

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI CATANIA

FACOLTA' DI SCIENZE POLITICHE

Dipartimento di Sociologia e Metodi delle Scienze Sociali

LUCIO CORSARO

CONDOTTE GENITORIALI E BULLISMO :
L'IPOTESI DELLE LACUNE DEL SUPER-IO

TUTOR:

Chiar.ma Prof.ssa Rita Cavallaro

COORDINATORE:

Chiar.mo Prof. Giuseppe Astuto

DOTTORATO DI RICERCA IN SOCIOLOGIA E METODI
DELLA RICERCA SOCIALE - XXII CICLO

1 PREMESSA.

In questa ricerca considerato che ci occuperemo del bullismo - fenomeno sicuramente non recentissimo - inizieremo con la descrizione, fatta dal personaggio principale del libro - ed alter ego dell'autore -, di uno dei più famosi bulli letterari : *“Uno solo poteva ridere mentre Derossi diceva dei funerali del Re, e Franti rise. Io detesto costui. È malvagio. Quando viene un padre nella scuola a fare una partaccia al figliuolo, egli ne gode; quando uno piange, egli ride. Trema davanti a Garrone, e picchia il muratorino perché è piccolo; tormenta Crossi perché ha il braccio morto; schernisce Precossi, che tutti rispettano; burla perfino Robetti, quello della seconda, che cammina con le stampele per aver salvato un bambino. Provoca tutti i più deboli di lui, e quando fa a pugni, s'inferocisce e tira a far male”* (De Amicis ,1994).

Ancor più interessante risulta la descrizione che l'autore fa della reazione della madre di Franti quando viene a conoscenza dei comportamenti del figlio e della sanzione ad egli irrogata dal Direttore : *“... entrò tutt'a un tratto nella scuola la madre di Franti, affannata, coi capelli grigi arruffati, tutta fradicia di neve, spingendo avanti il figliuolo che è stato sospeso dalla scuola per otto giorni. Che triste scena ci toccò di vedere! La povera donna si gettò quasi in ginocchio davanti al Direttore giungendo le mani, e supplicando: - Oh signor Direttore, mi faccia la grazia, riammetta il ragazzo alla scuola! Son tre giorni che è a casa, l'ho tenuto nascosto, ma Dio ne guardi se suo padre scopre la cosa, lo ammazza; abbia pietà, che non so più come fare! mi raccomando con tutta l'anima mia! - Il Direttore cercò di condurla fuori; ma essa resistette, sempre pregando e piangendo. - Oh! se sapesse le pene che m'ha dato questo figliuolo avrebbe compassione! Mi faccia la grazia! Io spero che cambierà. Io già non vivrò più un pezzo, signor Direttore, ho la morte qui, ma vorrei vederlo cambiato prima di morire perché... - e diede in uno scoppio di pianto, - è il mio figliuolo, gli voglio bene, morirei disperata; me lo riprenda ancora una volta, signor Direttore, perché non segua una disgrazia in famiglia, lo faccia per pietà d'una povera donna! - E si coperse il viso con le mani singhiozzando. Franti teneva il viso basso, impassibile. Il Direttore lo guardò, stette un po' pensando, poi disse: - Franti, va' al tuo posto. - Allora la donna levò le mani dal viso, tutta racconsolata, e cominciò a dir grazie, grazie, senza lasciar parlare il Direttore, e s'avviò verso l'uscio...”* (De Amicis ,1994).

Noi andremo ad approfondire in questa ricerca proprio questo *fil rouge* che lega il comportamento dei genitori a quello dei figli/bulli .

2 IL BULLISMO

2.1 Cenni introduttivi.

E' noto come da tempo i paesi scandinavi esibiscano una ricerca sociale di assoluto valore, sia per strumenti impiegati sia per tematiche da indagare, ed è anche noto che a volte si tratta di contributi che possono apparire, come si dice in questi casi, 'in anticipo sui tempi'.

Non colpisce quindi che quasi quarant'anni fa, quando il 'problema' del bullismo era ben lontano dal rappresentare un 'problema', erano già stati elaborati gli studi, veramente pionieristici, di Heinemann del 1972 e Olweus del 1973(Olweus,1996:4). Si noti che un importante lavoro di Olweus , Professore di psicologia all'Università di Bergen , in Norvegia, risale al 1978.

Nel 1982 un fatto di cronaca cambiò le cose, presentando il problema in tutta la sua urgenza. Infatti tre ragazzi , di età compresa tra dieci e quattordici anni, si suicidarono perché fatti vittime di gravi atti di bullismo perpetrati da un gruppo di coetanei (cit.:4). Naturalmente fu coinvolto Olweus, fu approntato un questionario poi somministrato ad un campione di oltre 150.000 studenti (norvegesi e svedesi) e certe preoccupanti risultanze non si fecero attendere: il 16% degli scolari risultava essere stato fatto oggetto di atti di bullismo. Naturalmente, questo risultato determinò la diffusione nell'intera penisola scandinava dell'interesse per il fenomeno. In Svezia lo psicologo Anatol Pikas elaborò nel 1989 una metodologia – detta dello 'Shared Concern' - atta alla riduzione del danno derivante da bullismo . In Finlandia si sviluppò la scuola di Bjorqvist e Salmavilli attenta alle correlazioni tra comportamento 'bullistico' e variabili quali l'empatia o il sesso.

