

MARIO MENGHERI, BIANCA RITA BERTI, LARA BUSONI
IL FENOMENO DEL BULLISMO: COME RICONOSCERLO, COME
INTERVENIRE

Estratto

Il bullismo, in quanto routine sociale di prepotenza ed aggressività, è un fenomeno sempre più diffuso, specialmente nel contesto scolastico. L'intento di questo contributo è di individuarne le caratteristiche fondamentali al fine di saperlo riconoscere e successivamente intervenire. Dopo una prima analisi del fenomeno in termini essenzialmente descrittivi vengono proposte due recenti interpretazioni: il bullismo come conflitto ed il bullismo come fenomeno di gruppo. Un'approfondita analisi delle conseguenze lascia lo spazio ad un'ampia panoramica dei possibili interventi, sia a livello di prevenzione che di riparazione e mediazione tra pari. Viene infine presentato un progetto elaborato dall'A.I.R.P. per l'Istituto Orlando di Livorno finalizzato ad accrescere le conoscenze dei docenti sul fenomeno ed a incrementare le loro capacità di intervento nel contesto classe.

Il fenomeno del bullismo: definizione e caratteristiche

Ormai da tempo è possibile assistere nel contesto scolastico a fenomeni di prepotenza, aggressività e derisione tali da parlare di bullismo. Uno dei più importanti autori su questo tema ha così definito il fenomeno: “uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni” (Olweus, 1993).

Un importante filone di studi considera inoltre il bullismo (traduzione italiana dell'inglese "bullying") una sottocategoria del comportamento aggressivo ed in particolare una modalità proattiva di aggressività volta ad affermare la dominanza interpersonale (Menesini, Ciucci, Tomada, Fonzi, 1999). Tra le caratteristiche distintive del bullismo, oltre alla sistematicità ed all'asimmetria di potere, è infatti possibile annoverare l'intenzionalità ossia la volontà di creare un danno alla vittima. All'interno di questa routine sociale, fatta di atti di prevaricazione ripetuti, volontari ed efficaci che avvengono all'interno di una relazione di potere asimmetrica (Smorti, Pagnucci, 1999), bulli e vittime assumono ruoli diversi e complementari e, sebbene condividano la stessa situazione, possiedono scopi e strategie diverse.

Il bullo, in particolare, sembra caratterizzarsi per un comportamento aggressivo verso i coetanei e verso gli adulti, sia genitori che insegnanti, un atteggiamento positivo verso la violenza, scarsa empatia verso la vittima (Olweus, 1993), una buona opinione di sé, un forte bisogno di dominare gli altri (Coie, Dodge, Terry, Wright, 1991; Boulton, Underwood, 1992) e frequente impulsività. Spesso i bulli riescono a suscitare simpatia ed ammirazione da parte di alcuni compagni che, così facendo, rafforzano il loro atteggiamento anche se questo viene rifiutato dalla maggior parte dei pari. Essi sono inoltre caratterizzati da un modello comportamentale reattivo-aggressivo che, se associato nei maschi alla forza fisica, suscita popolarità tendendo pertanto ad auto-rinforzarsi negativamente. Infine le condotte del bullo possono essere ricondotte a due distinte tipologie: attacchi fisici come pugni, calci, atterramenti o verbali come insulti, minacce e prese in giro che si configurano come forme di aggressività diretta oppure dicerie ed atteggiamenti di esclusione che intrappolano la vittima ponendola in una luce negativa e condannandola all'isolamento.

Per quanto riguarda la vittima invece, essa sembra essere solitamente più ansiosa ed insicura degli altri studenti (Olweus, 1993) e tende a produrre un'immagine negativa di sé in quanto persona di poco valore ed inetta (Boulton, Smith, 1994). È spesso cauta, sensibile e calma e se attaccata da altri compagni, reagisce piangendo e chiudendosi in se stessa. Non tutte le vittime però rimangono inermi di fronte alle prepotenze: è infatti possibile distinguere tra vittime passive e vittime provocatrici, le prime caratterizzate da un modello comportamentale reattivo ansioso o sottomesso che, se associato a debolezza fisica, viene rinforzato negativamente dalle conseguenze dei comportamenti sopraffattori, le seconde invece caratterizzate da comportamenti iper-reattivi e da modelli interazionali che presentano difficoltà di regolazione a livello emotivo. Le vittime provocatrici sono infatti "soggetti iperattivi, irritabili, di temperamento caldo" (Olweus, 1993), che tendono a combattere risultando frequentemente sgradite sia agli adulti sia ai pari.

Le prime ricerche sul bullismo si sono interessate in particolare alla dimensione quantitativa del fenomeno ed alle sue modificazioni in relazione all'età, al genere ed al tipo di scuola mentre studi più recenti si sono concentrati sull'analisi del legame tra le condotte disadattive di prepotenti e vittime e l'intelligenza emotiva. Quest'ultima indica quella particolare forma di intelligenza che comprende al suo interno le due componenti (strettamente legate tra loro) dell'intelligenza intrapersonale ed interpersonale (Gardner, 1993). Mentre la prima comprende la capacità di monitorare le proprie emozioni e di controllarle per raggiungere gli obiettivi prefissati, la seconda consiste invece nella capacità di riconoscere e rispondere in maniera appropriata agli stati d'animo altrui, alle motivazioni ed alle abitudini di lavoro degli altri, servendosi di tali conoscenze per organizzare la propria condotta e per interagire con gli altri in maniera cooperativa. Ma come si legano dunque intelligenza emotiva e bullismo? Dalle ricerche è emerso che le vittime presentano

