
Abbandono scolastico e bullismo: quali rischi tra i giovani

Codice CIG 0399983C66

Ministero dell'Interno

Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione – Direzione
Centrale per i diritti civili, la cittadinanza e le minoranze, Area II
“Tutela delle fragilità sociali”

**Programma Operativo Nazionale “Sicurezza per lo sviluppo –
Obiettivo Convergenza 2007-2013”**

Obiettivo Operativo 2.6 “Contenere gli effetti delle manifestazioni
di devianza”

Comunità Europea

Una ricognizione sul tema del bullismo

A cura di:

Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali

Roma, gennaio 2012



Indice

Introduzione	pag. 3
1. <i>Mobbing, harassment</i> e specificità del bullismo	pag. 6
2. Il <i>disagio della civiltà</i> nella scuola: un fenomeno antico che diviene attuale	pag. 8
2.1. Diffidenza nei confronti della dimensione di gruppo	pag. 9
2.2. La <i>Via Pål</i> e la scuola: lo spazio per il gruppo di pari	pag. 19
2.3. <i>Il principe di Homburg</i> e l'autorevolezza	pag. 22
3. Il bullismo a scuola: piste di indagine	pag. 27
3.1. Dinamiche e ruoli nel bullismo	pag. 29
3.2. Numeri e caratteristiche del fenomeno	pag. 32
3.3. Il bullismo in rapporto alla <i>performance</i> dello studente ed al clima scolastico	pag. 36
3.4. Alcune proposte di approfondimento	pag. 37
Bibliografia	pag. 40

Introduzione

Il presente documento propone un'esplorazione intorno al fenomeno del bullismo nelle sue specificità, utile a delinearne meglio i contorni in rapporto ad altre forme di violenza e prevaricazione e rispetto ai temi dell'adolescenza e del disagio giovanile e scolastico.

L'obiettivo che queste pagine si propongono è quello di offrire un contributo a mettere in luce le ragioni per cui tale fenomeno investe oggi così fortemente la scuola e la società e di tracciare alcune piste di riflessione ed approfondimento che possano restituire elementi interpretativi ed operativi utili alla prevenzione ed al contrasto del bullismo a scuola, nelle varie forme in cui si manifesta.

Da sempre si riscontra tra le mura scolastiche la presenza di forme di prevaricazione e vittimizzazione, più o meno episodiche, che si sviluppano all'interno del gruppo dei pari. A lungo sottaciuti, minimizzati o talvolta considerati alla stregua di segni collaterali del fisiologico evolversi dei processi di crescita cui vanno incontro i ragazzi in età scolare, questi fenomeni sono divenuti oggetto di un'attenzione specifica nel corso degli ultimi tre decenni, anche sull'onda degli studi pionieristici condotti da Dan Olweus, che rappresentano tuttora il punto di riferimento per la definizione e l'analisi del bullismo.

A partire dai lavori di quest'Autore, si parla di bullismo per dire che, nel contesto scolastico, uno studente è prevaricato o vittimizzato perché viene esposto ripetutamente alle azioni offensive messe in atto da uno o più compagni (*Bullying at school*, 1993). Più precisamente, la definizione del bullismo su cui converge il consenso degli studiosi ne mette in luce le seguenti caratteristiche:

- a) l'intenzionalità, cioè la premeditazione del comportamento violento da parte del bullo, che si traduce in prepotenze dirette o indirette, verbali ed emotive¹ o fisiche²;
- b) la persistenza di tale comportamento e
- c) la sua natura sociale, poiché le prevaricazioni accadono generalmente in presenza degli altri componenti del gruppo classe, che svolgono il ruolo di astanti e, in alcuni casi, incoraggiano la condotta del bullo o la approvano tacitamente.

Si pone anche l'accento sul carattere gratuito delle prevaricazioni – finalizzate ad arrecare danno ad un coetaneo, indipendentemente dal vantaggio materiale che ne può derivare – e sul fatto che esse si verificano all'interno di un gruppo di pari, pur se da parte di un ragazzo più forte (asimmetria di potere all'interno del gruppo di pari) come suggeriscono Smith e Sharp (1994). Su questa base definitoria, i confini del bullismo si estendono inoltre ad abbracciare nuove manifestazioni, che divengono oggetto di

¹ Abuso verbale, bestemmia, imprecazione, insulto, comportamenti minacciosi, atteggiamenti violenti o tirannici, atti impositivi ed intimidatori, tesi ad imporre la propria opinione o la propria volontà su quella degli altri.

² Aggressione fisica, spintoni, pugni, percosse, taglieggiamento e persino minacce con armi.

approfondimento e spaziano dal bullismo omofobico al *cyberbullying*. In quest'ultimo caso, di sempre più frequente osservazione, il *web* diviene il mezzo e lo spazio pubblico della prevaricazione, che comunque si verifica tra compagni di scuola, restando al centro del concetto di bullismo il riferimento al fatto che la condotta aggressiva si sviluppa nel contesto scolastico, cioè nell'ambito delle relazioni vigenti all'interno di un gruppo di pari che frequenta la stessa scuola. Come dire che, nelle sue estensioni, il bullismo resta connesso al fatto per cui la scuola diviene il teatro di un circuito dell'abuso, in cui sono coinvolti:

- 1) una figura di aggressore, che per libera scelta, incondizionata e consapevole, arreca danno ad un compagno di classe;
- 2) una figura di vittima, che diviene tale perché non riesce ad approntare risposte adeguate, nell'ambito della relazione fra pari, per scoraggiare eventuali tentativi di intimidazione, prevaricazione o persecuzione;
- 3) un gruppo di astanti, che sostiene o non interrompe il circuito medesimo.

Certamente l'ambito definitorio diviene più sfumato, sia in relazione ai fattori di rischio presenti nelle diverse età in cui il bullismo si può rilevare, sia in ragione dell'intersezione del bullismo stesso con gli altri fenomeni che attraversano il mondo dei giovani e caratterizzano le relazioni tra adolescenti.

Posta la complessità e la multidimensionalità del bullismo, questo documento vuole in prima istanza delimitare l'oggetto d'indagine, individuandone le specificità, in rapporto ad altri fenomeni analoghi, che pure hanno parallelamente assunto crescente rilevanza negli ultimi decenni e che la letteratura anglosassone descrive e designa con termini molto vicini – dal punto di vista semantico – quali *mobbing*, *harassment* e *bullying*, come discusso nel primo capitolo.

La nozione di bullismo è progressivamente entrata a far parte del linguaggio sociologico e psicologico allo scopo di circoscrivere un fenomeno che si esprime nello specifico dell'ambito scolastico e, di conseguenza, allo scopo di richiamare l'attenzione dei vari attori coinvolti – siano essi gli studiosi, tutti gli operatori, di vario livello, della scuola ed i decisori politici – su un problema che richiede la messa in campo di risposte adeguate. Come dire che la parola bullismo è un termine specifico, che indica un problema specifico (un peculiare circuito dell'abuso che s'instaura tra il gruppo dei pari nell'ambiente scolastico) per rendere specifiche le azioni di prevenzione e contrasto da approntare.

Questa precisazione rende stringente la connessione logica tra la descrizione del problema oggetto di studio e le azioni da intraprendere nei suoi confronti. La chiarezza definitoria consente infatti di concentrare l'indagine sulla rilevazione del bullismo, nella misura in cui lo distingue da altri fenomeni, che pure del bullismo sono parenti stretti, nell'intento di apportare un contributo specifico alle iniziative mirate a prevenirlo e contrastarlo. Esiste il disagio giovanile ed esistono le problematiche con cui bambini e ragazzi in età scolare si confrontano nello scenario della scuola, che si traducono nell'espressione di fenomeni molteplici e variegati. Ma il bullismo si pone come fenomeno specifico e come tale costituisce oggetto d'indagine.

Visto che il termine bullismo conferisce specificità ad un fenomeno che tuttavia non può considerarsi propriamente nuovo, il secondo capitolo propone un approfondimento sulle ragioni per cui esso investe oggi così fortemente la scuola e la società, in maniera diversa dal passato. L'affollarsi delle preoccupazioni intorno al bullismo non trova la sua ragion d'essere esclusivamente nelle notizie di cronaca – ancorché drammatiche – che fin dai decenni scorsi hanno sollecitato l'attenzione mediatica e lo sviluppo di quelle indagini da cui è emersa la rilevanza del fenomeno e delle sue conseguenze. Certamente il bullismo e l'allarme che giustamente esso suscita vanno collocati anche all'interno delle trasformazioni sociali e culturali in atto nella società contemporanea, per meglio comprendere su quali piani il personale scolastico – a tutti i livelli ed unitamente agli altri attori, quali gli studiosi, i decisori politici e la società tutta – è oggi chiamato a raccogliere questa sfida ed a predisporre strumenti pedagogici.

Il terzo capitolo tratta il bullismo dal punto di vista epidemiologico e riporta una serie di evidenze relative a dinamiche e ruoli. Vengono quindi presentate talune piste di indagine del fenomeno in rapporto, in particolare, alla *performance* scolastica ed al clima scolastico che se percorse potrebbero produrre informazioni utili sui fattori predittivi del bullismo a scuola e sui possibili ambiti di intervento per abbatterne la frequenza.

1. *Mobbing, harassment* e specificità del bullismo

Contestualmente all'uso del termine bullismo, chiamato in letteratura ad indicare una specifica fenomenologia del gesto violento (quello che ha luogo nella relazione tra pari, in un contesto di gruppo ed in ambito scolastico) sono stati introdotti e si sono diffusi altri termini, quali *mobbing* ed *harassment*, sempre per cogliere e descrivere gesti aggressivi. Prima di dar conto degli elementi comuni e – ancor più – degli elementi di diversità tra i fenomeni a cui questi termini si riferiscono, è utile sottolineare che quello che può apparire un esercizio retorico costituisce invece una fase imprescindibile ai fini di un'efficace azione di contrasto. Infatti, tale azione muove sempre dall'introduzione di un termine sufficientemente non ambiguo, per riferirsi al fenomeno oggetto d'attenzione, sia nella comunicazione tra esperti e col grande pubblico, sia nella messa a punto di strumenti d'intervento, siano essi legislativi o di altra natura.

Detto che i termini *bullying, mobbing e harassment*, descrivono comunque condotte violente, *mobbing*, che deriva da *to mob*=assalire, affollarsi intorno a qualcuno, con riferimento ad un atto collettivo ed anonimo di violenza, sorta di persecuzione, continuativa e persistente, è in uso specificatamente nei contesti di lavoro. In tale contesto, il *mobbing* indica una forma di vessazione psicologica ed implica la presenza di un aggressore (*mobber*) di una vittima (*mobbed*) e di spettatori (gli altri membri dello stesso ambiente lavorativo).

Certamente in qualsiasi ambiente di lavoro sussistono elementi di conflittualità, che danno luogo a contrasti, insofferenze, rimproveri e litigi. Nondimeno, forme di prevaricazione e violenza – più o meno subdole e dirette – sono comunemente presenti in tutti gli ambiti della vita collettiva. Ma l'attenzione degli studiosi e del mondo del lavoro stesso è stata sollecitata da quelle situazioni di persecuzione psicologica continuativa ed intenzionale – che risulta lesiva della dignità personale e professionale, della salute psicofisica e del patrimonio di coloro che ne sono vittima – affinché siano riconosciute, nella prospettiva di prevenirle e contrastarle³.

Esattamente come in qualsiasi altro contesto lavorativo, anche a scuola è possibile imbattersi in forme di *mobbing* verticale e orizzontale nei rapporti tra superiori e subordinati o tra colleghi. In senso più generale, anche forme di persecuzione vessatoria messe in atto da un docente nei confronti di uno o più allievi o, viceversa, nella condotta analoga di un gruppo di studenti, più o meno organizzato, teso a delegittimare ingiustificatamente un insegnante, in ragione di una sua caratteristica, potrebbero

³ Si parla di *mobbing* dall'alto o verticale e *mobbing* tra pari o orizzontale; *mobbing* strategico, in cui l'attività vessatoria è finalizzata all'espulsione di un lavoratore, oppure *bossing*, per indicare un'azione compiuta dalla direzione aziendale, nell'ambito di una sorta di strategia dell'azienda stessa, volta all'allontanamento dei lavoratori indesiderati. In ogni caso, il *mobbing* si configura come tale in riferimento ad un complesso sistematico e continuativo di comportamenti (tra cui, ad esempio: critiche ed attacchi alla possibilità di comunicare; attacchi alle relazioni sociali per produrre isolamento; attacchi all'immagine sociale; sottrazione ingiustificata di compiti; attribuzione di mansioni squalificanti).

essere rubricate come *mobbing*. Si opera con ciò una distinzione tra *mobbing* e bullismo, designando con quest'ultimo termine i comportamenti prevaricatori che uno o più studenti mettono in atto a danno di uno o altri studenti, all'interno di un gruppo di pari, nello specifico dell'ambiente scolastico.

Il termine *harassment* normalmente tradotto con *molestie*, è abitualmente aggettivato: si parla, ad esempio, di *racial o sexual harassment*. La molestia può avere una forte componente fisica, dal maltrattamento diretto all'intrusione negli spazi e nelle proprietà personali. Ma non manca una componente psicologica, come nel caso in cui un comportamento, attraverso intimidazioni più o meno dirette, mira a far sì che la vittima o le vittime percepiscano sé stesse come bersaglio, anche solo potenziale, di azioni violente. Si parla per lo più di una condotta offensiva, degradante, violenta o in altri modi inaccettabile, individuale o di gruppo, diretta verso individui o gruppi, per ragioni che riguardano i piani del genere, della preferenza sessuale, del ceto e del censo, dell'etnia o della razza, dell'abilità. Nel caso dell'*harassment*, l'enfasi è posta sul significato discriminatorio che le molestie veicolano e sulla volontà di umiliare e colpire soggetti che esprimono condotte, valori o stigmi razziali, in genere minoritari nella società. In questo senso, la molestia può essere messa in pratica all'interno di qualsiasi relazione e contesto sociale, anche a scuola e tra coetanei. È perciò evidente che l'aggressione da parte di un bullo, che abbia luogo a scuola, a ragione di un qualsiasi stigma di cui la vittima è portatrice, può essere identificata tanto come bullismo quanto come *harassment*: in questo senso vi è una certa concordanza a preferire il termine bullismo.

Inoltre il bullismo, oltre a riferirsi esclusivamente a gesti violenti che hanno luogo a scuola, nella relazione tra pari e nel periodo della vita che va dall'infanzia all'adolescenza, trova una specificità nella rilevanza del gruppo, sia come attore della violenza, sia come *medium o milieu* del gesto bullo. Come dire che il bullismo opera attraverso un gesto comunicativo, connettore del gruppo, di cui è una creazione, più e meglio dell'*harrassment*. In accordo con Menesini, Fonzi e Caprara⁴, si tratta di "... un'aggressione socialmente situata, considerata nel suo svolgersi nel tempo e con attori principali (bullo, vittima e spettatori). Non include azioni negative estemporanee o fatte sotto un impeto di rabbia, ma viene usato come una specie di script, cioè una sequenza, tutto sommato stereotipata, nella quale gli attori svolgono ruoli stabiliti" (p.74).

⁴ "Il bullismo a scuola: vecchie e nuove tipologie": scheda redatta dai professori Ersilia Menesini, Ada Fonzi e GianVittorio Caprara, del Centro Interuniversitario per la Ricerca delle Motivazioni Prosociali ed Antisociali (CIRMPA), Università La Sapienza, Roma. http://www.114.it/joom114/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=11&Itemid=29 (ultimo accesso il 23 marzo 2012)

2. Il disagio della civiltà nella scuola: un fenomeno antico che diviene attuale

Nel corso degli ultimi decenni, la riflessione sulle fenomenologie della prepotenza, del maltrattamento, della persecuzione e della prevaricazione violenta si è coagulata intorno ad aree specifiche, scavando in esse nuclei di significato a cui rimandano termini diversi. Il bullismo, differenziandosi da altre forme di violenza e da altre manifestazioni del disagio giovanile, assume un peculiare profilo definitivo e concettuale, in riferimento al suo essere un fenomeno di gruppo ed al suo specifico situarsi nell'area della scuola. La riflessione da cui scaturisce la messa a punto della nozione di bullismo è stata sollecitata dall'evidenza di condotte aggressive che, parafrasando il titolo di un celebre saggio di Sigmund Freud, costituiscono il segno di un profondo *disagio della civiltà* nello specifico della scuola.