Nel 1990 il fenomeno investe anche il mondo anglosassone , la problematica diventa 'mainstream' , e si sostiene , addirittura, che "Britain is bullying capital of Europe"(AA.VV.,1990:11-12) . Una ricerca del 1987 aveva provato che il 7% del campione di studenti era vittima di atti di bullismo(Stephenson P. e Smith D. ,1987) . Il paese di sua Maestà corse ai ripari affidando a Peter K. Smith ,

Professore di psicologia presso il Goldsmith's College dell'Università di Londra, un progetto pilota della durata di quattro anni (1991-1994) il “project in Sheffield”.

Negli Stati Uniti, nel 1988, Perry D.G. , Kusel S. J. e Parry L. C. pubblicavano un articolo in cui si affermava che circa il 10% degli studenti era soggetto a vittimizzazione da parte dei pari (Perry D.G., Kusel S.J.& Perry L.C.,1988) ma , come affermato da Harachi, Catalano e Hawkins , la problematica relativa al bullismo a scuola non generò grandi ricerche empiriche fino agli anni '90(Harachi, T.W., Catalano, R.F. e Hawkins J. D. sta in AA.VV. , 1999) . A partire dal 1993 tale argomento è stato indagato mediante il National Household Education Survey (NCES DEL 1995, 2001, 2002). Da queste ricerche risultò che gli studenti che subivano atti di bullismo erano in media l' 8% nel 1993 , il 5% nel 1999 e ancora l'8% nel 2001.

In Australia l'interesse per il fenomeno si ebbe principalmente grazie alle ricerche di Ken Rigby e Phillip T. Slee che , a partire dai primi anni novanta, affrontarono il problema in relazione a variabili psicologiche quali il benessere o gli aspetti della personalità(Rigby K. E Slee P.T. ,1993) .

Discorso a parte merita invece la scuola giapponese di studi sul Bullismo. Contemporaneamente ad Olweus, Yoiji Morita svolgeva ,infatti, nei primi anni '80 una ricerca sul 'Ijime' , comportamento di prevaricazione all'interno delle scuole giapponesi che ha molti punti in comune con il bullismo(Taki Mitsuru , 2001). Le ricerche di Morita si sono occupate ,tra gli altri argomenti, di individuare la struttura dei 'Bullying groups'(Morita Y., 1984) .

Sono state riportate le principali risultanze analitiche delle ricerche, con le percentuali, mutevoli, di soggetti vittimizzati da comportamenti bullistici. Ma è chiaro che questi dati non possono avere un significato univoco se non viene specificato con adeguata precisione il *contenuto* della categoria in esame. In termini più espliciti: che cosa s'intende per bullismo?

2.2 Il problema della definizione.

La prima definizione che analizzeremo è quella data da Tatum e Tatum in quanto è la piu' sintetica e quindi un buon punto di partenza per il nostro ragiona-

mento . Secondo gli autori : “ il bullismo è l'intenzionale e meditato desiderio di far del male ad un'altra persona e sottoporla a stress e tensione “ (Tatum D. e Tatum E. 1992)¹. Questa formulazione del concetto di bullismo si focalizza sull'attitudine psicologica ,l'animus, del soggetto che compie l'atto. Sicuramente tale definizione risulta però troppo generica e , soprattutto ,scarsamente operativa.

Olweus , invece , definisce il concetto in modo molto analitico e ricco. Secondo lo psicologo norvegese “...uno studente è oggetto di azioni di bullismo , ovvero è prevaricato o vittimizzato quando viene esposto nel corso del tempo , alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni.”(Olweus, D. , 1996 :12) , per azione offensiva si deve intendere, secondo l'autore , “..quando una persona infligge intenzionalmente o arreca un danno od un disagio ad un'altra.”(cit.:12). L'atto di bullismo si può perpetrare attraverso il contatto fisico (picchiando , spingendo , prendendo a calci , ecc), l'uso delle parole (minacce, rimproveri, sfottò, ingiurie),mediante il linguaggio non verbale (sbeffeggiando qualcuno con smorfie o gesti volgari) oppure escludendo la vittima dal gruppo (qualcosa che ricorda il concetto di disconferma)(cit.:12).

I primi tre tipi di bullismo sono classificati come bullismo diretto . Quindi “ ...attacchi relativamente aperti nei confronti della vittima ...”(cit.:13), il quarto tipo di attacco viene definito bullismo indiretto che consta “...in una forma di isolamento sociale...”(cit.:13).

Sulla stessa falsariga è la definizione, data nel 1995 da Rigby e Slee , secondo i quali il bullismo è: “quel termine che descrive ripetute azioni negative o maltrattamenti compiuti da una persona o un gruppo con più potere contro qualcuno che non può effettivamente resistere . L'abuso non è necessariamente fisico : Può essere qualunque forma di ingiustificata aggressione , quale abuso verbale o deliberato isolamento . Gli scolari che spesso sono ‘bullizzati’ da altri possono soffrire sia di abusi fisici che emotivi , qualche volta da parte di un gruppo qualche altre da parte di una singola persona .”(Rigby K. E Slee P.T. , 1995). Ambedue le definizioni – di Olweus e di Rigby e Slee – contengono sostanzialmentegli stessi elementi , e sono molto più ricche della definizione di Tatum e Tatum. Questa definizione abbandona la discriminante della volontà di danneggiare concentrandosi invece sul livello del comportamento osservabile.

