolte nell'indagine. Si è così colta l'opportunità di conoscere il bullismo e le reazioni che esso suscita dal punto di vista dell'adulto.

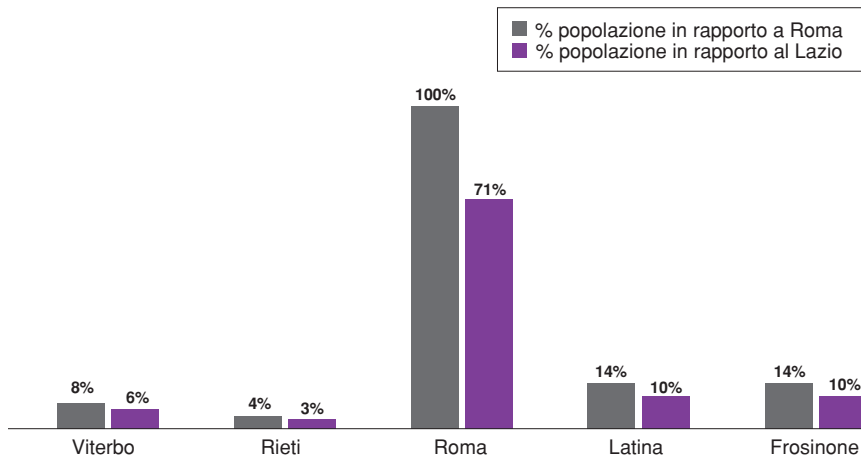
il piano di campionamento

Si è proceduto alla scelta di un campione rappresentativo caratterizzato da studenti di età compresa tra i 9 e i 14 anni sul territorio ove è stata realizzata la ricerca, ossia le 5 città capoluogo del Lazio: Roma, Rieti, Viterbo, Frosinone, Latina. Sono state innanzitutto raccolte le informazioni quantitative qui di seguito riportate e riguardanti la popolazione presente in tali aree. I dati di riferimento sono quelli del censimento ISTAT del 2001.

Province	popolazione residente			popolazione presente
	<i>mf</i>	<i>m</i>	<i>f</i>	
Viterbo	285.254	138.468	146.786	285.197
Rieti	144.597	70.283	74.314	143.707
Roma	3.578.784	1.700.299	1.878.485	3.447.175
Latina	485.599	238.519	251.080	489.953
Frosinone	477.950	232.884	245.066	477.544
<i>totale</i>	<i>4.976.184</i>	<i>2.380.453</i>	<i>2.595.731</i>	<i>4.843.576</i>

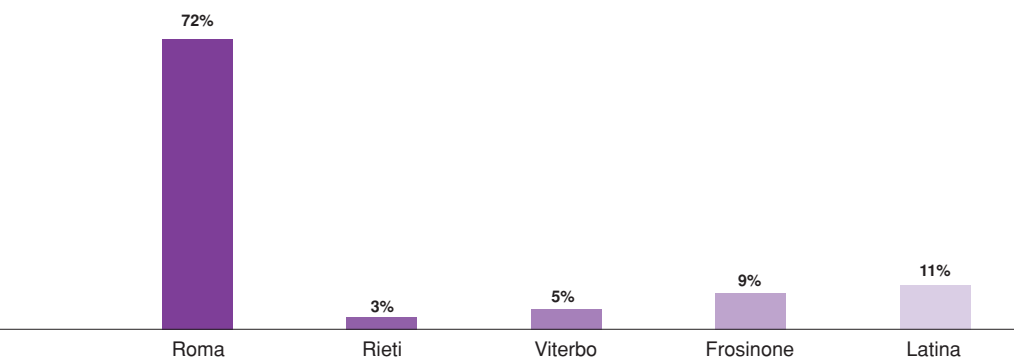
Al fine di creare una ponderazione utile per il piano di campionamento, come primo passo ci siamo serviti dell'ammontare numerico degli abitanti divisi per città (nel cui ammontare sono stati inclusi gli abitanti della rispettiva provincia) e lo abbiamo rapportato alla città di Roma e alla regione Lazio come è illustrato qui di seguito.

Valore percentuale della popolazione divisa per aree in relazione a Roma e alla regione Lazio



Se si restringe il campo d'indagine alla popolazione di età scolastica compresa tra i 6 e i 14 anni residente nei cinque capoluoghi laziali si riscontrano percentuali quasi identiche.

Alunni iscritti alle scuole elementari e medie nel Lazio (anno scolastico 2004-2005)



Nel nostro caso ci siamo però serviti di un **campionamento a rappresentatività tipologica** anziché statistica. Tale decisione è stata motivata dalla presenza di una città come Roma che, in base al rapporto di proporzione, avrebbe comportato nelle altre province una suddivisione di campioni percentualmente irrilevanti. Si è pertanto proceduto alla formazione di un campione che partisse per ogni area da un livello numerico accettabile (200 questionari).

Il tipo di campionamento effettuato si definisce **per quote** ed è simile al campionamento stratificato, con la suddivisione della popolazione in sottopopolazioni che assumono come base della stratificazione uno o più caratteri. La suddivisione da cui siamo partiti era la seguente.

Suddivisione dei questionari per città

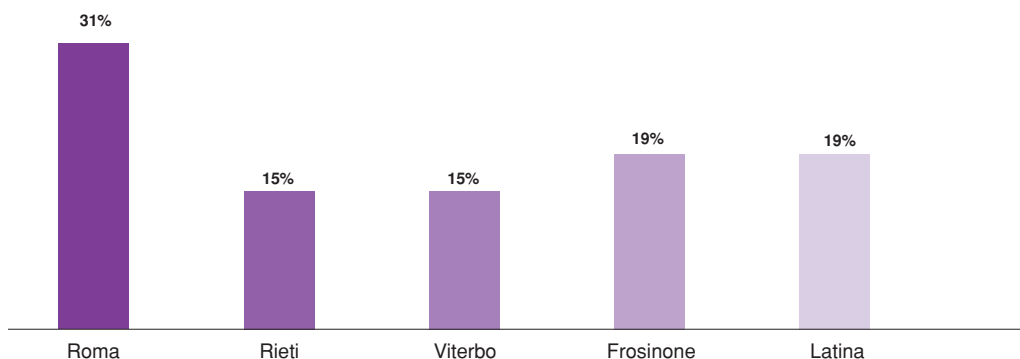
città	questionari somministrati
Roma	400
Viterbo	200
Rieti	200
Latina	250
Frosinone	250
<i>totale</i>	<i>1.300</i>

Tale suddivisione attribuisce un sottocampione, con il numero di unità statistiche più elevato, alla città di Roma, dove sono stati somministrati circa 400 questionari. A seguire, in base ai valori che caratterizzano gli alunni di ogni territo-

rio, si è stabilito di somministrare 250 questionari a Latina e Frosinone per la presenza di un numero maggiore di iscritti a scuola rispetto alle città rimanenti e una soglia minima di 200 questionari nelle altre due città per offrire la possibilità di attribuire una significatività statistica a ogni sottocampione in ciascuna area considerata.

In base a tale suddivisione, una prima ripartizione campionaria è stata caratterizzata dalle seguenti percentuali.

Percentuale di unità campionarie per città



Si è quindi proceduto alla costruzione del campionamento individuando le quote in cui suddividere il campione. Si è ritenuto necessario, come si è detto, procedere attraverso un campionamento per quote, data l'eterogeneità che caratterizza le unità campionarie. In primo luogo gli alunni appartengono ad aree geografiche diverse, in secondo luogo essi provengono da tipologie di scuola diverse (elementare o media, statale o non statale).

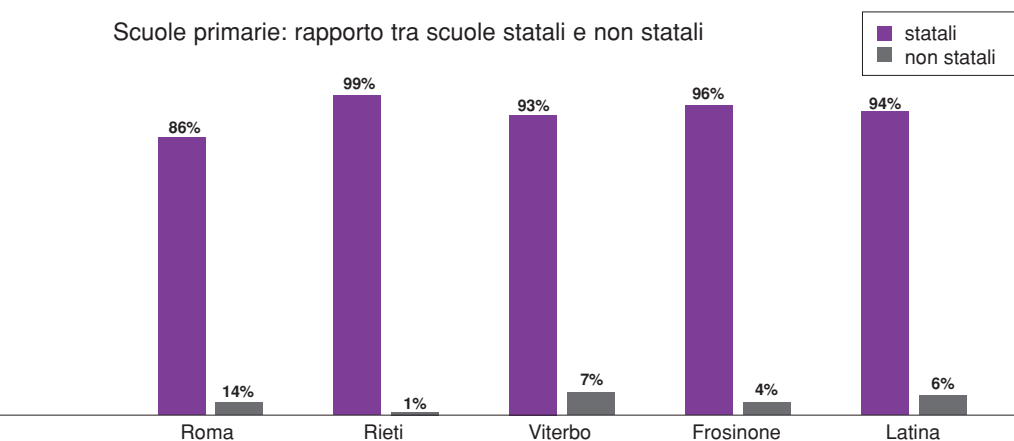
La prima quota individuata doveva attenersi alla ripartizione per aree del numero di alunni da considerare diviso per **tipologia di scuola elementare e media**. Procedendo al calcolo del rapporto tra numero degli alunni delle scuole medie e elementari per ogni città, i valori ottenuti sono risultati pressoché equivalenti in tutte le aree, attribuendo un numero di alunni pari al 40% della popolazione scolastica per le scuole medie e al 60% per le scuole primarie. Ciò nonostante, la nostra opzione è stata quella di procedere con un'equidistribuzione dei questionari tra le scuole elementari e medie in ogni città (50% e 50%), dato che il fenomeno del bullismo interessa le entrambe le tipologie di scuola. La tabella seguente riassume il numero di questionari da distribuire.

Suddivisione dei questionari per tipo di scuole

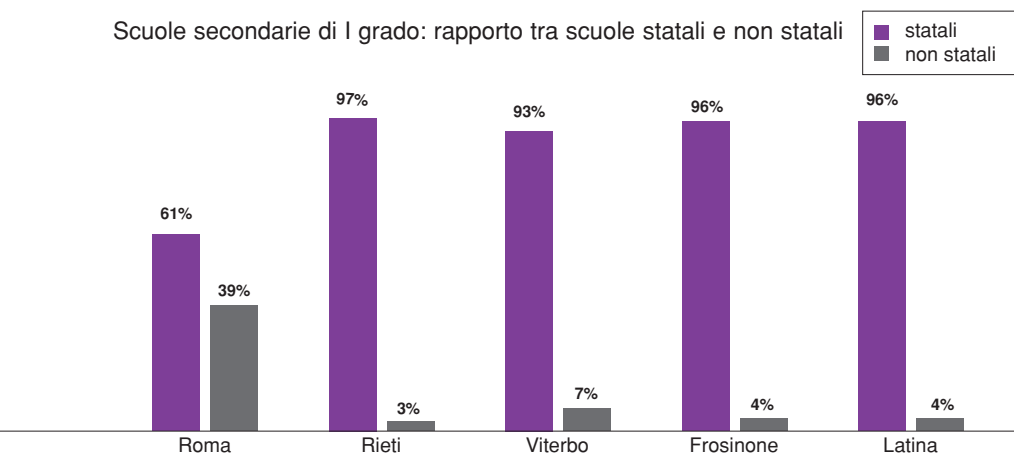
città	unità campionarie	scuole elementari	scuole medie
Roma	400	200	200
Rieti	200	100	100
Viterbo	200	100	100
Frosinone	250	125	125
Latina	250	125	125
<i>totale</i>	<i>1300</i>	<i>650</i>	<i>650</i>

Si è poi cercato di individuare le successive quote dei sottocampioni, costituiti da **scuole statali e non statali**, la cui suddivisione è evidenziata dai due grafici seguenti.

Scuole primarie: rapporto tra scuole statali e non statali



Scuole secondarie di I grado: rapporto tra scuole statali e non statali



Dagli ultimi due grafici si può ben notare come la presenza di scuole non statali sia poco incidente in tutte le aree, sia nell'ambito della scuola primaria che in quella secondaria di primo grado (scuole medie), eccetto che per la città di Roma, dove il valore numerico acquista maggior consistenza. Per bilanciare il peso di una città come Roma (caratterizzata, per le scuole non statali, dal 14% di scuole primarie e dal 39% di scuole medie) e una città come Rieti (dove invece esiste un'unica scuola non statale sia primaria sia secondaria inferiore), abbiamo predisposto una **ripartizione per quote simbolica**, prendendo in considerazione solo una scuola non statale per ogni area rispettivamente per la scuola primaria e secondaria.

Calcolando un numero medio di 20 alunni per classe, le due tabelle seguenti riassumono il numero di classi da intervistare per la somministrazione dei questionari.

Suddivisione dei questionari per classi

città	totale questionari	scuole elementari	classi da intervistare	scuole medie	classi da intervistare	totale classi
Roma	400	200	10	200	10	20
Rieti	200	100	5	100	5	10
Viterbo	200	100	5	100	5	10
Frosinone	250	125	6	125	6	12
Latina	250	125	6	125	6	12
<i>totale</i>	<i>1.300</i>	<i>650</i>	32	<i>650</i>	32	<i>64</i>

Suddivisione dei questionari tra scuole statali e non statali

città	classi di scuole elementari statali	classi di scuole elementari non statali	classi di scuole medie statali	classi di scuole medie non statali	totale
Roma	9	1	9	1	20
Rieti	4	1	4	1	10
Viterbo	4	1	4	1	10
Frosinone	5	1	5	1	12
Latina	5	1	5	1	12
<i>totale</i>	<i>27</i>	<i>5</i>	<i>27</i>	<i>5</i>	<i>64</i>

Una volta ottenuto il numero approssimativo di unità da intervistare per area, il numero di classi e la quota relativa al grado di formazione (elementare e me-

dia), si è proceduto all'estrazione casuale delle scuole tenendo in considerazione alcuni criteri:

- selezione di una o due classi per scuola, procedendo – in quest'ultimo caso – con la scelta delle classi quarte e quinte per le scuole elementari e prime e seconde per le scuole medie inferiori
- scelta delle unità campionarie in base al genere (maschio/femmina) e alla provenienza etnico-culturale dei ragazzi

Calcolando il numero delle scuole in base alle classi considerate, si determinano i seguenti dati.

Scuole coinvolte nel progetto

città	classi di scuole elementari statali	classi di scuole elementari non statali	<i>totale scuole elementari contattate</i>	classi di scuole medie statali	classi di scuole medie non statali	<i>totale scuole medie contattate</i>
Roma	9	1	6	9	1	6
Rieti	4	1	3	4	1	3
Viterbo	4	1	3	4	1	3
Frosinone	5	1	4	5	1	4
Latina	5	1	4	5	1	4
<i>totale</i>	27	5	20	27	5	20

Si sono determinate così 40 scuole totali nelle quali realizzare la ricerca. Scegliendo di procedere, laddove possibile, con la selezione di due classi per tipologia di scuola, rispettivamente la quarta e quinta elementare e la prima e seconda media, l'ammontare numerico di ogni singola classe rispettiva è espressa qui di seguito:

Suddivisione delle classi coinvolte per tipologia

città	classi IV elementari statali	classi V elementari statali	classi V elementari non statali	classi I medie statali	classi II medie statali	classi II medie non statali	<i>totale classi</i>
Roma	4	5	1	4	5	1	20
Rieti	2	2	1	2	2	1	10
Viterbo	2	2	1	2	2	1	10
Frosinone	2	3	1	2	3	1	12
Latina	2	3	1	2	3	1	12
<i>totale</i>	12	15	5	12	15	5	64

Una volta definiti i valori numerici delle varie quote si è proceduto considerando alcuni caratteri descrittivi della popolazione, come ad esempio il genere (maschio/femmina) e la nazionalità, per cui si sono scelte classi **con all'interno almeno un alunno straniero e con un numero di maschi e di femmine tendente alla parità.**

La selezione delle scuole in ogni città è stata effettuata tramite **il campionamento casuale semplice senza ripetizione**, ossia l'estrazione casuale di una scuola dalla lista degli istituti statali e non statali di ogni città.

Oltre alla somministrazione dei questionari a 1.300 alunni di scuole laziali, abbiamo ritenuto opportuno avere la testimonianza anche degli insegnanti delle classi coinvolte, con l'obiettivo di ottenere dati ancora più significativi sul monitoraggio della presenza di fenomeni bullistici nel Lazio.

il campione estratto: caratteristiche e particolarità

Partendo dal totale delle unità statistiche sottoposte a rilevazione, **nel periodo compreso tra ottobre e novembre del 2006 sono stati somministrati 1.321 questionari** per gli alunni, un numero che supera di poco il valore numerico prestabilito nel piano di campionamento e **81 questionari per gli insegnanti.**

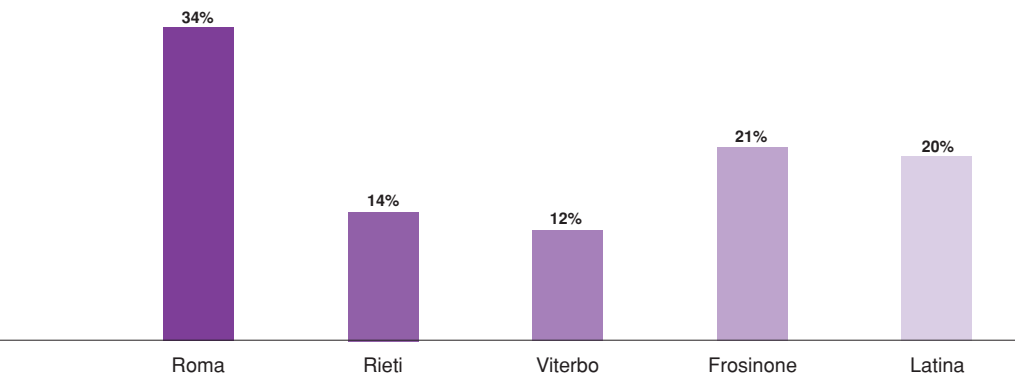
Analizzando in dettaglio le caratteristiche delle nostre unità statistiche selezionate in base alla ripartizione totale dei questionari, otteniamo la seguente tabella.

Numero di questionari somministrati agli alunni

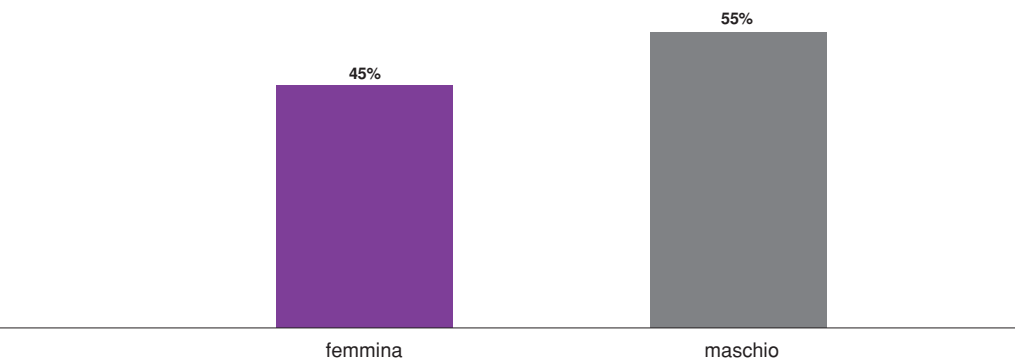
città	
Roma	452
Rieti	182
Viterbo	157
Frosinone	271
Latina	259
<hr/>	
<i>totale</i>	<i>1.321</i>

I numeri tabellari evidenziano come il numero di questionari effettivamente somministrati risulti abbastanza fedele a quello ipotizzato nel piano di campionamento. Soltanto nella città di Viterbo è stato somministrato un numero di questionari inferiore rispetto a quello prestabilito (157 anziché 200). Tuttavia, se si considera che Viterbo è una delle città con la quota di popolazione più bassa rispetto alle altre, i 157 questionari possono essere considerati un numero abbastanza rappresentativo per poter procedere con l'analisi. Riguardo la suddivisione in base alle altre variabili strutturali, il campione risulta suddiviso come evidenziato nei grafici seguenti.