La spinta propulsiva allo studio di tali condotte e la stessa considerazione del bullismo come fenomeno peculiare dell'ambiente scolastico – dunque come problema da affrontare in quest'ambito – ha preso le mosse da alcuni fatti di cronaca, che scossero l'opinione pubblica dei paesi scandinavi, nei primi anni Ottanta del Novecento⁵. Le prime rilevazioni sistematiche della diffusione del fenomeno, effettuate tramite questionario in Norvegia, mostrarono che circa il 15% della popolazione delle scuole elementari e medie vi era coinvolto. Da una vasta indagine condotta con un questionario analogo nel Regno Unito, sul finire dello stesso decennio (Whitney e Smith, 1993) risultò che circa il 27% degli alunni di scuola elementare e circa il 10% di quelli della scuola media erano stati vittime di prepotenze. Queste evidenze hanno successivamente trovato repliche in Danimarca (Dueholm, 1999) in Olanda (Dehue, Bolman e Vullink, 2008) negli Stati Uniti (Nansel et al., 2001) in Canada (La Barbera, Sideli e Maniscalco, 2008) Australia (Rigby e Slee, 1991) Giappone (Daulton e Akinori, 2000) e Corea (Kim, Koh e Leventhal, 2004; 2005). I primi studi condotti in Italia negli anni Novanta (Ada Fonzi e collaboratori, 1994 – 1997) hanno segnalato alte percentuali di bullismo – rispetto agli altri paesi europei – soprattutto nella scuola primaria e, seppur con valori meno elevati, nella scuola secondaria di primo grado.

Nel 2007, la *Dichiarazione di Kandersteg contro il bullismo nei bambini e negli adolescenti*, sottoscritta dai partecipanti alla Conferenza *Joint Efforts Against Victimization*, affermava che “oggi si stima che circa 200 milioni di bambini e di giovani nel mondo siano abusati dai loro compagni ... il fatto è riconosciuto in tutto il mondo come un problema serio e complesso. Ha molte facce a seconda dell'età, del genere e della cultura e può attuarsi anche mediante l'utilizzo improprio delle moderne tecnologie ... il bullismo e la vittimizzazione iniziano in età precoce e per alcuni individui possono durare tutta la vita. A livello scientifico, si conoscono molti fattori di rischio e di protezione

⁵ Un quotidiano norvegese riportò la notizia del suicidio di tre adolescenti, verosimilmente dovuta ad una grave forma di prevaricazione, perpetrata nei loro confronti da un gruppo di coetanei.

associati al bullismo e alla vittimizzazione e in diversi paesi si stanno realizzando programmi di prevenzione con risultati incoraggianti”.

La diffusione del bullismo che le indagini mettono in luce è certamente motivo di allarme e suscita non poche preoccupazioni in merito agli strumenti educativi da mettere in campo. Tuttavia, le forme di prevaricazione e vessazione a scuola, che oggi prendono il nome di bullismo, non fanno la loro comparsa negli anni Ottanta del Novecento: com'è noto e come sottolineato dagli stessi studi pionieristici di Dan Olweus, esse configurano un fenomeno antico. Fanno parte dei ricordi d'infanzia degli stessi autori che studiano il bullismo e sono state ben descritte in opere letterarie di vecchia data. Il Franti di De Amicis o il Giovane Törless di Robert Musil sono due esempi, tra i molti possibili, di personaggi coinvolti in fenomeni di prevaricazione inflitta o subita, chiaramente ambientati nello scenario della scuola⁶. C'è dunque da chiedersi per quali altre ragioni il bullismo, da sempre noto – ancorché non formalizzato nella sua definizione attuale – abbia assunto tanta rilevanza mediatica e sociale.

Certamente non può essere ignorato che la vittimizzazione di alcuni studenti genera in loro una grande sofferenza e rischia di minare la loro personalità. Né vi è dubbio che le condotte prevaricatorie assunte da alcuni studenti durante l'infanzia e l'adolescenza vengono a costituire fattori di rischio per lo sviluppo di carriere devianti. Come ricordato anche dalla *Dichiarazione di Kandersteg*, le conseguenze del bullismo hanno un considerevole impatto sul capitale umano e sociale ed i costi del bullismo gravano sul sistema scolastico e sanitario, sui servizi sociali, sull'amministrazione della giustizia, con ricadute negative anche sul mondo del lavoro. Il problema si estende dunque dal sistema scuola, alla famiglia ed all'intera compagine sociale, in quanto espressione di un disagio complessivo, nei cui confronti l'allarme è più che comprensibile. Sarebbe da questo punto di vista preferibile parlare di giusta preoccupazione di fronte alla corretta percezione di un fenomeno inquietante, piuttosto che di “allarme sociale”. Ma se nella scuola il problema in presenza è tutt'altro che nuovo, chiedersi il perché dell'allarme che esso suscita vuol dire riflettere anche sulle ragioni per cui esso investe specificamente oggi la scuola⁷, in maniera diversa dal passato.

Il tentativo di dare risposta a questo genere di domande è sempre destinato ad esiti insoddisfacenti ma ciò non toglie che, anche in questo caso, uno sforzo vada fatto, con l'intento di fornire qualche utile elemento di riflessione.

⁶ La violenza delle scolaresche è peraltro nota da tempi molto antichi, come descritto – tra gli altri – da Philippe Ariés in *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* (Paris 1960, Laterza 1968) nel capitolo dedicato a questo argomento, in cui si legge: “... le cronache scolastiche del Settecento parlano ancora di brutalità che hanno a un tempo della vessazione e del duello. Lo scolaro Cattel è espulso per laesionem enormem Philippo Lys crudeliter et saepissime: è il bullying” (p.373).

⁷ In maniera analoga a quanto accaduto nel mondo del lavoro, che ha per così dire fatto proprio il concetto di *mobbing*, attraverso una specifica riflessione scientifica ed operativa, che ha comportato anche una serie di ricadute in termini di tutela giuridica delle vittime.

2.1. Diffidenza nei confronti della dimensione di gruppo

Le storie di bullismo – come s'è detto – si svolgono sempre a scuola ed hanno per attore il gruppo. È perciò inevitabile partire da questo punto: la dimensione del gruppo. Si tratta del gruppo dei bravi ragazzini che infieriscono sul più debole, che sono capaci di una violenza banale e terribile verso qualcuno, che in qualche modo è l'estraneo, il diverso, il *freak*: l'eterno capro espiatorio.

Queste narrazioni non possono lasciare indifferenti. Tuttavia è anche evidente che esse muovono ansie e paure, che nascono dentro ognuno di noi e che sono, per così dire, ancestrali. Esula dalle possibilità di questo lavoro il ripercorrere le ragioni e le forme narrative che hanno alimentato tali paure, di cui – tra gli altri – ha fornito una vasta ricostruzione Robert Eisler, in *Uomo lupo. Saggio sul sadismo, il masochismo e la licanthropia* – un saggio risalente al 1951 e solo di recente pubblicato in Italia⁸ – che propone una ricerca socio-antropologica di matrice junghiana sulla violenza e l'aggressività del genere umano, appoggiandosi su una poderosa documentazione interdisciplinare, intorno all'assunzione delle condotte predatorie: dai *lupi di Wodan*, spaventosi bracconieri delle lande germaniche medievali, ai giovani che Hitler voleva "spietati e insensibili"; dalle orge dionisiache agli *orchi* che riempiono le pagine dei quotidiani. Al centro sono gli archetipi della predazione e del sadomasochismo, per mostrare come il "lupo" alberghi nei nostri desideri più profondi: "*la 'licantropia', la trasformazione del gruppo umano frugivoro in un branco carnivoro attraverso il travestimento lupesco dei cacciatori, deve essere per lo meno antica quanto i resti del cavernicolo primitivo cinese noto come Sinanthropus le cui abitudini cannibalesche furono rivelate dalla scoperta di teschi la cui base era stata rimossa per dare libero accesso al cervello e di altri che mostravano segni esterni di violenza ... i branchi lupeschi di carnivori predatori, 'lupi mannari' che rincorrevano e facevano a pezzi le loro prede, come fanno i canidi predatori, divennero gli antenati delle tribù di 'cacciatori' – cioè di belve da caccia – che attaccavano non solo quelli che oggi chiameremmo animali 'subumani', ma anche i greggi umani fruttivori più conservatori, riluttanti ad adottare il nuovo stile di vita sanguinario, uccidendo i maschi, rapendo e riducendo in schiavitù le femmine, assalendole mentre erano dedite a raccolto e alla pigiatura dell'uva nelle vigne selvatiche in procinto di gustare il mosto novello*" (Routledge & Kegan 1951, Edizioni Medusa, Milano 2011, pp.54-5).

Con riferimento allo specifico della pericolosità – col suo portato di ansie e paure ancestrali – percepita nella violenza degli studenti, basti ricordare, ad esempio, la ricostruzione storica di Philippe Ariés della diffidenza delle città nei confronti dei *clerici vagantes* medievali (*Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Paris 1960, Laterza 1968).

Pare tuttavia più interessante cogliere la diffidenza nei confronti del gruppo "buscando l'Oriente per l'Occidente" come diceva Cristoforo Colombo, cioè rivolgendo lo sguardo alle molte pagine che psicologi e psicoanalisti hanno dedicato alla formazione del gruppo dei pari in adolescenza. Pagine che descrivono la funzione essenziale dell'esperienza del gruppo e della socialità ma in cui si coglie anche la profonda

⁸ Col contributo della Scuola di Dottorato in Antropologia ed Epistemologia della Complessità dell'Università degli Studi di Bergamo.

diffidenza per un'esperienza che è propria di un periodo della vita, è destinata a non durare e non è scevra da rischi. Esperienza certo necessaria, perché capace di rafforzare l'identità di genere e sociale, nonché di favorire l'apprendimento delle regole del vivere comune. Ma nel contempo caratterizzata da forti processi di omologazione e dallo smarrimento della propria individualità, a favore di un'identità gruppeale assorbita acriticamente: metafora dei processi più distruttivi della società⁹.

Il gruppo dei pari¹⁰ viene generalmente ritenuto l'ambito a cui naturalmente l'adolescente fa ricorso per emanciparsi dal gruppo familiare d'origine e costituisce l'occasione per svolgere un'esperienza fondamentale: sorta di laboratorio sociale in cui il ragazzo si sente coinvolto e protagonista in una quotidiana interazione con gli altri¹¹. Si

⁹ In un recente lavoro intitolato *Giovani a disagio. Psicopatologia dell'individuo e del gruppo nell'adolescente di oggi*, lo psicoanalista Angelo Antonio Moroni afferma che: "... in adolescenza il gruppo-dei-pari possa diventare un 'rifugio della mente? per il ragazzo, nella misura in cui il gruppo rispecchia e amplifica una organizzazione psicologica individuale in cui sono presenti un blocco della crescita o una crisi di sviluppo che impediscono una reale e produttiva elaborazione della separazione dal gruppo familiare delle origini, e di conseguenza un reale e produttivo percorso verso l'autonomia psicologica e sociale dell'individuo ('individuazione')" ed aggiunge più avanti parlando esplicitamente di bullismo: "Ciò che crediamo occorra sottolineare qui, a proposito di 'bullismo', è comunque il fatto che tale fenomeno apre ancora una volta il nostro sguardo sul tema del gruppo e sulla sua importanza cardinale nel percorso di crescita adolescenziale ... l'appartenenza al gruppo come cassa di risonanza dei meccanismi di difesa primitivi del singolo (in primis scissione e diniego) è un passaggio di natura quasi 'rituale', una sorta di portale iniziatico per l'adolescente. La 'fame di relazione' extrafamiliare spinge il ragazzo a investire il gruppo di un significato che ha quasi un sapore magico-fideistico. Un gruppo che diventa così 'sirena di Ulisse', o 'Pifferaio magico', capace di spostare il timore di un senso etico (Super-Io) nascente verso gli scogli di atteggiamenti e comportamenti a volte al limite dell'antisociale. Nel gruppo Abele si trasforma in Caino e la solidarietà, di origine fraterno-familiare, viene drasticamente rimossa (o scissa). Il nucleo di un 'complesso fraterno' venato di odio, invidia e gelosia viene allontanato dalla coscienza e rivive personificato nel 'bullo' di turno e nei suoi seguaci" (Foschi Editore, Forlì 2011, p.31 e p.100).

¹⁰ Il rapporto con i coetanei si costituisce, a livelli diversi di intensità e significatività, sia a scuola, sia nei contesti di vita quotidiana, tra cui il vicinato, o quelli in cui si svolgono le attività che integrano, per dovere o per *hobby*, il processo di sviluppo (Augusto Palmonari [a cura di], *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna 2011, p.209).

¹¹ Dal punto di vista della psicologia sociale ed in particolare dei contributi struttural-funzionalisti, i gruppi per età sorgono di fronte al fatto che gli orientamenti di fondo della famiglia, spesso di tipo particolaristico, non corrispondono agli orientamenti della società, spesso di tipo universalistico (Augusto Palmonari [a cura di], *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna 2011, p.29). Nelle società occidentali industrializzate, la famiglia non è in grado di garantire la socializzazione completa dei figli, che avviene all'interno dei gruppi di pari, sorta di zona intermedia tra la famiglia e gli altri ambiti della società. Il carattere sperimentale e provvisorio del gruppo dei pari corrisponde al superamento degli atteggiamenti per così dire immaturi. Nel contempo, il gruppo dei pari diviene lo strumento per resistere alle pressioni omologanti (provenienti dalla famiglia e dalla società stessa) verso la rinuncia ed il conformismo. In tal senso, è un luogo di elaborazione e confronto tra valori, dunque di scelte, piuttosto che un luogo in cui si apprendono *tout court* valori nuovi o in cui vengono *tout court* rafforzati i valori tradizionali. In accordo ancora con Palmonari: "I pari rappresentano un riferimento normativo e comparativo importante e offrono all'adolescente molteplici opportunità per conoscere le strategie che gli altri usano per affrontare problemi simili a quelli in cui il soggetto si sente impegnato in prima persona e per osservare quali effetti sono in grado di produrre. Il

è inoltre concordi nell'attribuire al tempo trascorso tra i pari la funzione di rendere possibile uno spazio di relazione particolarmente significativo ai fini del rafforzamento dei processi di costruzione dell'identità (Erik Erikson, *Gioventù e crisi d'identità*, 1968) ed allo svolgimento di ciò che lo stesso Erikson propose di definire "i compiti di sviluppo" che l'adolescente deve compiere. Oltre a facilitare un movimento spontaneo nell'adolescenza, il gruppo costituisce così la via e lo strumento per affrontare quel che Peter Blos considera i processi di individuazione e separazione che caratterizzano la costruzione dell'identità personale, che l'adolescente va definendo a livello sia intrapsichico, sia relazionale: *"il luogo sociale per la realizzazione sia della ricapitolazione, sia della continuazione slitta con crescente e inesorabile 'crescendo' fuori dalla famiglia, nella vita di gruppo dei giovani puberi, di solito indicati come pari o compagni ... le relazioni sociali, all'interno del gruppo dei pari adolescenti, sono caratterizzate da un aspetto identificabile ch'io definisco ambiente autoplastico: cioè la capacità dell'adolescente di iniziare e promuovere un ambiente sociale al solo scopo di integrare ed armonizzare i residui di dicotomie dovute ad oggetti divisi"* (*L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*, 1979, p.58-67). Come dire che il gruppo dei pari svolge una sorta di ruolo di Io ideale. Nondimeno, il gruppo dei pari può per contro diventare luogo che favorisce l'affermarsi degli aspetti più fragili del ragazzo, dell'adolescente e dell'essere umano in genere. I classici sopra citati non celano la loro diffidenza nei confronti del gruppo: *"gli adolescenti, infatti, non soltanto cercano di superare gran parte del loro disagio per mezzo della formazione di bande e della stereotipizzazione di se stessi, dei propri ideali e dei propri nemici; essi mettono anche perversamente alla prova gli uni la capacità degli altri di conservarsi fedeli a tali stereotipizzazioni"* (E. Erikson, *Infanzia e società*, 1963, p.245). Più sfumata ma altrettanto chiara in Peter Blos la percezione di un'insidia del gruppo: *"Molte critiche costruttive a livello sociale, politico e morale sono state articolate con l'aiuto del cambiamento di costumi sociali dei giovani ... sfortunatamente molti dei partecipanti a queste lotte diventano grandi elargitori di ideologia, intrappolati nel compito, di loro esclusivo interesse, di sotterrare i fantasmi del proprio passato personale ... in parole povere ci si può domandare se ciò che si definisce 'cattiva compagnia' può deviare lo sviluppo dell'individuo verso vie regressive o, in generale, verso forme deviate di adattamento"* (*L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*, 1979, p.73).

Non v'è dubbio che ad alimentare la diffidenza per il gruppo dei pari – persino sul piano della teorizzazione in merito a ruoli e funzioni che tale gruppo svolge in adolescenza – contribuiscano anche i timori degli adulti in merito alle forme di "irregolarità", tanto sessuale quanto sociale, che possono trovare espressione in questa dimensione gruppale, peraltro in accordo con l'esigenza di porre un limite all'intemperanza dei *clerici vagantes* ricordati da Philippe Ariès. La dimensione del gruppo, per queste ragioni, resta destinata ad esser percepita come avventura "a termine", di cui si può tutt'al più conservare una nostalgia nella vita adulta¹². Ma ciò che interessa qui

rapporto e il confronto con i pari permette di esplorare nuovi spazi e di valutare in modo autonomo, al di là del controllo degli adulti ..." (p.211).