In merito ai comportamenti lesivi in cui si sostanzia il bullismo Lee A. Betty, citando fonti qualificate ,quali Donahue, Owlets, individua assieme a quanto elaborato da Olweus e da Rigby e Slee altri atti tipici del bullismo quali l'invio di e-mail ingiuriose (una delle estrinsecazione del c.d. cyberbullismo) e , cate-

goria ben più importante , le molestie sessuali definite come “una forma di bullismo il cui intento è sminuire, imbarazzare , umiliare, o controllare un’altra persona sulla base del genere o dell’orientamento sessuale”(Lee A. Beaty e Erick B. Alexeyev , 2008). Ancora più estensiva , in relazione ai comportamenti che possono essere considerati bullismo è la definizione data da Rana Sampson nella “Problem-Oriented Guides fo Police Series” dal titolo “Bullying in Schools”(Rana Sampson, 2003) . Tale guida considera manifestazioni di bullismo comportamenti quali :richieste di denaro, distruzione del lavoro dell’altro , ostracismo in relazione all’orientamento sessuale , atti di nonnismo (es. gli alunni/ atleti più anziani di scuola secondaria che impongono penosi ed imbarazzanti rituali di iniziazione ai loro compagni di team più giovani)(Rana Sampson ,2003).

Il criminologo David Farrington reintroduce delle considerazioni inerenti lo status psicologico della vittima. Infatti definisce il bullismo quale : “ ripetuta oppressione , psicologica e fisica di una persona meno forte da parte di una persona più forte”(Farrington D.P. Sta in M. Tonny and N. Morris,1993). Per l’autore la vittima deve provare una forte sensazione di oppressione. Tale status psicologico del soggetto sottoposto a vessazioni è evidente e spesso si sostanzia in delle vere e proprie patologie psicologiche che possono portare ,addirittura, ad atti quali tentativi di suicidio – come la cronaca recente testimonia.

Considerazioni riguardanti anch' esse lo stato psicologico del bullo sono compiute da Rigby. L’autore australiano aggiunge ,agli elementi caratterizzanti il concetto così come definito da Olweus ,nonché nel 1995 da sé stesso insieme al collega Slee, un elemento psicologico simile alla definizione di Tatum e Tatum citata all’inizio del paragrafo . Infatti egli sostiene che “...Normalmente ci si aspetta un senso di trionfo o di piacere nel compiere l’effetto desiderato di causare ,..., danni e disagio” (Rigby K., 2007)

Potremmo , quindi , in base alle definizioni succitate individuare quelli che sono gli ‘elementi essenziali’ dell’atto di bullismo:

1. le azioni lesive che possono consistere in:

a)bullismo diretto;

b)bullismo indiretto;

2. la ripetizione nel tempo di esse;

3. la sproporzione di forza tra chi le perpetra e chi le subisce;

4. i soggetti che le perpetrano che possono essere o il singolo o il gruppo;

5. il senso di oppressione della vittima;
6. il piacere di danneggiare provato dal bullo.

Occorre a questo punto , per completezza, definire anche il ‘quasi equivalente’ giapponese del bullismo il c.d. Ijime. Infatti Mitsuru Taki specifica che : “ il concetto di bullismo in occidente è più ampio e più fisico che in Giappone. L'Ijime è simile non al concetto occidentale di bullismo tout court ma al bullismo femminile.”(Mitsuru Taki ,2001). E ancora : “... il tipico Ijime quale l’isolamento, l’ignorare l’altro... avviene costantemente ...”(Mitsuru Taki ,2001) . Quindi lo Ijime è una forma di bullismo in cui le azioni lesive sono di tipo indiretto oppure , al peggio , di violenza verbale.

3 LA RICERCA INTERNAZIONALE

3.1 *Analisi descrittiva del fenomeno bullismo.*

3.1.1 **Frequenza del fenomeno**

Dan Olweus , come già detto, precursore degli studi sul bullismo individua già nel titolo del paragrafo della sua opera la frequenza del fenomeno all'interno del contesto norvegese : “Uno studente su sette”(Olweus, D. , 1996 :15). Più precisamente egli specifica che : “il 15% della popolazione delle scuole elementari e medie norvegesi è stato coinvolto nel fenomeno del bullismo ... come bullo o come vittima.”(cit.). Ancor più nel dettaglio , il 9% degli studenti apparteneva alla categoria delle vittime il 7% a quella dei bulli , l' 1,6% ad una categoria mista bulli/vittima(cit.). In relazione alla frequenza temporale circa il 2% degli studenti della ricerca di Olweus si *dedicava* al bullismo almeno una volta a settimana , mentre di converso, il 3% era vittimizzato con la stessa frequenza.

Vicini a queste percentuali sono quelle di quasi tutti i paesi occidentali. In Canada il 15 % degli alunni riportava di essere stato vittimizzato negli ultimi due mesi(Craig W. e Pepler D.J , 1997, 48). Negli USA Espelage , in una ricerca del 2000, cercò di misurare mediante una scala di comportamenti propri del bullo l'incidenza del fenomeno giungendo alla non allegra conclusione che , nell'ultimo mese, l'80% degli studenti si era comportato almeno una volta da bullo(Pepler, cit.). Un altro studio americano riferisce che il 13% dei ragazzi tra il sesto e decimo grado di istruzione compiono atti di bullismo ed il 10% ne sono vittima(Sampson,2003) In Irlanda la percentuale dei bulli di età compresa tra 7 e 13 anni è del 10%(O'Moore A.R. e Hillery B. ,1989) , in Inghilterra i ragazzi della middle school sono più generosi arrivando a compiere “spesso” o “qualche volta” atti di bullismo in percentuale del 17%(Boulton M.J. e Underwood K. , 1992). Gli australiani Ken Rigby e Phillip T. Slee, secondi solo ad Olweus in quanto ad autorevolezza , ci dicono che nel sud Australia la percentuale di alunni che rientrano nella descrizione del bullo data da Olweus è di circa il 5% (Rigby K.,Slee P.T.,1993).