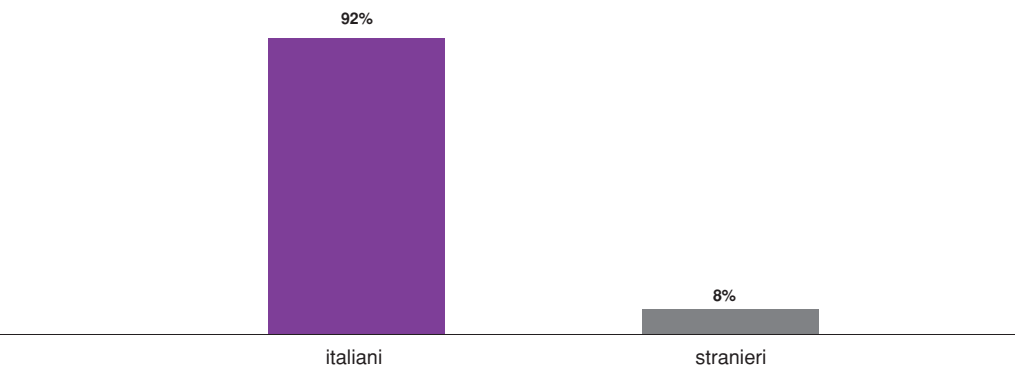
Ripartizione del campione per città



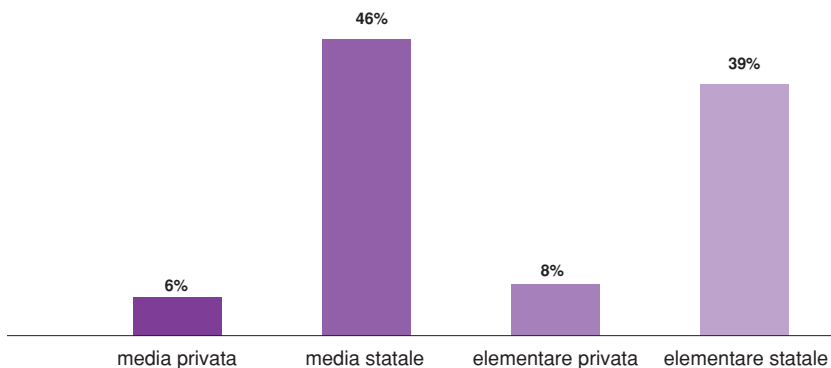
Ripartizione del campione in base al genere sessuale



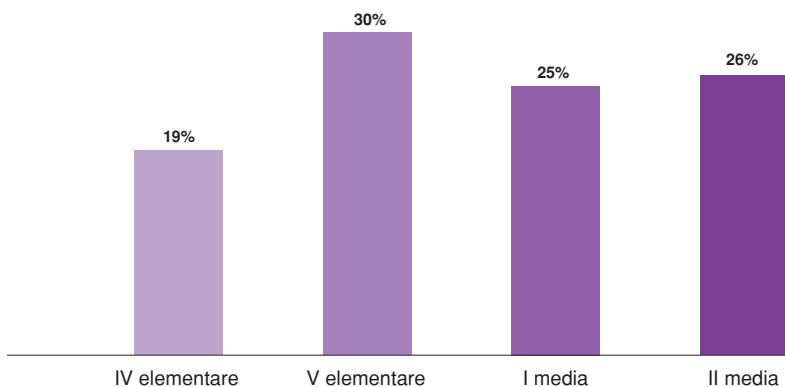
Ripartizione del campione in base alla nazionalità



Ripartizione del campione in base alla provenienza scolastica



Ripartizione del campione in base alla tipologia di classe scolastica



Le visualizzazioni sopra esposte mostrano come si sia riusciti a rispettare sul campo le ipotesi di campionamento, nonostante le difficoltà incontrate nel reperire scuole e classi da porre sotto rilevazione. Abbiamo infatti intervistato un campione di alunni costituito da un'uguale ripartizione delle unità rispetto al genere; anche riguardo la nazionalità, la presenza di alunni stranieri ammonta all'8% del campione, una percentuale simbolica, come era stato programmato nell'ipotesi di partenza.

Considerando la tipologia di scuola (elementare e media), anche in questo caso si è provveduto a una quasi equa distribuzione degli intervistati tra scuola media ed elementare (la scuola media supera quella elementare solo di due punti percentuali).

Riguardo la scelta delle classi il campione presenta lievi scarti percentuali tra la quarta elementare, la quinta elementare, la prima e la seconda media, concentrando valori leggermente più alti per la quinta elementare e la seconda media, come stabilito nell'ipotesi campionaria di partenza.

Nel caso degli insegnanti, il campionamento è stato eseguito in modo casuale, basandoci sulle classi già estratte per gli alunni. Queste hanno infatti costituito la base per contattare i docenti di riferimento nel momento della somministrazione dei questionari ai ragazzi. Sono stati raccolti ben **81 questionari di insegnanti** che, lungi dall'offrire dati generalizzabili, ci hanno però fatto conoscere una prospettiva diversa rispetto a quella degli alunni sul bullismo.

Nelle pagine che seguono esporremo in modo più approfondito il contributo recato da questo piccolo campione che, ai fini del nostro oggetto d'indagine, è risultato molto interessante analizzare.

analisi dei dati

l'incidenza dei fenomeni bullistici

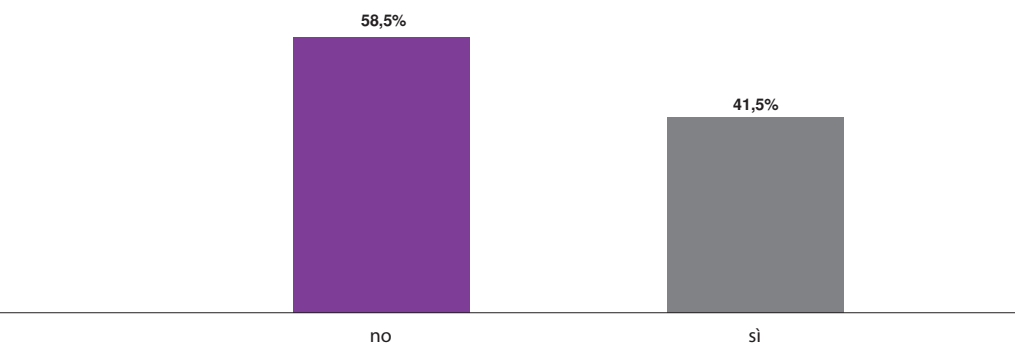
Uno degli obiettivi della ricerca è stato quello di monitorare l'incidenza degli episodi di bullismo nelle scuole della regione, sulla base delle proiezioni possibili in base al campione di popolazione scolastica preso in esame.

Dobbiamo sottolineare che non esistono ricerche analoghe di riferimento nella Regione Lazio e anche a livello nazionale la letteratura è molto scarsa. Si tratta allora di considerare i dati da noi raccolti come il primo momento di misurazione del fenomeno, augurandoci che si possa poi seguirne costantemente l'andamento anche sulla base degli interventi di prevenzione e contrasto che, nei giorni in cui scriviamo, sono sul tavolo programmatico di varie istituzioni. Pur senza cedere a pericolosi allarmismi, dobbiamo affermare con chiarezza che il bullismo risulta molto diffuso nelle nostre scuole: le percentuali sono infatti decisamente significative. Il fenomeno riguarda quasi la metà dei soggetti intervistati: **più del 40% dei bambini che compongono la popolazione target della ricerca dichiarano di essere stati presi in giro o maltrattati da uno o più compagni di classe.**

L'attenzione che i mass media hanno rivolto al fenomeno – a partire dal 2006 con l'episodio gravissimo del minore autistico di Torino oggetto di scherno dei compagni di classe (episodio filmato e vergognosamente diffuso su Internet) – non risulta quindi ingiustificata, ma è supportata da un riscontro reale. Potendo assumere come unico elemento di confronto lo studio condotto da Ada Fonzi (FONZI 1997) che, assemblando su scala nazionale ricerche regionali, attestava l'incidenza di prepotenze e maltrattamenti nelle scuole intorno al 30%, dobbiamo rilevare un preoccupante incremento del fenomeno che, almeno nella Regione Lazio, si colloca su percentuali decisamente maggiori. Oggi, nel Lazio,

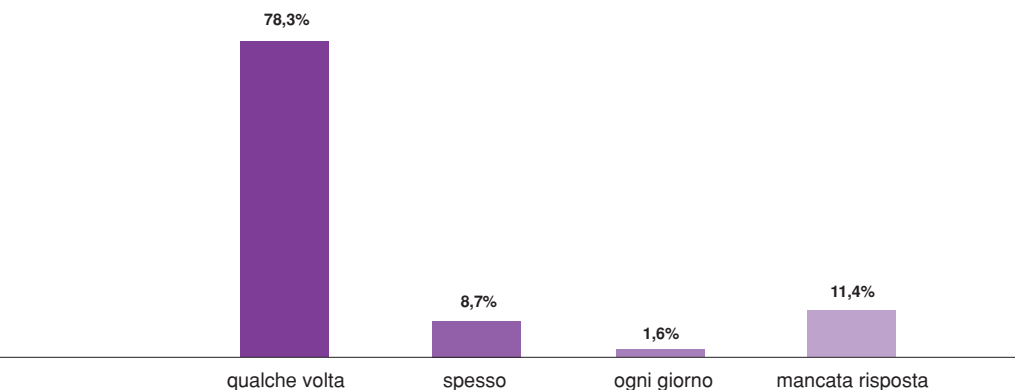
4 bambini su 10 affermano di essere stati coinvolti come vittime in episodi di bullismo (prese in giro e maltrattamenti).

Negli ultimi tempi, ti sei mai sentito preso in giro o trattato male da un altro compagno?



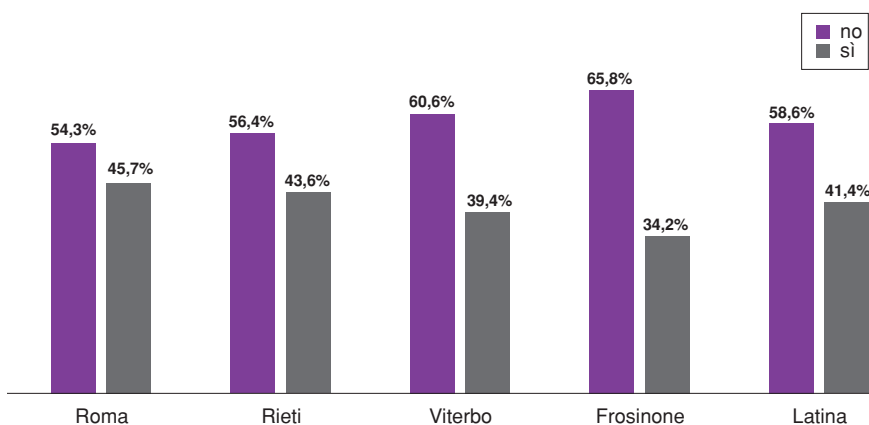
Occorre a questo punto dimensionare il fenomeno misurando anche **la frequenza degli episodi**, dal momento che sappiamo che una delle caratteristiche del bullismo è proprio la continuità con la quale si ripetono le vessazioni della vittima. Pur non potendo stimare con esattezza la risposta 'qualche volta', il dato appare meno drammatico del precedente: la ripetitività di prese in giro e maltrattamenti si attesta intorno all'11% circa, vale a dire la percentuale di bambini che dichiara di essere vittima di episodi di bullismo spesso (8,7%) o addirittura ogni giorno (1,8%). Tuttavia l'altissima percentuale (11,4%) di mancate risposte potrebbe indicare una malcelata difficoltà di molti soggetti a denunciare gli episodi subiti.

Ti è mai capitato di essere trattato male?



Trattandosi di ricerca su scala regionale, abbiamo ripartito i risultati suddividendoli per ciascuna provincia: risulta evidente, sia pure con scarti contenuti, come la città di Roma sia uno dei contesti dove il bullismo sembra più diffuso. Troviamo poi Rieti al secondo posto, in seguito Latina e Viterbo e in ultimo Frosinone. Una considerazione possibile, a parziale spiegazione di tale risultato più elevato per Roma, crediamo risieda nella minore tenuta dei legami sociali in un contesto metropolitano, dove evidentemente la scuola non riesce a svolgere un ruolo adeguato di mediazione di tensioni e conflitti, e dove gli insegnanti stessi – come vedremo poi esaminando i dati relativi al loro campione – vivono sentimenti di maggiore solitudine e insoddisfazione.

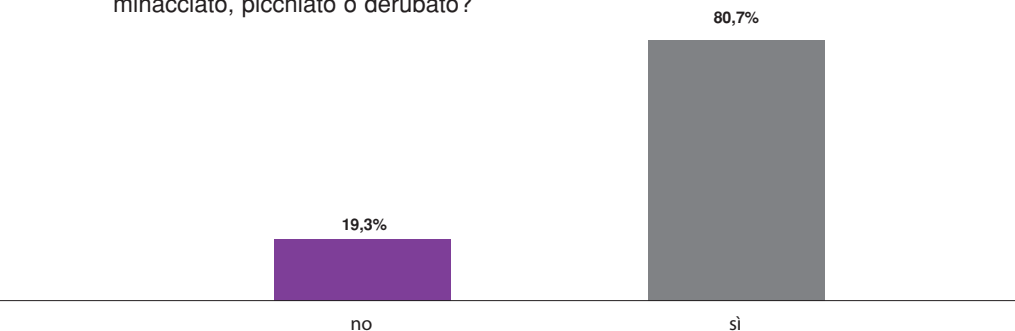
Negli ultimi tempi, ti sei mai sentito preso in giro o trattato male da un tuo compagno di classe o di scuola?



Come si è detto nel capitolo sulla metodologia della ricerca, ci siamo avvalsi di un questionario anonimo e autosomministrato; scelta volta sia a tutelare la *privacy* del minore che a garantire la veridicità delle risposte e la scientificità dello studio. Ciò nonostante, occorre tenere presente che alcuni soggetti possono aver risposto alle domande da una posizione di ‘difesa’, soprattutto quando si trattasse di segnalare episodi di bullismo subiti in prima persona (tendenza già riscontrata nell’*item* relativo alla frequenza degli atti bullistici). Il sentimento di vergogna su se stessi, la paura di risultare in qualche modo riconoscibile nell’analisi del questionario, il bisogno di fornire un’immagine individuale e sociale rassicurante, ci portano a considerare una zona d’ombra nella percentuale delle risposte di diniego e a ‘sovrastimare’ la dimensione del fenomeno bullismo. Per questo mo-

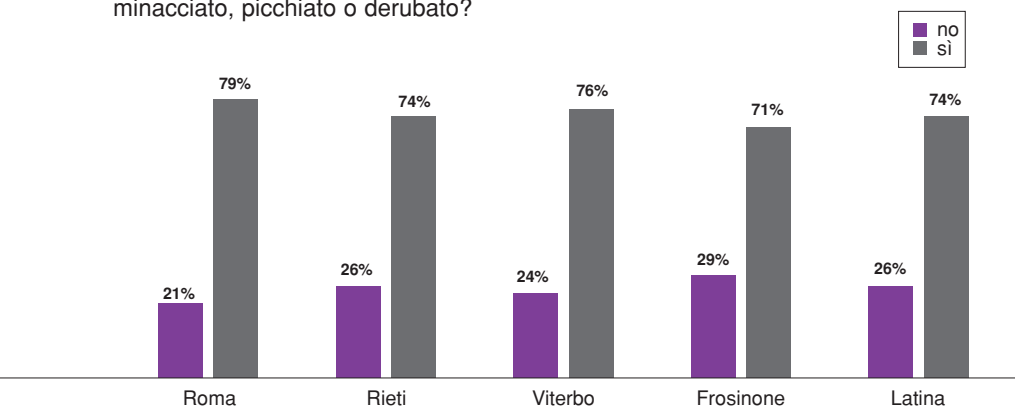
tivo abbiamo chiesto agli intervistati se erano a conoscenza di prepotenze e maltrattamenti subiti da altri compagni, ipotizzando minori difficoltà dei soggetti quando dovevano riferire del bullismo su terzi. I dati ottenuti confermano infatti una dimensione maggiore del fenomeno: oltre l'80% del campione denuncia di aver osservato a scuola maltrattamenti nei confronti di altri.

Hai mai sentito che qualche tuo compagno è stato preso in giro, minacciato, picchiato o derubato?



Per il bullismo 'riferito', così come per gli episodi subiti in prima persona, abbiamo poi suddiviso i risultati su scala provinciale: anche in questo caso **Roma si conferma l'area dove riscontriamo la maggiore incidenza di prese in giro, minacce e violenze**, con circa l'80% del campione che dichiara di esserne a conoscenza.

Hai mai sentito che qualche tuo compagno è stato preso in giro, minacciato, picchiato o derubato?



Riguardo agli episodi di bullismo che avvengono nella scuola – ricordiamo che parliamo di scuole elementari e medie – abbiamo anche chiesto ai bambini di descrivere con alcune frasi ciò che avevano osservato. Ecco alcune delle testimonianze che ci hanno maggiormente colpito, così come sono state raccolte.

Quando litighiamo ci prendiamo in giro in modo pesante: due bloccano una bambina, due un bambino e li facciamo baciare.

Un mio compagno di classe mi prende dietro al collo e mi picchia, tre bambine non mi fanno giocare quasi mai; ma io non faccio nulla.

Un bambino era dispettoso e mi ricattava; gli altri non lo facevano e lui li maltrattava.

Alcuni ragazzi della classe costringono gli altri a fare i compiti al posto loro minacciandoli.