¹² Su questo aspetto, la psicologia sociale fa notare che: *"l'appartenenza al gruppo amicale è un fenomeno tipicamente adolescenziale. Nella transizione dall'adolescenza all'emerging adulthood le relazioni amicali continuano ad essere importanti, ma assumono forme diverse. Il passaggio a nuove condizioni di vita, associato all'inizio dell'università o di un'esperienza lavorativa, l'assunzione di nuove responsabilità, la priorità assegnata al rapporto affettivo stimolano una*

evidenziare è il come la diffidenza di cui si parla abbia radici profonde, connesse al fatto che il gruppo è anche una formazione in grado di produrre un'aggressività irrazionale. In tal senso, nel profondo, il gruppo rievoca quegli aspetti incontrollabili e distruttivi che una consolidata tradizione attribuisce alla "massa": dalla *Psicologia delle masse* di Gustave Le Bon (1895), alla *Ribellione delle masse* di José Ortega y Gasset (1930) dalla *Psicologia delle masse e analisi dell'Io* di Sigmund Freud (1921) a *Massa e potere* di Elias Canetti (1960). Nella dimensione gruppale, in maniera analoga a quella delle "folle" di settecentesca memoria (non è un caso che nell'etimo del verbo *to mob* si riconosca un riferimento alla folla tumultuante) o delle "masse alienate", di cui hanno parlato i francofortesi e con essi Erich Fromm, gli individui subiscono modificazioni, contrassegnate da idee e comportamenti in cui – come singoli – probabilmente non si riconoscerebbero. La loro individualità è come messa da parte, a causa di una forza in grado di uniformarne la condotta. In chiave psicoanalitica, l'appartenenza al gruppo fornisce occasioni in cui il singolo può concedersi di liberare alcune componenti inconscie (come nel caso della suggestione o dell'identificazione col capo, come nel caso dell'appartenenza ad istituzioni totali e persino nell'innamoramento) ma comporta altresì un grado di regressione, che rischia di riportare il gruppo allo stato di branco.

Il mito dell'orda primitiva, formulato da Freud in *Totem e tabù* (1913) lungi dal costituire un evento storico o un "fatto" realmente accaduto – in accordo con Freud stesso – rappresenta una prima metafora del legame che informa i rapporti tra individuo e gruppi. Ma è specificamente in *Psicologia delle masse e analisi dell'Io*, che il maestro viennese descrive una sorta di condizione originaria della vita psichica, di matrice gruppale, a cui attribuisce la caratteristica fondamentale dell'indifferenziazione. Caratteristica su cui ha poi posto l'accento Wilfred Ruprecht Bion, che si è avvalso delle sue osservazioni condotte per l'appunto nel corso dell'esperienza dei gruppi (psicoterapie di gruppo) per elaborare un proprio modello di funzionamento mentale¹³. Bion parla della dimensione gruppale come di una condizione che esprime e mette in scena sentimenti indifferenziati, di tipo "protomentale", in cui lo psichico ed il somatico non sono distinti ed in cui l'identità dell'individuo fatica a distinguersi ed a distaccarsi (*Esperienze nei gruppi*, London 1961, Armando, Roma 1997).

Da questo punto di vista, la diffidenza nei confronti del gruppo che traspare con chiarezza dalle teorizzazioni dei classici studiosi dell'adolescenza (quali Erik Erikson e Peter Blos) è chiaramente condivisa dalle teorizzazioni degli autori più recenti, che in parte ne riprendono le argomentazioni. Ne fornisce un esempio lo psicoanalista Angelo Antonio Moroni: "*Spesso, quando si parla di 'gruppi giovanili', si tende a richiamare alla*

rimessa in discussione dei legami amicali [Crocetti, Palmonari e Pojaghi 2007]. I giovani passano meno tempo con gli amici (come evidenziato dai dati ISTAT riportati nella tab. 11.1) [cfr. La Valle 2007] e tendono a essere più selettivi, investendo in quei rapporti che percepiscono come più maturi" (Augusto Palmonari [a cura di], *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna 2011, p.211).

¹³ Afferma Bion: "*É chiaro che tra le teorie proposte da Freud e quelle che ho trattato qui c'è una divergenza, che può sembrare anche più profonda di quanto non lo sia a causa del mio deliberato uso di una terminologia nuova per descrivere l'insieme dei fenomeni che ritengo di aver scoperto ... prima di procedere, voglio fare il punto ricordando che Freud vede il gruppo come ripetizione di oggetti parziali. Ne deriva che, secondo Freud, i gruppi si avvicinerebbero ai modelli di comportamento nevrotico, mentre, nella mia concezione, si dovrebbero avvicinare ai modelli di comportamento psicotico"* (*Esperienze nei gruppi*, London 1961, Armando, Roma 1971, p.191).

mente metafore dal sapore arcaico e relative addirittura al regno animale. Si parla per esempio di 'branco' quando si fa riferimento a fenomeni di bullismo delinquenziale, all'interno dei quali una leadership negativa 'magnetizza' psicologicamente i componenti di un gruppo, catalizzandone le tensioni distruttive e dirigendole verso un capro espiatorio designato, che poi diventa vittima di maltrattamento fisico, abuso sessuale, ecc. Ma perché, nel bene e nel male, l'adolescente utilizza proprio la modalità gruppale come ponte per la successiva crescita psico-fisica? Per poter rispondere a questa domanda, non dobbiamo dimenticarci che il processo di crescita psicologica è essenzialmente un processo di separazione-individuazione, nel quale l'adolescente si trova di fronte al compito di differenziarsi dalla famiglia di origine, cioè da un altro gruppo. È un compito che implica il dovere vivere la sofferenza di un lutto, di una perdita relativa al senso di unicità e onnipotenza sperimentato durante l'infanzia. Rivolgersi al gruppo significa, per molti adolescenti, cercare un luogo in cui l'illusione infantile sia al contrario protratta ad libitum, un luogo in cui poter evitare il faticoso lavoro del lutto, vero e proprio dolore mentale che serve tuttavia ad emanciparsi e a diventare più autonomi. Una interessante riflessione relativa a questi temi sul versante psicoanalitico la troviamo nel volume 'Ululare con i lupi. Conformismo e rêverie' (2003) di Gaburri e Ambrosiano ... in questo libro gli autori analizzano il problema del conformismo nella doppia ottica dell'individuo e del gruppo, sottolineando quanto il ricorso all'omologazione sottenda un movimento massicciamente evacuativo dell'angoscia dell'individuo, attraverso il rifugio mentale di una fantasia simbiotico-edenica gruppale. Il gruppo diventa cioè un Eden illusorio nel quale viene proposta all'individuo una promessa delirante, psicotica, che possiamo metaforizzare in una possibilità fantasticata di poter accedere ad una sorta di biblico 'albero della conoscenza del Bene e del Male' ... in questo 'Eden di gruppo', l'adolescente può ri-sperimentare la fantasia infantile onnipotente di poter fare quello che vuole (la conoscenza biblico-adamitica 'del bene e del Male'), come in un 'Paese dei Balocchi' di collo diana memoria. Il gruppo fornisce l'attrezzatura immaginaria e proiettiva per slatentizzare fantasie di onnipotenza nelle quali ogni freno inibitorio alle pulsioni (sessuali e distruttive) è del tutto allentato, proprio nel momento in cui lo sviluppo ormonale e psicofisico nel loro insieme si trovano nel massimo della loro forza propulsiva. Naturalmente, però, c'è un prezzo da pagare al gruppo: l'adesione al suo delirio, alla sua collettivistica visione/deformazione della realtà a suo uso e consumo, o per meglio dire, ad uso e consumo della promessa delirante di base, quella dell'onnipotenza ... in questi casi l'adolescente partecipa a organizzazioni sociali in cui il processo di simbolizzazione culturale e individuale sono gravemente bloccati: si tratta di gruppi dominati da una emotività primitiva e caratterizzati da una logica 'tutto-nulla', proprio come accade in un 'branco di lupi'. L'adolescente non può fare altro, in questi casi, di 'ululare con i lupi', come ultima spiaggia per riuscire a tenere i pezzi di un'identità frammentata e angosciata" (Giovani a disagio. Psicopatologia dell'individuo e del gruppo nell'adolescente di oggi, Foschi Editore, Forlì 2011, pp.128-31).

Si ha evidente l'impressione che queste teorizzazioni tendano anche a sottolineare come l'esperienza nel gruppo di coetanei attivi forti meccanismi regressivi, attraverso i quali nel gruppo si innescano e trovano spazio anche la sopraffazione e la competizione violenta. È il gruppo del *Signore delle mosche*¹⁴, l'orda aggressiva e cannibalesca, il luogo

¹⁴ William Golding, *Lord of the Flies*, (1954). Esplicita critica pessimista delle dinamiche del gruppo di pari, il romanzo racconta la storia di un gruppo di bambini e adolescenti inglesi, sopravvissuti ad un incidente aereo, che vivono come naufraghi su un'isola, in cui si mettono all'opera per organizzarsi. Tentando di imitare le regole del mondo degli adulti, finiranno per

dell'omologazione e del conformismo, in cui si cancella il diritto alla diversità delle idee e dei comportamenti. In una battuta: il luogo dell'intolleranza.

Il bullismo, inteso come immagine di gruppo dei pari che vittimizza un suo membro, in ragione dell'intolleranza per la sua diversità, è parente stretto anche delle varie forme di nonnismo, tacitamente ammesse – se non a lungo favorite – nelle varie istituzioni totali: dalle caserme alle carceri. Istituzioni costruite per definizione sul criterio educativo legato all'ordine ed alla disciplina. Si parlerà più avanti di disciplina: il riferimento alle istituzioni totali serve ora a dire che la scuola ha a lungo risentito, nel suo funzionamento, della comune origine con quelle istituzioni¹⁵, seppur essa tenta, da ormai più di trent'anni, un non sempre facile affrancamento da quei modelli e da quelle origini. È chiaro che il ritrovarsi ad ospitare all'interno delle mura scolastiche forme di violenza e d'intolleranza espresse dal gruppo dei pari – così simbolicamente cariche, nell'inconscio sociale e nella storia delle istituzioni, dei valori perversi della socialità del gruppo – tocca profondamente il senso del fare scuola oggi. E lo tocca proprio in un momento storico in cui la scuola, nella misura in cui ha preso una volta per tutte le distanze dalle istituzioni totali, viene con forza criticata per aver quasi completamente rinunciato anche al valore educativo della disciplina di per sé.

Il riscontro della presenza del bullismo rende evidente che l'istituzione scolastica ospita al suo interno un gruppo che può assumere le sembianze dell'orda primitiva ed evoca tutti i fantasmi che hanno scosso la civiltà occidentale. Il gruppo, come racconta il film *L'Onda*¹⁶, in un batter di ciglio può trasformarsi in una macchina infernale, il cui nemico principale è l'individuo, libero, diverso, non omologo. Come sostiene Robert Eisler: *“la ferocia atavistica del branco lupo primitivo, che soddisfa la propria lussuria bestiale in un'orgia violenta contro le raccoglitrice indifese, non si limitava a straziare e a sopprimere le vittime dell'aggressione, e non aveva motivo di farlo, perché il cieco istinto di accoppiamento non è affatto un impulso ereditato nell'uomo per riprodurre la specie”* (*Uomo lupo. Saggio sul sadismo, il masochismo e la licanthropia*, Routledge & Kegan 1951, Edizioni Medusa, Milano 2011, p.237).

L'esperienza del gruppo in adolescenza e forse anche nell'infanzia – almeno agli occhi degli adulti ed almeno nel pensiero moderno e contemporaneo – viene a rappresentare il prototipo di due esperienze angosce. Come già ricordato, il gruppo consente al singolo di esprimere desideri e pulsioni altrimenti non agibili: consente quindi la trasgressione della legge e la distruzione dell'ordine costituito, qualunque esso sia. Nel contempo, come pure già ricordato, l'esperienza di gruppo implica la rinuncia – da parte

trasformare la loro esperienza non già in un paradiso (sulla scorta dell'*Emilio* di Jean-Jacques Rousseau) ma in un vero inferno, in cui emergono paure irrazionali e comportamenti selvaggi. Una testa di maiale ucciso da uno dei protagonisti – sorta di stereotipo del bullo, che ha organizzato un gruppo di cacciatori ribelli – soprannominato il “Signore delle Mosche”, infilzata su un palo e attorniata dagli insetti, diventa il simbolo della decadenza.

¹⁵ *“Il passaggio dalla scuola libera del Medioevo al collegio regolamentato del Quattrocento”* (p.179) e regolamentato da norme non lontane da quelle che informano le scuole militari, è ben descritto ancora da Ariés (*Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Paris 1960, Laterza 1968).

¹⁶ Film diretto nel 2008 da Dennis Gansel, tratto dal romanzo omonimo di Todd Strasser, a sua volta basato sull'esperimento sociale denominato *The Third Wave*, condotto nel 1967 in California.

dell'individuo – alla sua peculiarità, in nome dell'accettazione da parte del gruppo medesimo: i meccanismi di inclusione ed esclusione agiscono con tragica violenza e non tollerano deroghe. Ed è per l'appunto all'interno della dimensione gruppale che ciascun essere umano ha avuto modo di sperimentare quanto possa risultare difficile e doloroso il mantenimento della propria diversità e quanto sia elevato il prezzo da pagare – in termini di perdita della libertà – per entrare nel gruppo, ovvero nella socialità.

Il *Secolo dei Lumi* – come si è abituati a ritenere – ha sviluppato una lunga riflessione proprio su questa tensione tra l'anelito all'autoaffermazione del singolo e la necessità di tutelare un bene superiore, rappresentato dalla comunità. Benché l'evoluzione delle società occidentali e delle forme del pensiero liberale sia stata molto complessa, è innegabile che gli spazi di autonomia dell'individuo – quelli in cui egli può agire con maggior libertà e maggiori possibilità di affrancamento dal gioco della maggioranza – abbiano conosciuto una notevole espansione, di pari passo col crescere dell'indolenza per le forme di costrizione, che possono essere imposte al singolo, in nome di un bene collettivo. Certamente, tale processo è andato incontro a non poche tragiche battute di arresto, in particolare nel corso del Novecento. E la storia dei totalitarismi – vecchi e nuovi – ha prodotto e produce fenomeni spaventosi, che non possono esser sottovalutati. Ma non è questo il punto che interessa qui evidenziare.

Il liberalismo – pur senza giungere alle forme di anarchismo liberatorio de *L'Unico e la sua proprietà* di Johann Kaspar Schmidt, più noto con lo pseudonimo di Max Stirner¹⁷ – continua ad animare la dialettica tra individuo e norma sociale, tra minoranze e maggioranza. Ed in questo senso, la storia dei movimenti dei diritti civili ha prodotto cambiamenti culturali di grande significato. Indubbiamente, il liberalismo – pur nelle sue varie e multiformi espressioni – non rappresenta l'unica matrice culturale del mondo occidentale: anzi negli ultimi anni si è andata rafforzando la schiera di coloro che vengono definiti *communitarians*, proprio perché tendono a ripensare la gerarchia dei valori fondamentali, ricalibrando il rapporto tra libertà e socialità. Tuttavia, è altrettanto indubbio che le posizioni dei *communitarians* siano ampiamente minoritarie, come dimostrano le reazioni – anche molto accese – di intellettuali ed organi di stampa, di fronte ad ogni levarsi di voci che tentano di riconoscere un valore a stili di vita e forme sociali, in cui l'individualità del singolo rischi di apparire conculcata. È il caso – ad esempio – delle pressioni che, all'interno di alcuni gruppi etnici o sociali minoritari, vengono esercitate sulle donne, in merito a pratiche quali le mutilazioni genitali, i matrimoni imposti o l'indossare il velo.

Vi è insomma una sensibilità forte, che porta anche gli osservatori più avveduti a reagire con immediato allarme, di fronte al riaffacciarsi dello spettro del gruppo, quale dimensione che in ogni momento può conculcare le libertà fondamentali del singolo. Ed

¹⁷ "Io rifiuto un potere conferitomi sotto la speciosa forma di 'diritti dell'uomo'. Il mio potere è la mia proprietà, il mio potere mi dà la proprietà. Io stesso sono il mio potere ... e per esso sono la mia proprietà ... perciò non miriamo alla comunità, ma all'unilateralità. Non cerchiamo la comunità più estesa, la 'società umana' ma vediamo negli altri unicamente mezzi e strumenti da adoperare come nostra proprietà! ... Esistere senza costituzione è la meta di chi insorge" (*L'Unico e la sua proprietà*, 1844, Torino 1971, p.617-22). L'anarchismo esiste da sempre, sostenendo per molti versi – al di là delle teorizzazioni di Stirner, Proudhon, Bakunin e del sindacalismo anarchico – il diritto del più forte, seguendo lo stesso principio della dittatura, forse solo in maniera più ipocrita.

il vedere che persino nella scuola prenda piede una gruppalità perversa, che si chiama bullismo, non può non far parlare di fallimento dell'azione educativa. Questa diffidenza nei confronti del gruppo – vale ribadirlo ancora una volta – che opera alla stregua di un'angoscia originaria, costituisce una delle fonti del sentito allarme sociale per il bullismo. La scuola di oggi – che non conserva più memoria di quei collegi militari, da cui le scuole pubbliche hanno un tempo preso origine – dovrebbe essere palestra di democrazia, tolleranza e rispetto. Essa diviene invece palestra di sopraffazione e intolleranza. Nessun può consentire – tantomeno gli operatori scolastici, di qualsiasi livello – che alcuni ragazzi ne vittimizino altri, in presenza di una platea di astanti più o meno compiacenti.