3.1.2 Il bullismo in relazione all'età

In merito al rapporto tra l'età e il bullismo tutta la letteratura sembra confermare che la 'vittimizzazione da bullo', o almeno quanto si riesce a misurare con gli strumenti delle ricerche che citeremo, è un fenomeno che tende a scemare con l'età.

Olweus nelle sue ricerche evidenzia che la percentuale di studenti vittimizzati all'età di 7 anni (la loro seconda elementare) è -facendo una media tra maschi e femmine - del 16,75%, a 10 anni passa al 9,75%, a 13 al 4,7%. Questi dati portano Olweus a trarre la conclusione che: "esiste una chiara tendenza ad un minor ricorso alla violenza fisica nelle classi superiori rispetto a quelle inferiori"(cit.:18).

Olweus, nello stesso libro cita anche i dati relativi, invece, alle condotte di prevaricazione. In questo caso non si evidenziano delle tendenze altrettanto chiare, ma in generale la percentuale di prevaricatori risulta stabile nel tempo: 10,7% alunni di scuola elementare, 11,3% alunni di scuola media(cit.:18-19).

Per finire con Olweus è da notare come la maggior parte degli atti di bullismo vengono perpetrati da studenti più grandi delle loro vittime (più del 50% delle vittime di seconda e terza elementare ha dichiarato di essere stati prevaricati da studenti più grandi) (cit.:17). Rispetto a questo ultimo punto gli inglesi Boulton e Underwood sostengono, al contrario, che i bulli tendono a prevaricare i pari e solo più raramente gli studenti più piccoli(Boulton M.J. e Underwood K., 1992). Anche le risultanze degli studi sul Ijime condotti sin dai primi anni '80 da Iohji Morita concordano con le risultanze di Boulton e Underwood (Morita I.,2000).

, Craig e Pepler, in un articolo del 1997, dopo aver sottoposto diversi studenti canadesi a ricerche di tipo survey, sostengono che il picco di comportamento da bullo si ha nel biennio degli 11-12 anni rispetto ai bienni precedenti e successivi (Pepler D.J., Craig W. e al.,1997). Riguardo alla vittimizzazione, invece, le risultanze sono molto simili a quelle di Olweus, infatti si passa da un 25% di vittimizzazione nei bambini dei gradi di istruzione 1-3 a un 12% per i gradi 7-8 (cit.).

Tale andamento del fenomeno *vittimizzazione* viene spiegato dagli statunitensi Sharp e Smith con due osservazioni:

A) il numero di alunni più grandi che hanno opportunità di compiere atti di bullismo rischiando poco – in termini di sanzione e di reazione – decresce con l'età;

B) le potenziali vittime diventano socialmente più allenate nell'intessere ,ad esempio ,rapporti sociali anti-isolamento – evitando così la vittimizzazione(Sharp S., Smith P., 1995).Si può ipotizzare che la A sia determinata dalla B.

Nella letteratura c'è accordo , invece , su un altro punto , cioè l'età in cui il fenomeno bullismo declina fino a scomparire del tutto . Gli spagnoli Ortega e Mora Merchan (AA.VV., 1999,164-165) , gli autorevoli Rigby e Slee(cit.,1999) ed , indirettamente , anche lo stesso Olweus, sostengono con forza che è dai 15 anni per i maschi e dai 14 per le femmine che il fenomeno bullismo scema sensibilmente.

Tale andamento del fenomeno ha portato una parte della letteratura a spiegare il bullismo come un aspetto dello sviluppo del bambino.

3.1.3 Il bullismo in relazione al genere

Tutti gli studiosi sono concordi nell'affermare che in merito al fenomeno si riscontrano differenze sia qualitative che quantitative al variare del sesso dell'offensore e/o della vittima.

Le differenze di tipo quantitativo si riscontrano ,principalmente , nella percentuale di maschi che compiono atti di bullismo che , come afferma Olweus (cit.:20-21), nella scuola media (quindi tra gli 11 ed i 13 anni) è quadrupla rispetto alle compagne. Ulteriori studi , Boulton(cit.) e Espelage (cit.) confermano l'ipotesi di Olweus .A riprova di ciò analizzando i dati sulla vittimizzazione riportati da Olweus, il 60% delle ragazze prevaricate ha dichiarato di essere stata vittimizzata da maschi, un altro 15-20 % da gruppi misti maschi femmine ; i maschi vittimizzati ,nell'80% dei casi, lo sono stati a causa di un 'bullo' del proprio stesso sesso(cit.:21-22). Altre ricerche compiute in Australia da Rigby confermano il dato di Olweus, infatti la percentuale delle ragazze che dichiarano di essere prevaricate esclusivamente da maschi è del 22,1% ,mentre viceversa la percentuale è di un misero 3,4%(Rigby, 1999).