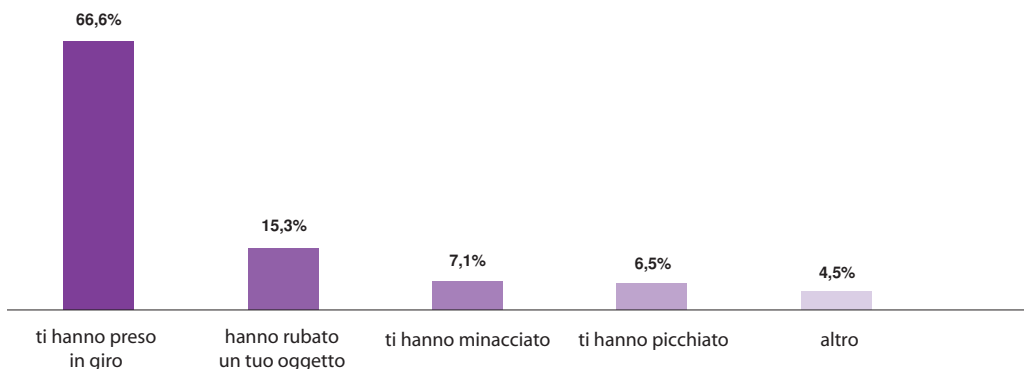
Noi siamo stati picchiati all'americana, mentre un altro bambino ci teneva.

la natura degli episodi bullistici

Dopo aver quantificato a livello generale la diffusione degli episodi di bullismo, vediamo ora di distinguere, azione per azione, le prepotenze dai maltrattamenti e le prese in giro dalle minacce. Si tratta cioè di distinguere le forme di **bullismo diretto**, caratterizzato da prepotenze a livello fisico, dal **bullismo indiretto**, che si esprime a livello verbale e sociale.

Dai dati della nostra indagine emerge un'altissima percentuale di episodi di bullismo indiretto.

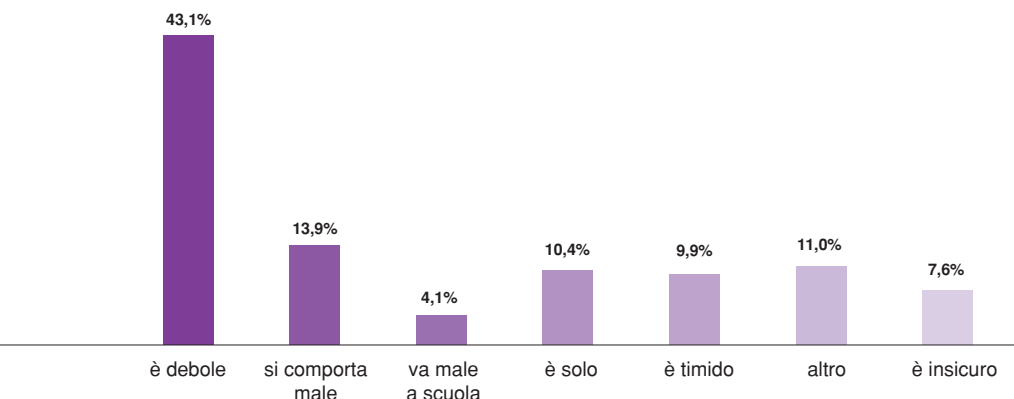
Se sei stato trattato male, puoi specificare cosa è successo?



Come si può osservare, **gli alunni intervistati hanno subito in prevalenza atti bullistici a livello verbale**, un bullismo psicologico racchiuso nella risposta “ti hanno preso in giro”. Molte volte è stata specificata anche la modalità in cui è avvenuta la presa in giro: il riferimento è a caratteristiche fisiche o caratteriali e i termini usati restano impressi in modo vivido nella memoria delle vittime. Secondo Margaret Mead, l’aggressività non è altro che il prodotto di un dato tipo di socializzazione all’interno di una cultura. **Il comportamento aggressivo dei preadolescenti dipende innanzitutto dal contesto familiare**: famiglie disfunzionali, famiglie disaffettive o con un contenimento blando, famiglie di genitori separati nelle quali la separazione si è trasformata in guerra, famiglie che hanno come valore coesivo la prepotenza e la sociopatia determinano nei figli sia il timore di non essere abbastanza forti (e quindi di deludere le aspettative genitoriali), sia la necessità di emulare o sostituire con la forza le figure parentali.

Particolarmente interessante appare un dato che emerge da alcune risposte a domande aperte, una delle quali incentrata sul personaggio dei cartoni animati preferito dai bambini. Dai risultati si impone **Goku**, protagonista della serie televisiva *Dragon’s Ball*, un bambino che si trasforma per diventare più forte, sia pure al servizio del bene, e che sembra bene interpretare il desiderio di invincibilità di quei bambini che si trovano, talora quotidianamente, a reagire a minacce e sopraffazioni. Speculare al desiderio di essere forti si delinea la paura di sentirsi deboli e di essere percepiti come tali. In questo senso, fa riflettere il modo in cui **i bambini definiscono i loro coetanei vittime di prepotenze come: deboli (43,1%), timidi (9,9%) e insicuri (7,6%)**. Sempre all’interno di questo *item* troviamo **preoccupante l’associazione tra bambini soli (10,4%) e vittime di bullismo**.

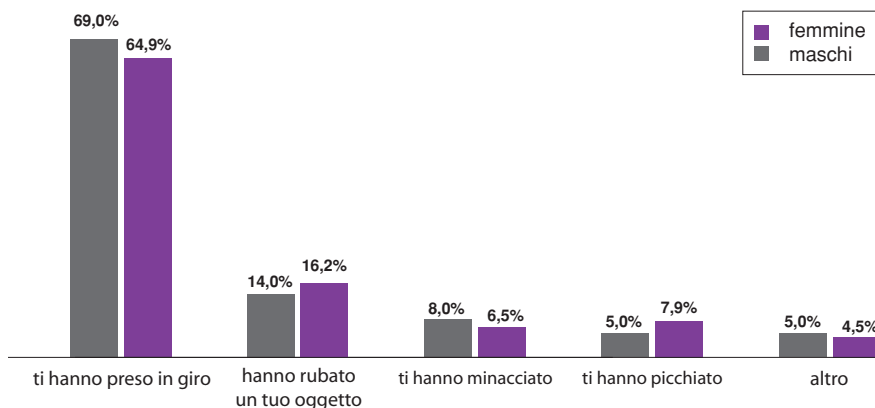
Un tuo compagno viene minacciato, preso in giro o picchiato perché:



La **solitudine del bambino** è un dramma sociale: basti pensare che ogni giorno in Italia, a mezzanotte, 500.000 bambini guardano la televisione da soli nella loro stanza, un dato che dovrebbe spostare l'attenzione dalla possibile pericolosità di molti programmi televisivi sull'infanzia, alla colpevole assenza degli adulti di riferimento (il dato fa riferimento a una ricerca del settore commerciale di Mediaset: BIONDI 1999). Per quanto riguarda il bullismo possiamo aggiungere che la solitudine che accompagna la vittima è di tipo bidirezionale: da una lato sembra che l'essere soli rappresenti per un bambino un fattore di rischio rispetto alla possibilità di subire prepotenze, in quanto chi è solo – in una società che spinge anche i più piccoli all'affermazione e al successo sociale – viene marginalizzato dal gruppo divenendo più vulnerabile, perché privo di una rete amicale di sostegno; dall'altro lato il bambino vittima del bullismo tenderà sempre di più isolarsi per la vergogna e la scarsa stima di sé. Nel momento in cui la scuola e la famiglia sembrano incidere meno nella costruzione dei processi di socializzazione, ecco che è il gruppo dei pari a costruire gerarchie e ruoli: alla vittima sola ed emarginata corrisponde la speculare figura del bullo che si pavoneggia e viene rispettato proprio per i suoi comportamenti prepotenti.

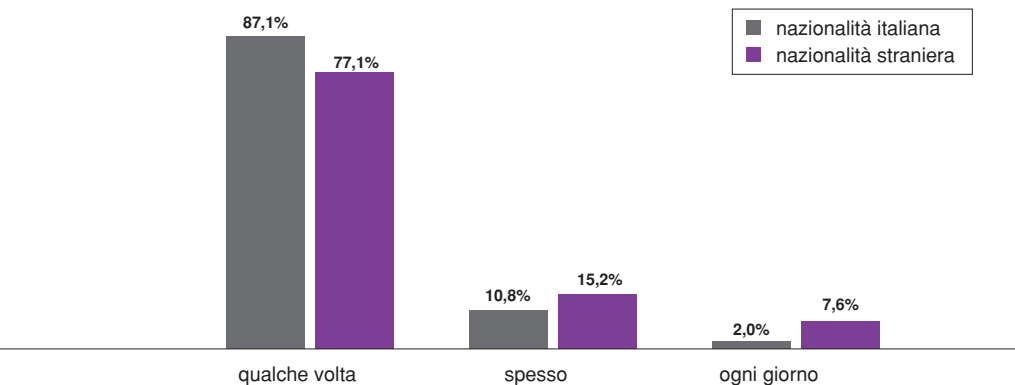
Per quanto riguarda la **correlazione tra i comportamenti bullistici e il genere sessuale**, la nostra indagine conferma ciò che è stato rivelato da altri studi: per le femmine il bullismo sembra focalizzarsi più su violenze psicologiche, come prese in giro e minacce; per i maschi il comportamento bullistico presenta invece valori percentuali più alti riguardo alle aggressioni fisiche e ai furti. Relativamente al ruolo di vittima di episodi bullistici, nel nostro campione le percentuali più alte – anche se di poco – si rivelano per i maschi. Tale risultato sfata il **pregiudizio per il quale sarebbero le bambine a essere più spesso esposte a episodi bullistici**.

Se sei stato trattato male, puoi specificare cos'è successo?



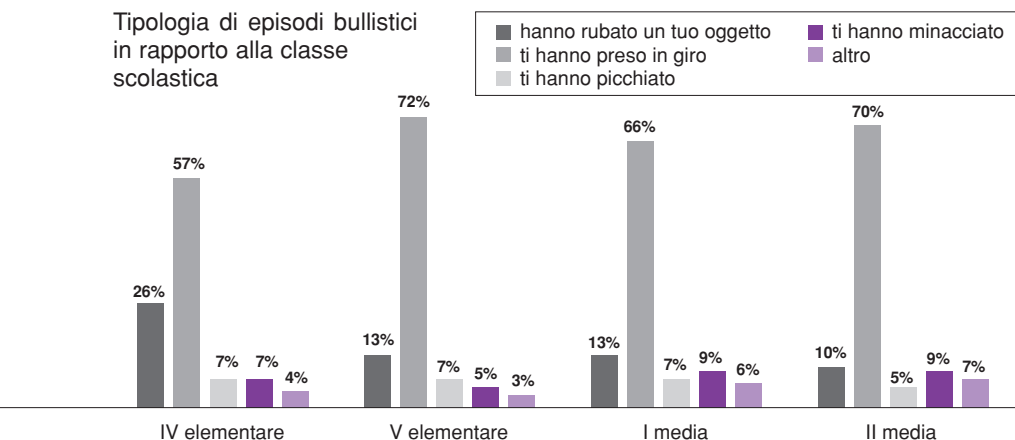
Passando alla **comparazione tra alunni italiani e stranieri** – prospettiva che ha richiamato di recente l'attenzione dei mass media sia per quanto riguarda le prepotenze agite che subite – dal grafico seguente possiamo ricavare l'osservazione che, pur in un'apparente omogeneità delle risposte, **i bambini stranieri sembrano essere** meno coinvolti nel bullismo episodico, mentre appaiono **maggiormente vittima di maltrattamenti persistenti**, come confermano le maggiori frequenze delle risposte “spesso” e “ogni giorno”.

Negli ultimi tempi, ti è capitato di essere trattato male?



Analizzando poi la tipologia degli episodi bullistici all'interno dei vari livelli scolastici, osserviamo nel grafico seguente come non si riscontrino variazioni statisticamente significative, eccettuato il furto di oggetti che decresce dalla quarta elementare alla seconda media.

Tipologia di episodi bullistici in rapporto alla classe scolastica

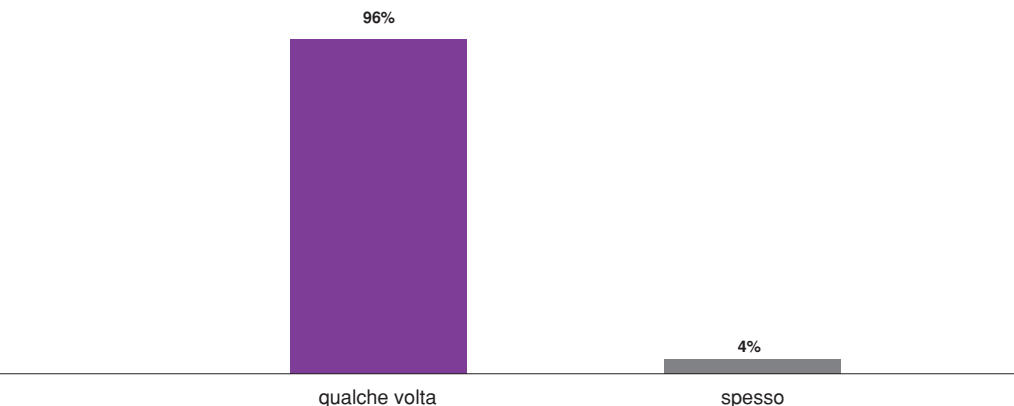


Quando si rappresenta il fenomeno del bullismo, una delle semplificazioni più ricorrenti è la demonizzazione di chi, tra i bambini, agisce la prepotenza: talvolta anche i mass media tendono a costruire, con una narrazione mutuata da episodi di cronaca nera, profili di personalità del bambino aggressore che rientrano nella devianza giovanile se non addirittura nella *baby*-criminalità. Vengono infatti mescolati in un gran calderone prepotenze, vandalismi, violenze sessuali tra minori e consumo di droghe nelle scuole, così contribuendo – talora inconsapevolmente, molto spesso per il gusto del sensazionalismo – a creare confusione e disorientamento tra insegnanti, genitori e tra gli stessi bambini e adolescenti che si vorrebbe tutelare. Ma anche quando il bullismo viene distinto da altre gravissime azioni antisociali o criminali, la visione prevalente ne considera solo gli aspetti duali del comportamento, immaginando la relazione aggressore-vittima come immutabile nei suoi ruoli nonché slegata dal contesto di riferimento costituito dai compagni di classe e dall'intera scuola.

Ci siamo chiesti se non occorra invece considerare il bullismo come **l'espressione di un disagio più ampio**, quasi fosse il sintomo più evidente di una patologia diffusa che ipotizziamo consistere in una ridotta capacità di talune realtà scolastiche a svolgere quel necessario ruolo di mediazione sociale e contenimento dei conflitti: un ruolo che potrebbe essere interpretato da insegnanti opportunamente aggiornati sulle didattiche di educazione socio-affettiva, riducendo tensioni e aggressività presenti sia a livello individuale (in quanto prodotto dello sviluppo psico-emotivo del minore), sia soprattutto in contesti familiari e territoriali particolarmente problematici. Ciò rimanda a quanto afferma Erving Goffman nel suo modello drammaturgico: “affinché una rappresentazione sia efficace occorre che essa soddisfi determinati attributi tecnico-funzionali, in quanto la *routine* messa in atto non ha dietro di sé un modello psicologico preciso, quanto un modello di rappresentazione; come tale nel caso del bullismo scolastico non dovremmo concentrare l'attenzione sulle caratteristiche psicologiche dei soggetti coinvolti, quanto sul fatto che tali comportamenti si manifestano proprio e soltanto se si trovano in un ambientazione idonea” (GOFFMAN 1969).

Parliamo quindi di un **bullismo sistemico** che vede coinvolti vittime e aggressori in quanto attori di ruoli interscambiabili: prepotenze e prese in giro, secondo questo modello, divengono azioni circolari e non lineari, che coinvolgono l'intero gruppo e nelle quali il bambino che un giorno subisce maltrattamenti può il giorno successivo agirne egli stesso. Il grafico seguente mostra un risultato che sorprenderà molti lettori, anche tra gli addetti ai lavori: **considerando l'intero campione di oltre 1.300 bambini dalla IV elementare alla II media, nel 96% dei casi i soggetti che hanno segnalato di essere stati vittima di episodi di bullismo hanno anche affermato di aver agito prepotenze e maltrattamenti.**

Interscambiabilità di ruolo: il bullo-vittima



Sulla scorta di questi dati, nella progettazione di modelli di intervento occorre considerare il bullismo anche come fenomeno di gruppo. Attraverso l'interscambiabilità che si è riscontrata sul campo tra bullo e vittima, emerge il fatto che gli attori sociali del bullismo non ricoprono sempre e comunque lo stesso ruolo, ma interpretano a volte ruoli completamente opposti tra loro che coinvolgono le dinamiche della classe.

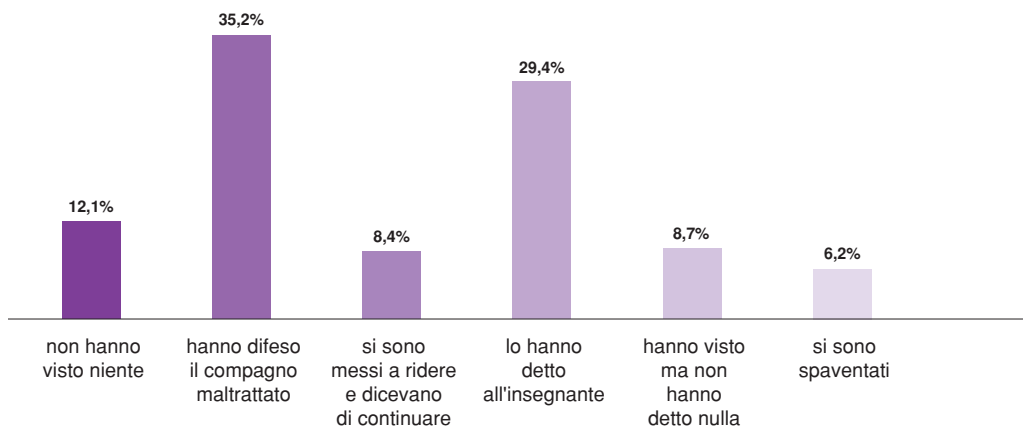
Quando si chiede agli intervistati quale tipo di atteggiamento abbiano assunto i compagni alla vista di un episodio di prepotenza, le risposte – seppur di diversa entità – hanno illustrato aspetti interessanti. Certo, e questo è un dato rassicurante, il 35% degli intervistati ha scelto la modalità “hanno difeso il compagno maltrattato”, ma occorre rilevare che il resto del campione si è distribuito su modalità quali: “si sono messi a ridere”, “hanno visto ma non hanno detto nulla”, “hanno incoraggiato il compagno che aggrediva”. Esiste tra gli alunni delle classi una **maggioranza silenziosa** che da un lato sostiene il bullo, dall'altro non ha alcun tipo di reazione.

Quando parliamo di questi spettatori, dobbiamo mettere in evidenza alcuni meccanismi che si innescano all'interno del gruppo dei pari. Nell'ambito scolastico gli alunni cercano di trovare punti di riferimento nel senso di appartenenza al gruppo-classe che li faccia sentire più sicuri e con un'identità riconoscibile. Uno degli elementi che lega un gruppo di coetanei è la condivisione di esperienze e norme, queste ultime in buona parte dettate dal *leader* del gruppo. Le norme sono un vincolo forte di origine sociale e rendono il gruppo una totalità unitaria, facendo percepire un senso d'identificazione a tutti i membri. Il gruppo crea quindi una forte pressione sugli affiliati che, pur di poter usufruire di

un'identificazione, si uniformano alle regole. In questo caso **la maggioranza dei compagni assiste agli episodi passivamente anche per rimanere conforme all'atteggiamento generale di tutto il gruppo-classe**. Il gruppo esercita un'influenza talmente rilevante da far sì che chi assiste a scene di prepotenza assuma molte volte un atteggiamento di accondiscendenza.