Anche le nozioni di *mobbing* ed *harassment* – di cui s'è detto nel capitolo precedente – si sono sviluppate in questo clima culturale di diffidenza nei confronti del gruppo e di preoccupazione per le insidie che albergano nel gruppo. Si è parlato di *mobbing* per prevenire e contrastare i fenomeni che subdolamente attentano alla libertà del singolo, nello specifico della dimensione gruppale dell'ambiente di lavoro. È stato parimenti costruito il concetto di *harassment*, per mettere in evidenza la pressione distruttiva, di natura gruppale, che – in maniera più o meno diretta ed evidenziabile – viene esercitata a danno di alcuni, sulla base delle varie forme e manifestazioni di difformità (età, genere, abilità, preferenza sessuale, identità di genere, razza, appartenenza etnica, ceto, censo, opinioni politiche e credo religioso).

Forse può apparire un poco enfatico il connettere la crescente preoccupazione per il tema del bullismo con l'accentuarsi di quei sentimenti di diffidenza nei confronti dell'esperienza di gruppo in adolescenza, fino a ricondurre tale diffidenza addirittura al processo di trasformazione di stampo liberale delle democrazie occidentali e, nondimeno, alla tensione – in ambito sociale e politico – tra individuo e gruppo, che vede crescere la primazia accordata all'individuo ed il progressivo ampliarsi della sfera di libertà di cui egli è titolare. E può apparire eccessivo interpretare la preoccupazione di docenti e ricercatori in merito al bullismo, riconducendone la genesi alla percezione di un attacco ai principi stessi della democrazia e della libertà. Ma pur se tutto ciò sembra un salto azzardato, a ben vedere non lo è.

Gli autori che hanno guardato alla costruzione delle democrazie come progressiva acquisizione dei diritti di cittadinanza¹⁸ descrivono l'affermarsi di un cittadino divenuto soggetto razionale, libero e responsabile. L'affermazione di questo soggetto attraversa tutti gli ambiti della relazione sociale. Come dire che in ogni gesto, in ogni momento della vita collettiva, si sollecita e si registra la ribellione del suddito – di colui che non è stato sufficientemente “capacitato” ad esercitare i propri diritti o, semplicemente, di colui che non è rispettato – affinché diventi concreto il riconoscimento delle libertà individuali e dell'originalità di ciascuno, per garantire quella trasformazione sociale che sappia realmente far propria la lettera sulla tolleranza di John Locke: dall'ospedale al posto di lavoro, dalla scuola ai mezzi pubblici. Si tratta di una battaglia che non viene combattuta soltanto laddove vigono regimi totalitari o nell'ambito delle società islamiche integraliste. Chi non ricorda la placida comunità del *Midwest* degli Stati Uniti, immortalata nel *cult movie* intitolato *Easy riders*, abituata ai rassicuranti gesti della

¹⁸ Tra i molti altri, Giovanna Zincone, nello studio dal titolo suggestivo *Da sudditi a cittadini. Le vie dello stato e le vie della società civile*, il Mulino, Bologna 1992.

socialità – dalla funzione religiosa della domenica, alla vita associativa di club e volontariato di cui parla il Robert Putnam di *Bowling alone*¹⁹. Ma è per l'appunto questa società che non esita ad uccidere due capelloni (interpretati da Peter Fonda e Dennis Hopper, il primo sceneggiatore ed il secondo regista del film) colpevoli solo di essere *outsiders*. Si tratta della stessa comunità, rispettosa e coesa, che tuttavia ha continuato a lungo a linciare i neri d'America.

Se un gruppo di bambini bullizza un compagno di classe, in ragione di una vera o presunta diversità, oggi pochi si limitano a dire che si tratta solo una ragazzata. Troppo fresca è la memoria dei piccoli *balilla*, o dei bei ragazzi bianchi e biondi, gli uni poi di nero vestiti, gli altri di bianco incappucciati, rapidamente cresciuti ed impegnati in azioni di "pulizia" sociale. E non può stupire che studiosi ed esperti si sforzino di mantenere costantemente alta l'attenzione nei confronti di vecchie e nuove minacce alla libertà, alla democrazia ed all'espressione di ogni minoranza. Del resto, è ben nota la rilevanza da tempo attribuita al ruolo che l'istituzione scolastica svolge nella formazione della coscienza civile, proprio a partire dal più intimo funzionamento del processo educativo.

Fino a solo qualche tempo fa, il presupposto dell'educazione di un ragazzo, tale da farne un buon cittadino, risiedeva nell'idea stessa di disciplina, intesa quale base del processo educativo e formativo: valore cardine per il buon funzionamento sociale. Ed in virtù del valore attribuito alla disciplina, ad esempio, nelle scuole britanniche, sono state fino ad anni recenti ancora consentite le punizioni corporali, compresa la sculacciata con bacchetta, eseguita secondo un preciso rituale. Oggi, tale fondamento del principio educativo e formativo è stato giustamente spazzato via (almeno è auspicabile che sia del tutto scomparso) perché in contrasto col rispetto dovuto alla dignità di ogni bambino ed a ragione dell'affermarsi di un progetto sociale e politico di più ampia portata, ispirato ai principi di democrazia, riconoscimento dell'individuo e promozione dell'individuo medesimo, in vista di quel contributo unico e irripetibile che egli, per l'appunto nella sua individualità, potrà dare alla società. È chiaro che, in questa nuova prospettiva, la scuola gioca un ruolo di primo piano nel porsi come palestra di democrazia e spazio di apprendimento. Anche perché la scuola, nel corso del tempo, è divenuta di fatto l'unico luogo di socializzazione per questi ragazzi²⁰. Ed è questa un'altra delle ragioni per cui il bullismo costituisce oggi un fattore di allarme sociale così cogente.

¹⁹ In *Bowling alone*, tradotto in Italia col titolo *Capitale sociale e individualismo* (il Mulino, Bologna 2004) l'autore trae spunto da un fenomeno apparentemente insignificante: un tempo gli americani andavano a giocare a *bowling* in compagnia, dopo il lavoro, incrementando e rafforzando con ciò l'insieme delle strutture "coesive" presenti nel sociale.

²⁰ È noto che l'esperienza scolastica riveste una grande importanza per il processo di crescita della persona. In accordo con le osservazioni della psicologia sociale, a scuola non si apprendono solo contenuti disciplinari ma vengono costruite strategie relazionali, che connettono lo studente sia ad un mondo verticale ed istituzionale – governato dagli adulti – sia alla dimensione orizzontale dei pari. Con riferimento ancora al significato del gruppo di pari, Gustavo Pietropolli Charmet – tra gli altri – segnala che il desiderio degli adolescenti di instaurare vincoli con i coetanei fa sì che accanto alla classe ufficiale si formi una sorta di classe segreta, in base agli affetti ed alle imprese condivise (*I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte ad una sfida*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000). Anche il Rapporto dell'Istituto IARD del 2007 segnalava che la principale fonte di amicizie per i giovani italiani era stata la scuola secondaria di secondo grado e, seppur in misura minore, la scuola secondaria di primo grado e quella elementare

2.2. La Via Pàl e la scuola: lo spazio per il gruppo di pari

Per riassumere il *plot* tracciato nel paragrafo precedente, si può dire che esso descrive lo scontro mortale tra l'antagonista, il gruppo ed il protagonista, cioè l'uomo libero. Se il bullismo mette in scena una sorta di dramma, che oggi scuote la coscienza sociale collettiva, pur non essendo nuovo né il dramma né il fenomeno, ciò accade perché il suo attore principale, il gruppo, si pone come l'antieroe borghese per eccellenza. Gli eroi sono Ulisse, Prometeo, l'uomo libero, l'individuo sciolto dalle catene che proprio quel gruppo vuole imporgli, rendendolo uno dei tanti, ingranaggio anonimo di una società ben organizzata. Per contro, è anche chiaro a tutti che l'eroe contemporaneo – e più o meno postmoderno – produce una società atomizzata, individualistica, che fa persino sentire a molti il rimpianto dei *beaux jours*, in cui la comunità esisteva. Il rimpianto per la perdita della rassicurante vita di Itaca. Ma non può chiedersi ad Ulisse di rinunciare alla sua avventura solitaria, così come non può chiedersi a Prometeo di rinunciare al fuoco. Ulisse o Prometeo sanno bene quali vantaggi la loro scelta produce; ne conoscono d'altronde anche i rischi: lo spaesamento e la solitudine, fino all'estraneità dalle cose del mondo. La desacralizzazione del mondo, che rende il mondo completamente disponibile all'esplorazione umana – nella misura in cui lo assoggetta all'azione dell'*homo faber* – trasforma l'uomo in un osservatore distaccato e neutrale: mente fredda e razionale, che calcola il suo vantaggio. Tuttavia, questa positura fa di ogni uomo un essere errante e straniero, anche rispetto al dipanarsi della propria vita: se nell'uomo straniero a sé stesso vi è un chiaro rimando a *L'Étranger* di Albert Camus, non appare troppo lontana nemmeno l'eco di come l'esistenza dell'uomo contemporaneo possa essere percepita in quell'insensatezza di ogni gesto, che fa dire a Jean Paul Sartre che non c'è alcuna differenza tra comandare un esercito in battaglia ed ubriacarsi in solitudine. Insomma, l'esito di questa corsa sfrenata dell'individuo rischia di essere il nulla. E non a caso proprio il Novecento ha saputo descrivere con tanta efficacia questa sensazione di sprofondamento dell'individuo in un'individualità nullificante. Ancorché giunto di fronte all'abisso del nulla, l'eroe borghese, il *Prometeo scatenato* di cui parla Hans Jonas²¹, non rinuncia per questo al dono terribile della propria libertà. Si pensi alla lezione del *Don Giovanni* ed alla sfida che egli lancia al *Commendatore*: quello è il monito. Non sarà la paura della morte che ci farà di nuovo assoggettare, che ci renderà di nuovo gregge. La missione dell'uomo moderno consiste nel liberare l'uomo stesso dalle catene della schiavitù, che sono principalmente quelle che ne limitano la capacità di pensare, di cercare la propria via, anche percorrendo strade che la maggioranza non percorre o francamente aborrisce. È quindi evidente che la dimensione del gruppo – rassicurante perché coesiva ma nel contempo coercitiva e limitante – costituisce la forma più sottile e più pervasiva di minaccia: il rischio più concreto di ricadere nella barbarie della schiavitù.

Riassunto il *plot*, è necessario passare ad analizzare le caratteristiche del luogo in cui si realizza l'azione scenica. Come dire: la Danimarca di questo dramma. Perché c'è del marcio nella scuola, ricorrendo ad una semplice e sin troppo abusata parafrasi.

(Buzzi C., Cavalli A., de Lillo [a cura di] *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2007).

²¹ *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, 1979, Einaudi, Torino 2002.

Perché nella scuola? In primo luogo perché la scuola è oggi l'eterna ammalata. Non sorprende quindi che si rincorrono allarmi sul suo funzionamento e sui suoi fallimenti. La presenza del bullismo, come più volte ricordato, parla di un insuccesso pedagogico evidente ed anche per questa ragione sollecita azioni concrete. Per un verso segnala le difficoltà della scuola, per un altro lancia una sfida educativa importante, che solleva questioni di cui si tenterà di fornire qualche approfondimento.

La scuola è andata incontro – o è stata costretta – ad un profondo e definitivo ripensamento, con una radicale messa in crisi dei principi pedagogici ereditati dai collegi militari di cui parla Philippe Ariés: via la logica – seppure tracce ve ne sono ancora – che la avvicinava ad un'istituzione totale. Oggi la scuola (sarebbe banale dire *post sessantottina*) costruisce consenso (o almeno dovrebbe) non ubbidienza. Trasferisce schemi logici, non nozioni. Forma (o almeno dovrebbe) cittadini, non tecnici. Il cambiamento auspicato e che si tenta di costruire è ben complesso e l'insoddisfazione per i risultati pressoché certa. La scuola versa dunque in una situazione già difficile – di per sé. A ragione di una trasformazione sociale che investe la famiglia, gli stili di vita e di lavoro, l'organizzazione delle città e del tempo libero, la scuola è altresì divenuta l'unica occasione di socializzazione: l'unico luogo in cui i ragazzi incontrano, in una dimensione allargata, il gruppo dei pari. Le esperienze ancora così frequenti anche tra bambini di sette otto dieci anni, o persino più giovani, di condivisione del tempo libero con altri bambini nelle strade, negli oratori, nei cortili, semplicemente non ci sono più²².

²² Si fa qui riferimento in primo luogo al diradarsi delle occasioni di avere un'esperienza nei gruppi di coetanei cosiddetti "informali". È ancora la psicologia sociale a far presente la distinzione tra gruppi di coetanei formali ed informali: all'inizio dell'adolescenza sono molto frequentati i gruppi formali, che fanno riferimento a molteplici attività (sportive, religiose, socio educative) e sono caratterizzati dalla presenza di uno o più adulti con funzioni di promozione e controllo; nella piena adolescenza il gruppo informale (le aggregazioni spontanee di coetanei) costituisce un fenomeno assai tipico, che si configura come occasione di esplorazione autonoma di modalità diverse di stare insieme. Fenomeno che dunque compare, rispetto al passato, in epoche più tardive, in concomitanza con l'acquisizione di una maggiore autonomia negli spostamenti e di una maggiore difficoltà di controllo da parte dei genitori: *"dai dati disponibili si ritiene di poter stimare attorno al 70% la percentuale di adolescenti, fra i 15 e i 17 anni, che frequenta con regolarità un gruppo di coetanei formatosi in modo spontaneo, funzionante al di fuori di contesti istituzionali di incontro e senza intrattenere rapporti organici con figure adulte. Queste relazioni con gli amici, costruite quotidianamente per strada, nei bar, ai giardini pubblici, impegnano molto tempo e notevoli energie da parte dell'adolescente, anche se il significato di tante ore passate insieme apparentemente «senza fare niente», risulta di difficile comprensione per gli adulti [Corrigan 1976]. Fanno parte di questi gruppi adolescenti di tutte le classi sociali, studenti, lavoratori, disoccupati, maschi e femmine. Questo dato è importante per confutare il senso comune che tende a descrivere l'aggregazione spontanea come modalità di socializzazione propria degli strati sociali meno privilegiati e a identificare questi nuclei amicali con gruppi di adolescenti a rischio o con vere e proprie bande devianti [Hartup 1996]. La presenza di fenomeni di questo tipo, che viene stimata attorno al 5% [Consiglio nazionale dei minori 1990], non giustifica inopportune generalizzazioni: le frequentazioni di gruppi spontanei non possono essere considerate sinonimo immediato di disimpegno o di comportamenti trasgressivi [Morash 1983] ... per quanto riguarda invece i gruppi formali, è stata smentita l'ipotesi che un'aggregazione di pari ben strutturata e guidata da una persona adulta, con funzioni di controllo sociale, possa sempre fornire, rispetto a un gruppo informale, un sostegno maggiore per rispondere alle nuove richieste rivolte agli adolescenti dal mondo adulto in cui si apprestano a entrare. Resta tuttavia ancora diffusa l'opinione che le aggregazioni spontanee, funzionanti al di fuori di ogni controllo degli adulti, costituiscano*

Il tempo libero extra scolastico è scandito tra sport, attività musicali, televisione a casa in solitudine, video giochi e rari incontri con amici, per lo più in piccoli gruppi e sotto l'occhio vigile (o distratto ma sempre presente) di un adulto.

Da circa dieci anni i *social network* hanno riempito in parte questa solitudine, con spazi virtuali, sì, ma almeno sociali. Tuttavia, tanta è la disabitudine (o la diffidenza) degli adulti, di fronte a questa socialità autonoma e indipendente, che si rincorrono allarmi e richieste di forme di controllo sull'accesso e l'uso di questi *network*. Siffatta preoccupazione per l'uso libero dello spazio virtuale fa pensare un poco all'ansia dei genitori d'antan, mossa dal pensiero che figli troppo curiosi potessero imbattersi in libri scabrosi (quali persino i trattati di anatomia).

La scuola è così divenuta un grande *kindergarten*: l'unica palestra di socialità.