una competenza inferiore rispetto ai bulli ed agli altri pari nel riconoscimento delle emozioni mentre i bulli non si differenziano significativamente dal gruppo dei pari in tale capacità (Ciucci, Fonzi, 1999). Una possibile interpretazione di tale “deficit” nel riconoscimento delle emozioni rimanda ad una ridotta ricezione dei messaggi emozionali da parte delle vittime: essendo spesso timide ed ansiose è plausibile ipotizzare che facciano frequentemente ricorso a strategie di fuga come l’evitamento dello sguardo del proprio interlocutore che, oltre ad evitare stimoli disturbanti, può però evitare anche segnali di una disponibile amicalità dell’altro. In riferimento alla cosiddetta “grammatica emotiva” i bulli invece, anziché interpretare erroneamente i segnali o avere una gamma limitata di possibili risposte, sembrano perseguire deliberatamente obiettivi di dominanza, raggiungimento e mantenimento di una certa reputazione attraverso modalità aggressive e di supremazia dando scarsa importanza ai sentimenti degli altri per proprio tornaconto; possono quindi apparire capaci di manipolare le situazioni a loro vantaggio ignorando l’infelicità delle vittime e non accettando la responsabilità o la colpa delle proprie azioni. I bulli infatti mostrano scarsa empatia per la vittima e nessun rimorso per quello che fanno, dichiarando addirittura che la vittima in qualche modo ha provocato le prepotenze e se le meritava. Questa deumanizzazione sembra sottendere una rappresentazione della vittima come di un individuo privato delle caratteristiche di umanità che perciò non desta empatia. La distorsione delle conseguenze dell’atto aggressivo, l’attribuzione di colpa alla vittima e la scarsa empatia nei suoi confronti si rifanno al cosiddetto “disimpegno morale” (Bandura, 1990) tipico dei bulli che dichiarano inoltre di provare emozioni positive, di sentirsi forti e furbi, e di sperimentare sentimenti di approvazione di fronte alla propria condotta riprovevole.

Per quanto riguarda i fattori all’origine del bullismo, diverse risultano le teorie eziologiche elaborate nel corso del tempo. Se le ricerche hanno smentito alcuni luoghi comuni che tendono a porre il fenomeno in relazione a particolari fattori socio-ambientali ed a caratteristiche fisiche dei soggetti, alcune teorie invece sembrano aver accumulato nel tempo prove a loro favore. Tra queste è importante ricordare in *primis* quelle che sottolineano il valore del sistema familiare. Gli approcci teorici e metodologici seguiti in questi studi sono diversi ma uno tra i primi filoni di studio che ha condotto a risultati significativi è quello che ha approfondito la relazione tra la qualità del legame di attaccamento e lo sviluppo di difficoltà con i coetanei in età scolare ed adolescenziale. Troy e Sroufe (1987) hanno evidenziato che i soggetti con attaccamento insicuro-evitante con più probabilità esibiscono comportamenti di attacco e di prepotenza mentre quelli con attaccamento insicuro-resistente assumono con più probabilità il ruolo di vittima rispetto ai compagni. In relazione al tipo di attaccamento, i primi non hanno fiducia negli altri e si attendono da loro risposte ostili, tanto da giustificare il proprio comportamento aggressivo verso i coetanei; i secondi invece, si

sentono responsabili di aver contribuito all'instaurarsi di questo tipo di attaccamento con i genitori, perdono stima e fiducia in se stessi, sono insicuri ed ansiosi rischiando così di divenire le vittime delle violenze dei compagni (Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf, Sroufe, 1989; Myron-Wilson, Smith, 1998).

Olweus (1993) ha tuttavia precisato che sebbene sia importante il tipo di attaccamento madre-bambino nell'influenzare il successivo comportamento del figlio, un altro fattore rilevante è l'ambiente familiare inteso come contesto di apprendimento e di mediazione di norme, regole e valori. In particolare se la famiglia presenta uno stile educativo permissivo e tollerante il bambino diventa incapace di porre adeguati limiti al proprio comportamento e ciò può creare le condizioni per lo sviluppo di condotte aggressive. Se inoltre, è presente un'educazione coercitiva in cui il rispetto delle regole viene garantito ricorrendo a punizioni fisiche o a violente esplosioni emotive, il bambino si sente autorizzato ad utilizzare gli stessi criteri comportamentali anche nelle relazioni con gli altri. Ad esempio un padre che educa il figlio attraverso dure punizioni fisiche viene solitamente percepito dal bambino come una persona che detiene un posto privilegiato in famiglia. Ciò può creare il rischio che il figlio imiti il padre nelle relazioni sociali esterne alla famiglia per assicurarsi attraverso la violenza una posizione di preminenza nel gruppo. Pertanto nelle famiglie in cui un alto potere gerarchico si associa ad una bassa coesione tra i membri, i figli tenderebbero ad assumere il ruolo di bullo mentre dove è presente un alto grado di coesione e manca una struttura gerarchica in grado di marcare la differenziazione dei ruoli, si produrrebbe un sistema familiare invischiato tipico delle vittime. Anche modelli di tipo incoerente però sembrano generare gravi difficoltà nel bambino in quanto se i genitori non sono capaci di esercitare uno stile educativo coerente costringono i figli ad assumere ruoli devianti pur di mantenere un certo equilibrio nella famiglia. In particolare il modello familiare coercitivo incoerente, che può includere anche forme di abuso, è stato rilevato come tipico di soggetti bulli-vittime, cioè di quei ragazzi che presentano un profilo ambivalente con atteggiamenti provocatori ed irritanti verso i compagni, di cui però spesso diventano le vittime (Schwartz, Dodge, Pettit, Bates, 1997).