La risposta "si sono spaventati" sta inoltre a sottolineare come le emozioni di bambini e preadolescenti necessitino di un modello didattico-pedagogico di supporto, laddove l'evidenza mostra la frequenza con la quale si trovano di fronte a vissuti emotivi che non riescono a fronteggiare e che spesso fa loro assumere un atteggiamento di non reazione. È evidente, alla luce di queste considerazioni, quanto gli spettatori silenziosi rappresentino una grande risorsa su cui poter intervenire per contrastare il fenomeno del bullismo.

Quando un tuo compagno è stato preso in giro, gli altri compagni:



In riferimento all'importanza del gruppo, e per comprendere l'atteggiamento remissivo degli spettatori che assistono alle prepotenze, è bene accennare a due concetti conosciuti da John Darley e Bibb Latané sulla responsabilità diffusa e sull'ignoranza pluralistica.

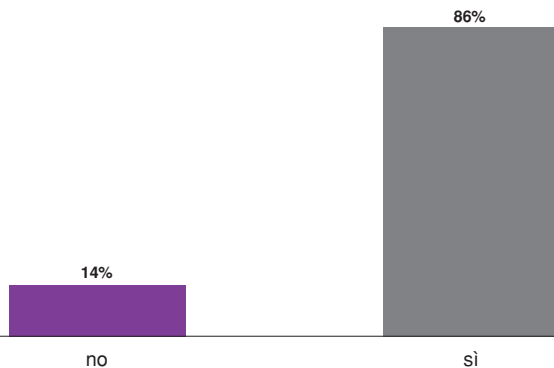
Per spiegare la **responsabilità diffusa** i due autori partono dall'ipotesi secondo cui quanto più un individuo si sente investito della responsabilità di intervenire di fronte a una richiesta di aiuto (o in una situazione di emergenza), tanto più è probabile che lo faccia. Tuttavia, tanto più numerose sono le persone che in quella stessa circostanza sono effettivamente in grado di prestare soccorso, tanto meno ciascuna di esse si sentirà investita della responsabilità di agire. La responsabilità diffusa è allora quella condizione che si crea quando la convinzione di essere facilmente sostituibili è inversamente proporzionale all'assun-

zione soggettiva di responsabilità. Di fatto, il risultato è che raramente qualcuno agisce.

Il concetto di **ignoranza pluralistica** porta invece i due autori a sostenere che la valutazione cognitiva di un evento (soprattutto se ambiguo) dipende in parte dalla reazione degli altri a quello stesso evento. In mancanza cioè di altre informazioni, e a fronte di una situazione cui è difficile attribuire un significato, il comportamento altrui diventa un elemento determinante. Se gli altri non intervengono, sarà più difficile agire. Questo non solo per una forma di pressione collettiva, ma anche per l'indifferenza dei membri del gruppo. Le conseguenze dell'ignoranza pluralistica sono del tutto simili a quelle della responsabilità diffusa: nessuno interviene di fronte alla richiesta di aiuto, sia essa più o meno evidente o esplicita.

Si potrebbe però obiettare che talune situazioni di prepotenza o prevaricazione possano non produrre un intervento difensivo da parte del gruppo in quanto non riconosciute; ci siamo perciò proposti di verificare anche la conoscenza del fenomeno bullismo all'interno della popolazione *target*. **Cosa sanno gli alunni del bullismo? Conoscono il termine e il suo significato?** I risultati mostrano in modo chiaro quanto la conoscenza di base sia largamente diffusa (86%).

Conosci la parola 'bullismo'?

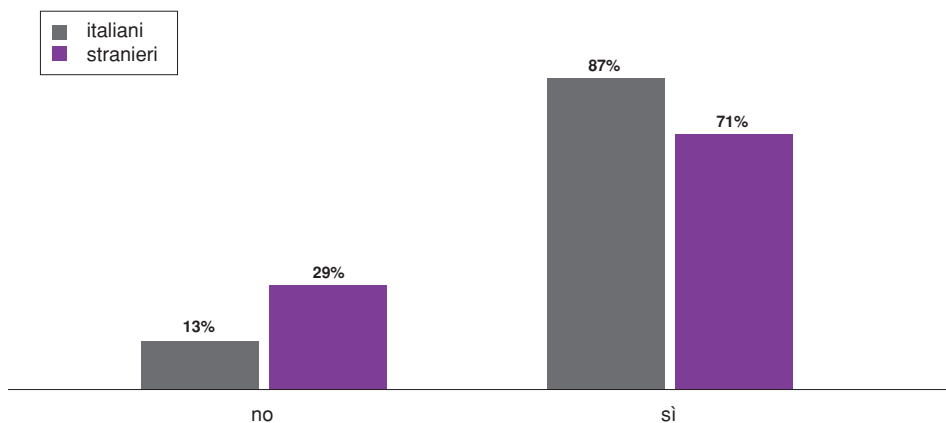
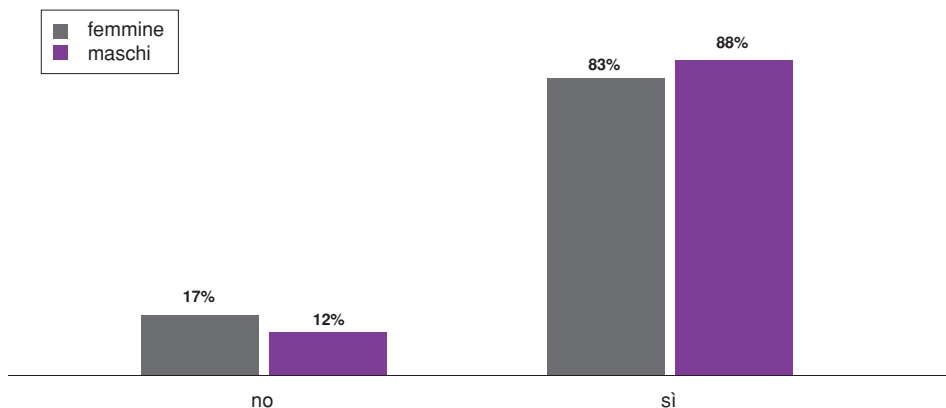


Correlando l'*item* sulla conoscenza del bullismo con altre variabili come il sesso, la provenienza etnica o la tipologia di area territoriale, si ottiene un quadro più approfondito.

Riguardo la variabile inerente al genere, nel nostro campione la percentuale più alta di coloro che dichiarano di conoscere la parola bullismo è costituita dai maschi (l'88% contro l'83%). Per quanto invece concerne la nazionalità, il divario tra gli italiani e gli stranieri risulta più consistente. In questo caso gli italiani che

conoscono la parola bullismo ammontano infatti all'87% dei casi, contro il 71% degli alunni stranieri. È evidente in questo risultato il peso della variabile linguistica.

Conosci la parola 'bullismo'?

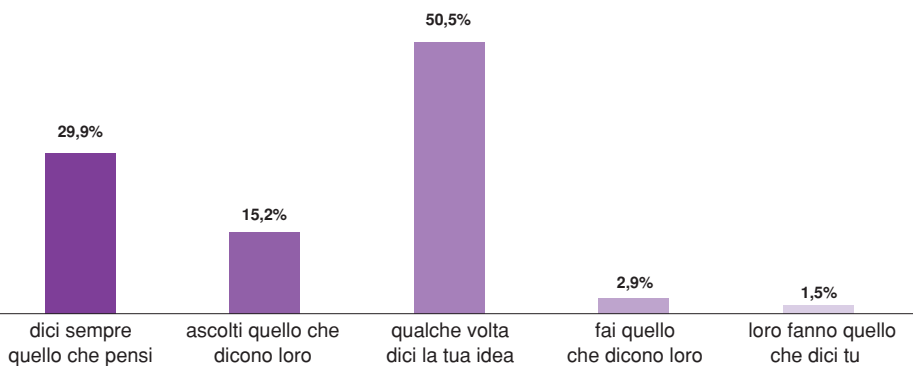


Essendoci introdotti in una prospettiva tematica che inquadra il bullismo all'interno dei processi di socializzazione e delle dinamiche di interazione del gruppo-classe, consideriamo ora alcuni *item* che studiano la qualità delle relazioni tra i minori della popolazione *target*. Per uscire da un circuito di prepotenze subite ripetutamente un bambino deve far leva anche su comportamenti assertivi, prima fra tutti la possibilità di esprimere liberamente le proprie idee nel grup-

po dei pari. Se un bambino si ritiene in grado di confrontarsi nel gruppo alla pari con gli altri, incrementa la sua autostima e gli viene allo stesso tempo riconosciuto dai compagni un ruolo definito e sicuro, quindi meno attaccabile.

La domanda seguente, comprendente l'intero campione, evidenzia in questo senso alcune difficoltà diffuse. Se è vero che esprimere le proprie idee con cautela può essere indice di una buona capacità di lettura del contesto di riferimento (nelle occasioni in cui è più indicato mediare il proprio punto di vista piuttosto che dire sempre e comunque tutto ciò che si pensa), è anche vero che la risposta “qualche volta” si afferma con una percentuale superiore al 50%, troppo alta per essere riconducibile soltanto al buon senso e alla capacità di mediazione. **Soltanto un bambino su tre riesce a comunicare liberamente**, mentre il 4,4% dei soggetti (“fai quello che dicono loro”, “gli altri fanno quello che dici tu”) si relaziona all'altro con una dinamica di potere.

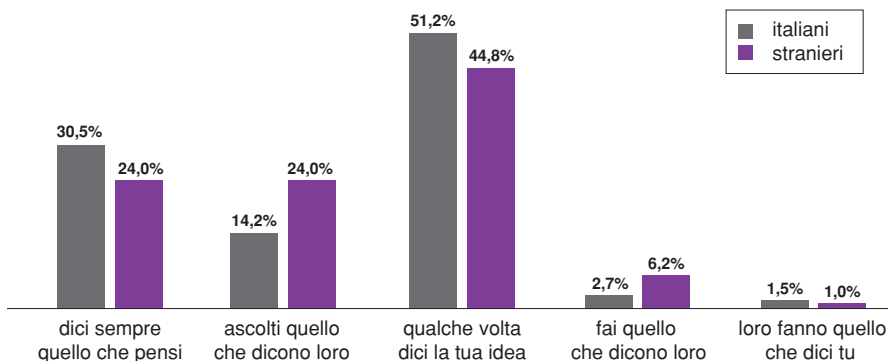
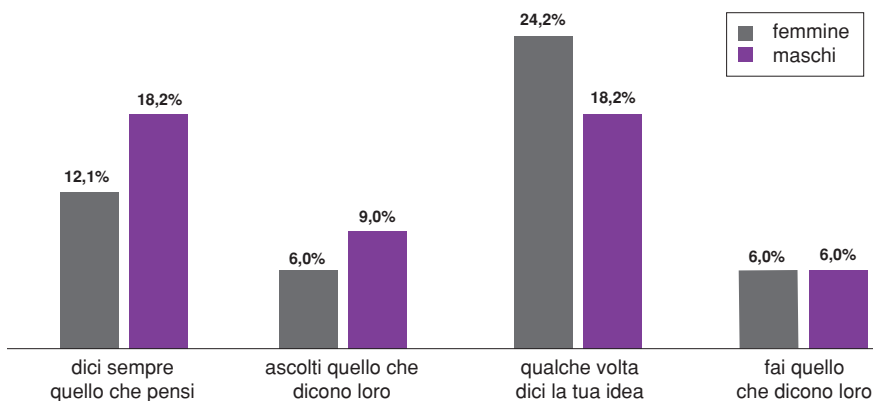
Quando stai con i tuoi compagni:



Se poi, in un'analisi di secondo livello, compariamo i risultati dell'*item* appena analizzato con il carattere sesso e la provenienza etnica, vediamo che – rispetto al genere – **i maschi mostrano più assertività rispetto alle femmine**. Ciò è rilevabile dalla prima modalità di risposta: “dici sempre quello che pensi”. Le femmine scelgono invece soprattutto “qualche volta dici la tua idea”, indicando una maggior insicurezza nell'esprimersi.

Rispetto alla provenienza etnica abbiamo riscontrato percentuali simili nella comparazione di genere: **gli alunni italiani riescono in maggior percentuale ad avere comportamenti assertivi rispetto agli stranieri**, che mostrano di essere più remissivi nell'interazione.

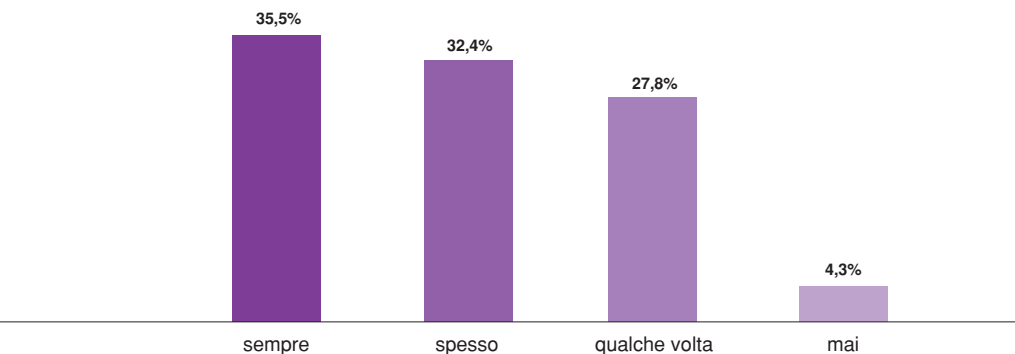
Quando stai con i tuoi compagni:



Qui di seguito presentiamo inoltre un altro grafico indicante il **livello di relazionalità** presente all'interno del gruppo classe, misurando il coinvolgimento di tutti i membri nelle attività di gioco e di ricreazione. Anche in questo caso quasi un terzo del campione – il 27,8% delle unità – risponde di essere stato invitato a giocare dai compagni “qualche volta”. L'incidenza di tale risposta sembra quindi confermare la presenza di rapporti spesso non significativi, caratterizzati da una qualità della relazione di non particolare vicinanza, che porta a casi di marginalità nelle dinamiche di gruppo. Poiché la coesione di gruppo definisce il livello di solidarietà fra i membri, nonché la condivisione di norme e il relativo senso di appartenenza, da tale risultato – pur con la dovuta cautela – possiamo evincere che in ambito scolastico **spesso all'interno del gruppo dei pari non viene attribuita la dovuta importanza al valore della solidarietà**. Un livello po-

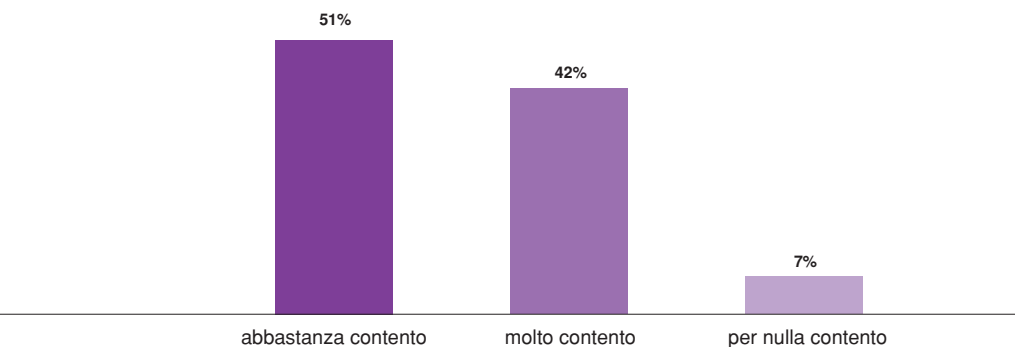
co significativo nelle relazioni emerge anche nella risposta libera concernente la domanda “cosa fai a ricreazione?”. In questo caso sono state numerose le modalità di risposta quali “leggo riviste sportive”, “mangio da solo”, “sto da sola”, “sto con quelli di prima elementare” ecc.

Invito al gioco da parte dei compagni



Riguardo invece la **qualità della vita scolastica**, il livello di soddisfazione nel frequentare la scuola si attesta su valori di buona integrazione. **Ciò indica come le aspettative verso la scuola siano positive** e l'ambiente scolastico, nel suo complesso, soddisfacente. Segno che, pur in presenza di dinamiche conflittuali, vi è un'ampia possibilità di intervento e di miglioramento. Si tratta quindi di accogliere le aspettative degli alunni e delle alunne e di rafforzare le caratteristiche positive dell'istituzione scolastica.

A scuola vai:



i preadolescenti e l'immagine del Sé: autostima ed emotività

Se il bullismo è un fenomeno gruppale, che è quindi limitante interpretare solo nell'ottica di una relazione bipolare (bullo-vittima), è utile soffermarci su una variabile che investe la sfera emotiva del minore inserito nelle relazioni con gli altri. Si tratta dell'autostima individuale, ovvero l'immagine di Sé che ciascun individuo, bambino o adulto, costruisce e modifica durante tutta la vita. Tale autopercezione è la risultante della valutazione che ciascuno fa di se stesso in relazione ai *feedback* che riceve dall'ambiente. William James (JAMES 1901) definiva l'autostima come il rapporto tra il Sé percepito di una persona e il suo Sé ideale. Ma ciò che gli altri pensano di noi, l'immagine che ci rimandano, diventa gradualmente ciò che pensiamo di noi stessi: secondo gli psicologi interazionisti il Sé è infatti una costruzione sociale che implica l'interiorizzazione di 'altri significativi' (Cooley). Il soggetto fa propri gli atteggiamenti che gli altri esprimono nei suoi confronti e queste valutazioni riflesse definiscono quello che viene indicato come il *looking-glass-Self*. In questa prospettiva, se è vero che gli adulti di riferimento – genitori e insegnanti – durante la loro azione educativa determinano la definizione dell'immagine di Sé di bambini e preadolescenti, non possiamo sottovalutare la rilevanza del gruppo dei pari nel condizionarne l'autostima con minacce e prese in giro.

Il bambino vive tra adulti che si prendono cura di lui, lo educano, lo proteggono. I comportamenti e gli atteggiamenti, i messaggi e le informazioni che il bambino riceve dai genitori, da nonni, zii ecc. (cioè dalle interazioni sociali più rilevanti) hanno un ruolo determinante. Il bambino introietta ed elabora quello che il mondo gli comunica su se stesso, interiorizza le opinioni che gli adulti hanno nei suoi confronti e comincia a considerarle realtà indiscutibili. Il bambino, quando è accettato e compreso dagli adulti che si occupano di lui, sviluppa un senso di adeguatezza che tende a essere generalizzato alle altre situazioni che si presentano nel corso dello sviluppo.

Dunque cresciamo e costruiamo la nostra immagine di Sé avendo come riferimento i comportamenti e gli atteggiamenti degli altri, e **l'eterogiudizio diventa autogiudizio**. La negatività del giudizio altrui si riverbera sul Sé e ne diviene parte.

Nel nostro questionario, le risposte alla domanda "Gli altri pensano che tu sei:" evidenziano in molti soggetti un'immagine negativa.