Si pensi senza retorica al piccolo Nemesek de *I Ragazzi della via Pàl*²³, un classico della letteratura per l'infanzia, peraltro destinato agli adulti come denuncia della mancanza di spazi per il gioco dei ragazzi. Siamo a Budapest all'inizio del Novecento: i ragazzi, peraltro già educati ai valori della disciplina e del coraggio, sperimentano le dimensioni del gruppo, le regole stesse di un gruppo che deve auto controllarsi. Non vi è un contenitore normato, un generatore di regole, né una disciplina esterna che lo controlla. Il gruppo deve trovare da sé le sue regole e, dove necessario, sperimentare la patologia delle relazioni. Tutto questo non c'è più. Ma, beninteso, nessun rimpianto per i *beaux jours*. Si vuol semplicemente ribadire che i ragazzi di oggi possono vivere quelle esperienze solo a scuola e che la scuola – almeno in buona parte – è oggi l'unico luogo in cui si dia realmente il gruppo dei pari. E, fatto ancor più rilevante: a differenza della Via Pàl, la scuola non si configura come luogo "libero", in cui il gruppo costruisce le proprie relazioni, anche esplorando le dinamiche del potere, della competizione e della violenza. La scuola è invece un ambiente in cui vige un sistema di norme e che non può sostenere né tollerare simili modalità di relazione.

Non può farlo per due ordini di ragioni. La prima risiede in quella diffidenza nei confronti della dimensione di gruppo, che costituisce un tratto culturale, diffuso e profondo, tipico della società contemporanea, come argomentato nel paragrafo precedente. La seconda risiede nel fatto che l'esplorazione della violenza all'interno del gruppo dei pari esita talvolta in condotte che si pongono in palese contrasto con le regole della vita scolastica. Ed essendo tali regole tutt'altro che rigide ed univoche – vista la funzione della scuola, che mira a costruire consenso più che ubbidienza – ancor più è indispensabile intervenire, anche per evitare un'ulteriore perdita di autorevolezza, sia dell'istituzione scolastica, sia della società più in generale.

Dunque la scuola resta come intrappolata tra la morsa di Scilla, che le impone di dover comunque offrire ai ragazzi uno spazio psichico per pensare ed elaborare l'esperienza della vita nel gruppo dei pari; e la morsa di Cariddi, che le impone il mantenimento di una capacità normativa, fatta anche di disciplina e sanzioni.

occasioni di condizionamenti negativi e di rischio per lo sviluppo dei suoi membri [Amerio et al. 1990]" (Augusto Palmonari [a cura di], Psicologia dell'adolescenza, il Mulino, Bologna 2011, p.215-18).

²³ Di Ferenc Molnár, pubblicato per la prima volta a puntate su una rivista nel 1907.

Un esempio dà conto di quanto insegnanti e pedagogisti siano consapevoli di questa difficile *impasse*: il progressivo affermarsi della *peer education* può considerarsi espressione sintomatica del tentativo di giungere ad un'impossibile mediazione tra capacità auto regolativa e funzione "eteronormata" del gruppo dei pari.

Sul tema delle sanzioni e della disciplina il discorso è certamente assai complesso²⁴, come mostrano anche i recenti cambiamenti introdotti nei regolamenti scolastici e la riflessione sul significato da attribuire alla valutazione del comportamento in classe. Se ne parlerà nel prossimo paragrafo.

2.3. Il principe di Homburg e l'autorevolezza

Dice Nicola Abbagnano, nel suo *Dizionario di Filosofia* (Utet, Torino 1971, p.260) che Kant definì la disciplina "la costrizione per la quale la tendenza costante a deviare da certe regole viene limitata e da ultima distrutta" e la distinse perciò dalla cultura "che deve conferire soltanto un'abilità, senza toglierne un'altra preesistente". In questa distinzione tra cultura e disciplina si cela il grande disorientamento che si coglie intorno

²⁴ Vale ricordare in proposito la notevole fortuna che ha conosciuto il libro intitolato *L'epoca delle passioni tristi*, scritto a quattro mani da un filosofo e psicoanalista francese di origine argentina, Miguel Benasayag e da uno psichiatra dell'infanzia e dell'adolescenza dell'Università di Reims, Ghérard Schmit (Paris 2003, Feltrinelli, Milano 2004). Secondo gli Autori, in un'epoca dominata da quelle che Spinoza chiamava le "passioni tristi", cioè l'impotenza e la disgregazione, la crisi dell'autorità si manifesta in una miriade di violenze quotidiane, che in gergo si chiamano "attacchi contro i legami". L'eclissi o forse il tracollo del principio di autorità apre la strada a varie forme di autoritarismo, perché in una società dove i meccanismi di autorità si sono indeboliti non s'inaugura un'epoca di libertà, ma un periodo di arbitrarietà. Più in particolare, gli Autori fanno riferimento alla relazione genitore-figlio ed implicitamente alla rarefazione del ruolo e dell'autorità paterna, peraltro preconizzata dalla descrizione del "padre pallido" di Alexander Mitscherlich (*Verso una società senza padri. Idee per una psicologia sociale. Giustificazione e critica dell'antiautoritarismo*, Monaco 1963, Feltrinelli, Milano 1970). Oggi la relazione genitore-figlio è sempre più percepita come simmetrica e l'adulto, incapace di contenere le pulsioni e l'ansietà del giovane, si propone come "adulto-venditore", che utilizza prima la via della seduzione per legittimarsi, poi quella della coercizione, non di rado delegando quest'ultima alle agenzie extrafamiliari, tra cui la scuola o quanto meno nutrendo aspettative in tal senso da parte dell'istituzione scolastica. L'autorità, di per sé, si basa sul principio di un bene condiviso, trasmesso da colui che, per la sua "anteriorità", può farsi garante di una tradizione e assumersi la responsabilità di dare un ordine all'evoluzione, senza bloccarne il cambiamento. Invece, nell'atmosfera esistenziale che si vive, gli adulti appaiono sempre più disorientati e incapaci di offrire un futuro di promesse; gli adolescenti, dal canto loro, percepiscono di essere sotto minaccia e reagiscono tentando di scappare per sottrarsi al disastro. Ma rimanere adolescenti non si può, né è più possibile parlare di adolescenza prolungata, perché ognuno si trova nell'impossibilità di vivere la propria adolescenza, dal momento che la società non è più in grado di offrire il contesto protettivo e strutturante che essa esige. Per lo svilupparsi dell'esplorazione tipica di questo periodo si richiede un certo contesto ed un certo quadro di riferimento che non c'è più. In mancanza di un contesto familiare strutturante, l'adolescente, come si dice in gergo, deve "farsi il suo Edipo con la polizia" o con la scuola, all'interno del gruppo dei pari. In ogni caso spostando la scena, visto che non trova nell'ambito familiare un quadro sufficientemente stabile (pp. 36-37).

alla funzione disciplinare, in generale nella società, non soltanto a scuola. Infatti, nonostante le raccomandazioni di Jean-Jacques Rousseau in *Emilio*, la funzione educativa, sino a non molti anni fa, era generalmente ritenuta risiedere nell'incontro con un'autorità per lo più rigida e punitiva. In modo da condurre il *discipulus* a cogliere i vantaggi che conseguono alla rinuncia ai propri comportamenti egoistici ed alla tendenza costante a deviare da certe regole, a favore di un vantaggio ancor maggiore, rappresentato dal buon funzionamento del sistema e dalla protezione che tale sistema accorda ai suoi membri. Insomma: una semplificata rilettura del contratto sociale o del principio hobbesiano dell'*homo oeconomicus*. Anche dal punto di vista psicologico, soprattutto dopo la lezione freudiana, all'incontro con l'autorità è stata attribuita la funzione di favorire i processi di identificazione, attraverso cui avviene la trasmissione dei valori e l'introiezione della legge morale, contribuendo alla costruzione dell'istanza super egoica. L'avvenuto ripensamento del senso stesso della disciplina e degli strumenti attraverso cui costruire l'adesione alle norme sociali – ripensamento che molto ha appreso della lezione di Rousseau e che ha spinto a trovare nella trasmissione della cultura il collante del vivere civile – ha favorito l'evoluzione del rapporto con l'autorità: non più costruito sul binomio *timore-frustrazione*, bensì sul binomio *consenso-gratificazione*.

Così la scuola si trova oggi in una situazione per molti versi analoga a quella descritta da Heinrich von Kleist nel dramma *Il principe di Homburg*: chi non ubbidisce dev'essere punito ma se colui che è punito comprende il senso della punizione, quindi aderisce al giudizio, non ha più senso la punizione; se invece colui che dev'essere punito non accetta, cioè non aderisce alla sanzione, la sanzione è inutile. È chiaro che quando la sanzione è inutile, può portare solo all'esclusione del soggetto punito, dunque al vero fallimento dell'azione educativa.

Ecco quindi che l'allarme bullismo è coerente con l'indebolimento dell'immagine sociale della scuola, legata alla sostanziale insoddisfazione per la funzione che essa svolge. Insoddisfazione che è peraltro funzione della scarsa chiarezza del mandato che oggi le è conferito, soprattutto per quel che riguarda il progetto educativo legato al rapporto con norma e autorità. Quell'azione che una volta veniva enfaticamente definita di costruzione del carattere, così come inteso ad esempio nei collegi militari, cioè segnata dal valore della disciplina, ha oggi lasciato spazio ad una più incerta funzione di sostegno alla crescita della coscienza civica. In maniera non dissimile è stata riconsiderata la funzione di trasmissione formativa, laddove un tempo questa era intesa come trasmissione di un sapere ben definito, oggi è molto più orientata a garantire un assai più impreciso sviluppo delle potenzialità dell'individuo. Ne deriva che gli esiti dei processi di formazione non possono che essere meno rigidamente individuabili, meno misurabili e, forse, più esposti – per molti versi – alla varietà dei giudizi critici.

D'altro canto, il medesimo allarme bullismo è anche espressione di un senso di fragilità della scuola di fronte alla sfida pedagogica posta dal comportamento dei bulli e degli astanti. Il bullismo costituisce infatti un'espressione di quella gruppalità che la scuola non può rinviare ad un extrascuola che semplicemente non esiste più. E la scuola deve dunque individuare le strategie per gestire questi gruppi, sapendo che l'uso delle sanzioni disciplinari – strumento sanzionatorio al quale non può sottrarsi in caso venga

a conoscenza di fenomeni di bullismo – apre più fronti di complessità di quanti ne chiuda²⁵.

Sul fronte degli strumenti pedagogici, che dovrebbero prevenire forme per così dire patologiche di socialità (quali il bullismo) la scuola si trova al cospetto di bambini e ragazzi non più abituati alla socialità. Bambini e ragazzi che non hanno più la possibilità di sperimentare forme di vita di gruppo in ambienti diversi da quello scolastico, che è un ambiente “normato”, con la conseguenza che tutti i gesti venati di violenza e sopraffazione acquisiscono significati e valori sempre esplosivi, poiché sostanzialmente conflittuali con il sistema scuola e per questo sempre e comunque capaci di scuoterne la struttura sin nelle fondamenta.

L'evidenza di questa sensazione di affanno – che pervade la scuola e che sembra associarsi alla ricerca di una strumentazione più efficace, soprattutto di fronte agli

²⁵ A fare da sfondo al dibattito sul significato delle sanzioni – come più volte accennato nel testo ed esplicitamente ricordato in nota, a commento del volume *L'epoca delle passioni tristi*, di Benasayag e Schmit – è la questione della “crisi” del principio di autorità, che trova corrispondenza nella crisi della funzione genitoriale e segnatamente di quella paterna, a cui una tradizionale e consolidata vulgata – peraltro rafforzata da tanta psicoanalisi – attribuisce il ruolo primario nell'esercizio e nella trasmissione di tale principio. S'è detto che un primo punto di riferimento in merito risale al contributo di Alexander Mitscherlich (Direttore negli anni Sessanta del Novecento dell'Istituto Sigmund Freud di Francoforte). Le tesi cui tende quest'Autore riguardano un compito non facile, ancorché fondamentale, strettamente legato al problema della sopravvivenza dell'organizzazione umana, nelle aree delle grandi società “senza padre”. Il fatto – già preconizzato al tempo – di sentirsi lontani dalla meta, è uno dei motivi del livellamento regressivo e dell'incertezza emotiva diffusa in tanti campi del sociale. Per contro, il richiamo ai vecchi modi di organizzazione, cioè il ritorno all'antica sicurezza, sembra destinato a rimanere senza effetto – e tale appariva al Mitscherlich già ai tempi in cui parlava di società senza padri. Ancora a giudizio dell'Autore, se l'assenza del padre nella società fondata sulla divisione del lavoro dev'essere accettata e compensata dalla consapevolezza critica, l'infanzia senza modello paterno e senza la vicinanza materna, non può che compromettere il destino individuale. Nel quadro di una società che tende ad un'organizzazione orizzontale – per così dire “fraterna” – la struttura familiare dovrà certamente conquistarsi un nuovo ordine ed una nuova stabilità, ovvero assumerne l'instabilità strutturale. Su questo punto, tra i contributi successivi più originali, si ricorda qui quello dello psicoanalista Sandro Gindro, che affermava negli anni Novanta: *“Si può immaginare per il padre un modo di essere diversamente? Certamente, a patto che egli si rifiuti di continuare il suo ruolo di braccio armato della madre. Oggi il padre ha una possibilità in più: mentre la madre esiste, come dato ineludibile, egli infatti ha il privilegio di poter essere scelto. Farsi scegliere è la sua opportunità di incominciare a essere per i figli il padre desiderato. In un certo senso si può dire che il rapporto con la madre è per i figli necessario e come tale è stato acquisito come patrimonio dell'inconscio, mentre il rapporto con il padre può essere il risultato della scelta reciproca di una relazione che ha per l'inconscio la caratteristica della libertà. Il padre diventa tale non perché abbia generato ma perché è stato scelto da un figlio. La madre, dal canto suo, ha una speranza: dopo avere rinunciato al potere che oggi la caratterizza come un dato, può allearsi col padre e insieme a lui proporsi ai figli come scelta possibile. Padre e madre devono rinunciare a quel sentimento di proprietà che oggi fa sì che essi impongano ai figli un ricatto perpetuo vantato per diritto di generazione o di gestazione. Non effettuare questa rinuncia significherebbe, infatti, perpetuare una schiavitù che è un delitto contro l'umanità. Il padre padrone e la madre padrona devono cessare di esistere. I figli no appartengono a nessuno, neanche ai genitori, come nessun essere umano può appartenere a un altro se non per libera scelta d'amore”* (Padri e figli, in “Studi Cattolici” 408, febbraio 1995, p.144).

episodi più gravi di bullismo – è data dalla necessità di prevedere sanzioni più rigide, così come previsto dalle recenti modifiche del Regolamento concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria²⁶: “*obiettivo delle norme introdotte ... non è solo la previsione di sanzioni più rigide e più adeguate a rispondere a fatti di gravità eccezionale quanto, piuttosto, la realizzazione di un’alleanza educativa tra famiglie, studenti ed operatori scolastici ... in particolare, anche di fronte al diffondersi ... di bullismo ... si è inteso introdurre un apparato normativo che consenta alla comunità educante di rispondere ... con maggiore severità sanzionatoria*” (Circolare del 15 marzo 2007). È stato parimenti introdotto un *Patto educativo di corresponsabilità*²⁷, allo scopo di “*impegnare le famiglie, fin dal momento dell’iscrizione, a condividere con la scuola i nuclei fondanti dell’azione educativa*”. Il nuovo testo normativo sottolinea – e non può fare altrimenti – la funzione educativa della sanzione e mira in sostanza ad associare le sanzioni ad attività di natura sociale, culturale ed in generale a vantaggio della comunità scolastica, per rafforzare la possibilità di recupero dello studente e favorire la rielaborazione critica degli episodi verificatisi nella scuola, anche nella prospettiva delle riparazione del danno. Come si vede e come messo in luce dal dibattito che ha accompagnato il provvedimento, vi è consapevolezza del fatto che, al di là dell’effetto deterrente della minaccia, la via della sanzione non può interrompere, da sola, il circuito della violenza e deve comunque confrontarsi con la questione del recupero²⁸. Visto che l’allontanamento,

²⁶ Lo “Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria” è stato promulgato con DPR n. 249 del 24 giugno 1998 e modificato successivamente con DPR n. 35 del 21 novembre 2007. Rappresenta la carta fondamentale dello studente italiano di scuola secondaria, che ogni istituto deve prendere in considerazione nella stesura del proprio progetto educativo.

²⁷ Dopo l’art. 5 del D.P.R. 249/98 è stato inserito l’art. 5-bis che istituisce, quale novità, il Patto educativo di corresponsabilità. L’obiettivo di tale disposizione risiede nell’impegnare le famiglie, sin dal momento dell’iscrizione, a condividere con la scuola i nuclei fondanti dell’azione educativa. La scuola dell’autonomia può svolgere efficacemente la sua funzione educativa solo se è in grado di instaurare una sinergia virtuosa, oltre che con il territorio, tra i soggetti che compongono la comunità scolastica: il dirigente scolastico, il personale della scuola, i docenti, gli studenti ed i genitori. Il Patto educativo di corresponsabilità mette in evidenza il ruolo strategico che può essere svolto dalle famiglie nell’ambito di un’alleanza educativa che coinvolga la scuola, gli studenti ed i loro genitori, ciascuno secondo i rispettivi ruoli e responsabilità. Il Patto deve esser distinto dal regolamento d’istituto: patto condiviso tra scuola e famiglia sulle priorità educative e vincolante nella sua sottoscrizione il primo, atto unilaterale della scuola verso i propri studenti teso a fornire loro la specificazione dei comportamenti ad essi consentiti o vietati il secondo, vincolante con la sua adozione e pubblicazione all’albo. La norma contenuta nell’art. 5-bis si limita ad introdurre questo strumento pattizio e a definire alcune caratteristiche generali, lasciando alla libertà delle singole istituzioni scolastiche autonome il compito di definire contenuti e modelli applicativi, che devono scaturire dalle esigenze reali e dall’esperienza concreta delle scuole.