Menesini, Giannetti, e Genta (1999) hanno recentemente indagato lo stile educativo familiare dal punto di vista delle percezioni di bulli e vittime riscontrando un quadro potenzialmente a rischio per quanto riguarda le famiglie di entrambi: i bulli sembrano percepire il proprio contesto familiare come poco controllante e caratterizzato dal permissivismo (che esprime l'assenza reale o simbolica di figure educative adulte o autorevoli nella famiglia); le vittime invece, percepiscono un contesto familiare segnato dall'iper-protettività (che denuncia una presenza eccessiva, connotata da ansia e paure verso il mondo esterno, da parte di alcuni genitori). Le vittime inoltre sono in genere timide ed introversive ed i loro genitori sono molto coesi e protettivi tanto da coinvolgere intensamente i figli

nella vita di famiglia: ciò favorisce l'instaurarsi di un legame di stretta dipendenza. A livello delle relazioni sociali con i pari, le vittime manifestano invece difficoltà nel gestire i rapporti con gli altri, non riescono ad affrontare interazioni complesse, non sanno rispondere alle offese fisiche o verbali dei coetanei, non sono capaci di accettare o reagire agli scherzi dei pari e rimangono solitamente passivi di fronte alle prepotenze. Si delineano dunque due distinti contesti in netta contrapposizione: da un lato l'ambiente familiare protettivo e non conflittuale che permette un'apparente espressione di sé, dall'altro l'ambiente frustrante e umiliante delle relazioni con i pari. Ciò può favorire lo sviluppo, nella vittima, di una visione tendenzialmente idealizzata del proprio contesto familiare in contrapposizione ad una visione negativa dei compagni e del contesto scuola.

Per quanto riguarda infine, la reazione dei genitori nei confronti dei comportamenti di bulli e vittime, sembra che le vittime colgano una certa indifferenza dei genitori quando, alla ricerca di conforto e sostegno, si lamentano delle prepotenze subite dai compagni a scuola mentre i genitori dei bulli manifestano una sorta di approvazione-rinforzo del comportamento del figlio verso i compagni. Anche i valori trasmessi dai genitori sembrano influenzare sia il modo in cui il figlio si relaziona agli altri, sia come risolve le difficoltà della vita. Nello specifico, nelle famiglie dei bulli le strategie per far fronte alle difficoltà (*coping*) sono fondate sull'individualismo e l'egoismo contrariamente a quanto avviene nelle famiglie delle vittime.

Bullismo e conflitto

Negli ultimi anni, parallelamente al diffondersi di studi e strategie educative sul bullismo, è cresciuta l'attenzione di ricercatori e educatori sul tema della gestione dei conflitti anche nei contesti educativi. Il conflitto è dato dalla percezione di una incompatibilità e la consapevolezza del conflitto può essere acquisita da una sola delle parti in gioco o da entrambe. Si può pensare che chi vive l'impossibilità di sviluppare ed esprimere pienamente la propria persona sviluppi la maggiore coscienza della situazione, proprio in ragione della propria sofferenza. In pratica però questo non risulta sempre vero se il limite viene giustificato da chi lo subisce e se costui o costoro arrivano a condividere la legge implicita che ha stabilito il rapporto di disuguaglianza e ad addossare su di sé e sulla propria inadeguatezza la "colpa" di quanto sta avvenendo nel rapporto. In questo caso esiste l'incompatibilità, non la sua percezione. Siamo di fronte ad un particolare tipo di conflitto: l'oppressione. Non sarebbe possibile percepirsi parte di un conflitto senza soffrire le implicazioni emotive e senza che la violenza vi sia in qualche modo implicita, sia essa psicologica, verbale o fisica. Il bullismo può trovare negli studi sul conflitto alcune utili indicazioni per la sua comprensione e per l'intervento. Proprio come il conflitto il bullismo è un'interazione tra individui

o gruppi, è frutto di incompatibilità tra le parti, ostacola lo sviluppo e l'espressione della vittima nei suoi pensieri, emozioni e volontà e può essere percepito da una sola parte o da entrambe. Quando la vittima nega di provare disagio in quella situazione ovvero non è consapevole di essere oggetto di prevaricazioni continue, ci troviamo di fronte ad un esempio di oppressione. Quando invece chi subisce, pur consapevole, è sopraffatto dalla paura e paralizzato di fronte all'ingiustizia, siamo di fronte ad un bullismo che è causato da un conflitto latente (Buccoliero, Maggi, 2005).