Gli altri pensano che tu sei:

alcune volte i compagni non mi pensano cattiva

chiacchierone
ciccione
contro di loro e stupido
debole
diversa da tutti gli altri
fanatica
grassa
impacciato
insignificante
invadente
non molto intelligente e brutto

Tali attributi negativi denotano chiaramente una fragilità e una negativa auto-percezione del sé, sia a livello fisico, sia a livello psicologico, in base ai giudizi che bambini e ragazzi del nostro campione hanno ricevuto dall'esterno. L'immagine di sé che ne deriva è minata da un senso di inadeguatezza, che si ripercuote spesso sul rendimento scolastico e, ovviamente, sulle relazioni tra pari: ecco che il bambino con scarsa autostima può agire nel gruppo in modo così platealmente goffo e insicuro da costituire fattore di rischio per subire atti di bullismo. La bassa autostima impedisce al soggetto di muoversi nell'ambiente con determinatezza.

Una rappresentazione negativa di sé si associa anche a un generale disorientamento per il quale il minore non riesce a sentirsi adeguato e stenta a riconoscere il proprio vissuto emotivo, rischiando in alcuni casi di scivolare dalla marginalità nel gruppo all'anomia psicologica, "una condizione mentale in cui il senso di coesione sociale dell'individuo è spezzato o irrimediabilmente indebolito" (MERTON 1997-2000).

Un preadolescente che riceva dal gruppo di riferimento un eterogiudizio quale "non sei intelligente e sei brutto" può transitare da un comportamento remissivo a un'azione aggressiva, che travalica talvolta le relazioni a lui più vicine per presentarsi sul tessuto sociale sotto forma di devianza.

Nel periodo dello sviluppo puberale, quando i cambiamenti corporei destrutturano la percezione del Sé e si accompagnano generalmente ad ansia e sentimenti di inadeguatezza, particolarmente rilevante è l'eterogiudizio negativo inerente al corpo.

La tabella seguente mostra come il 16% del campione si percepisca timido, indifeso o sfortunato: una percentuale già rilevante alla quale vanno anche sommate le mancate risposte (più del 3%), insolitamente elevate, quasi a testimoniare un imbarazzo inconscio nel definire se stessi, pur all'interno di questionari per il resto completati interamente. **È quindi realistico ipotizzare la presenza di 1 bambino con scarsa autostima ogni 5 bambini, all'interno di ciascun**

gruppo-classe, i più a rischio di dover subire comportamenti bullistici, come peraltro confermato da uno studio recentemente realizzato nel Comune di Roma (LA MAIEUTICA 2005).

Pensi di essere:

		frequenza	
validi	timido	148	12%
	simpatico	587	16%
	indifeso	17	1%
	forte	53	4%
	sfortunato	32	3%
	vivace	246	19%
	gentile	196	15%
	<i>totale</i>	1.279	
mancanti	mancata risposta	40	
	mancante di sistema	2	
	<i>totale</i>	42	
<hr/>			
<i>totale</i>		1.321	

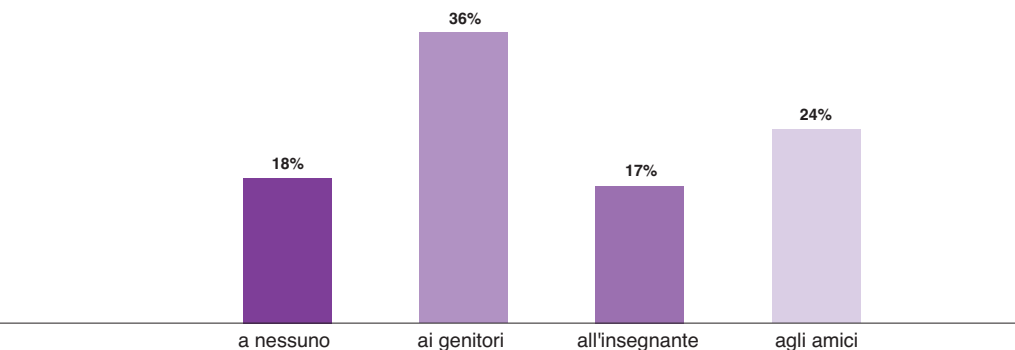
Sempre a proposito di autostima, il nostro studio rivela alcune correlazioni: in primo luogo, per entrambi i sessi la cesura tra scuola media ed elementare sembra rappresentare un momento di crisi; in secondo luogo, i maschi preadolescenti si sentono, nella scuola media, meno ‘forti’; in terzo luogo, le femmine preadolescenti, oltre a essere in generale più timide, si definiscono – nel passaggio tra scuola elementare e media – meno simpatiche e più indifese. Il momento di passaggio della pubertà sembra sommarsi al cambiamento di scuola di scuola, determinando una maggiore insicurezza nei maschi e un ritirarsi dal rapporto interpersonale delle femmine.

La scarsa autostima è comunque fattore predisponente all’isolamento e compromette la possibilità, per chi si trova in difficoltà, di chiedere aiuto. Spesso gli episodi di bullismo emergono dopo un lungo silenzio, quando magari si arriva a una crescente gravità di prepotenze e maltrattamenti; in molti casi le vittime preferiscono divenire ‘invisibili’ per ridurre il senso di vergogna e quasi per negare l’esistenza stessa di quanto sta accadendo. Eppure, basterebbe un maggiore ascolto degli adulti di riferimento, una maggiore capacità empatica nel relazionarsi a un alunno o a un figlio per cogliere un disagio che, in alcuni casi, non riuscendo a trovare voce, si esprime con un malessere psicosomatico: mal di stomaco prima di andare a scuola, nausea, maggiore vulnerabilità alle infezioni.

Nel grafico seguente, in quella percentuale del 18% di alunni che, pur subendo episodi di bullismo non ne parla con nessuno, si evidenzia un monito che è

auspicabile venga raccolto da quanti hanno il compito di tutelare chi gli è stato affidato.

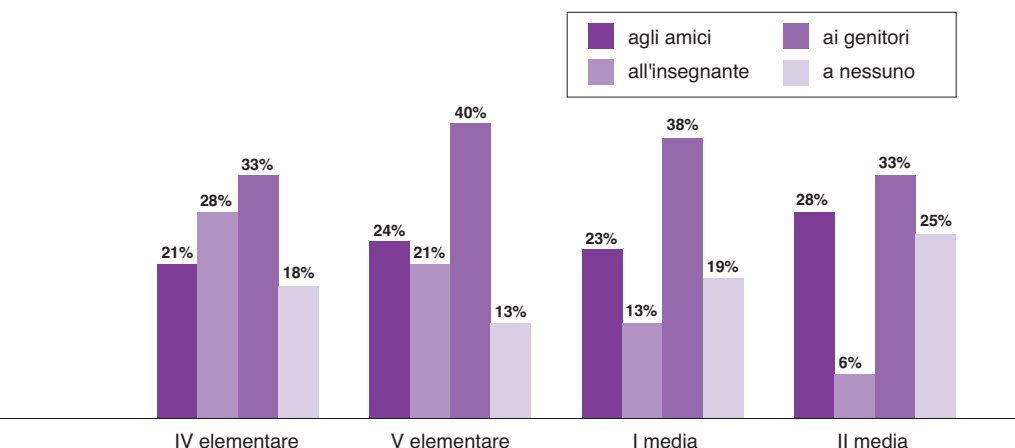
Quando subisci delle violenze, a chi lo dici?



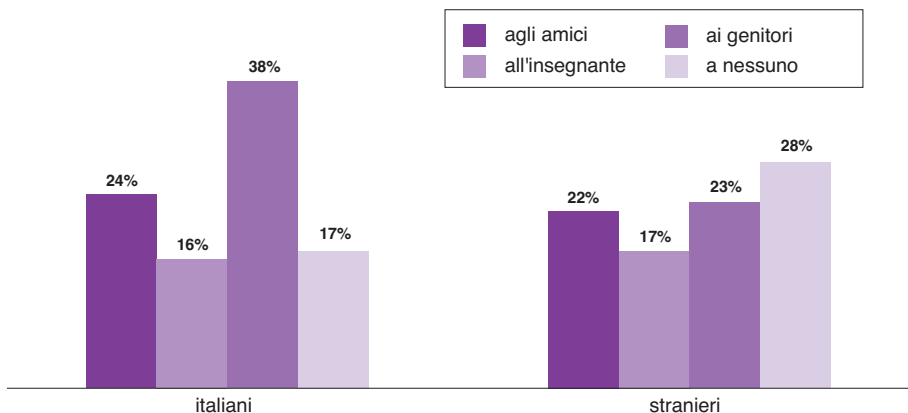
La fiducia che il bambino ripone nell'altro sembra decrescere drammaticamente con il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media, quasi a indicare una minore significatività nelle relazioni con gli insegnanti e in generale con gli adulti di riferimento, che si accompagna anche a un maggiore imbarazzo nel dover denunciare di essere vittime, quindi 'deboli'.

Ancora più preoccupante appare il dato relativo ai bambini stranieri: qui il sentimento di vergogna sembra prevalere ancor di più, impedendo nel 28% dei casi che venga avanzata una richiesta di aiuto.

Quando subisci delle violenze, a chi lo dici?

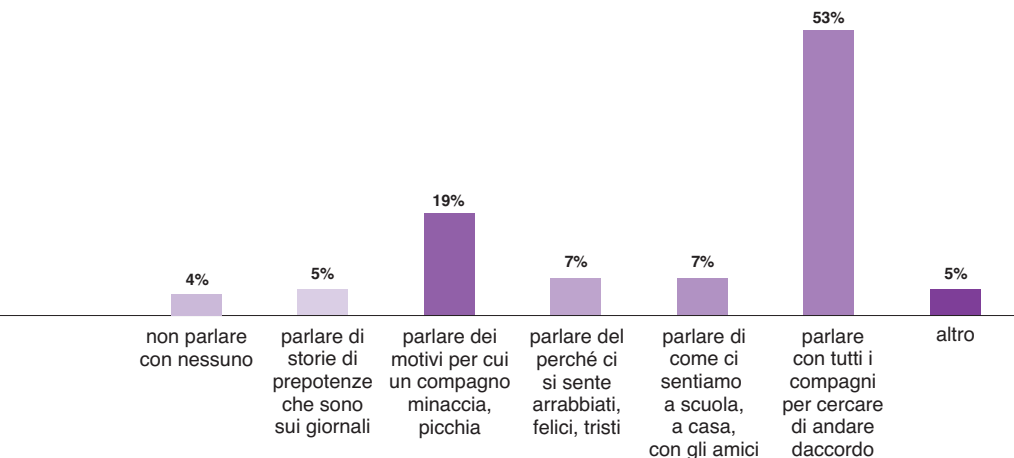


Quando subisci delle violenze, a chi lo dici?



L'analisi delle opinioni di bambini e ragazzi sul tipo di intervento da adottare per contrastare il bullismo completa il nostro studio e ne costituisce momento di riflessione preliminare alla costruzione di un modello d'intervento. Abbiamo precedentemente visto come per molte vittime sia difficile chiedere aiuto e quanto il bullismo si collochi talora in una zona d'ombra della vita scolastica, fin quasi a costituirne il rimosso. Si pensi ad esempio a quanto è emerso riguardo 'il piacere nell'andare a scuola' del nostro campione e a come la gradevolezza manifestata con le risposte si scontri con un sommerso in cui, per quasi la metà della popolazione scolastica, sono frequenti gli episodi di bullismo. È come se esistesse una volontà diffusa di 'non vedere' e di 'non essere visti', come se prepotenze e violenze costituissero 'il rimosso' e 'il perturbante' da negare e da cui difendersi per evitare il rischio di una presa di coscienza collettiva. Come gestire e contenere l'aggressività tanto nei piccoli gruppi quanto su scala mondiale è problema aperto di fronte al quale scienziati come Einstein e Freud non hanno mancato di sentirsi impotenti: certo la questione non può essere elusa dalla scuola. Che fare? Bambini e ragazzi cui l'abbiamo chiesto mostrano di voler uscire dal silenzio in cui talora si rifugiano individualmente e chiedono di essere aiutati a trasformare il gruppo-classe in risorsa, rete di sostegno, luogo condiviso dove parlare, confrontarsi e mediare. Lo chiedono con semplicità, questa volta senza paura.

Opinioni sul tipo d'intervento



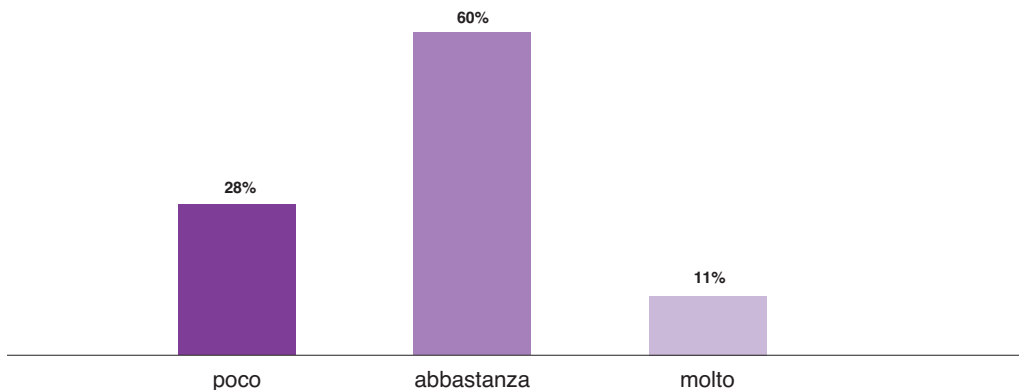
il ruolo degli insegnanti

Oltre a indagare il fenomeno del bullismo attraverso gli alunni, non potevamo mancare di volgere lo sguardo anche a chi nell'ambito scolastico si trova con loro a stretto contatto: gli insegnanti. Pur non rappresentando i protagonisti diretti degli eventi di sopraffazione, essi hanno infatti la possibilità di osservare molte dinamiche del gruppo-classe, offrendo così un grande contributo all'interpretazione delle dinamiche scolastiche.

Abbiamo intervistato un campione di 85 unità, di cui l'80% donne, dato attendibile per l'alta percentuale di donne insegnanti nella scuola italiana. L'età media supera i 40 anni. Ricordiamo che gli insegnanti intervistati provengono per una percentuale pari al 49% da scuole elementari, mentre il 51% del campione insegna alla scuola media.

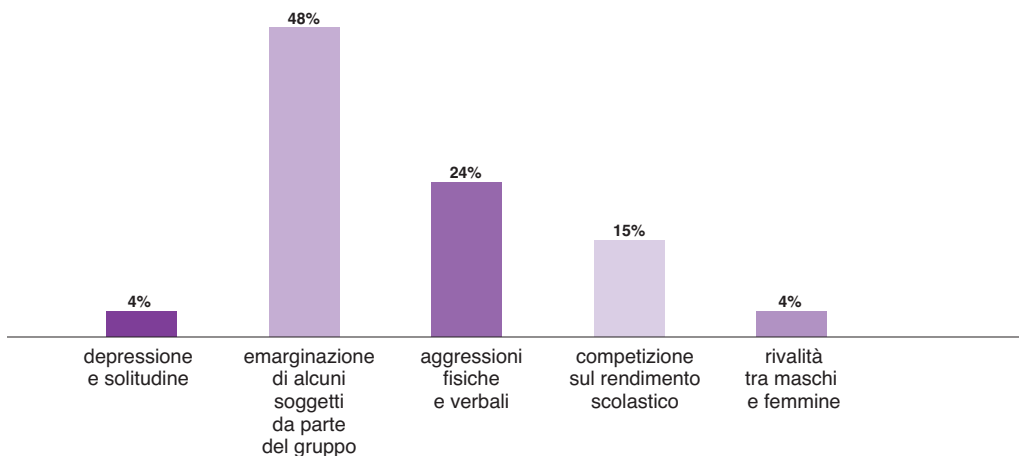
Nelle pagine precedenti ci siamo soffermati a lungo sulla solitudine del bambino, sull'isolamento in cui spesso è costretto dal gruppo chi è vittima di prepotenze e aggressioni, nonché sul silenzio che avvolge in molti casi il fenomeno del bullismo. Ma il silenzio può anche essere la naturale conseguenza di una purtroppo diffusa incapacità di ascoltare il bambino, soprattutto i bambini invisibili, quelli che sfuggono alle relazioni e che hanno paura di parlare. Il 28% di insegnanti che dichiarano di dedicare poco tempo all'ascolto degli alunni costituisce purtroppo il simmetrico completamento, certo disfunzionale, di quelle vittime di bullismo che non chiederanno mai aiuto.

Tempo dedicato all'ascolto degli alunni

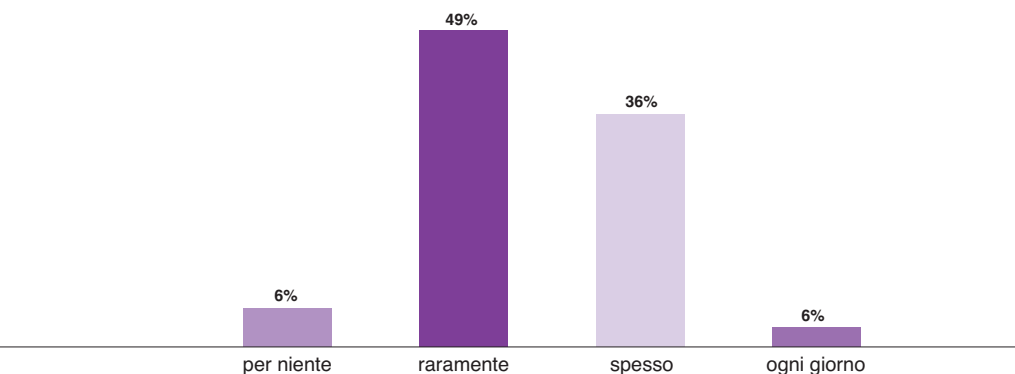


Allo stesso tempo, seppure circa un insegnante su tre è consapevole dedicare poco tempo ad ascoltare gli alunni della sua classe, il campione di docenti mostra di riconoscere il bullismo come il problema principale che osserva e che deve affrontare nella gestione del gruppo-classe. La stima del fenomeno bullismo da parte degli insegnanti è del 36%, molto vicina al 41,5% denunciato dagli alunni, confermando la validità delle osservazioni emerse dal nostro studio: in questo caso lo scarto si incunea probabilmente nella zona d'ombra dei maltrattamenti invisibili.