²⁸ Nel corso del Convegno *Tenere la classe, la responsabilità degli adulti*, che ha avuto luogo a Trento nei primi del dicembre 2011, s’è parlato di sospensioni in stile *hockey*, cioè sul modello dell’espulsione temporanea di un giocatore, che fa parte delle regole di quello sport. L’idea è applicare lo stesso metodo per le sospensioni a scuola, come peraltro sperimentato in nove scuole della provincia di Trento per i ragazzi tra i 14 e i 17 anni. Il ragazzo sospeso per motivi disciplinari non resta a casa ma va a scuola, dove – per qualche giorno – viene separato dal resto della classe per svolgere lavori socialmente utili. In un secondo momento, il ragazzo torna a fare lezione ma ancora separato dai suoi compagni, in modo da recuperare quello che la classe ha fatto in sua assenza e, soprattutto, per parlare con l’insegnante del comportamento che ha portato alla sospensione, per capire il perché. Si tratta di una sanzione alternativa e rieducativa che può scattare solo a patto che ci sia il consenso dei genitori e che talvolta si scontra con

più che una guarigione chirurgica per difetto, configura un'esclusione, cioè sancisce un fallimento della funzione della scuola, dal punto di vista della trasmissione dei valori di identità, appartenenza e responsabilità. Inoltre, la sanzione colpisce il bullo ma – al di là dell'esemplarità della punizione – incide poco sulla responsabilizzazione degli astanti ed ancor meno ripara il danno subito dalla vittima, che risulta sì più protetta (almeno temporaneamente) ma non per questo più integrata nel gruppo dei pari.

l'opposizione di genitori pronti a difendere i propri figli anche di fronte all'evidenza. Tuttavia è opportuno tentare questo tipo di soluzioni perché se un ragazzo "difficile" viene semplicemente sospeso il risultato è pressoché nullo: resta in vacanza, dorme e, quando torna, in molti casi riesacerba il proprio comportamento.

3. Il bullismo a scuola: piste di indagine

Gli studi condotti sul bullismo, per quanto consentito dalle metodologie d'indagine, hanno ampiamente studiato i profili individuali e familiari dei bulli e delle vittime, individuando fattori predisponenti ma mostrando sostanzialmente una sorta di banale "normalità" dei ragazzi coinvolti a vario titolo nelle varie manifestazioni di questo fenomeno, che resta legato alle dinamiche – ancorché perverse e deplorevoli – di gestione dell'aggressività all'interno del gruppo dei pari. Inoltre, il bullismo viene giustamente considerato un comportamento dipendente dall'azione combinata di molteplici variabili, quali la struttura di personalità degli attori coinvolti, le tipologie familiari, le caratteristiche del gruppo dei pari, il clima relazionale presente all'interno della scuola. L'intero insieme di queste variabili, che interagiscono tra loro, contribuisce alla costruzione del fenomeno. In tal senso, l'attenzione viene posta non solo sui fattori di rischio o sui fattori protettivi, bensì sui processi e sui meccanismi che conducono al configurarsi del fenomeno, ovvero al suo sostenersi.

La presente trattazione esula pertanto dalla considerazione dei fattori psicologici che entrano in gioco nella genesi del bullismo e concentra la propria attenzione sulla rilevazione del fenomeno e sull'individuazione di eventuali corrispondenze tra fattori relativi all'ambiente scolastico e sua diffusione, o non diffusione.

La definizione corrente del bullismo, su cui converge il consenso degli studiosi, come già ampiamente descritto nell'introduzione, è riassumibile nei seguenti punti:

- ✓ intenzionalità del comportamento violento e prevaricatorio da parte del bullo;
- ✓ persistenza di tale comportamento;
- ✓ coinvolgimento del gruppo;
- ✓ le prevaricazioni si verificano all'interno di un gruppo di pari, pur se da parte di un ragazzo più forte (asimmetria di potere all'interno del gruppo di pari);
- ✓ le prevaricazioni si verificano nello specifico del contesto scolastico, cioè nell'ambito delle relazioni vigenti all'interno di un gruppo di pari che frequenta la stessa scuola.

Sul piano definitorio è tuttavia opportuno far rapidamente menzione di due questioni: il rapporto tra il bullismo – com'è correntemente inteso – e le forme di sopraffazione violenta che rimandano alla psicopatologia; il rapporto tra bullismo e reato, alla luce degli aspetti legali, che gli atti di bullismo possono implicare.

In merito alla prima questione, è noto che nell'infanzia e nell'adolescenza le manifestazioni violente che prendono le forme del bullismo sono talvolta correlabili a disturbi descritti in psichiatria. Tra questi, ad esempio, ciò che il *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* contempla come disturbo della condotta²⁹ o come disturbo

²⁹ Si tratta di una modalità di comportamento ripetitiva ed persistente, in cui i diritti fondamentali degli altri o le principali norme o regole societarie appropriate per l'età vengono

oppositivo provocatorio³⁰. In particolare, è dagli anni Novanta del Novecento che si inizia a fare riferimento alla nozione di condotta antisociale per indicare quelle situazioni prima descritte come inciviltà e disordine sociale. Oltre al *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* – il cui criterio diagnostico si basa sui comportamenti antisociali manifesti – altre due classificazioni psichiatriche in uso corrente, quali l'*International Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD-10 adottato dall'OMS) ed il più recente *Psychodynamic Diagnostic Manual* (PDM Task Force 2006) offrono una visione più accurata dal punto di vista psicologico di queste condotte.

Dal punto di vista epidemiologico, le principali ricerche internazionali indicano che una quota compresa tra l'1,5% ed il 5,5% della popolazione minorile presenta un disturbo della condotta e che il 50% di tale quota di popolazione tende a sviluppare un vero e proprio disturbo antisociale di personalità. Molti sintomi del disturbo della condotta presentano somiglianze con quelli previsti per la diagnosi del disturbo di personalità: incapacità di conformarsi alle regole, impulsività, aggressività, inosservanza della sicurezza propria ed altrui, irresponsabilità e mancanza di rimorso.

L'evidenza empirica della continuità dei comportamenti antisociali dall'adolescenza alla vita adulta rende i disturbi della condotta importanti indizi prognostici. Tuttavia, poiché il comportamento trasgressivo in adolescenza è considerato un tratto fase-specifico, è necessario distinguere la mera trasgressione dall'esordio di una vera e propria tendenza antisociale, a ragione delle implicazioni che ne derivano in termini di prevenzione e trattamento.

Infatti, è utile tenere presente la distinzione tra bullismo e fenomeni di bullismo riconducibili a tratti patologici di alcuni ragazzi, anche perché nel secondo caso, diversamente dal primo – che impegna la scuola sul versante disciplinare e pedagogico – si rende necessario l'intervento dei servizi di salute pubblica. L'aspetto principale che differenzia il bullismo da sottostanti forme di disagio mentale risiede nel fatto che mentre la condotta psicopatologica è generalmente involontaria (come dire che il ragazzo è agito, ovvero determinato, da un meccanismo psichico che non può controllare) il bullismo si caratterizza – come più volte ricordato – per la deliberata intenzionalità: il bullo può scegliere il proprio comportamento. La questione ha

violati, come manifestato dalla presenza di alcuni criteri, che sono assai simili alle forme del bullismo, tra cui: prepotenze, minacce o intimidazioni; colluttazioni fisiche; ricorso ad armi (bastone, bottiglia rotta, coltello, pistola); crudeltà con persone o animali; furto affrontando la vittima (aggressione, scippo, estorsione, rapina a mano armata); forzare qualcuno ad attività sessuali; appiccicare deliberatamente il fuoco con l'intenzione di causare seri danni o distruggere deliberatamente proprietà altrui; ingresso non autorizzato in edifici, domicili o automobile altrui; condotta menzognera o raggiri per ottenere vantaggi, favori o per evitare obblighi; furto di articoli di valore senza affrontare la vittima; (per es. furto nei negozi, ma senza scasso; falsificazioni). L'anomalia del comportamento causa compromissione clinicamente significativa del funzionamento sociale, scolastico, o lavorativo.

³⁰ Modalità di comportamento negativistico, ostile e provocatorio che dura da almeno 6 mesi, durante i quali sono stati presenti 4 (o più) dei seguenti: spesso va in collera, litiga con gli adulti, sfida attivamente o si rifiuta di rispettare richieste o regole, irrita deliberatamente le persone, accusa gli altri per i propri errori o il proprio cattivo comportamento, è suscettibile o facilmente irritato dagli altri, arrabbiato, rancoroso, dispettoso o vendicativo. Anche in questo caso, l'anomalia del comportamento causa compromissione clinicamente significativa del funzionamento sociale, scolastico o lavorativo.

rilevanza, poiché nei casi in cui l'intervento educativo e l'azione pedagogica non sortiscono alcun effetto sul comportamento aggressivo e violento, sorge chiaramente il sospetto che tale comportamento possa essere sostenuto da un tratto francamente patologico, cioè sia di esso espressione e richieda pertanto altre misure di presa in carico e cura.

In merito alla seconda questione, cioè il rapporto tra bullismo e reati, quasi tutte le forme del bullismo – ed in primo luogo quelle fisiche e verbali – richiamano fattispecie previste dal codice penale (ad esempio: percossa, lesione personale, furto, estorsione, danneggiamento, ingiuria, diffamazione). Resta aperto l'interrogativo su quale sia la gravità (in termini qualitativi e quantitativi) dei fatti di bullismo che, a prescindere dal loro poter essere rubricati tra le fattispecie delittuose, viene a configurare un reato, cioè un fenomeno che richiede l'intervento non solo della scuola ma del sistema della Giustizia Minorile. Certamente la scuola, a prescindere dalle sanzioni disciplinari che stabilisce al suo interno – cioè in maniera del tutto indipendente da esse – ha il dovere di segnalare alla Procura Minorile presso il Tribunale dei Minorenni, anche nel caso di studenti infraquattordicenni, i seguenti fatti: risse e pestaggi tra studenti; lesioni personali o tentativi di lesioni; distruzione di suppellettili della scuola; gravi molestie sessuali; tentativi di stupro; *happy slapping*³¹ sistematico; *cyberstalking* (molestie, denigrazioni ripetute e minacciose, tramite il web o strumenti elettronici, a scopo intimidatorio); *cyberthreats* (minacce tramite *web* o strumenti elettronici); diffusione o pubblicazione, con finalità denigratorie, di immagini, filmati o registrazioni di episodi verificatisi nell'ambiente scolastico.

Ricordata la definizione di bullismo e posti gli aspetti che l'indagine si propone di evidenziare, vale ripercorrere una sommaria disamina di quanto emerso in merito a tali aspetti nella letteratura.

3.1. Dinamiche e ruoli nel bullismo

Il fatto che il bullismo consiste nell'aggressione di un gruppo su un singolo consente di studiarne le principali dimensioni ed i ruoli ricoperti dai diversi attori coinvolti.

In base alle dinamiche evidenziate dalla psicologia sociale, si dice che all'interno di un insieme di soggetti che subiscono l'influenza del gruppo, un soggetto viene vittimizzato. Come sottolinea Elena Buccoliero: *“dotato di un avversario, un gruppo tende a rinsaldarsi, ad aumentare la propria coesione interna e l'identificazione di ciascun membro con l'identità collettiva che partecipa a costruire ... Il bullismo è, molto spesso, una forma di condanna sociale nei confronti delle differenze ... A seconda dei casi, l'outgroup può essere rappresentato da un sottogruppo o simbolizzato da un solo individuo, assunto come capro espiatorio, massimamente esposto, tormentato, escluso”*³².

³¹ Un gruppo di ragazzi che si diverte tirando ceffoni a sconosciuti, riprendendo il tutto con i videofonini e pubblicando i video su *internet*.

³² Elena Buccoliero, *Bullismo, bullismi*. Atti del ciclo di incontri di sensibilizzazione, Milano, F. Angeli, 2005, p. 16-17.

Generalmente accade che all'interno di un gruppo, se un soggetto assume il ruolo di vittima attrae l'aggressività degli altri componenti. Le vittime presentano quindi delle caratteristiche psicologiche, che in genere ne designano il ruolo di "capro espiatorio". Ma nel teatro della violenza non tutti recitano lo stesso copione, e la diade bullo-vittima si arricchisce di personaggi che recitano parti altrettanto essenziali.

L'azione di bullismo è sociale non perché avvenga di fronte a spettatori ma perché ognuno dei presenti gioca, in modo più o meno consapevole, uno specifico ruolo. Sullo sfondo del gruppo si stagliano gli attori principali dell'azione violenta. Ciascuno con la propria motivazione, un proprio fine, un alibi o una giustificazione, mentre, come nel coro greco, il gruppo incarna la collettività e si muove come un unico personaggio, che riassume e commenta la vicenda, interloquendo con gli attori principali per cui non è mai chiaro se sia il gruppo a servirsi del singolo o viceversa. In ogni caso, il comportamento violento non è stigmatizzato da chi vi assiste. È invece condiviso, sia in termini di partecipazione attiva, sia in termini di rinuncia a contrastarlo.

Il bullo non agisce isolato ma può contare sulla cooperazione dei compagni, i quali possono partecipare direttamente al compimento dell'azione di sopraffazione o limitarsi ad incitare ed a sostenere emotivamente il bullo. Si parla in questo caso di bullismo in forma *indiretta*. In alcuni casi, infatti, il bullo può contare anche, o solamente, su una cooperazione indiretta da parte di compagni che, pur non intervenendo fisicamente e verbalmente nell'atto di prevaricazione, lo accettano tacitamente per non essere esclusi dal gruppo o restano totalmente indifferenti, contribuendo con il loro comportamento a far calare il velo del silenzio e dell'omertà.

Per definire e qualificare i vari ruoli nel bullismo, gli studi condotti hanno raccolto le indicazioni degli alunni³³. Sono stati così descritti³⁴: il bullo (che prende l'iniziativa, attuando in prima persona le prepotenze o spingendo gli altri compagni a farle) i gregari o aiutanti (che poi si associano al bullo nel fare le prepotenze) i sostenitori (che rinforzano e incoraggiano il bullo o ridono della vittima) i difensori (che aiutano la vittima) gli esterni (che osservano senza prender posizione) la vittima passiva e la vittima provocatrice o bullo/vittima (soggetti che sono sia autori che vittime di episodi di bullismo).

Il bullo è il persecutore che agisce da ideatore e protagonista delle prepotenze commesse. Alcuni autori sottolineano la volontà deliberata del bullo di far del male³⁵ e distinguono due tipologie di bullismo: quello reattivo, che scaturisce cioè dalla reazione ad una frustrazione o aggressione e quello proattivo, volto a conseguire un riconoscimento materiale o sociale (Roland, Idsoe, 2001). Il bullo generalmente gode di un'elevata autostima, è solitamente impulsivo, irascibile, con una bassa tolleranza alle frustrazioni e difficoltà rispetto alle regole. Spesso abile nella manipolazione sociale, il bullo è incapace di porsi nei panni della vittima e di comprendere i sentimenti di disagio dell'altro. Inoltre non riflette sulle conseguenze delle proprie azioni, né prova sensi di colpa per le prevaricazioni commesse. Infatti il più delle volte è pronto a giustificare il proprio comportamento rifiutando di assumersi le proprie responsabilità. Solitamente

³³ Ciò che viene descritto *peer nomination*, in Smith P.K., *Bulli in classe: sviluppi nel Regno Unito e a livello internazionale*, in "Cittadini in crescita" 1/2007.

³⁴ Salmivalli *et al.* (1996).

³⁵ Olweus, 1973; 1978; 1991; 1993; 1999; Smith, Sharp, 1994; Tattum, 1993.

questo soggetto approva la violenza come mezzo per ottenere ciò che vuole, oltre che come espediente per conquistare un maggior prestigio presso i coetanei.

Le vittime *passivo-remissive* del bullo presentano in genere significativi livelli d'ansia e d'insicurezza, unitamente a difficoltà ad integrarsi nel gruppo dei pari. Mostrano una bassa autostima, ridotte abilità sociali e scarse capacità assertive, che non gli consentono di fronteggiare le avversità.

Accanto alla classica vittima del bullo, si pone anche la presenza della vittima *provocatrice*: un soggetto caratterizzato da una combinazione del modello ansioso e di quello insicuro, con bassa autostima. Si tratta spesso di un maschio, definito in letteratura *bullo-vittima*, perché agisce e nel contempo subisce le prepotenze. Le ricerche condotte da Salmon, James e Smith (1998) sulle caratteristiche comportamentali della vittima provocatrice evidenziano iperattività, impulsività e irrequietezza, associati a problemi di condotta e di concentrazione³⁶.