Conflitto e violenza appartengono a categorie diverse, il primo è una relazione, la seconda un comportamento. Il bullismo esiste solo all'interno di una relazione, assicurata innanzitutto dalla continuità dell'atto che si traduce in ritualità. Escludere questo equivarrebbe a fissare la vittima nell'impotenza, chiudendole ogni possibilità di cambiamento, e noi pensiamo che questo non sia vero. Per quanto sclerotizzata e passivizzante possa essere una relazione di prevaricazione, per quanto sbilanciata possa risultare la distribuzione del potere in un conflitto, il debole ne conserva pur sempre una parte, fosse anche solo quello di chiedere aiuto o di esprimere le emozioni invece di negarle (Buccoliero, Maggi, 2005). Galtung (2000), uno dei massimi studiosi mondiali in questo campo, propone una schematizzazione dei conflitti che distingue tre componenti: i comportamenti, che sono le azioni concrete degli attori coinvolti; le azioni, che sono possibili in quanto esistono i presupposti per il conflitto; le contraddizioni, che sono il motivo del contendere. Il bullo cerca di conquistare con le sue azioni violente ai danni delle vittime ciò che non saprebbe conquistare in altro modo: il potere sul gruppo, l'ammirazione e l'approvazione di una parte dei compagni, la sicurezza in se stesso. Per questo gli esterni (insegnanti, astanti) hanno tanto potere: saranno loro a cambiare la posta in gioco del bullo negandogli il consenso e suggerendogli nuove strade per cercare un'affermazione. Immediatamente visibile e concretamente sperimentata dagli attori è la violenza diretta, ovvero la prevaricazione vera e propria, ma essa non sussiste da sola. Possiamo riconoscere due radici: la violenza culturale e quella strutturale. La prima è costituita dall'insieme di valori, credenze, atteggiamenti condivisi che sostiene e giustifica la violenza diretta tanto da legittimarla. Non si deve dimenticare che i messaggi dei media e di certi istituzioni, l'idea che la furbizia e la forza debbano prevalere sull'onestà e l'intelligenza, il mito del farsi giustizia da sé o del prendersi ciò che si vuole al di là di qualsiasi considerazione di equità o previsione delle conseguenze, sono un continuo incentivo al bullismo. Basti pensare ai ragazzi minuti o fisicamente deboli costretti a subire vessazioni, che imparano come valida la legge della forza e si rammaricano di non poterla applicare. Se non vengono aiutati a rielaborare la loro esperienza ed a costruirsi un'identità che si sottragga alla logica delle prepotenze, questo tipo di vittime cercherà in seguito un riscatto assumendo il comando. La violenza strutturale, risiede nella strutturazione del contesto scolastico per come è disegnata dalle normative statali e regionali e dai regolamenti dei singoli

istituti. Si può citare come esempio il *turn over* degli insegnanti, la mancata condivisione di regole nel consiglio di classe, la fragilità dei tempi scolastici in cui è possibile parlare della relazione tra le persone (Galtung, 2000). Alcuni aspetti non possono essere modificati dai singoli attori, per altri la loro presenza nella scuola dipende dalle volontà, dalle persone.

Bullismo e gruppo

Secondo la psicologia sociale la costituzione di un gruppo attraversa diverse fasi: l'esplorazione, tramite la quale i nuovi arrivati si guardano intorno, raccolgono informazioni sugli altri e si presentano, con la formazione delle prime sintonie e alleanze; la formazione, il gruppo assume una forma intorno ad una prima suddivisione di ruoli; il conflitto, per cui l'equilibrio raggiunto viene rimesso in discussione; la negoziazione delle norme, il gruppo disegna una nuova struttura di ruoli e definisce norme e valori condivisi; la focalizzazione sul compito, l'attenzione si sposta dalle relazioni al compito, il gruppo si indirizza verso l'obiettivo per cui si è formato; la sospensione o uscita che può coincidere con lo smembramento del gruppo o riguardare i singoli membri e può essere voluta o imposta (Speltini, Palmonari, 1998).

Il passaggio dall'esplorazione al compito ammette inceppamenti e ricorsività che possono creare dei problemi soprattutto se non vi è un accordo su quale sia il compito da perseguire, se il contesto è ambiguo dal punto di vista normativo o se non si raggiunge un accordo sulla scelta del *leader*.

Il compito formale della scuola è certamente sviluppare processi di apprendimento che riguardano la conoscenza delle discipline o, meglio, la persona nel suo insieme. Quando lo studio è svalorizzato dalla generalità degli alunni ed il bullismo è cultura condivisa, i rapporti di potere prevalgono sull'apprendimento che viene ostacolato perchè poco interessante e, a prescindere, per affermare la supremazia dei ragazzi sugli insegnanti e sull'istituzione scolastica. L'ambiguità del contesto normativo è presente in molte scuole superiori, dove le regole formali, a partire dal regolamento di istituto, sono un riferimento debole. D'altra parte le norme dovrebbero essere funzionali al raggiungimento dello scopo; se già il compito non è condiviso, non possono esserlo le norme anche perchè in molti casi le regole non vengono fatte applicare da chi ne avrebbe la responsabilità, le sanzioni possibili di fronte alle trasgressioni non hanno nessun valore sugli studenti ed è mancato un processo di interiorizzazione e condivisione dei principi che ispirano le regole di convivenza di quella scuola (Buccoliero, Maggi, 2005). In un'organizzazione gli spazi di ambiguità vengono risolti attraverso le regole implicite costruite dal gruppo. L'elaborazione di norme sostitutive non è negativa di per sé in quanto muove dal bisogno di punti di riferimento certi, un dato estremamente forte nel periodo dell'adolescenza e ancor più tra i ragazzi che hanno percorsi familiari e scolastici

difficili. Diventa un problema se queste norme vengono plasmate intorno a meccanismi di illegalità e sopraffazione. Il gruppo sente sempre il bisogno di riconoscersi intorno ad un guida. Gli insegnanti hanno una posizione autorevole nello svolgimento dei compiti di apprendimento, pertanto la loro possibilità di esercitare la funzione di leadership dipende innanzitutto da quanto gli studenti si sentono coinvolti dalla scuola. La classe poi ha una propria vita interna e la scelta del leader riguarda tutto il gruppo. Il criterio adottato varia di classe in classe, ma in generale si assume che il *leader* sia funzionale al gruppo nella fase che sta attraversando in quel momento su un piano relazionale e di raggiungimento degli obiettivi, siano essi relativi allo studio o alla socializzazione. Il *leader* carismatico è una figura funzionale al gruppo in quanto risolve le ambiguità, fornisce regole chiare e offre, con il suo modo di essere, un modello da seguire. Anche la scelta del capro espiatorio non avviene a caso. In una fase in cui il gruppo cerca di raggiungere la massima compattezza intorno ad una uniformità di immagine e comportamenti, valori ed obiettivi, il capro espiatorio sarà colui che più di tutti si distanzia dalla media. In lui i compagni riconoscono ciò che non vorrebbero mai essere o che hanno una terribile paura di diventare. Ragazzi che “puzzano” o “strani” per altezza, peso, immagine corporea ed anche i portatori di handicap leggeri sono spesso vittima passive nelle scuole superiori (Smith, Mackie, 1998). La loro diversità infatti è considerata una buona ragione per squalificarli ed estrometterli dal gruppo.