Veniamo ora a parlare della differenza qualitativa tra maschi e femmine in relazione al comportamento da bullo.

La letteratura ,in modo unanime , sostiene che il bullismo diretto caratterizza i bulli maschi mentre quello indiretto le 'bulle'. Per bullismo diretto inten-

diamo quello che avviene mediante il contatto fisico, l'uso delle parole , gesti sbeffeggianti ecc.; quello indiretto si sostanzia in una forma di isolamento sociale perpetrato mediante pettegolezzi , indifferenza ecc. (per maggiori dettagli vds paragrafo 2). Tale diversità secondo Olweus rispecchia le differenze di genere nel comportamento aggressivo aventi radici sia biologiche che socio-ambientali(cit.) .

3.1.4 bullismo e differenze razziali e religiose

Dalla letteratura consultata non è possibile affermare in modo assoluto che vi è una correlazione tra i ruoli di bullo o vittima e l'appartenenza ad una particolare razza e/o religione , in quanto gli studi che hanno indagato tale correlazione, replicati all'interno di contesti nazionali diversi hanno portato a diverse risultanze.

Tra gli studi che suffragano l'ipotesi di una correlazione abbiamo quelli effettuati in Canada da Pepler ed al. in cui il 14% degli studenti intervistati dichiara di essere stato prevaricato a causa della razza a cui apparteneva (cit.). Farrington , in un articolo del 1993 , citando gli studi di Stephenson e Smith sul fenomeno bullismo nelle scuole statunitensi, riportava che il 25% degli studenti vittimizzati lo erano a causa della loro razza o religione(cit.). Lo stesso studio riporta che i neri sono meno vittimizzati dei bianchi e degli ispanici.

In Inghilterra il rapporto del Home Office del 1996 riferisce che , in base ad una ricerca effettuata in quattro scuole di Londra e Liverpool, gli studenti bengalesi erano i più vittimizzati(Home Office , 1996).

Per finire anche in Australia Rigby riferisce che gli studenti aborigeni sono più soggetti a bullismo verbale che i loro pari di origine europea(Rigby,2003).

Gli studi condotti in Europa continentale non supportano , invece, la correlazione tra razza o religione ed il ruolo di bullo o vittima. Tali risultanze si hanno nelle ricerche olandesi di Junger-Tas e Van Kesteren(Junger-Tas J. E Van Kesteren J., 1999) e in quelle tedesche di Losel e Bliesener (Losel F. e Bliesener T. , in AA.VV., 1999).

Difficile dire sull'argomento una parola definitiva , possiamo solo ipotizzare che la razza e la religione diventino rilevanti nel fenomeno osservato solo

nelle società multietniche di tipo anglosassone. Società nelle quali tra i vari gruppi etnici vi è una forte coesione in-group e una rilevante competizione out-group.

3.1.5 Bullismo e status socio-economico

Nella maggior parte degli studi consultati non risultano correlazioni significative tra lo status socio-economico dell'alunno e il suo coinvolgimento quale aggressore o vittima in atti di bullismo.

I principali studi europei compiuti in Francia da Duyme (Duyme M.D. , 1990), in Norvegia dal pioniere Olweus(cit.), in Spagna da Ortega e al.(Ortega e al., 1999) , in Portogallo da Almeida(Almeida A.,1999), non trovano alcuna correlazione tra i due fenomeni.

Al contrario il sociologo giapponese Morita ,afferma che , al riguardo del contesto giapponese : “..Gli studenti provenienti dalle famiglie ricche tendono in maggior proporzione a diventare aggressori , gli alunni provenienti dalle famiglie povere tendono maggiormente a diventare vittime. Gli alunni provenienti da famiglie di medio status socio-economico, tendono ad evitare coinvolgimenti in qualunque episodio di bullismo.”(Taki . Cit.).

3.1.6 Bullismo e dimensione della città -Bullismo e dimensione della classe

Nella letteratura reperita non si riscontrano relazioni tra le due variabili. Le ricerche di Olweus evidenziano che la percentuale di bulli presenti nelle scuole dei piccoli centri o delle grandi città norvegesi è sostanzialmente identica(cit.,:26).

Anche in merito alle dimensioni della classe sembra che tale variabile non influenzi per nulla la dimensione bullismo presente all'interno di essa . Uno studio transnazionale di Michael Rutter che metteva in relazione i comportamenti scolastici antisociali con diverse variabili familiari - precedenti criminosi in famiglia, variabili riguardanti lo stile educativo e affettivo della famiglia stessa , altre variabili di tipo ambientale (quali l'ampiezza del gruppo classe),non ha

trovato nessuna correlazione tra l'ampiezza della classe ed i comportamenti devianti(Rutter M.,1984).

3.1.7 i luoghi del bullismo

Al riguardo dei luoghi in cui avviene l'aggressione occorre distinguere ancora tra Occidente ed Oriente. Infatti diversi autori occidentali affermano che l'atto di bullismo avviene sì dentro la scuola ma non in classe. Rigby (Australia) riferisce che :”Il luogo preferito per aggredire è il campo giochi annesso alla scuola, i corridoi , i percorsi in bus da e verso la scuola, i bagni, ma raramente le classi.”(Rigby K.,2003). Differente è la situazione giapponese nella quale più dei tre quarti degli atti di bullismo avvengono in classe(cit.).