Opinione sulle principali problematiche di una classe



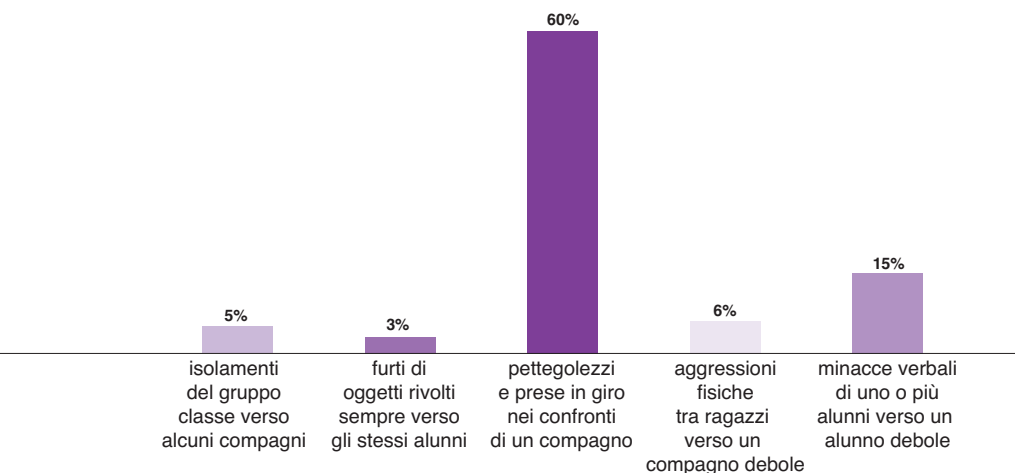
Prepotenze tra gli alunni osservate in classe



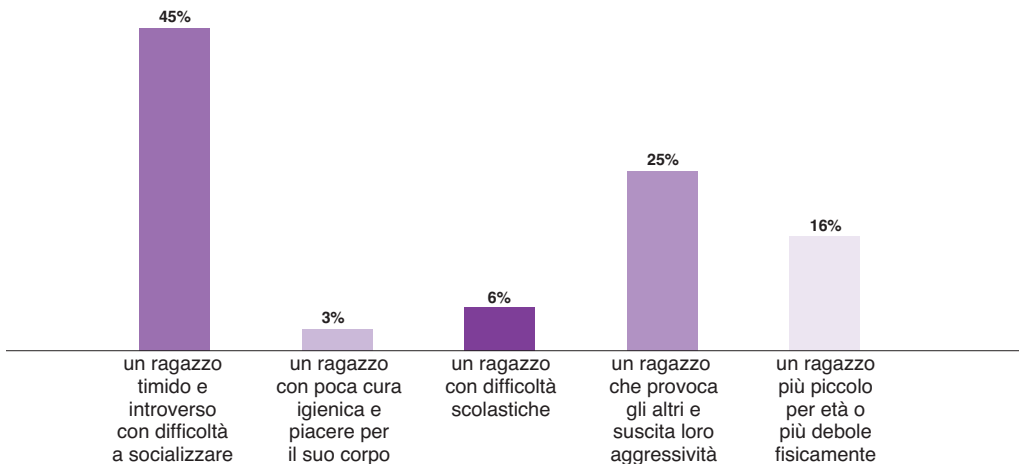
Passando invece a considerare la tipologia di episodi bullistici più diffusi, anche l'opinione degli insegnanti conferma i dati emersi in altri importanti ricerche effettuate in Italia: gli episodi bullistici sono caratterizzati per lo più da offese e minacce verbali (pettegolezzi, minacce e prese in giro), come è illustrato nel grafico successivo. Il bullismo indiretto, come rilevato in più occasioni, è un fenomeno la cui pericolosità è stata sottovalutata.

È stato parimenti utile rilevare l'immagine che i docenti hanno degli attori del bullismo: vittime, bulli, spettatori.

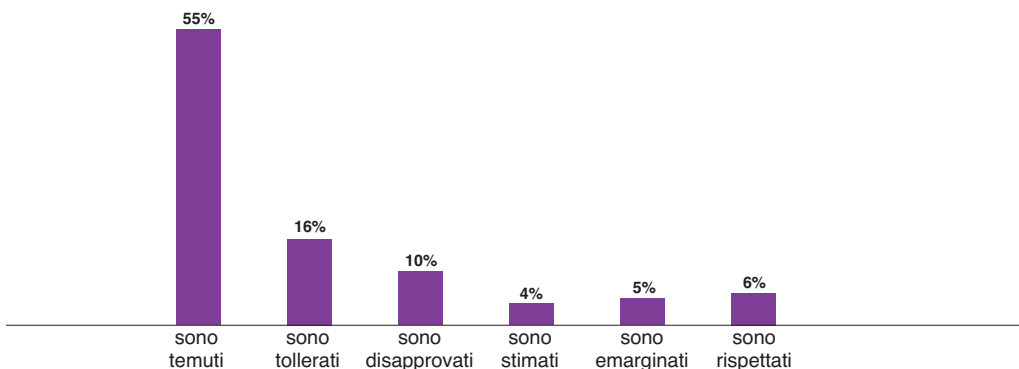
Prepotenze raccontate o verificatesi in presenza dell'insegnante



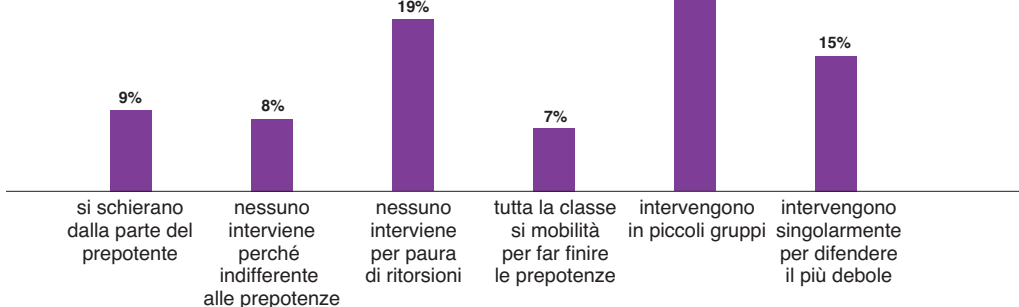
Opinione sulle caratteristiche della vittima di bullismo



Opinione sui ragazzi prepotenti



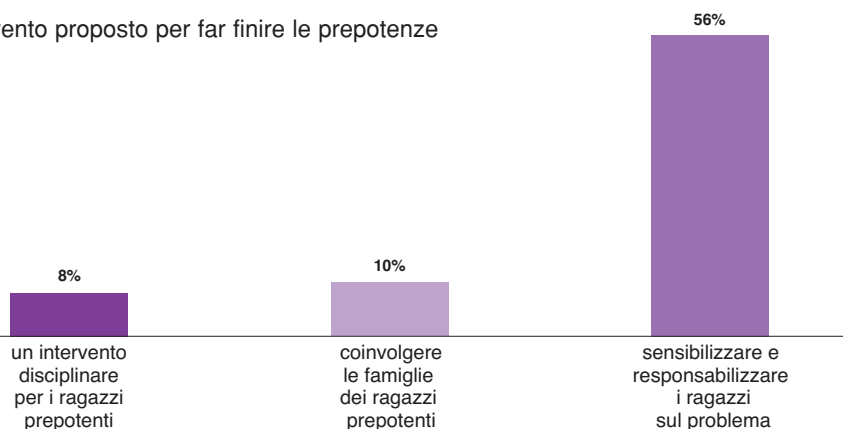
Opinione sulla reazione degli altri alunni che assistono a episodi di bullismo



Come si può vedere in questi ultimi tre grafici, vi è una polarizzazione del campione di docenti circa le immagini attribuite ai ragazzi prepotenti, alla vittima e al resto dei compagni testimoni degli eventi devianti. Nelle tre rappresentazioni tipologiche, ma soprattutto nelle prime due, gli intervistati si focalizzano maggiormente, nel caso della vittima, sulle sue caratteristiche di “ragazzo timido e introverso con difficoltà a socializzare”, mentre il prepotente è visto come un ragazzo per lo più temuto, che incute paura. A quest’ultima visione si ricollega infatti la risposta all’*item* sull’atteggiamento degli spettatori, che per il 19% delle unità non intervengono per paura di ritorsioni. Il resto del campione si ripartisce poi tra quelli che dichiarano l’esistenza di un intervento degli altri compagni e quelli che parlano di schieramenti degli alunni dalla parte del bullo e di un atteggiamento di indifferenza di fronte agli episodi di prepotenza.

Oltre ai dati riportati, un’informazione che incuriosisce riguarda l’*item* sull’immagine della vittima e in particolare la risposta secondo la quale la vittima non sarebbe altro che “un ragazzo che provoca gli altri e suscita loro aggressività”. Si tratta della cosiddetta **vittima provocatrice**, che sembra incarnare l’immagine del ragazzo oggetto di bullismo per il 25% del campione, ma che in qualche caso potrebbe colludere con un atteggiamento inconsciamente ‘complice’ verso i bulli. Riguardo alle modalità e agli strumenti con cui affrontare il fenomeno, poco più della metà degli insegnanti è dell’opinione di intervenire sensibilizzando e responsabilizzando i ragazzi sul problema, concentrandosi quindi sul contesto intrascolastico.

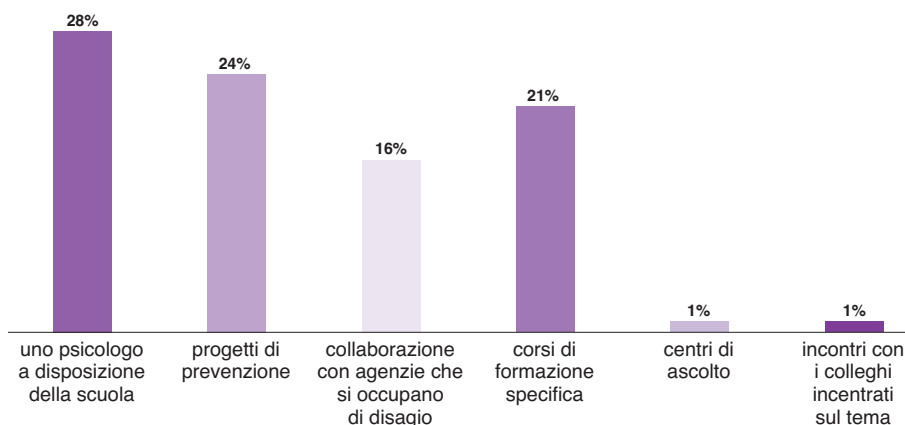
Intervento proposto per far finire le prepotenze



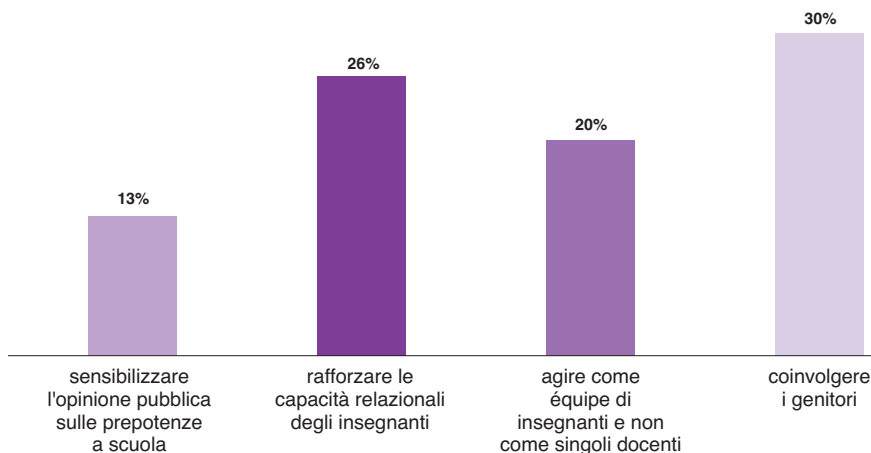
Per quanto riguarda supporti e interventi ritenuti più efficaci per contrastare il bullismo, forte è la richiesta di sostegno diretto. Lo psicologo della scuola, richiesto dal 28% del campione, può certo costituire un utile riferimento per la

gestione di casi e classi difficili, ma rappresenta anche un elemento di stabilità per l'insegnante stesso in situazioni nelle quali è forte il rischio di un coinvolgimento emotivo. Per lo stesso motivo, altamente significativa ci appare l'esigenza degli insegnanti di agire come *équipe* di lavoro e non in modo individuale, valorizzando il concetto di lavoro di rete che, oltre a creare una metodologia comune, significa anche capacità di ascolto e sostegno reciproco per non sentirsi soli. Sono, peraltro, le medesime richieste di aiuto che 1.300 bambini e ragazzi ci hanno testimoniato nelle tante mattine dell'autunno scorso.

Supporti più idonei contro il bullismo



Opinione sull'intervento più efficace contro il bullismo



conclusioni

Nel suo bellissimo film *L'esquive* del 2003, il regista Abdellatif Bechiche ci conduce in un affascinante viaggio nelle periferie parigine, le *banlieues* dove, sotto cieli grigi resi ancora più cupi dall'ombreggiare di enormi e angoscianti casermoni di edilizia popolare, incontriamo un gruppo di adolescenti immigrati di seconda generazione che studiano e si preparano a recitare la commedia buffa di Marivaux *Il gioco del caso e dell'amore*. Nessuno di loro spaccia droga, non rompono vetri di macchine parcheggiate, tanto meno rubano i motorini dei loro coetanei, magari più ricchi. I loro costumi teatrali, comprati a poco prezzo in negozi all'ingrosso di cinesi, sono i soli acquirelli che rompono uno scenario grigio dove madri che si recano a far visita a familiari in carcere aspettano stancamente vecchi autobus che, lentamente, sembrano perdersi lungo infiniti stradoni dritti. Lydia, Krime, Magdalène: sono rose nel deserto, fiori veri e non sassi ben disegnati dal ghibli, anime e corpi tesi a esprimere con voce e gesti la speranza e la sfida contro un destino di devianza che vedono avanzare all'orizzonte, tracotante e sbeffeggiante come un bullo. I ragazzi, con passione autentica, recitano, litigano, si cercano, ridono, amano, tracciando intorno a loro un solco appena abbozzato che diviene muro invalicabile per quegli adulti – insegnanti, genitori o poliziotti – che non li ascoltano e non possono sapere che “l'essenziale è invisibile agli occhi”.

La recita della commedia di Marivaux avrà luogo con successo, nell'epilogo del film. Certo, non in un teatro elegante, ma tra i muri echeggianti di un ormai vecchio prefabbricato dove le poltrone non saranno che povere sedie malridotte portate da casa. E gli spettatori, tra battute dimenticate e improbabili intonazioni provenienti dal palcoscenico, seguiranno la trama di un testo in cui i ricchi si fingono servi e i servi imitano i padroni; ciascuno però non riuscendoci, prigionieri delle loro maschere sociali.

Dentro la storia del film, il teatro diviene realtà e si accompagna a un'altra storia: Krimo, innamorato di Lydia, è da lei schivato ma poi ricercato in un finale aperto su cui lo spettatore può far calare proiezioni e desideri personali. In quello stesso quartiere dove è ambientato il film, nulla sappiamo delle scuole frequentate dai ragazzi se non attraverso un'unica scena ambientata nella classe di un istituto superiore, dove i giovani attori provano. Eppure, condizionati dal sapere globale, non facciamo fatica a immaginare le aule che non vediamo, come pure le ore di lezione, le riunioni degli insegnanti, gli incontri con i genitori, la palestra e gli ultimi giorni di scuola. Queste immagini non esistono nel film e nemmeno le ha descritte Marivaux nella sua sceneggiatura, ma possiamo vederle perché la scuola è un archetipo universale, forse un'idea *a priori*, un luogo psichico prima ancora che un ambiente fisico.

Del caso e dell'amore. Quante volte queste parole, legate tra loro sin dalla mitologia greca (quando Eros si divertiva a mettere insieme gli uomini tra loro, magari sorprendendoli pellegrini disorientati nella loro esistenza), sono state slegate, mortificate e negate entrambe? Chi più di un educatore deve coniugarle? Non si educa per caso, tanto meno senza amore, che nel mondo dell'infanzia vuol dire innanzitutto ascolto, comprensione e rispetto. Ma ci si sceglie, questo sì, a partire dal caso: quanti di noi hanno incontrato in modo imprevedibile, con un cambiamento di scuola o di sezione, l'insegnante che poi ricorderanno per tutta la vita e che magari hanno scelto come maestro? Il caso però, senza amore, diviene caos, disorientamento, perché non presuppone una scelta tra due o più persone. E questo è il primo monito che traiamo, a conclusione del nostro viaggio nelle scuole del Lazio: **momento preliminare della relazione insegnante-alunno non può che essere lo scegliersi reciproco**, presupposto ineludibile dell'ascolto e della condivisione di regole.

La scelta non può essere schivata, o rimandata a dopo, magari a conclusione di un percorso didattico. Già, la schivata: è questa la seconda conclusione che traiamo mettendo insieme la visione del film di cui abbiamo parlato e l'esperienza sociologica sul campo, oggetto del nostro studio. Tra parole non dette, silenzi e prepotenze che non appaiono, tra bambini invisibili e insegnanti opachi, troppe schivate rendono difficile, reciprocamente, ogni possibile scelta, contatto e conoscenza. Ecco che allora la parola bullismo – da mesi impressa nei pensieri di chi ha condotto questa ricerca e ossessivamente ripetuta fino al punto da apparire quasi priva di significato, suono sordo emesso da un cimbalo risuonante – ci viene spiegata, anzi narrata da questi giovani attori.

I ragazzi delle periferie parigine colorano i loro corpi e i loro volti al tramonto, rendendo magica e ospitale l'atmosfera di luoghi altrimenti desolati e senza speranza. Si può, si deve allestire un teatro in ogni scuola, anche in quelle con mura scolorite, dove piove nelle palestre e non c'è un banco uguale all'altro, nelle periferie delle nostre città, nei piccoli centri così come nei tanti 'non-luoghi' del

terzo millennio. Non ci riferiamo questa volta al teatro di scena, fatto di copioni da studiare, palcoscenici e recite decorative preparate per compiacere il narcisismo di quei genitori e insegnanti che si esibiscono attraverso i bambini. Parliamo del teatro come narrazione quotidiana di storie, passioni, incontri e scelte reciproche dove, kantianamente, la didattica è il mezzo e l'essere umano – bambino, adolescente o adulto – il fine.

Il bullismo si insidia in una classe quando il caso si disinteressa dell'amore, quando lo stare insieme non è condivisione, rappresentazione quotidiana del bisogno di contatto, quando l'altro è schivato e non cercato, quando la solitudine, di alunni e insegnanti, sottrae passione alla conoscenza.

Ci piace pensare a un questionario sul bullismo somministrato a un bambino della scuola di Barbiana, dove con le sue mani don Milani aveva scritto all'entrata una frase che del bullismo è vaccino e antitesi: *I care*. Crediamo che quel bambino non avrebbe capito, e insieme a lui i suoi compagni, rendendo vano il nostro studio i cui grafici sarebbero risultati tutti uguali.

Barbiana può essere a Scampia, come a Corviale, e i casermoni di cemento, babele disarmoniche dei nostri tempi, divenire lo scenario di un paesaggio del Domenichino dove realizzare il teatro della scuola che 'si prende cura'.

Luci e ombre emergono dal nostro studio sul bullismo, i cui risultati sono stati ampiamente illustrati nel precedente capitolo. Premettendo che ogni ricerca è interpretabile alla stregua di qualsiasi comportamento umano, come ci ha insegnato la psicoanalisi, ci sembra opportuno schematizzare alcune riflessioni conclusive, ovviamente specifiche per la regione Lazio, le cui scuole sono state sede dell'indagine. Auspichiamo a breve, sulla scia delle linee di indirizzo generale fornite tempestivamente dal ministero della Pubblica Istruzione (5/2/2007), la realizzazione di studi nazionali che consentano di direzionare in modo mirato azioni di prevenzione e contrasto del bullismo, a partire da dati certi relativi alle dimensioni del fenomeno.