Le conseguenze del bullismo

Gli adolescenti che incontriamo nella scuola superiore hanno già cominciato un percorso e stanno legando la loro identità sociale all'esperienza di prevaricazioni, imposte o subite da altri. Lavorare nella prevenzione e nel contrasto delle prepotenze deve avere, tra gli obiettivi più importanti, quello di lasciar intravedere ad ogni ragazzo la possibilità di recitare parti diverse da quella che ha conosciuto. Gli autori di bullismo hanno più probabilità degli altri di avere prima o poi problemi con la giustizia o di sviluppare disturbi della condotta, così come chi subisce prepotenze è più frequentemente soggetto a soffrire di depressione e di disturbi d'ansia o di ritornare ad assumere una posizione passiva in futuro, sul lavoro o nelle relazioni che intratterrà nell'età adulta (Fonzi, 1999). Per tutte queste persone l'abito è diventato una seconda pelle ed ha influenzato tutto il percorso di vita. Il passaggio dal singolo episodio di prevaricazione all'assunzione della identità di bullo passa attraverso un processo di significazione sociale fatto di aspettative ed etichettamenti sempre più costrittivi. Uno status ormai consolidato è molto difficile da smontare (Palmonari, Cavazza, Rubini, 2002). L'esperienza dimostra che le maggiori difficoltà di cambiamento riguardano chi compie prepotenze, forse perchè salvo prova contraria è in una posizione di relativo privilegio rispetto agli altri, o forse perchè accettare di essere identificati con il “cattivo” richiede

una rielaborazione identitaria davvero molto forte dalla quale è difficile tornare indietro. In adolescenza l'incapacità di difendersi non è qualcosa di cui andare fieri, né lo è l'eventuale ricorso all'intervento di un adulto. È difficile ammettere di essere in perdita anche con se stessi. È già chiaro come sia possibile tracciare un percorso in cui chi subisce prepotenze passa dall'occasionalità della sua posizione all'interiorizzazione del ruolo, favorito da fattori predisponenti individuali ed ambientali e dai segnali che vengono rinviati dall'esterno. Questi ragazzi sviluppano nel tempo una bassa autostima, volontà di fallire, senso di inferiorità e di inefficacia personale, ostilità contro se stessi. Ci sono ragazzi vittima di prepotenze che nel tempo smettono di andare bene a scuola, di avere buoni risultati nello sport, adeguando progressivamente le loro prestazioni all'infimo livello che alcuni compagni hanno stabilito per loro. L'impatto della vittimizzazione è diverso a seconda che un ragazzo si senta, e possa essere ritenuto dagli altri, responsabile della propria differenza o vi sia predestinato. In genere gli aspetti sgraditi del carattere vengono percepiti dagli altri come tratti che il singolo può cambiare a suo piacimento. Poiché non lo fa, la vittima ritenuta responsabile del proprio stigma, soffre una peggiore emarginazione in quanto non le viene perdonata la testardaggine con cui continua a non adeguarsi al gruppo. Anche la vittima che non può essere ritenuta responsabile dello stigma riceve il disprezzo dei compagni, ma può avere maggiori risorse per resistere alle prevaricazioni ricavandone minori ripercussioni per la sua autostima. È possibile che il gruppo non sia compatto nell'atteggiamento di esclusione e che alcuni compagni provino simpatia, compassione o stima per quel tipo di caratteristica. Inoltre la vittima può trasformare in forza la propria differenza costruendo intorno ad essa una nuova identità da contrapporre alla maggioranza (Smith, Mackie, 1998). Condividere un destino e porre in valore una differenza è una strategia identitaria forte, la stessa su cui fanno leva molte associazioni che riuniscono persone accomunate da un tratto somatico, culturale, comportamentale.

Potenzialità d'intervento

Il bullismo ha il pregio di essere un sistema forte, pervasivo e strutturante che definisce le relazioni all'interno del gruppo creando un equilibrio, sia pure distorto, in cui si ripartiscono vantaggi per quasi tutti gli attori. Inoltre, come già detto, il bullismo ha aspetti di violenza diretta, strutturale e culturale: contrastare i comportamenti di prepotenza deve quindi implicare un intervento su tutti e tre i fronti. Vittime e carnefici sembrano entrambi carenti di un contesto educativo significativo: i primi ne hanno bisogno per essere tutelati da sopraffazioni e umiliazioni, per sviluppare con meno tensioni le proprie capacità difensive, i secondi per imparare le regole base della convivenza civile e per essere sensibilizzati alla socialità e alla solidarietà. Prevenzione e contrasto, due concetti diversi e collegati, sono spesso complementari data la forte diffusione del problema. Possiamo distinguere