La letteratura distingue anche tra bullismo di *inclusione* e di *esclusione*. Nel primo la vittima è "consenziente", perché attraverso il proprio ruolo riesce a trovare un posto all'interno del gruppo, che acquisisce per questo maggior compattezza, secondo lo stile dei riti di iniziazione al gruppo. Il bullismo di *esclusione* invece costringe la o le vittima in una posizione di marginalità, a tutto beneficio del gruppo e del bullo che ne trae vantaggi materiali (nel bullismo con scopi *utilitaristici*) e di *status* (nel bullismo con scopi *espressivi*) (Buccoliero e Maggi, 2005).

Nel *cyberbullying*³⁷ i ruoli si arricchiscono ancora di figure emblematiche che svelano la complessità dell'intreccio. Qui il bullismo è letteralmente messo in scena e la narrazione prevede un regista, oltre che un pubblico ampio. Appare evidente, infatti, che chi perpetra materialmente l'atto violento (il bullo sulla scena) è spesso una figura diversa da chi ne ha programmato la rappresentazione (il regista) e ne cura i dettagli affinché l'impatto sul pubblico sia quello sperato. Rispetto al bullismo cosiddetto tradizionale, il *cyberbullying* si esprime attraverso strumenti di comunicazione elettronica, che mediano l'interazione; spesso il bullo è protetto dall'anonimato, che non permette di

³⁶ G. Battista Camerini, E. Sechi, *Riabilitazione psicosociale nell'infanzia e nell'adolescenza*, 2010, Maggiolini Editore.

³⁷ Nel *cyberbullying*, l'immagine dei più deboli viene lesa attraverso i meccanismi di comunicazione informatica. Il termine, infatti, indica atti di bullismo e di molestia effettuati tramite mezzi elettronici (*e-mail*, messaggeria istantanea, cellulari, cercapersone e/o siti *web*). La diffusione di questa particolare forma di bullismo può essere spiegata dal fatto che essa garantisce spesso l'anonimato al bullo, consentendogli di essere più ingiurioso e offensivo, con una probabilità più bassa di essere scoperto e punito rispetto alle forme più tradizionali di bullismo. Se le modalità con cui si manifesta il bullismo cosiddetto tradizionale sono abbastanza note e visibili, le modalità del bullismo elettronico sono in parte meno visibili ma allo stesso tempo permanenti ed ad ampia diffusione. Willard (2007a) ha identificato alcune categorie di espressione del bullismo cibernetico: *flaming*, che significa spedire messaggi rabbiosi, volgari o offensivi ad una persona in un *forum on-line*, via *e-mail* o tramite qualsiasi altro sistema elettronico di messaggistica; *cyberstalking*, che include minacce ed intimidazioni; *denigrazione*; *mascheramento*, in cui si assume l'identità di un'altra persona per spedire messaggi o materiali, in modo da danneggiare l'immagine di quella persona; *divulgazione* di informazioni private, delicate o imbarazzanti, incluse immagini o messaggi privati; *esclusione*, per lo più violenta, di qualcuno da una *community* o da un gruppo *online*.

riconoscerne l'identità; lo spazio ed il tempo in cui avviene l'atto di bullismo cibernetico hanno tratti specifici, non paragonabili a quelli del mondo fisico.

Si configura il caso del *bullismo omofobico* quando le prepotenze chiamano in causa la più o meno presunta preferenza sessuale della vittima. Per quest'ultima è difficile chiedere aiuto agli adulti perché teme di richiamare l'attenzione sulla propria sessualità o deludere le aspettative dei genitori, in relazione alla diffusione dei pregiudizi nei confronti dell'omosessualità. Parimenti, la vittima incontra difficoltà a individuare figure di sostegno e protezione fra i pari, poiché molte volte chi difende una persona omosessuale corre il rischio di essere considerato a sua volta omosessuale. La vessazione può includere aggressioni verbali, psicologiche e relazionali.

3.2. Numeri e caratteristiche del fenomeno, con riguardo alla variabile di genere

Le stime dell'incidenza del fenomeno sono necessariamente approssimative per ragioni che riguardano la definizione del bullismo (ciò che si rileva) ed il metodo di rilevazione. La complessità stessa del fenomeno e la varietà delle sue manifestazioni rendono ampia la sua definizione. Anche per questo motivo si è molto insistito, nel presente studio preliminare sulla precisazione definitoria di ciò che si vuole studiare. La natura in parte sommersa del fenomeno pone ovvi problemi metodologici. Gli studi finora condotti si sono basati principalmente su:

1. segnalazioni o interrogazione degli insegnanti;
2. osservazione diretta dei comportamenti, unitamente ad interviste dirette e *focus group*, in contesti in cui sono stati segnalati episodi;
3. interrogazione degli alunni.

L'interrogazione degli alunni mediante questionario ha guidato le prime indagini (a partire da quelle condotte da Olweus) ed è consistita nel raccogliere le segnalazioni dei pari – la già ricordata *peer nomination* – cioè le informazioni fornite dagli alunni, ai quali si chiede di individuare chi, fra i loro compagni, è vittima o autore degli episodi di bullismo. Tra gli strumenti utilizzati³⁸: il questionario di Olweus (1993) il questionario *Life in Schools* (Arora, 1994) quello di Rigby e Slee (1991) ed il questionario sul ruolo dei partecipanti di Salmivalli (1996). Come si vede, l'adozione di questo metodo consente di far emergere il fenomeno attraverso la *peer nomination*, nella prospettiva di ricavare informazioni sulla configurazione dei ruoli e sulle possibili ragioni di tale configurazione.

Ferme restando le cautele nella valutazione dell'effettiva diffusione del bullismo, è tuttavia acquisito che questo fenomeno attraversa le scuole di ogni ordine e grado, dunque le diverse fasce d'età. Atti di bullismo si verificano in modo rilevante nelle scuole elementari³⁹ e medie, tendendo a ridursi con il passaggio ai cicli scolastici successivi. Sia da ricerche internazionali, sia da quelle nazionali (Sheffield, Blaya, Fonzi) emerge infatti

³⁸ Smith P.K, 2007.

³⁹ Il fenomeno viene fatto oggetto di osservazione già a partire dalla scuola materna.

con evidenza che la percentuale degli alunni che riferisce di essere stato ripetute volte vittima di atti di bullismo, si abbassa alle scuole superiori.

Uno studio condotto da Ada Fonzi in Italia nel 1997 su un campione di circa 7.000 studenti di scuola elementare e media, ha evidenziato che nelle scuole elementari denuncia di subire prepotenze il 38% dei ragazzi intervistati, mentre il dato scende al 22% nelle scuole medie. L'incidenza dei comportamenti agiti è del 27% nella scuola elementare e del 20% circa nella scuola media.

Solo una recente indagine condotta in Italia (2006) segnala frequenze elevate di bullismo nelle scuole superiori, che sembrano coinvolgere maggiormente i maschi di minore età, negli istituti professionali e tecnici⁴⁰.

Il Nono Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2008) riporta un'indagine campionaria, che ha coinvolto circa 3.000 ragazzi di età compresa tra i 9 ed i 14 anni, da cui risulta che le forme di prevaricazione sperimentate con maggior frequenza dagli adolescenti sono le prese in giro ripetute, le offese immotivate ripetute, i brutti scherzi. Gli atti di bullismo di cui i ragazzi si dicono più raramente vittime sono le percosse ed i furti di denaro. La Decima edizione del medesimo Rapporto (2009) evidenzia un aumento degli adolescenti che dichiarano di esser stati coinvolti – come vittime o come bulli – in episodi di *cyberbullying*, talvolta concomitanti a fenomeni di bullismo tradizionale, con un incremento in particolare di invio o ricezione di messaggi, foto o video offensivi o minacciosi; invio o ricezione di informazioni false; esclusione intenzionale di una persona dai gruppi *on line*.

La diffusione del bullismo appare dunque variabile in rapporto ai vari ordini di scuola e può esser posta in relazione all'età. Sebbene le dinamiche di prevaricazione e vittimizzazione siano presenti in tutte le età, si può presumere che esse emergano maggiormente nella forma dell'aggressività fisica nella fascia d'età più bassa, per assumere forme meno dirette, che spesso non vengono denunciate, con l'aumentare dell'età. Inoltre, con l'aumentare dell'età, gli adolescenti hanno maggiore possibilità di accedere a forme extrascolastiche di socializzazione all'interno di gruppi di pari, mentre per i più giovani, come descritto nel secondo paragrafo del capitolo precedente, l'incontro col gruppo dei pari si verifica pressoché esclusivamente a scuola. Dunque, con l'aumentare dell'età, le espressioni di violenza che spesso si associano all'esperienza nel gruppo di pari possono manifestarsi anche in altri luoghi (ad esempio sul *web*) ed appaiono anche per questo motivo meno concentrate nella scuola. Il contrario si verifica nella scuola primaria e secondaria di primo grado.

Uno studio relativamente recente ha esplorato alcune dimensioni del bullismo nella scuola secondaria di secondo grado somministrando il questionario ideato da Olweus ad un campione di circa 1800 studenti (di cui circa 700 maschi) delle cinque classi di un istituto professionale a indirizzo sociale (IPSS) di un istituto tecnico per geometri e di un liceo classico di Cagliari (Marini F., Mameli C., *Bullismo e adolescenza*, Carocci, Roma 2004, pubblicato col parziale contributo del MIUR per la ricerca scientifica). L'indagine è stata condotta con modalità analoghe a quelle utilizzate qualche anno prima per studiare il fenomeno nella scuola elementare (Marini F., Mameli C., *Il bullismo nelle scuole*,

⁴⁰ Indagine sugli studenti delle scuole superiori italiane, D'Anna-Manners Ardi, *Quando il bullismo entra in classe*, Ottobre 2006.

Carocci, Roma 1999). In particolare sono stati costruiti un indicatore di presenza ed un indicatore di gravità. Le percentuali legate al subire ed al mettere in atto atteggiamenti di prevaricazione sono risultate notevolmente più basse di quelle riscontrate nelle scuole elementari. L'istituto tecnico ha fatto rilevare le percentuali più alte di bullismo. Confrontando le denunce delle vittime con quelle dei bulli, è parso che presso tale istituto fosse più facile dichiarare di mettere in atto condotte prevaricatorie, piuttosto che ammettere di esser stati prevaricati. Rispetto alla variabile di genere ed in riferimento alle prevaricazioni subite, l'indice di presenza e quello di gravità non hanno mostrato differenze significative nell'istituto tecnico (a prevalente composizione di studenti maschi). Nell'IPSS, a prevalente composizione di studentesse, le allieve hanno invece dichiarato più dei maschi di non esser state vittime di bullismo (negli ultimi tre mesi). Differenza riscontrabile anche dalla lettura degli indici di presenza e di gravità rilevati presso lo stesso istituto (IPSS) che apparivano più elevati nei maschi, rispetto a quelli delle femmine (che si astenevano dal denunciare il fenomeno). A giudizio degli Autori: *“Nell'aggressione fisica, tipica dell'infanzia, si evidenziano soprattutto delle difficoltà relazionali, legate alla scarsa elaborazione di competenze sociali più evolute e all'abitudine di interpretare e risolvere i conflitti sociali secondo 'copioni stereotipati' che comportano l'attacco e la prevaricazione. Le 'offese alla proprietà', invece, sono condotte che presentano caratteristiche molto più vicine a quelle delinquenziali o, nei casi di normalità, a strategie adottate dall'adolescente per attirare l'attenzione piuttosto che a manifestazioni di vero e proprio bullismo. Tali comportamenti sono stati spesso considerati come un modo per porsi contro il mondo adulto e le sue regole, rispetto al quale l'adolescente si sente marginale o comunque poco integrato ... Considerando le dimensioni del fenomeno del bullismo, la presente indagine ha consentito di rilevare delle percentuali notevolmente ridotte rispetto a quelle ottenute dal campione delle scuole elementari. Tali risultati sono in perfetta sintonia con quelli di altri studi (Fonzi 1999; Bonino, Saglione 1978); secondo Bjoorkqvist (1994) l'andamento evolutivo della fenomenologia aggressiva tenderebbe non tanto a crescere o a decrescere quantitativamente segnando i diversi stadi di sviluppo, quanto a divenire qualitativamente diverso, passando da forme più plateali a forme più sottili e raffinate. L'atteggiamento aggressivo dunque risulta più intenso e meno frequente. Inoltre, mentre l'aggressività fisica declina lentamente con il passaggio alla scuola media, quella verbale continua a restare elevata. Tuttavia, diversamente dal bambino, l'adolescente così come l'adulto, tende a ridimensionare l'attacco verbale riconoscendolo in una forma socialmente accettata. Allora, adolescente prevaricato o prevaricatore? Ciò che sembra trasparire dallo studio sul fenomeno del bullismo in adolescenza riguarda più uno stato di vittimizzazione dell'adolescente da parte di quegli adulti e/o compagni che si ritrovano spettatori di un episodio di prevaricazione, che preferiscono non intervenire in suo aiuto. L'adolescente prevaricato denuncia una forma di bullismo indiretta che risente di una cultura dell'indifferenza, che raramente promuove le relazioni di aiuto e che vede come principale prevaricatore l'adulto. Ma se l'adulto diventa il bullo, il fenomeno delle prevaricazioni può essere riconosciuto anche in altri contesti che non riguardano solo la scuola (al lavoro, al servizio militare ecc.) e mimetizzarsi sempre più con la politica e le ideologie del microsistema di riferimento (Bronfenbrenner 1986)”* (Bullismo e adolescenza, Carocci, Roma 2004, pp.131-143)

Rispetto alla variabile di genere, Chaterine Blaya (2001, 2007) ha messo in luce che gli atti di bullismo possono essere consumati sia da maschi, sia da femmine, con i primi più inclini ad utilizzare la forza fisica e le seconde più orientate alle forme di bullismo indiretto. Roland e Galloway (2002) precisano che il numero di vittime è praticamente

uguale fra maschi e femmine, mentre ad essere superiore risulta il numero dei bulli, che resta più elevato fra i maschi (Olweus, 1993; Smith, Sharp, 1994).

Un contributo fondamentale nel caratterizzare il bullismo maschile e quello femminile è stato fornito dal gruppo di ricerca guidato da Kaj Björkqvist⁴¹, che ha indagato le diverse modalità indirette e manipolative attraverso le quali le ragazze (che soprattutto in età preadolescenziale non sarebbero meno portate al conflitto rispetto ai maschi) mettono in atto comportamenti aggressivi nei confronti di altre ragazze.

Se le azioni del bullo maschio sono senz'altro più visibili, il bullo femmina emargina e ferisce utilizzando forme di prevaricazione meno eclatanti. Rispetto ai bulli, le bulle mettono in atto forme di sopraffazione più di tipo psicologico, a partire solitamente già dai 9-10 anni. Sembra che perpetrando atti di bullismo le ragazze affermino di avere pari prerogative e diritti e di poter ferire e aggredire allo stesso modo dei ragazzi. Manifestano, inoltre, un ricorso assai facile alla violenza, che ruota intorno alle pratiche vestiarie, ai tempi di sviluppo sessuale⁴², alle contese amorose.

Differente anche il processo di vittimizzazione, che, nel caso di vittima di atti di bullismo al femminile, è meno visibile e quasi mai denunciato.

In ogni caso, rispetto alla *dinamica di genere*, esiste un sostanziale accordo sul fatto che le prepotenze di tipo *diretto*, verbali e soprattutto fisiche (che, come abbiamo già ribadito, si manifestano con più frequenza nei maschi) sono per lo più *intergenere*, ossia indirizzate indifferentemente verso maschi e femmine. Mentre le prepotenze di tipo *indiretto* sono agite prevalentemente dalle femmine, per lo più ai danni di vittime dello stesso sesso (*dinamica intragenere*).

3.3. Il bullismo in rapporto alla *performance* scolastica ed al clima di classe

Lo studio delle fenomenologie del bullismo, attraverso le metodologie di cui s'è detto nel paragrafo precedente, ha anche tentato di mettere in luce correlazioni con la *performance* scolastica degli attori coinvolti e col clima di classe.

Mentre le vittime, soprattutto tra i maschi, sembrano andar bene a scuola, recenti evidenze suggeriscono che, riguardo all'esito scolastico dei bulli, esistono *pattern* diversi nel bullismo al maschile e al femminile. Mediamente i bulli hanno una *performance* scolastica peggiore delle loro vittime e dei compagni di classe. Viceversa, le bulle hanno spesso ottimi risultati (Giulia e Saverio Abbruzzese). Altri studi (Hirschi, 1969; Hawkins, 2000; Gattfredson, 2001) ribadiscono che l'insuccesso scolastico è uno dei fattori in grado di generare disturbi nella condotta in classe, mentre il buon rendimento – unitamente al clima di benessere scolastico – sono da annoverarsi tra i fattori protettivi nei confronti dei comportamenti a rischio. Gli studi di Salmon, James e Smith (1998)

⁴¹ Lagerspetz K.M.J., & Björkqvist K. (1994), "In-direct aggression in boys and girls", in L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 131-150), Plenum, New York.