Nel Lazio il bullismo, inteso come azione continuativa e persistente che mira deliberatamente a far del male o danneggiare qualcuno, **ha raggiunto una diffusione considerevole e allarmante pari a una percentuale del 41,5% di alunni delle scuole elementari e medie coinvolti come vittime. Il dato più alto tra le cinque province è quello di Roma, con il 45,7%.** Tra le varie forme di bullismo si affermano nettamente le azioni cosiddette di bullismo indiretto, che comprendono derisioni, prese in giro e prepotenze.

Generalmente le vittime di episodi di bullismo sono bambini e preadolescenti etichettati dal gruppo dei pari come timidi, deboli e insicuri, attraverso un

meccanismo circolare che li rende soggetti-bersaglio proprio in ragione del loro presunto comportamento incerto e che sono resi ancora più vulnerabili dall'essere colpiti. **Un ulteriore fattore di rischio per le vittime di bullismo è dato dalla loro bassa autostima.**

Circa il 20% degli episodi di bullismo si realizza in modo sommerso: 1 bambino su 5 non dice a nessuno, né all'insegnante né tanto meno ai genitori, di essere vittimizzato dai compagni. Ciò accade in quanto per la vittima sono forti il sentimento di vergogna e la paura di ritorsioni. **Ancor più alta, il 28%, la percentuale di bambini stranieri che rinunciano a denunciare i soprusi subiti.**

Il bullismo è generalmente un azione di gruppo. Anche quando il maltrattamento è attuato da un unico bambino, esistono varie figure ausiliare: complici attivi, spettatori consenzienti, insieme a quanti – maggioranza silenziosa – pur non condividendo il maltrattamento ai danni di un loro compagno, scelgono di non intervenire, alimentando indirettamente il comportamento bullistico e rendendo la vittima più sola.

Sorprendentemente, nel corso della vita scolastica, esiste una diffusa interscambiabilità dei ruoli di bullo e di vittima: **nel 96% dei casi chi subisce episodi di bullismo si è reso qualche volta egli stesso autore di prepotenze e azioni violente ai danni di un altro.** Soprattutto questo dato deve spingere chi programma azioni di prevenzione insieme a quanti operano nella scuola – insegnanti e dirigenti scolastici – a riflettere sulla congruità e l'efficacia di azioni di contrasto soltanto di tipo disciplinare (sospensione del bullo, cambiamenti di sezione ecc.). Si tratta invece di pianificare interventi che investano il maggior numero di alunni all'interno degli interi gruppi-classe.

Più del 60% di alunni della scuola dell'obbligo richiede di 'parlare in classe' per intervenire contro il bullismo, esprimendo quindi l'esigenza di ricercare nel gruppo le risorse per rompere il silenzio che copre tante prepotenze e derisioni e superare il senso di vergogna che rende per molte vittime insopportabile andare a scuola.

1 insegnante su 3 dichiara di dedicare poco tempo all'ascolto dei propri alunni. È un'autodenuncia coraggiosa e importante, sostenuta anche dalla richiesta del corpo docente di maggiori risorse per la formazione e l'aggiornamento su didattiche di educazione socio-affettiva. Gli insegnanti considerano inoltre poco efficace l'azione del lavoro di *équipe*, domandando interventi nella scuola per facilitare la costruzione di modelli educativi condivisi in azioni di rete.

Conoscere per intervenire era l'obiettivo principale di questo studio, accanto alla volontà di mettere in comune con istituzioni, genitori e insegnanti il materiale che abbiamo raccolto. Ci lasciamo alle spalle questionari, grafici, riflessioni e ipotesi di lavoro, ma soprattutto i volti, le voci e i sorrisi delle migliaia di bambini che abbiamo incontrato girovagando nella regione lo scorso autunno, come ricercatori erranti. Facendo tesoro della storia di Orfeo, non ci volteremo a guardare indietro per non rischiare di disperdere i nostri ricordi nell'oblio. E anche perché dinanzi a noi, in una scuola della periferia di Roma dove ora ci troviamo a scrivere queste conclusioni, alcuni bambini hanno cominciato le prove di una commedia, sotto il sole di un mattino quasi primaverile. Ecco, stanno iniziando: entra in scena una bambina paffutella, porta gli occhiali e ride divertita. Va verso una lavagna e indica il titolo dello spettacolo: è scritto *I care*, ma la bimba legge con accento francese *Il caso e l'amore*. A Parigi, nelle *banlieues*, un gruppo di ragazzi marocchini sorride.

un modello d'intervento per contrastare e prevenire il bullismo

Laura Casalini, *psicoterapeuta dell'età evolutiva*

i laboratori di educazione socio-affettiva nelle scuole

L'Associazione La Maieutica – Ricerca e formazione è da anni impegnata in azioni di prevenzione e tutela dell'infanzia e dell'adolescenza. Le considerazioni seguenti e il modello d'intervento proposto sono frutto di una sperimentazione realizzata dal 2005 a oggi in alcune città d'Italia. In particolare sono stati realizzati, con risultati positivi, programmi di contrasto nelle seguenti scuole: Scuola elementare statale "Chico Mendes", Roma; Scuola media statale "Dario Pagano", Roma; Circoli didattici Ardea 1 e 2 (RM); Scuola media statale "Virgilio", Ardea (RM). Nel 2007 altri interventi vedranno coinvolti i seguenti istituti scolastici: Scuola elementare "Lia Lumbroso Besso", Roma; Scuola media statale "Pablo Neruda", Roma; Istituto comprensivo "Antonio Gramsci", Aprilia (LT); 10 scuole elementari e medie del Comune di Napoli (progetto SegnALI urbani) e 5 scuole elementari e medie del Comune di Gela (CL) (progetto I semi di grano). Approfondimenti sui progetti realizzati sono disponibili sul sito web: www.lamaieutica.it

Per quanto riguarda l'educazione e lo sviluppo della personalità dei bambini, alla scuola è richiesto – sempre più spesso e da molteplici settori della società – di svolgere ruoli diversi di progressiva complessità e delicatezza, comportanti crescenti responsabilità.

All'interno dell'istituzione scolastica, tuttavia, i bambini e i giovani subiscono i riflessi delle pressioni che l'organizzazione sociale esercita, a volte in modo contraddittorio, sulla stessa istituzione scolastica. Ad esempio, la pressione psicologica per aumentare il rendimento determina una competizione incalzante. Non tutti gli alunni sono però in grado di sopportarla e molto spesso gli studenti cercano di liberarsene con la violenza o altri comportamenti devianti.

Secondo Jacques PAIN la violenza è una reazione difensiva che scatta quando l'ansia diviene predominante all'interno di una persona: *est une porte de sortie rapide ou un court-circuit* ("è una via di fuga rapida o un cortocircuito", PAIN 1998). Aggredire diviene un modo per cercare e dimostrare la propria sicurezza. D'altronde, la violenza è un elemento costitutivo della cultura umana che si apprende molto facilmente, tanto più oggi che viene anche valorizzata dai mass media.

Il fenomeno del bullismo spaventa e stupisce perché il mondo adulto ama immaginare l'universo infantile come qualcosa di puro ed etereo, lontano ed estraneo alle liti, ai conflitti, alle prepotenze. Ma è soltanto liberandosi da questi preconcetti che si può cercare di elaborare e mettere in pratica interventi efficaci contro questo fenomeno.

Lo psicoanalista Donald Winnicott sosteneva che la pulsione aggressiva è una parte integrante dello sviluppo psichico e, lungi dall'essere dannosa, favorisce invece una sana crescita del bambino. Tale pulsione non deve ovviamente esprimersi liberamente, ma va incanalata e guidata, attraverso l'educazione, verso mete utili e socialmente condivise.

Il bullismo, però, si differenzia dalle semplici liti tra ragazzi, poiché manca la caratteristica di alternanza tra i ruoli: chi offende e chi subisce sono sempre le stesse persone. Un comportamento da bullo infatti è un tipo di azione che mira deliberatamente a fare del male o a danneggiare, è spesso persistente e difficilmente la vittima riesce a difendersi. Inoltre, dato che in genere gli episodi di bullismo avvengono in presenza del gruppo dei pari, l'intera classe scolastica può, con opportuni interventi, trasformarsi in una risorsa di grandissimo valore sulla quale fare leva per ridurre la portata di tali azioni.

Diversi studi e ricerche nei paesi europei hanno ad esempio evidenziato che nelle scuole dove vengono messe in atto politiche antibullismo (la Scandinavia è in questo all'avanguardia) si sono ottenuti ottimi risultati: diminuiscono infatti sia i comportamenti aggressivi, sia quelli di vittimizzazione. **Una politica preventiva adottata nelle scuole può dunque ridurre considerevolmente i comportamenti aggressivi tra i bambini** e sarebbe necessario ampliare il più possibile questo tipo di iniziative.

L'intervento psicologico nella scuola ha infatti lo scopo di orientare i ragazzi verso comportamenti accettabili, interrompendo modalità inadeguate di soluzione dei conflitti e agendo sulle dinamiche interne e personali attraverso giochi e attività di gruppo che favoriscano la riflessione, l'elaborazione dei problemi e la consapevolezza di sé e delle proprie azioni. Si può così apprendere a gestire diversamente le relazioni sociali, acquisendo la capacità di sentire, provare, riconoscere e manifestare emozioni positive, per poi adottare comportamenti collaborativi.

Particolare rilevanza assume in questo contesto il **lavoro di gruppo**, dato che il fenomeno del bullismo implica la presenza di spettatori complici che rendono il terreno fertile e propizio a questo tipo di azioni. È la riflessione in gruppo, infatti, che può rendere consapevoli i singoli con un'analisi profonda del fenomeno, per poi promuovere atteggiamenti di solidarietà e aiuto non imposti dall'alto, ma scaturiti da un cambiamento interno all'individuo.

Inoltre, se i comportamenti prepotenti non vengono contrastati, essi possono avere effetti molto negativi sulle vittime. Alcuni ragazzi e ragazze, per evitare incontri spiacevoli, possono non andare a scuola all'insaputa dei propri genitori, oppure preferiscono rimanere a casa e non uscire neanche con gli amici. Le conseguenze di tale situazione sono spesso gravi e possono provocare difficoltà anche in età successive. La vittima non sviluppa spesso le abilità necessarie ad affrontare situazioni difficili oppure, se le acquisisce, le utilizza in maniera inefficace.

L'intervento psicologico ha l'obiettivo di sviluppare la capacità di esprimere la rabbia derivante dal subire soprusi, di raccontare con chiarezza, fermezza e senza timore le situazioni cui si è esposti, di recuperare il controllo della situazione, di iniziare a proteggersi, di riacquistare fiducia in se stessi. Da una parte il gruppo deve imparare a essere solidale, dall'altra la vittima deve imparare a reagire e a innalzare il proprio livello di autostima. **La precocità dell'intervento è fondamentale.** Finché sussistono le condizioni è infatti possibile modificare gli atteggiamenti inadeguati; in caso contrario si rischia il cristallizzarsi dei ruoli in maschere da cui nessuno – bulli, vittime, spettatori o insegnanti – riesce a liberarsi.

Ma chi è il bullo? È solo un bambino 'cattivo' che viene condannato senza speranza?

Alcuni autori ritengono che è inutile cercare di agire sul bullo, perché non esisterebbe in lui una percezione del problema, non riuscendo egli a mettersi nei panni dell'altro per essere consapevole del danno che crea e non avendo quindi alcuna motivazione al cambiamento. Secondo il nostro modello d'intervento **il bambino bullo non può essere escluso**, altrimenti si rischia di dimenticare e sottovalutare una buona metà del problema, intervenendo solo sulla parte reputata più malleabile e plasmabile.

Se si analizza il fenomeno in una prospettiva psicoanalitica, occorre partire dal presupposto che al bullo manca la capacità di preoccuparsi, per cui non riesce a immaginare le conseguenze delle sue azioni. Secondo Winnicott con il termine 'preoccuparsi' si fa riferimento al fatto che "l'individuo *si prende cura*, o *prova apprensione*, e sente e accetta le responsabilità" (WINNICOTT 1994, 89). Preoccuparsi per l'altro implica dunque anche un senso di responsabilità per il proprio modo di agire e di comportarsi, oltre che una capacità di comprensione e di empatia con le difficoltà altrui.

Nello sviluppo infantile, secondo Melanie Klein, in un primo tempo il bambino percepisce due madri: una madre buona dispensatrice di cibo, affetto, benessere, e una madre cattiva fonte di frustrazione e delusione; di conseguenza il bambino riverserà tutto il suo amore verso la prima figura e tutta la sua rabbia verso la seconda. Ma nel momento in cui comincia a rendersi conto che esiste una sola madre, 'buona e cattiva' allo stesso tempo, subentra quella che viene denominata 'fase depressiva': il bambino sperimenta un forte senso di colpa per l'aggressività che ha provato e agito contro la madre; cerca di compiere azioni riparatorie e per la prima volta 'si preoccupa' e ha cura di lei. La capacità di preoccuparsi è dunque "una funzione della salute, una capacità che, per essersi istituita, presuppone una complessa organizzazione dell'Io" (WINNICOTT 1994, 91).

In quest'ottica, il bambino o il ragazzo che si comporta da bullo non è presumibilmente riuscito a raggiungere la posizione depressiva e non ha quindi sviluppato in sé la capacità di preoccuparsi. Il suo Io non si è del tutto strutturato e la realtà esterna continua a dividersi nettamente in una parte buona e in una cattiva, senza alcuna possibilità di sintesi. Quanto più precoce sarà l'intervento su di lui, tanto più elevate saranno le possibilità di cambiamento, prima che questa scissione si strutturi in comportamenti sempre più devianti. Occorre però tenere anche presente che nel momento in cui a questo bambino viene rimandata un'immagine di bambino cattivo, al suo interno si rafforza tale visione dicotomica della realtà, in base alla quale egli riveste ogni volta il ruolo negativo. Diviene così sempre più difficile per lui imparare a preoccuparsi, perché la consapevolezza implicherebbe un rimorso e una sofferenza troppo profonda.

Per essere efficace, l'intervento contro il bullismo deve essere complesso e ampio, in modo da includere tutti gli attori. **È fondamentale anche il coinvolgimento degli insegnanti e dei genitori.** I primi devono liberarsi dal **senso di inadeguatezza** che spesso provano di fronte a un fenomeno che sfugge loro di mano e che non riescono a controllare; devono accettare l'esistenza del problema proprio nella loro classe, nella loro scuola, per poi promuovere interventi atti a favorire il rispetto e la solidarietà fra i ragazzi. I genitori devono invece confrontarsi con il **'figlio reale'**, con un bambino che può cioè comportarsi diversamente da come si sarebbero aspettati: magari a casa si dimostra forte, mentre invece a scuola non riesce a reagire alle prepotenze; oppure si comporta da bullo e non rispetta nessuna regola. I genitori vanno quindi aiutati a rivedere il proprio stile educativo, per adattarlo alle caratteristiche del proprio figlio.

Il nostro intervento ha perciò previsto sia un corso di formazione per gli insegnanti, sia incontri di sostegno per i genitori, in modo da costruire un'ampia rete di relazioni. Rientrano in quest'ambito anche gli interventi nelle classi, che rivestono un ruolo fondamentale nella prevenzione del fenomeno. Essi si pon-

gono l'obiettivo di agire dall'interno sulle dinamiche che si creano nelle manifestazioni di bullismo.

Gli interventi nelle singole classi sono stati effettuati da psicologi, per circa un'ora e mezza, organizzando giochi e discussioni di gruppo, allo scopo di favorire l'espressione delle emozioni, educare all'ascolto reciproco, promuovere la consapevolezza di sé e la comprensione dell'altro. Il fine era quello di aiutare la vittima ad aprirsi e a condividere con gli altri le proprie difficoltà, sostenendo allo stesso tempo il rafforzamento dell'autostima personale. Gli spettatori, dal canto loro, hanno imparato ad assumersi le responsabilità dei propri atteggiamenti, mentre i bulli sono divenuti consapevoli delle conseguenze del proprio comportamento.

In questi incontri nelle classi si sono definiti diversi temi, per creare un percorso complesso in grado di analizzare il fenomeno da più punti di vista, in un contesto nel quale i protagonisti della riflessione sono i bambini stessi, laddove l'adulto si pone come stimolo alla riflessione e come mediatore dei conflitti. Alcuni esempi dei temi trattati sono la costruzione delle regole, la forza e la prepotenza, usare o subire una violenza, il ruolo del gruppo, la solidarietà.

Le attività organizzate si ponevano l'obiettivo di sviluppare l'appartenenza al gruppo, il rispetto delle regole, il lavoro quotidiano su se stessi e l'autocontrollo, l'espressione e la condivisione di emozioni, sentimenti, opinioni, preoccupazioni ed esperienze, la capacità di socializzare attraverso la cooperazione, la solidarietà e la comprensione dell'altro. Si è inoltre cercato di migliorare il livello di autostima dei bambini, considerando che l'autostima si pone alla base non solo della fiducia in sé, ma anche della fiducia negli altri ed è una componente essenziale nella possibilità e nella capacità di reagire e di chiedere aiuto.

La metodologia utilizzata comprendeva giochi di gruppo, lettura di brani a tema, *circle time*, *problem solving*, *locus of control*, *role-play*, attività musicali.

Il *circle time* è una discussione di gruppo che avviene in circolo per favorire lo scambio reciproco e la condivisione degli argomenti trattati. Affinché possa essere attuato in maniera positiva i bambini devono imparare a rispettare il proprio turno, ad ascoltarsi reciprocamente e a rispettare le idee altrui.

Problem solving è una locuzione inglese che indica l'insieme dei processi necessari ad analizzare, affrontare e risolvere positivamente situazioni problematiche: è un'attività cognitiva che permette di raggiungere una condizione desiderata a partire da una condizione data. Le tecniche utilizzate possono essere diverse; nel nostro caso i bambini sono stati stimolati a riflettere su un problema rispettando le seguenti fasi:

- selezione del problema
- definizione del problema
- generazione di soluzioni alternative

- riflessione sulle possibili conseguenze
- selezione di una soluzione
- scelta della soluzione del problema

La soluzione prescelta non doveva però essere decisa dall'adulto; doveva piuttosto nascere dalla riflessione di tutti per poter rappresentare l'intera classe. Rispetto ai problemi posti (ad esempio: come si può reagire di fronte a una prepotenza?), i bambini hanno dimostrato in genere un'ottima capacità nell'ideare soluzioni diverse e creative, accettando i punti critici e le conseguenze negative rispetto a ogni idea, per poi trovare la soluzione giudicata da tutti più idonea. Occorre notare che i bambini, in generale, accettano di buon grado il confronto con l'altro e non hanno difficoltà a cambiare opinione quando dalla propria idea derivano molte conseguenze negative. È proprio la riflessione sulle possibili conseguenze di un'azione, attuata senza giudizi e valutazioni, che aiuta i bambini a vedere la realtà sotto diversi punti di vista e a sviluppare comportamenti responsabili.

L'attività del *locus of control* si pone invece l'obiettivo di capire se il bambino attribuisce a se stesso la causa di ciò che accade intorno a lui, e pensa quindi di poter controllare la propria vita (*locus of control interno*), o crede al contrario di non avere alcun controllo sulla realtà, attribuendo a fattori esterni quanto gli accade (*locus of control esterno*). Tramite apposite domande si invitano i bambini a riflettere sulla modalità di attribuzione utilizzata.