tra prevenzione universale, prevenzione selettiva e contrasto. La prima è un intervento indefferenziato, destinato a tutta una popolazione e quindi di Promozione della salute. Suppone l'inesistenza del sintomo ed è finalizzato a prevenirne l'insorgenza (Mengheri, Berti, Busoni, Liperini, 2006). La prevenzione selettiva è indirizzata a gruppi a rischio, come per esempio le classi nate dall'incontro tra gruppi diversi o in cui è presente un elemento di debolezza o diversità particolarmente forte. Il contrasto invece ha lo scopo di ridurre la durata e le conseguenze di un problema già emerso. Di fatto i confini tra la promozione di relazioni positive e la prevenzione del bullismo sono sfumati e si giocano nello slittamento di obiettivi, metodi e composizione del *target* verso una dimensione di sempre maggiore specificità e coinvolgimento del problema. La prima tentazione, soprattutto di fronte ad un caso evidente di bullismo, è di correre ai ripari sanzionando l'autore di prepotenze. È certamente un aspetto importante, ma è più efficace dal punto di vista educativo se inserito in un quadro di azioni complessive in cui si tenga conto della molteplicità dei fattori che possono aver creato quella situazione. In generale possiamo scegliere tra un approccio individuale, dove si lavora con il singolo, ed uno ecologico che tende a coinvolgere tutto l'ambiente scolastico. Il primo può essere risolutivo solo a certe condizioni, ad esempio che esista un coinvolgimento emotivo forte nella relazione sia per i ragazzi, sia per il docente, e che l'intervento sia intessuto nel contesto. Il rischio è altrimenti che si creino rapporti idilliaci tra il bullo e un insegnante di riferimento, ma che tutto resti inalterato nei rapporti tra compagni o con gli altri insegnanti. L'approccio ecologico assicura maggiore continuità e certezza dei risultati ed ha una forte valenza preventiva, perchè il mutamento dei contesti di apprendimento può incidere positivamente sulle relazioni future (Buccoliero, Maggi, 2005). Nel Nord America, l'intervento anti-bullismo privilegiato è quello che prevede di agire direttamente sui soggetti designati come bulli e come vittime, i cui comportamenti disadattivi sono considerati il frutto di specifici deficit socio-cognitivi ed emotivi che si ritiene possano essere "corretti" attraverso *training* di addestramento alle abilità sociali. In realtà questo tipo di soluzione, focalizzata a livello di singoli individui, non sempre ha dato luogo a risultati soddisfacenti. Prendendo in considerazione le tipologie d'intervento che sono state esperite in Italia, tra gli approcci più efficaci troviamo l'approccio istituzionale e di politica scolastica. È un approccio che prevede il coinvolgimento attivo di tutte le componenti: studenti, insegnanti, dirigenti, personale di custodia e genitori nell'elaborazione di un piano programmatico funzionale a prevenire i fenomeni di prevaricazione e a promuovere comportamenti di rispetto e di convivenza sociale. Questo approccio è anche quello che più di altri può tradursi in una collaborazione attiva tra le diverse agenzie del territorio ed acquisire progressivamente le dimensioni di progetto di rete o di comunità (Menesini, 2007). In primo luogo occorre avviare una consultazione di tutte le componenti per costruire una definizione

condivisa del problema. In molte scuole per avere un quadro più globale del problema e delle sue caratteristiche, sono stati utilizzati, insieme alla consultazione, strumenti di indagine come i questionari. Dopo questa prima fase il gruppo dei docenti e del personale coinvolto deve avviare un percorso di formazione e approfondimento delle possibili strategie da adottare, procedendo poi alla messa a punto del progetto che la scuola intende attivare. Le fasi successive riguardano la comunicazione del progetto, che deve essere il più possibile efficace, il coinvolgimento della maggior parte dei docenti e i momenti di verifica e di revisione che consentano di mantenere attive le politiche nel lungo periodo. Le esperienze italiane hanno dato risultati molto significativi, con una riduzione dei fenomeni di oltre il 50% rispetto ai livelli iniziali dopo alcuni anni di sperimentazione (Menesini, 2000).

L'approccio curricolare si lega alla volontà e all'iniziativa del singolo insegnante che si ritaglia uno spazio all'interno delle discipline per affrontare il tema e favorire un percorso di progressiva sensibilità sul problema da parte degli alunni. Spesso questo percorso parte da stimoli culturali (film, letture..) per favorire una maggiore consapevolezza nei ragazzi. Frequentemente dopo la discussione la classe si dà un insieme di regole per affrontare e ridurre il problema. Possono accompagnarsi *role-playing* e attività di potenziamento delle abilità emotive, sociali ed empatiche (Menesini, 1998). I risultati sono incoraggianti, anche se non significativi come nell'approccio istituzionale (Menesini 2003; Gini, 2004). Adottare un approccio basato sul controllo o sulla relazione, sull'intervento del singolo insegnante o sulla collaborazione dei consigli di classe, è una scelta di politica scolastica e bisogna esserne consapevoli. Tutte le strade sono legittime, alcune sono più facili e più battute, altre appena agli albori. Nostro interesse qui è approfondire due metodologie che riteniamo particolarmente interessanti e promettenti: gli approcci basati su *training* di potenziamento delle abilità emotive e gli approcci basati su modelli di *tutoring* e di supporto tra pari.

Training di potenziamento delle abilità emotive

Tra i possibili interventi applicabili al fenomeno del bullismo è possibile annoverare, da un lato interventi estremamente specifici ed individualizzati relativi al trattamento ed alla riabilitazione di bulli e vittime attraverso approcci di tipo punitivo, riparatorio o di mediazione tra le parti, dall'altro interventi maggiormente generali che chiamano in causa istituzioni come i Ministeri della scuola e dell'educazione, della salute ecc (Menesini, 2007).

Un tipo ulteriore di applicazione consiste nei progetti di prevenzione a livello scolastico finalizzati ad aumentare la consapevolezza del problema negli "attori" coinvolti nella routine sociale del

bullismo. L'obiettivo di tali esperienze è *in primis* quello di avviare percorsi di potenziamento delle competenze emotive e sociali e promuovere modelli di convivenza sociale.