⁴² In particolare, lo sviluppo sessuale può far da leva per l'esercizio di forme di violenza sulle ragazze non ancora "svilupgate" con beffe, scherzi o aggressioni, che avvengono prevalentemente in bagno.

mostrano come le vittime provocatrici spesso presentino problemi di condotta e di rendimento.

Dal punto di vista della psicologia sociale, per maschi e femmine, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado – in cui il rendimento scolastico assume di più il significato anche di verifica delle proprie abilità – il successo scolastico pare incrementare le emozioni positive, sebbene sia stata rilevata una differenza tra i generi: un buon profitto non è in grado di mitigare le emozioni negative delle ragazze rispetto a diversi ambiti; i ragazzi sembrano invece più sensibili all'influenza del successo scolastico (Trentin R., Monaci G., *Una mappa dell'affettività di adolescenti maschi e femmine. Emozioni e strategie di "coping" nel contesto scolastico*, in Matarazzo O. [a cura di] *Emozioni e adolescenza*, Liguori, Napoli 2001).

Nel merito invece alla correlazione tra bullismo e *rischio di abbandono scolastico*, le ricerche indicano che le vittime tendono ad incontrare difficoltà nel concentrarsi nello studio e possono sviluppare problemi di apprendimento, che li portano verso il disinteresse per la scuola, fino a rifiutarla e – in ultimo – all'abbandono (Blaya, 2007, p. 19).

Catherine Blaya, stringendo la focale sulle caratteristiche dell'ambiente scolastico che possono prevenire o favorire lo sviluppo del bullismo⁴³, suggerisce che un contesto scolastico caratterizzato da un alto livello di competitività e da tensioni tra adulti, induce comportamenti aggressivi nei ragazzi. Più specificatamente, rispetto al possibile nesso tra bullismo e *clima di classe*, Elena Buccoliero⁴⁴ propone una matrice per correlare differenti schemi di apprendimento e di relazione nel contesto della classe con i diversi modelli del bullismo, per cui distingue: classi orientate al gruppo (orientamento collettivista) che sentono come propri gli obiettivi di crescita e di apprendimento dati dalla scuola; classi orientate al singolo (orientamento individualista) che privilegino gli aspetti relazionali dell'esperienza scolastica.

Mentre una classe che dà valore sia agli obiettivi della scuola sia al gruppo è generalmente meno toccata dalle prepotenze – che rappresentano di fatto un duplice ostacolo all'apprendimento ed alla relazione – il bullismo potrebbe esistere dove prevale un tipo di apprendimento competitivo, legato alla necessità di prevalere con le proprie *performance* scolastiche. La vittima, in questi contesti, potrebbe mostrare difficoltà scolastiche o difficoltà di adattamento al contesto e non verrebbe aiutata perché "inadatta".

Infine, una classe con un orientamento individualista ma centrata sulle relazioni sarebbe più incline a costituire gruppi omogenei al suo interno ed a vedere una competizione tra candidati alla *leadership*. In questo contesto, il bullismo potrebbe svilupparsi come strumento di affermazione individuale, mentre la vittima non verrebbe aiutata perché "ognuno deve difendersi da sé".

⁴³ Catherine Blaya, *Il bullismo nella scuola, fattori di rischio e interventi*, in *Bullismo che fare?*, Rivista Cittadini in crescita, 1/2007.

⁴⁴ Elena Buccoliero, Marco Maggi (2005), *Bullismo, bullismi: le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento*, Franco Angeli, pagina 52 e ss.

L'importanza di costruire un buon clima all'interno delle classi scolastiche è ovvia e costituisce un fattore di protezione e promozione non solo della *performance*, bensì della partecipazione e dello sviluppo di rapporti armonici tra coetanei e con gli adulti. Certamente la nozione – ancorché facile da intuirsi – non è semplice da definirsi. Dal punto di vista della psicologia sociale, con riferimento alla teoria di Bronfenbrenner (*Ecologia dello sviluppo umano*, Cambridge, Mass. 1979, il Mulino, Bologna 1986) la complessa dinamica interattiva che costituisce il clima di classe appare riconducibile: al microsistema dell'insieme delle relazioni tra compagni e tra insegnanti ed allievi; al "mesosistema" in cui avviene l'incontro e la possibile divergenza tra i valori della famiglia e quelli della scuola; al cosiddetto "esosistema", che comprende la scuola come istituzione; nonché al macrosistema, inteso come contesto delle politiche scolastiche di un paese in un dato momento storico (Bombi A. S., Pastorelli C., *Promuovere la moralità nei contesti educativi. Perché e come*, in "Psicologia dell'educazione", 2, 2008). E da questo punto è interessante notare che: "A livello di microsistema, Zucchermaglio e Pontecorvo (1995) affermano che spesso gli insegnanti considerano il gruppo sociale della classe come un problema di gestione, se non di disturbo, e sottostimano la sua importanza come grande potenziale di apprendimento" (Augusto Palmonari [a cura di], *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna 2011, p.262).

Fuori dal campo d'azione diretto della scuola, anche il contesto territoriale sembra avere un impatto diretto sui comportamenti problematici. Posto che in letteratura il bullismo appare trasversale ai contesti sociali, diversi studi (Gottfredson, 2001; Catalano, Hawkins, 1996) sottolineano l'impatto dei fattori sociali nei comportamenti giovanili e sostengono che il vivere in quartieri degradati – che ingenerano nei giovani la percezione di esser privati della possibilità di avere un futuro – possa sviluppare comportamenti aggressivi in classe ed atti di bullismo.

3.4. Alcune proposte di approfondimento

La ricognizione condotta sul fenomeno del bullismo consente di porre l'attenzione su tre questioni principali.

Per cominciare, consente di sottolineare che il bullismo è un fenomeno specifico che non va confuso con altri fenomeni di violenza (tra cui il vandalismo e le condotte delittuose ai danni di coetanei) o con altre forme di violenza tra pari (come il normale litigio tra ragazzi).

Da un punto di vista quantitativo, quanto esposto mostra le carenze che permangono nella stima puntuale dell'incidenza del fenomeno, soprattutto per la fascia di età corrispondente alla scuola secondaria superiore.

Da un punto di vista qualitativo, invece, emerge quanto il bullismo rappresenti una sfida per il sistema scolastico in grado di minarne gli equilibri, in un momento peraltro di crisi del suo mandato educativo.

Coerentemente, tra i temi –che in questa sede ci limitiamo a riassumere - che meritano di essere indagati più in profondità, ci sembra che i seguenti assumano particolare rilievo:

- La stima dell'incidenza del bullismo, in primo luogo. Nonostante si convenga sul fatto che la popolazione scolastica italiana sia notevolmente interessata dal fenomeno, le rilevazioni realizzate ad oggi a livello nazionale, hanno prevalentemente interessato gli studenti del ciclo primario e della scuola secondaria di primo grado. Sostanzialmente mancano evidenze che permettano di valutare quanto l'esperienza del bullismo incida nella vita del singolo e del gruppo in corrispondenza alle varie età e di distinguere i fenomeni effettivamente ascrivibili al bullismo – in accordo con la definizione corrente del fenomeno – dalle altre forme di violenza tra pari che i ragazzi possano aver agito, subito o in altro modo osservato.
- Meritano di essere meglio indagate le forme emergenti del bullismo, quali bullismo razzista, omofobico e *cyberbullying* - che sembrano interessare in maggior misura soggetti pre-adolescenti e adolescenti, statisticamente meno coinvolti nel bullismo tradizionale - sia in quanto forme di etichettamento e condanna delle differenze, sia per l'elevato grado di sofferenza che procurano alla vittima.
- Va approfondita l'analisi dell'evoluzione del ruolo dei soggetti coinvolti nel bullismo (vittima, bullo, gregario, sostenitore, ecc.) in corrispondenza alle varie età, per verificare se vi sia costanza o variabilità di ruolo (ad esempio da autore a vittima o viceversa, da astante ad autore o vittima o viceversa, ecc.) nelle varie fasi del percorso scolastico (scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado).
- L'indagine della correlazione del bullismo con la *performance* scolastica degli attori coinvolti permetterebbe di cogliere meglio i moventi individuali, anche in un'ottica di genere, in relazione alle diverse forme che la prevaricazione assume.
- Una riflessione a parte merita il rapporto tra *stile educativo* e *clima scolastico*, fattori interconnessi in grado di favorire o ridurre il rischio di bullismo. Il palesarsi di un evento di bullismo, quale che sia il tipo di contrasto che la scuola pone in essere nel caso concreto (dalla sanzione di allontanamento del responsabile all'intervento ri-educativo a scuola o nell'extrascuola) rappresenta sempre un *vulnus*, un momento di forte criticità per il sistema scolastico. Se la scuola non può azzerare il rischio di divenire teatro di forme di bullismo, può però ridurlo fortemente se messa in condizioni di agire su variabili del clima scolastico in qualche modo predittive del bullismo.
- In particolare, l'analisi del *clima di classe* in rapporto al bullismo è un campo di indagine di grande interesse, ancora poco percorso:
 - a) Il clima di classe è l'esito di processi differenti tra i quali rientrano le diverse possibili *modalità di funzionamento del gruppo classe*. Tale funzionamento può essere letto sull'asse che va da forme più competitive

ad altre maggiormente collaborative. Se, da un lato, andrebbe verificato l'assunto che modalità più collaborative di funzionamento svolgano una funzione protettiva nei confronti del bullismo, si dovrebbero indagare meglio come su tale fenomeno incida il rilancio del tema della meritocrazia.

- b) Strettamente correlato al clima di classe è anche il *tipo di relazione prevalente tra docente e discenti*, relazione che può essere letta come esito di modalità essenzialmente verticali in cui il docente assume una leadership forte, o come ispirata a forme di responsabilità condivisa più orientate alla *governance*. Nel caso di bullismo in atto, le diverse modalità di relazione incidono sia sulla lettura che si dà della prevaricazione osservata o subita sia sui processi di responsabilizzazione individuale nella ricerca di soluzioni al conflitto. Il prevalere invece di un terzo modello di relazione meno formalizzato e stabile può avere effetti confusivi potenzialmente disturbanti la qualità delle relazioni tra gli studenti e con il docente.
- c) Se l'analisi del clima di classe condotta sui due assi appena illustrati restituisce indicazioni di ordine operativo relativamente a modalità di gestione del gruppo classe che possono essere adottate in un ottica di prevenzione del bullismo, un terzo asse di osservazione consente di mettere a fuoco eventuali *reazioni emotive dei singoli studenti* che possono influenzare il configurarsi, in capo a specifici soggetti, del ruolo di vittima o l'attivazione di comportamenti aggressivi nei confronti dei compagni. Quest'ultimo asse non si presta ovviamente a direttive inerenti la relazione pedagogica, ma può restituire indicazioni in merito all'opportunità di interventi mirati di ordine psicologico nei casi in cui la qualità delle reazioni emotive possa far presagire che siano in atto o in potenza forme di bullismo.

L'indagine nei settori evidenziati può favorire la comprensione delle condizioni in cui eventi di bullismo si realizzano ed indicare strategie e ambiti di intervento idonei alla prevenzione o alla riduzione del rischio che ciò avvenga. Una maggior chiarezza in questi ambiti non risolve però il problema di quali risposte educative o disciplinari debbano essere messe in campo quando tali eventi si realizzano.

Bibliografia

- Abbagnano N., *Dizionario di Filosofia*, Utet, Torino 1971.
- Abbruzzese S., *Bullismo e percezione della legalità*, F. Angeli, 2008, Milano.
- Ariés P. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Paris 1960, Laterza 1968.
- Battista Camerini G., Sechi E., *Riabilitazione psicosociale nell'infanzia e nell'adolescenza*, Maggioli Editore, 2010.
- Benasayag M. e Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Paris 2003, Feltrinelli, Milano 2004.
- Bion A., *Esperienze nei gruppi*, London 1961, Armando, Roma, 1997.
- Blaya C., *Il bullismo nella scuola, fattori di rischio e interventi*, in *Bullismo che fare?*, Rivista Cittadini in crescita, 1/2007.
- Blaya C., *Il bullismo nella scuola, fattori di rischio e interventi*, in *Bullismo che fare?*, Rivista Cittadini in crescita, 1/2007.
- Blaya, C. (2001) Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre, in Debarbieux, E., Blaya, C. (dir.), *Violences à l'école et politiques publiques*, Actes de la première conférence mondiale (mars 2001 - UNESCO), Paris, ESF.
- Blos, P. *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*, 1979.
- Bombi A. S., Pastorelli C., *Promuovere la moralità nei contesti educativi. Perché e come*, in "Psicologia dell'educazione", 2, 2008.
- Bronfenbrenner U. *Ecologia dello sviluppo umano*, Cambridge, Mass. 1979, il Mulino, Bologna 1986.
- Buccoliero E., *Bullismo, bullismi*. Atti del ciclo di incontri di sensibilizzazione, Milano, Franco Angeli, 2005, p. 16-17.
- Buccoliero E., Maggi, M. *Bullismo, bullismi*. Atti del ciclo di incontri di sensibilizzazione, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Buzzi C., Cavalli A., de Lillo [a cura di] *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna, 2007.
- Canetti, E. *Massa e potere*, 1960.
- D'Anna-Manners Ardi, *Quando il bullismo entra in classe*, Indagine sugli studenti delle scuole superiori italiane Ottobre 2006.

Eisler R., *Uomo lupo. Saggio sul sadismo, il masochismo e la licanthropia*, Routledge & Kegan 1951, Edizioni Medusa, Milano 2011, pp.54-5.

Erikson E., *Gioventù e crisi d'identità*, 1968.

Erikson E., *Infanzia e società*, 1963.

Eurispes, Decimo Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza, anno 2009. Centro di Ricerca sulle Dinamiche Evolutive ed Educative (CRIdee), Università Cattolica Milano.

Fonzi, A. (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Firenze: Giunti, 2001.

Fonzi, A., *Il gioco crudele*. Firenze: Giunti, 1999.

Fonzi, A., *Il bullismo in Italia*. Firenze: Giunti 1997.

Freud S. *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, 1921.

Freud S., *Totem e tabù*, 1913.

Gindro S., *Padri e figli*, in "Studi Cattolici" 408, febbraio 1995.

Golding W., *Lord of the Flies*, 1954.

Hans J., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, 1979, Einaudi, Torino, 2002.

Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali,, *Bullismo e dispersione scolastica in Campania*, Agosto 2011.

Lagerspetz K.M.J., & Björkqvist K. (1994), "In-direct aggression in boys and girls", in L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 131-150), Plenum, New York.

Le Bon G., *Psicologia delle masse*, 1895.

Marini F., Mameli C., *Bullismo e adolescenza*, Carocci, Roma 2004, pubblicato col parziale contributo del MIUR per la ricerca scientifica.

Marini F., Mameli C., *Il bullismo nelle scuole*, Carocci, Roma 1999.

Menesini, E., *Vecchie e nuove forme di bullismo. Dall'evoluzione del fenomeno ai modelli di intervento a scuola*, in *Cittadini in crescita* 1/2007.

Menesini E., Fonzi A. e Caprara, G. V. "Il bullismo a scuola: vecchie e nuove tipologie": scheda redatta dai professori del Centro Interuniversitario per la Ricerca delle Motivazioni Prosociali ed Antisociali (CIRMPA), Università La Sapienza,

Roma. http://www.114.it/joom114/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=11&Itemid=29 (ultimo accesso il 23 marzo 2012).

Mitscherlich A. *Verso una società senza padri. Idee per una psicologia sociale. Giustificazione e critica dell'antiautoritarismo*, Monaco 1963, Feltrinelli, Milano 1970.

Molnár F., *I Ragazzi della via Pàl*, 1907.

Moroni A. A. *Giovani a disagio. Psicopatologia dell'individuo e del gruppo nell'adolescente di oggi*, lo psicoanalista. Foschi Editore, Forlì, 2011.

Olweus, D., *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*", Giunti Editori, Firenze, 1993.

Ortega y Gasset J., *Ribellione delle masse*, 1930.

Palmonari A., [a cura di], *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna, 2011.

Pietropolli Charmet G. *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte ad una sfida*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

Putnam R., *Bowling alone*, tradotto in Italia col titolo *Capitale sociale e individualismo*, il Mulino, Bologna, 2004.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (1996), Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group, *Aggressive behavior*, 22, 1-15.

Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: Self reported anxiety depression, and self esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.

Smith P.K., *Bulli in classe: sviluppi nel Regno Unito e a livello internazionale*, in Cittadini in crescita 1/2007.

Smith, P.K., & Sharp, S., *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers*, London and New York: Routledge 1994.

Stirner M., *L'Unico e la sua proprietà*, 1844, Torino, 1971.

Trentin R., Monaci G., *Una mappa dell'affettività di adolescenti maschi e femmine. Emozioni e strategie di "coping" nel contesto scolastico*, in Matarazzo O. [a cura di] *Emozioni e adolescenza*, Liguori, Napoli 2001.

Whitney, I., & Smith, P.K., (1993), A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools, *Educational Research*, 35, 1: pp.3-25.

Zincone G., *Da sudditi a cittadini. Le vie dello stato e le vie della società civile*, il Mulino, Bologna, 1992.