Il *role-play* si basa sull'ideazione di scenette sul tema trattato. Riscuote in genere molto successo fra i bambini, che amano creare *sketch* fantasiosi e divertenti; a parte l'aspetto prettamente ludico, questa attività permette più di ogni altra di capire le ragioni degli altri e di provare a cambiare il proprio ruolo e il proprio modo di comportarsi. Sono state ad esempio ideate scenette per rappresentare episodi di bullismo dove erano presenti tutti i diversi personaggi: la vittima, il bullo, l'aiutante, gli spettatori.

Le *attività musicali*, infine, si basano sui presupposti teorico-pratici della metodologia di Edgar Willems, utilizzata in educazione musicale, musicoterapia e psicopedagogia. Questa metodologia stimola l'attiva partecipazione degli allievi mediante l'invenzione e l'improvvisazione. Essa si serve di elementi tratti dalla natura e dall'esperienza vissuta, elementi che vanno dalla concretezza del suono alla sua stessa astrazione, favorendo il passaggio dall'istintività alla consapevolezza. Si basa infatti sullo sviluppo di potenzialità già presenti, che vengono risvegliate e di cui si favorisce la consapevolezza, stimolando tre diversi ambiti:

- la parte uditiva sensoriale e affettiva
- il senso ritmico
- i movimenti naturali del corpo

L'uso delle attività musicali nella relazione tra operatore e bambino favorisce

l'acquisizione di nuove modalità di comunicazione attraverso lo sviluppo e la crescita della consapevolezza di sé e della conoscenza della propria struttura emotiva profonda, generando così un aumento dell'autostima e il conseguente miglioramento delle capacità relazionali. Lo scopo è quello di costruire – attraverso l'improvvisazione corporea, sonora e musicale – un *dialogo sonoro* per mezzo di modalità operative basate sulla non-direttività e sulla non-invasività dello spazio-tempo dei bambini. Si instaura così un divenire che aiuta a sperimentare in relativa tranquillità, tramite la musica e l'espressione di suoni, rappresentazioni di nuovi modi di affrontare situazioni e rapporti.

Il lavoro di gruppo, nelle sue diverse sfaccettature, è stato considerato (e si è rivelato essere) una modalità fondamentale per la prevenzione del bullismo e, come sostiene Pain, per permettere di *partager le pouvoir et les responsabilités, rencontrer les autres, les confronter, travailler avec les mots. Chacun peut avoir une place, sa place, reconnue par le groupe* (“ripartire il potere e le responsabilità, incontrare gli altri, confrontarsi, lavorare con le parole. Ognuno può avere un posto, il suo posto, riconosciuto dal gruppo”, PAIN 1998).

bibliografia

- ANAGNI A., BAIOTTO R., CREA G., GIANNINI A.M., GURRIERI G., LAGHI F., “Identificazione degli eventi stressanti del bullismo e delle strategie di *coping* negli adolescenti”, in *Orientamenti pedagogici*, 5, 2003
- BAUMAN Z., *Intervista sull'identità*, Roma 2003
- BIONDI G., “Infanzia, solitudine e quotidiana violenza” in GINDRO S. (ed.), *La famiglia disgregata*, Roma 1999
- BOSCO A., *Come si costruisce un questionario*, Roma 2006
- CARAVITA S., *L'alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo nella scuola*, Brescia 2004
- CIVITA A., *Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio tra devianza e disagio minorile*, FrancoAngeli, Milano 2006
- COSTANTINI A., *Tra regole e carezze. Comunicare con gli adolescenti di oggi*, Roma 2002
- FERRAROTTI F. (ed.), *Il filo spezzato. Disagio, esclusione e povertà nel Lazio*, Quaderni di Roma capitale, 8/2000
- FONZI A., *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola, dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Firenze 1997
- FONZI A., CIUCCI E., *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze 1999
- GAMBINI P. (ed.), *Oltre il disagio dei preadolescenti*, Roma 2006
- GARELLI F., PALMONARI A., SCIOLLA L., *La socializzazione flessibile*, Roma 2006
- GOFFMAN E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna 1969
- IZZO A., *Storia del pensiero sociologico*, Bologna 1994
- JAMES W., *Principi di psicologia*, Milano 1901
- KALVERBOER A.F., “Bambini iperattivi e con difficoltà motorie: vittime, bulli o entrambi?”, in GENTA M.L. (ed.), *Il bullismo*, Roma 2002
- LA MAIEUTICA, *Un bambino quasi perfetto*, Roma 2005

- LAZZARIN M.G., ZAMBIANCHI E. (edd.), *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*, Milano 2004
- MARIANI U., *Alunni cattivissimi. Come affrontare il bullismo, l'iperattività, il vandalismo e altro ancora*, Milano 2005
- MARINI F., MAMELI C., *Il bullismo nelle scuole*, Roma 1999
- MARINI F., MAMELI C., *Bullismo e adolescenza*, Roma 2004
- MATTIOLI F., *Introduzione alla sociologia dei gruppi*, Roma 1999
- MENESINI E., *Bullismo, che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Firenze 2000
- MENESINI E. (ed.), *Bullismo. Le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*, Trento 2003
- MERTON R.K., *Teoria e struttura sociale*, 3 voll., Bologna 1997-2000
- MINETTI E., PISANO C., "Bullismo. La cultura della violenza a scuola", in VALSECCHI P. (ed.), *Cambiamenti sociali e nuove forme della violenza*, Milano 2006
- OLIVERIO FERRARIS A., *Piccoli bulli crescono. Come impedire che la violenza rovini la vita ai nostri figli*, Milano 2007
- OLLA I., *Il bullismo a scuola. Analisi del problema e metodologie pratiche di intervento per docenti e operatori extrascolastici*, Torino 2004
- OLWEUS D., *Bullismo a scuola*, Firenze 1993
- OLWEUS D., *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Firenze 1995
- OPPO G. (ed.), *Il bullismo tra i banchi di scuola*, Cagliari 2001
- PAIN J., in *Conférence Européenne sur les initiatives pour lutte contre la violence dans les écoles*, Londra 1998
- POPE A., MCHALE S., CRAIGHEAD E., *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*, Gardolo (TN) 1993
- *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, discussa e approvata dall'Osservatorio Nazionale per l'Infanzia il 6 aprile 2001*, <http://www.aquiloneblu.org/scritti/bullismo/relazioneitalia.htm>
- RIVERS I. e SMITH P.K., "Types of Bullying and Their Correlates", in *Aggressive Behaviour*, 20, 1994, pp. 359-368
- SHARP S., SMITH P.K., *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Trento 1995
- SMITH P.K. e MONKS C., "Le relazioni tra bambini coinvolti nei problemi del bullismo a scuola", in GENTA M.L. (ed), *Il bullismo*, Roma 2002
- TASSI F., "Il bullismo scolastico: problemi aperti e prospettive di intervento", in *Cittadini in crescita*, 2, 2001, pp. 44-53
- VERGATI S., *Bully kids. Socializzazione disadattante e bullismo tra i preadolescenti*, Roma 2003
- WINNICOTT D.W., *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma 1994

contributi

Franti o del bullismo

Massimo Bracalenti, *psicoanalista*

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

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 pugno, 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 Thomas Hughes al *Cuore* di Edmondo 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 bullismo.² Soltanto negli anni Settanta si è passati dalle descrizioni letterarie e dalla cultura orale sulla scuola – quella che ho chiamato ‘mitologia popolare’ – a 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 *nachträglich* della coscienza collettiva.³

2.

“Perché questo rumore intorno al bullismo? Il bullismo è un fatto comune, naturale, che fa parte del crescere.”

È stato questo il commento fattomi alcuni anni fa, con frustrazione e un pizzico di noia, da un insegnante altamente qualificato a seguito della pubblicazione di un articolo di Nansel e collaboratori. L'articolo aveva ricevuto un notevole risalto 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 in seguito manifestata da molti altri, in particolar modo insegnanti: ciò fa capire quale sia la difficoltà della comprensione da parte delle persone del bullismo e dell'importanza della prevenzione della violenza giovanile.⁴

Ciò testimonia ancora una volta come le consuetudini e le opinioni consolidate costituiscano un potente diversivo e una lente deformante. Soprattutto quando si tratta di valori e comportamenti. Lo sapeva bene René 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, ovvero sia il *mobbing*? E gli altri geni-

tori, 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, volenti o nolenti sanno bene che la politica si regge sull'antitesi amico/nemico. Di ciò poco si parla, ma è proprio questo sfondo di 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, e apparentemente in modo sorprendente, tale resistenza si palesa in special modo negli insegnanti: essi, come si diceva, sono immersi nel contesto scolastico. Se dunque, 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 a 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 – immodificabile. 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 e invisibile creando collusione e 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 e 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 scruta-

vano. Sentivo il loro sguardo dentro di me. Si aspettavano qualcosa. E io non sapevo che cosa e cosa fare. Sentivo un caos in me. Mi dicevo: che cosa gli racconto? Certo, potevo dir 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 e 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 inconscie. Gli insegnanti giudicano con interrogazioni/interrogatori gli alunni che, a loro volta, interrogano gli insegnanti. Su che cosa? sulla conoscenza della materia? Soltanto in parte; piuttosto sondano la loro capacità di contenere l'ansia, di gestire le dinamiche inconscie, di affrontare l'aggressività, di confrontarsi con il potere. Li sfidano, anche su quei temi, 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 star parlando di numeri, figure, date, si sta invece 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 quanto meno comprensione per la 'buona volontà'.

3.

La scuola è un tema da svolgere per coloro i quali, alunni e insegnanti, vi sono ancora coinvolti; è un tema svolto per gli adulti che ne sono lontani. È però anche un problema che dobbiamo imparare a 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 quel 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 piegarci alla ferrea legge di *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'astrolo-

gia. 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, di cui 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 è 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 della Klein riguardo alle effettive possibilità che l'educazione e gli insegnanti hanno nell'affrontare situazioni di disagio psicologico dei bambini. Coerentemente, la Klein ritiene che soltanto la psicoanalisi possa modificare profondamente le loro inibizioni e difficoltà, 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 Donald 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 e, in questo senso, 'terapeutiche'. Sul fatto che tale ricerca sia poi propria soltanto di bambini e ragazzi difficili, come sostiene Winnicott, ho qualche dubbio. A mio avviso, tale ricerca e richiesta, seppur 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 allo 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 a 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 che 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 e 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 e aggressività.

È senz'altro ipocrita voler negare che "un uomo che voglia fare in tutte le parti 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 anche 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'ignoranza; vecchio è il predicare bene e 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. E non solo: fatto ancor più rilevante, la Svezia è stato il primo paese a vietare qualsiasi forma di punizione corporale inflitta ai bambini.¹⁵ Con ciò si vuol far notare semplicemente una correlazione tra la preoccupazione sociale – politica – per la prevenzione della violenza sui bambini e i ragazzi, e 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 questo paese 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 dal 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; persino 22 stati negli USA e alcune regioni australiane le ammettono. La cappa, esternamente dorata e 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, a 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. Qualo-

ra ciò accada, sono puniti fisicamente. Martin 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 e attraverso la frustrazione stessa si deve quindi curare 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 Stanley Milgram,¹⁶ 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 a una grande paura del piacere.

5.

Le regole del gioco nel claustro 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

Donald Meltzer dà una raffigurazione vivida di quell'organizzazione psichica che egli chiama *claustro* e che è caratterizzata dall'essere una prigione nella quale dominano meccanismi di identificazione proiettiva utilizzati in modo intrusivo per rubare, violentare, ingannare. Il *claustro* 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 e 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 coloro, la maggioranza, 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 e 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? – a 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?”.

Che ciò che è in causa sia il gruppo – questa volta nel senso di contesto: l’istituto scolastico – lo provano gli interventi sul bullismo che prevedono, nella grande maggioranza dei casi, il coinvolgimento integrale di quel microcosmo che è la singola scuola. Ho avuto sconsolati racconti 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 paligenetica 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 tranquil-

la 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 e 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 e alla classe), questo gioco innocente, dopo essere durato per più di un anno, esplose in atti di aggressione fisica finché la vittima reagì. La ragazza era però ancora inconsapevole del suo ruolo e 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 bracci 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 e interno?

La violenza si genera al limite tra l'individuale e 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, insomma **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 Philip Zimbardo.¹⁸ 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 trapeza dalle testimonianze citate, si può supporre che un'istituzione inerte e complice sia, nella mente dei ragazzi, equivalente al gruppo prepotente e prevaricato-

re nel quale i limiti sono attaccati. L'istituzione – e i suoi rappresentanti – o si distingue e tutela limiti, diversità e 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 manco di fare parecchi giochi da paragonare ai tuoi, come verbigratia 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 e 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 quest’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”. E 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 urge e 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 e 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 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 dilleggio vengono utilizzate. In tal modo gli strumenti raffinati, messi a punto dalla nostra cultura, sono utilizzati in maniera perversa. Si pensi all'uso estensivo della fallacia nota come *argumentum ad personam*.

Nel dialogo leopardiano **la moda 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 – 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 ragazze 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 del 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 e interprete, sono complici e 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 con cui si manifestano per Roquetin le 'cose' nella *Nausea* di Jean Paul 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 bidimensionale. 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 causate unicamente da spinte aggressive significherebbe 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 e univoco, come ben sanno coloro che utilizzano la chiacchiera, il pettegolezzo, l'intrigo. La malizia del bullismo indiretto e 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 inconscie che in tal modo si esprimono o, meglio, vengono rappresentate.

L'ostilità che si esprime attraverso il bullismo comporta e implica una 'feticizzazione' della vittima che diviene un 'oggetto parziale'.

Infine, la ripetizione. Oltre il silenzio delle vittime, dei bulli e 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.

L'indicibilità e l'impensabilità di tale significato lo rendono 'altro' dal Sé. Un 'altro' persecutorio che deve essere esteriorizzato ed esorcizzato attraverso l'azione ostile. Solo l'azione può alleviare la tensione del persecutore interno.

Il ripetersi dell'azione violenta, la sua pubblicità e la presenza di altri permettono di dislocare e rappresentare una tensione senza nomi e senza confini. Permettono di rappresentare fantasie collettive e fantasie un significato che, di fatto, è indicibile perché non definito.

L'inconscio e la sovradeterminazione che ad esso consegue indicano proprio questo: ciò che abbiamo chiamato significato persecutorio è tale proprio perché non è uno ma molteplice. Componenti aggressive e non si intrecciano e ne fanno un groviglio, sorta di testa di Medusa, che, in quanto tale, è indicibile e impensabile.

Non stupisce allora che la rappresentazione avvenga secondo i più triti e ovvi stereotipi, altrimenti il consenso sociale alla rappresentazione verrebbe meno. La vittima è posta nel ruolo passivo, il bullo si trasforma nel persecutore che compare nei sogni o nelle fantasie infantili. I complici possono assistere alla scena rassicurati dall'essere, ancora una volta, spettatori di un dramma che 'non li riguarda'. Coloro che si indignano sperimentano un senso d'impotenza davanti all'inevitabile, ovvero il limite intrinseco alla dicibilità e alla pensabilità.

Il **bullismo indiretto** è la trasformazione di tale dinamica costitutiva del bullismo diretto. Con l'età, le abilità sociali, le capacità linguistiche, la stessa empatia si raffinano e, soprattutto, si differenziano e si articolano in piani. 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 (ne è un esempio l'importanza che assume il gruppo dei pari). In tal modo **l'immediatezza dell'azione può essere rimpiazzata dal linguaggio**, che 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; a loro volta i bulli sono stati sovente vittime di abusi. Le stesse ragazze possono scrollarsi di dosso lo stereotipo della passività e agire attivamente la violenza.

Il gioco si ripete e la rappresentazione anche. L'illusione che siano cose 'normali' non fa che perpetuarli. Il colmo della malizia è l'accettazione di quella presunta normalità e 'naturalità'.

8.

“Da quando gli alunni sono impegnati in progetti e 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 di dialogo educativo – per darsi un contegno, per dimostrare apertura mentale, per esibire spirito democratico – 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 insegnanti, un *claustrum*.

Per affrontare il problema del bullismo gli adulti si debbono mettere in gioco con progetti e attività che dimostrino come la scuola sia un'*agorà* come quella

nella quale si aggirava, a mo' 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; invece, **una sana ironia trasforma 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 e acquisire consapevolezza. È infatti 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 dall'occhio dell'altro.

- ¹ E. DE AMICIS, *Cuore*, Roma 1994, p. 76.
- ² Cfr. P.K. SMITH, S. SHARP (edd.), *School Bullying. Insights and Perspectives*, 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 nuove esperienze o dall'accesso a un altro grado di sviluppo. Esse possono allora acquisire, oltre a un nuovo senso, una nuova efficacia psichica” (J. LAPLANCHE, J.B. PONTALIS, *Enciclopedia della psicoanalisi*, Roma-Bari 1974, p. 389).
- ⁴ H. SPIVAK, “Bullying. Why All the Fuss?”, in *Pediatrics*, 2003, 112, pp. 1421-1422.
- ⁵ Sul concetto di autoctonia cfr. GROSTSTEIN J.S., *Chi è il sognatore che sogna il sogno?*, 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, “The Concept of Cumulative Trauma”, in *Psychoanalytic Study of the Child*, 1963, 18, pp. 286-306.
- ⁷ D. WINNICOTT, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma 1994, p. 53.
- ⁸ Winnicott citato da M. DAVIS, D.C. WALLBRIDGE, *Introduzione all'opera di D.W. Winnicott*, Firenze 1984.

- ⁹ M. KHAN, “Ego Distortion, Cumulative Trauma, and the Role of Reconstruction in the Analytic Situation”, in *International Journal of Psycho-Analysis*, 1964, 45, pp. 272-279.
- ¹⁰ M. KEIN, “La scuola e lo sviluppo libidico”, in *Scritti*, Torino 1978, p. 93.
- ¹¹ M. KEIN, *ibid.*, p. 92.
- ¹² D.W. WINNICOTT, *Il bambino, la famiglia, il mondo esterno*, Roma 2005, p. 199.
- ¹³ DANTE, *Inferno*, XXIII, vv. 58-60.
- ¹⁴ MACHIAVELLI, *Il principe*, XV.
- ¹⁵ P. DUE, B.E. HOLSTEIN, J. LYNCH, F. DIDERICHSEN, S.N. GABHAIN, P. SCHEIDT, C. CURRIE & 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”, in *European Journal of Public Health*, vol. 15, n. 2, pp. 128–132.
- ¹⁶ S. MILGRAM, *Obbedienza all'autorità*, Milano 1975.
- ¹⁷ D. MELTZER, *Claustrum*, Milano 1993, p. 155.
- ¹⁸ P.G. ZIMBARDO, *The Stanford Prison Experiment*, dattiloscritto.
- ¹⁹ PLATONE, *La repubblica*, 343a-b.
- ²⁰ G. LEOPARDI, *Operette morali*, Milano 1976, p. 76.
- ²¹ J. MILTON, *Il Paradiso perduto*, I, vv. 254-255.

finito di stampare
nel mese di marzo 2007