Tale comparazione , secondo il nostro modesto parere, va presa con il beneficio dell'inventario proprio in forza della diversità di contenuto tra bullismo occidentale e Ijime (differenza approssimabile nell'opposizione tra bullismo diretto – quello occidentale – e indiretto –Ijime) ; infatti nel caso occidentale si rischia di registrare solo il bullismo diretto – che avviene fuori la classe – omettendo quello indiretto che invece , riteniamo , si presenti con una certa frequenza.

3.2 Il bullismo e le differenze individuali

3.2.1 Perché lo fai? - motivazione auto-riferita dell'aggressione

Nelle ricerche di Olweus si riscontra una risposta costante quando si chiede ai bulli ,ma anche agli ‘spettatori’, il perché dell'aggressione . Essa consiste nell'elencazione di alcune caratteristiche fisiche proprie della vittima giustificanti l'atto di bullismo. Tra esse vengono citate l'obesità, i capelli rossi ,l'uso degli occhiali (cit. 33-36).

In merito ai tratti esteriori, Olweus ne ridimensiona l'importanza perché , a suo dire , essi potrebbero essere delle caratteristiche addotte ex-post dal bullo ma che in realtà non scatenano realmente l'aggressione(cit.).

Meno legate all'aspetto fisico sono le motivazioni raccolte da Hazier , Hoover e Oliver negli Usa. Infatti le risposte date dagli alunni di sesso maschile furono :

“non era adatto”, “era irascibile”, “a causa di chi erano i suoi amici”, “i vestiti che portava”; mentre quelle delle alunne furono: “a causa dell'apparenza facciale”, “perché piangeva o era troppo emotiva”, “era sovrappeso”, “aveva buoni voti”(Hazier R.J, Hoover J.H., Oliver R. , 1992).

Altre ricerche invece legano la motivazione auto-riferita dell'aggressione con il ‘desiderio di potenza’. Boulton afferma che: “il 5% dei ragazzi che ammettono di comportarsi da bulli dicono di averlo fatto perché erano dei duri , forti , ecc. “(Boulton J. , Underwood K. , 1992). Anche Ziegler ed al. individuano il desiderio di potenza quale causa principale del comportamento , seguita dal bisogno di attenzione (Ziegler S. e Rosentein-Manner M. ,1991).

Diverso è invece l'approccio investigativo di Morita , egli infatti riferisce che i bulli sanno dell'immoralità del proprio comportamento ma allo stesso tempo lo ritengono interessante. Egli suggerisce che nel conflitto tra moralità e il bisogno di stimolazione emotiva prevale quest'ultimo (Morita, 1984).

3.2.2 Caratteristiche fisiche e psicologiche del bullo

3.2.2.1 Caratteristiche fisiche

Olweus su questo punto non ha dubbi : “l'unico contrassegno esteriorei bulli sono più forti della media dei ragazzi ...”(cit.:64). Anche sull'argomento c'è un generale consenso tra gli studiosi. Tale caratteristica però vale esclusivamente per il bullismo maschile , infatti per quello femminile è vero il contrario. Roland , in una ricerca del 1989 , ci dice che le ‘bulle’ sono fisicamente più deboli delle altre ragazze(Roland E. , 1989). Probabilmente ciò è dovuta alle diverse caratteristiche del bullismo femminile (principalmente bullismo indiretto) , che non necessita di muscoli ma piuttosto di molto cervello.

3.2.2.2 Caratteristiche comportamentali e psicologiche

Ben più nutrita è la lista delle caratteristiche comportamentali che la letteratura individua in relazione al bullismo. Secondo Olweus i bulli hanno:

- un atteggiamento più positivo verso la violenza e l'uso di mezzi violenti;

- una forte impulsività;
- un forte bisogno di dominare gli altri;
- scarsa empatia nei confronti delle vittime;
- un'opinione positiva di se stessi(cit.:64-66).

Tali caratteristiche comportamentali secondo l'autore norvegese sono correlate alle seguenti tre cause psicologiche:

1.) un forte bisogno di potere e dominio che si sostanzia nel piacere di sottomettere gli altri;
2.) uno sviluppato grado di ostilità verso l'ambiente esterno;
3.) una 'componente strumentale', cioè il giovamento materiale derivante dal comportamento , quale ad esempio l'estorsione di denaro alle vittime(cit.:36-38).

Al riguardo dell'autostima ,i primi studi, di O'Moore A.m. e Hillery B.(O'Moore A.M. e Hillary B. ,1991) sembravano correlare il comportamento del bullo con la mancanza di essa. Successivi studi compiuti da Olweus –mediane persino la rilevazione degli ormoni dello stress!- non confermarono tale ipotesi(cit.:36). Anche Rigby e Slee ebbero le stesse risultanze di Dan Olweus, non trovando nessuna correlazione tra il comportamento da bullo e l'autostima. Piuttosto la correlazione è forte tra l'atto di bullismo è : a)il sentimento di infelicità ,b)il non apprezzare la scuola(Rigby K. Slee P.T.,1992).

Ciò spiega anche le risultanze di O'moore e Hillary sopra citate; infatti gli autori individuavano, come indicatore di una deficitaria autostima da parte dei bulli , proprio il fatto di essere meno felici e soddisfatti rispetto al gruppo di controllo.