Si tratta in particolare di modelli di intervento indiretti, di ampio respiro, riguardanti il potenziamento dell'educazione emotiva ed affettiva dei ragazzi (Smith, Pepler, Rigby, 2004). Sono solitamente percorsi di lavoro trasversali alle diverse discipline scolastiche capaci di favorire le capacità comunicative dei ragazzi oltre alle capacità di riflessione sul fenomeno della prepotenza. Permettono l'acquisizione di punti di vista alternativi al proprio sul fenomeno del bullismo e favoriscono lo sviluppo di modalità cooperative volte alla risoluzione dei problemi interni alla classe.

I materiali stimolo utilizzati così come le strategie impiegate sono diversi. Tra questi vale la pena ricordare il *role playing* e l'attività teatrale: la drammatizzazione costituisce un efficace tramite per permettere ai ragazzi di sviluppare una maggiore empatia e consapevolezza degli altri, di familiarizzare con situazioni critiche e di appropriarsi di nuovi repertori comportamentali.

In particolare nello scambio dei ruoli i soggetti vengono aiutati a capire le motivazioni dell'altro ed a reagire in maniera positiva alle emozioni che ne conseguono. L'approccio cooperativo inoltre, permette di modificare il clima e la qualità delle relazioni interne alla classe oltre a promuovere comportamenti di aiuto e solidarietà finalizzati a ridurre le difficoltà sociali e relazionali.

Infine dai *training* di potenziamento delle abilità emotive deriva anche una maggiore e più approfondita conoscenza reciproca oltre ad un più forte senso di appartenenza al gruppo classe.

Peer education

La *Peer Education*, fin'ora poco sperimentata, ma molto stimolante, si basa sulla possibilità di utilizzare i pari come "agenti di cambiamento", facendo leva su quelle che sono le naturali attitudini prosociali dei ragazzi, la loro capacità di provare empatia e di mettersi nei panni di un compagno meno fortunato di loro. Numerosi studi (Cowie, Sharp, 1996), hanno dimostrato che i ragazzi possono essere un aiuto molto valido per i coetanei in difficoltà e questo aiuto può essere addirittura equiparabile a quello che può fornire un professionista se gli "*helpers*" vengono preventivamente addestrati. Infatti è risaputo che i bambini e soprattutto gli adolescenti preferiscono di gran lunga parlare dei loro problemi con un compagno o con un amico piuttosto che con genitori, insegnanti o psicologi. In relazione agli interventi anti-bullismo sono state attivate due tipologie principali: l'operatore amico e la mediazione tra pari. Nel primo caso l'intervento dei ragazzi è più informale e di supporto diretto ai compagni, nel secondo i ragazzi possono attuare una procedura più strutturata di mediazione tra bullo e vittima. Il modello dell'operatore-amico (Menesini, Benelli, 1999),

prevede l'attivazione di una figura di supporto flessibile e polivalente che agisce come sostegno ai compagni nel corso della normale vita di classe. I principali compiti di questo speciale operatore riguardano l'agire come sostegno per i nuovi inserimenti della classe, organizzare attività socializzanti durante l'ora di ricreazione, aiutare i compagni con più difficoltà nel rendimento a studiare e fare i compiti, stare vicino ai compagni isolati, rifiutati o attaccati, essere emotivamente vicini ai compagni che vivono un momento particolare della loro vita (delusioni sentimentali, rapporti burrascosi con i genitori, lutti, cambiamenti di residenza). Necessita comunque una fase preliminare che si propone di preparare il terreno per l'attuazione dell'intervento e per sensibilizzare i ragazzi sul problema delle prepotenze. In questa fase inoltre gli insegnanti prendono contatto con i genitori dei ragazzi che fanno parte della sperimentazione per consapevolizzarli sull'intervento. I ragazzi operatori sono volontari, possono autocandidarsi o essere scelti dai compagni, ricevono un *training* formativo ed esperienziale su alcune dimensioni e competenze rilevanti nel ruolo d'aiuto che sono chiamati a svolgere, come l'ascolto attivo e l'attenzione alla comunicazione non verbale. I ragazzi operatori sono costantemente supervisionati da adulti, in genere gli insegnanti e con il tempo possono coadiuvare nella prosecuzione dell'esperienza, a livello di selezione, di *training* e di supervisione del gruppo. Questi modelli possono essere realizzati a livello di scuola e allora si parla di mediazione tra pari o a livello di gruppo classe come nel caso dell'operatore amico.

La mediazione è un metodo di risoluzione di conflitti in cui le due parti fanno ricorso volontario ad una terza persona imparziale, il mediatore, per arrivare ad un accordo soddisfacente. Si arriva alla mediazione quando viene richiesta dai litiganti stessi, dai compagni o dagli insegnanti oppure quando viene offerta dai mediatori. La partecipazione alla mediazione è volontaria ma implica l'accettazione di regole e la ricerca di una soluzione. I mediatori devono rimanere neutrali, indicare e far rispettare le regole del processo, ascoltare con attenzione, garantire la riservatezza ed aiutare a trovare soluzioni con delle domande (Menesini, 2000). In alcune scuole italiane si sta affermando la mediazione tra pari in cui alcuni ragazzi, a turno, vengono eletti come mediatori, fanno un percorso formativo e svolgono questo ruolo nelle situazioni in cui il loro intervento viene richiesto dai compagni. Attraverso questi percorsi di coinvolgimento e attivazione della scuola, questa diventa una realtà in cui è possibile non solo conoscere e approfondire a livello culturale che cos'è il conflitto e quali sono le strategie per risolverlo in positivo, ma una realtà in cui certi comportamenti diventano prassi e strategie di relazione quotidiana.