Gli esiti delle successive ricerche di Rigby, Cox e Black concordano con quelle di Olweus in merito allo scarso livello di empatia dei bulli(Rigby K, Cox ,Black G., 1993). Slee insieme a Rigby aggiunge anche una correlazione tra l'essere bullo ed avere valori più alti nella scala P. (psicoticism) di Eysenck (P. Slee e K. Rigby, 1993). Lo stesso Rigby ,sempre assieme a Cox e Black ,ha studiato anche la relazione tra la propensione alla cooperazione ed il comportamento da bullo. La correlazione tra la bassa cooperatività e il bullismo è risultata piuttosto bassa. Ciò viene spiegato dagli autori con il fatto che i bulli in realtà sono avvezzi a cooperare tra loro, ma per vittimizzare gli altri!(cit.).

3.2.3 Perché lo fanno? – le motivazioni del bullismo secondo le vittime e i testimoni

In una ricerca di Boulton il 36% delle vittime individua , quale motivazione del bullismo, il fatto di essere più piccoli e deboli dei bulli nonché incapaci di battersi, il 24% non trova nessuna ragione , il 12% privilegia la ‘funzione strumentale’ cioè il fatto che i bulli vogliono qualcosa dalle vittime, solo l’8% giustifica l’aggressione con la provocazione (Boulton M.J. e al., 1992) .

I soggetti non coinvolti nell’atto di bullismo , sempre nella ricerca di Boulton, per il 24% non trovano nessuna spiegazione all’aggressione, il 12% individua invece la motivazione dell’aggressione nel comportamento provocatorio della vittima(cit.).

3.2.4 il profilo della vittima

3.2.4.1 Caratteristiche fisiche

Tutte le ricerche individuano quale caratteristica comune alle vittime quella di essere più debole e piccolo della media degli alunni e dei bulli in particolare(Olweus,1993:61). Rigby aggiunge che , nel caso di bullismo ‘maschio vs maschio’ la vittima , spesso, è quella che : “...non possiede le stereotipate qualità maschili.”(Rigby K. 2003).

3.2.4.2 Caratteristiche psicologiche

A proposito delle vittime occorre distinguerle in due categorie : la vittima passiva e la vittima provocatrice.

La vittima passiva è ansiosa ed insicura, cauta sensibile e calma. Se attaccata piange. Soffre di scarsa autostima, si sente un fallito, ha pochi amici(Olweus , 1993:61-62). Olweus descrive le vittime passive come :”modello reattivo ansioso o sottomesso”. Tale profilo è condiviso anche da Slee, che aggiunge anche la depressione tra le caratteristiche psicologiche associate alla vittimizzazione(Slee P. , 1995). Uno studio olandese conferma la ‘solitudine della vittima’ citata da Olweus , rilevando che il 51% delle vittime non aveva

amici(Junger-Tas e Van Kersten J., 1999). Anche Morita conferma tale conclusione ,osservando che la percentuale di ragazzi vittimizzati è molto alta tra quelli che dichiarano di avere pochi amici(Morita , 1984).

Olweus aggiunge che le vittime presentavano , sin dai primi anni di vita, un atteggiamento molto prudente,una accentuata sensibilità . Tali caratteristiche rendono difficile l'autoaffermazione del soggetto rendendolo bersaglio dei bulli(cit.:61). Sempre Olweus afferma che le vittime , in alcuni casi, hanno avuto nell'infanzia rapporti intimi e positivi più con i genitori – ed in particolare con la madre – che con i coetanei(cit.:46).

Alquanto diverso è il profilo psicologico della vittima provocatrice. Tale profilo è una combinazione tra il modello reattivo ansioso e quello aggressivo. Questi studenti spesso hanno delle problematiche di concentrazione, alcuni possono essere iperattivi. Essi si comportano in modo da causare irritazione e tensione ed il loro comportamento causa delle reazioni negative all'interno della classe(Olweus,1993:62-63).

3.2.5 il profilo del bullo-vittima

Alcuni autori quali Stephenson e Smith hanno individuato una terza categoria di attori quella del bullo/vittima .

Le caratteristiche di tali soggetti sono:

- Forza fisica (Besag V.E., 1989);
- Essere facilmente provocabili (Besag V.E., 1989);
- Essere gli alunni più insicuri , meno piacevoli , e di minor successo della classe(Stephenson P e Smith D. , 1989) .

3.2.6 considerazioni finali

Abbiamo tratteggiato quelle che sono le caratteristiche fisiche e psicologiche dei bulli e delle vittime. Occorre precisare con forza , qualora ve ne fosse bisogno , che tali tipizzazioni da sole , staccate dal contesto familiare , dal gruppo dei pari, dal contesto scolastico, non sono in grado di spiegare il comportamento aggressivo del bullo (ne quello sottomesso della vittima). A riprova di ciò

Rigby , citando Rivers e Soutter afferma che esistono limitazioni a un approccio che vuole il bullismo come determinato dalle differenze individuali: in alcuni ambienti relativamente *benigni* i ragazzi introversi con una bassa autostima non sono aggrediti dai bulli, inoltre, essere aggressivo ed in genere non empatico non porta ad aggredire altri. C'è , per esempio, evidenza che il bullismo è relativamente raro nella scuola Steineriana , in cui tutti gli studenti hanno un forte supporto sociale e in cui vige un gran rispetto per le differenze individuali”(Rigby K., 2003).