Questi modelli sono particolarmente utili per promuovere forme di partecipazione attiva, favorire l'interiorizzazione di modelli di riferimento positivi e la costruzione di un *ethos* nelle classi volto a promuovere la convivenza sociale e il rispetto degli altri. Alcune delle sperimentazioni realizzate

hanno evidenziato una riduzione dei fenomeni sin dal primo anno e soprattutto una capacità di modificare alcuni degli atteggiamenti probullismo frequenti in molti adolescenti (Menesini, 2000; Gini, 2004).

Corso di aggiornamento sul fenomeno del bullismo

Le tematiche fin qui affrontate sono solamente alcuni dei punti toccati da un progetto elaborato dall'A.I.R.P. per l'Istituto Orlando di Livorno, indirizzato ai docenti e finalizzato ad accrescere le loro conoscenze sul fenomeno ed a incrementare le capacità di intervento nel contesto classe.

Nello specifico il corso di aggiornamento è stato articolato in quattro incontri volti a verificare *in primis* le conoscenze degli insegnanti circa il bullismo per meglio tarare l'intervento e, successivamente, ad approfondire alcune aree tematiche quali: le caratteristiche del fenomeno e dei protagonisti (bulli e vittime), le conseguenze e le possibili linee di intervento, il concetto di intelligenza emotiva, la comunicazione ed il legame promozione della salute-bullismo.

Tra gli obiettivi principali dell'intervento è possibile annoverare l'incremento della capacità di riconoscere il fenomeno, di saperne individuare gli "attori" e di sapersi porre all'interno di tale routine sociale per arginare il problema attraverso l'ausilio di tecniche di gestione dell'emozione, di comunicazione efficace e di ascolto attivo.

Bibliografia

Bandura, A. [1990]. Selective activation and disengagement of moral control, *Journal of Social Issues*, 46 (1), 27-46.

Boulton, M. J., Smith, P. K. [1994]. Bully/victim problems among middle school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance, *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.

Boulton, M. J., Underwood, K. [1992]. Bully/victim problems among middle school children, *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.

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

Ciucci, E., Fonzi, A. [1999]. La grammatica delle emozioni in prepotenti e vittime. In A. Fonzi (Ed.), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, pp. 27-37, Giunti, Firenze.

Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., Wright, V. [1991]. The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play groups, *Child development*, 62, 812-826.

- Cowie H., Sharp S. [1996], *Peer counselling in schools*, D. Fulton Publishers, London.
- Galtung J. [2000], *La trasformazione non violenta dei conflitti*, EGA, Torino.
- Gardner, H. [1993], *Multiple intelligence: the theory in practice*, Basic Books, New York (tr. It. *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano, 1993).
- Gini G. [2004], Bullying in italian schools: An overview of intervention programs, *School Psychology International*, 25 (1), 106-116.
- Menesini E. [1998], Bullismo: che fare? Prevaricatori e vittime tra i banchi di scuola, *Psicologia contemporanea*, 149, 38-44.
- Menesini E. [2000], *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti, Firenze.
- Menesini E. [2003], *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Erickson, Trento.
- Menesini E. [2007], Strategie antibullismo. *Psicologia contemporanea*, 200, 18-25.
- Menesini E., Benelli B. [1999], L'Operatore amico, *Psicologia contemporanea*, 153, 51-55.
- Menesini, E., Ciucci, E., Tomada, G., Fonzi, A. [1999], Il bullismo a scuola: alcune questioni di metodo. In A. Fonzi (a cura di) *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, pp. 3-26, Giunti, Firenze.
- Menesini, E., Giannetti, E., & Genta, M.L. [1999], Il contesto familiare dei bulli e delle vittime. In A. Fonzi (a cura di) *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, pp.105-123, Giunti, Firenze.
- Mengheri, M., Berti, B. R., Busoni, L., Liperini, G. [2006], Counseling e promozione della salute. *Sentieri*, 6, 73-81.
- Myron-Wilson, R., Smith, P. K. [1998], *Attachment relationship and influences on bullying*, Goldsmith College, Postgraduate article.
- Olweus, D. [1993], *Bulling at school. What we know and what we can do*, Blackwell, Oxford (tr. It. *Il bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze. 1996).
- Palmonari A., Cavazza N., Rubini M. [2002], *Psicologia sociale*, il Mulino, Bologna.
- Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S., Sroufe, L. A. [1989], Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school, *Journal of Personality*, 57, 257-281.
- Smith E., Mackie D. [1998], *Psicologia sociale*, Zanichelli, Bologna.
- Smith, P. K., Pepler, D., Rigby, K. [2004], *Bullying in school: how successful can interventions be?*, Cambridge University Press, Cambridge.

Smorti, A., Pagnucci, S. [1999], Narrazioni ed interpretazioni delle prepotenze. In A. Fonzi (Ed.), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, pp. 66-83, Giunti, Firenze.

Speltini G., Palmonari A. [1998], *I gruppi sociali*, Il Mulino, Bologna.

Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E. [1997], The early socialization of aggressive victims of bullying, *Child Development*, 68, 665-675.

Troy, M., Sroufe, L. A. [1987], Victimization among preschoolers: role of attachment relationship history, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.

MARIO MENGHERI

Specialista in Psicologia Clinica; Presidente AIRP; Membro Ordinario AIPA e IIAP;
Psicoterapeuta, Psicologo Analista.

BIANCA RITA BERTI

Psicologa, Specializzanda in Psicologia Clinica presso l'Università di Siena, Facoltà di Medicina e Chirurgia -sez. Scienze del Comportamento-; Docente all'Università della terza età di Livorno;
Counselor in formazione.

LARA BUSONI

Psicologa; Counselor in formazione; Docente all'Università della terza età di Livorno.