3.3 Le influenze del contesto sociale : studi di psicologia e dinamica dei gruppo

3.3.1 la famiglia

La prima ricerca sull'argomento è stata quella effettuata da Webb nel lontano 1969 che mirava ad analizzare il collegamento tra alcuni fattori familiari e determinati comportamenti riguardanti la devianza giovanile compreso il bullismo. I risultati di tale ricerca riportarono che il modello genitoriale di tipo aggressivo - incapace di imporre una disciplina - e freddo - con un atteggiamento di rifiuto verso i figli - è quello che sembra determinare con l'andar del tempo il sorgere di problematiche comportamentali nei ragazzi ,ivi compreso il bullismo, (Webb L., 1969).

Anche secondo Olweus i fattori familiari sono molto importanti perché , associati all'elemento caratteriale, portano il ragazzo a prevaricare gli altri,

I fattori di rischio individuati dai suoi studi sono tre .

Il primo riguarda l'atteggiamento emotivo dei genitori , in particolare quello della madre ovvero la persona che maggiormente si cura del bambino. Un atteggiamento negativo di fondo , che si sostanzia in carenza di calore e mancanza di coinvolgimento, aumenta il rischio che il ragazzo diventi in futuro aggressivo e ostile verso gli altri(Olweus,1993:44) . Tale risultato viene confermato anche da una ricerca di Junger svolta in Olanda (Junger M. , 1990) e da Rigby(Rigby, 1993) e Rican(Rican P., 1995) in Australia e di Myron-Wilson nel Regno Unito (Myron-Wilson R. e al. , 1998) .

Il secondo fattore di rischio si riferisce allo stile educativo dei genitori e più precisamente gli stili educativi permissivi, iper tolleranti e lassisti. La permissività e l'eccessiva tolleranza non limitando il comportamento aggressivo del bambino ne moltiplicano le manifestazioni di aggressività sia verso i coetanei che verso gli adulti(Rican,cit.) .

Il terzo fattore è l'uso coercitivo del potere sempre da parte dei genitori , che si estrinseca in punizioni fisiche e violente esplosioni emotive . Vale – secondo Olweus- il vecchio adagio che *la violenza chiama violenza*(cit.:44) . Tale risultato sembra confermato anche da alcune ricerche effettuate da Myron-Wilson in Inghilterra .Più precisamente una sua ricerca del 1998 trovava una correlazione positiva tra lo stile altamente punitivo del genitore e il comportamento da bullo dei c.d. bulli tifosi – cioè coloro che *tifano* per il bullo che aggredisce la vittima -(Reinforcer bullies), mentre non si ha nessuna associazione al riguardo dei bulli-leader (ringleader bullies) (Myron-Wilson , cit.). Per un maggiore chiarimento al riguardo di tali categorie di bulli vds nel paragrafo 5-2 gli studi di Morita.

Olweus individua anche quelle che sono le caratteristiche familiari che si associano ai tre fattori sopra citati.

Secondo lo studioso norvegese ,non si ha nessuna correlazione tra le condizioni socioeconomiche (il reddito, il grado di istruzione dei genitori , il tipo di abitazione) ed i tre fattori di rischio(cit.). Il fattore che invece ha rilevanza è la conflittualità familiare: “ conflitti frequenti , discordia o discussioni manifeste tra i genitori (indipendentemente dal fatto che si risolvano o meno nel divorzio) porteranno a quegli stili educativi meno adeguati...”(cit.:45) . Ad una conclusione parzialmente simile arrivano anche Berdondini e Smith, i quali affermano che il comportamento da bullo è correlato all'assenza del padre e alla scarsa coesione tra e con i genitori (Berdondini L. e Smith P.K. , 1996) . Bowers e al. (Bowers L. , Smith P.K., Binner V.,1992) confermano tali risultanze .

Espelage , Bosworth e Simon affermano , invece, che la struttura familiare (numero di genitori e dei figli) non è associata significativamente con il comportamento da bullo. Invece risulta rilevante l'associazione tra disciplina corporale e bullismo, confermano le conclusioni di Olweus della violenza che genera violenza .Tale conclusione viene confermata anche da Strassberg e altri(Strassberg Z., Dodge K.A., Petit G.S., Bates J.E., 1994).

Ancora in merito agli stili educativi , Rican puntualizza le risultanze di Olweus. Soprattutto in merito alla dimensione del controllo . Al riguardo , infatti egli

evidenza come i giovani che hanno percepito i genitori come persone che supportano la loro indipendenza sono meno portati a comportarsi da bulli rispetto a quei ragazzi che hanno subito un tipo di educazione ipercontrollante e basata sulla dominanza (Rican P., Klicperova M., Koucka T, 1993) . A conferma di ciò si può anche citare un delle prime ricerche sull'argomento bullismo effettuata da Manning (Manning M., Heron J., Marshall T., 1978). In essa si intervistavano le madri dei bambini coinvolti in atti di bullismo scoprendo che esse erano più portate delle altre ad utilizzare comportamenti educativi di tipo ipercontrollante.

Lowenstein in una ricerca del 1978 riporta che i genitori dei bulli adottano stili educativi ultra-permissivi o ultra-restrittivi (Lowenstein, 1978). Stephenson e Smith mettono l'accento sulla mancanza di fermezza e di spessore (*consistent*) nella disciplina impartita ai figli (Stephenson e al. 1989).

Troy e Sroufe ,in una ricerca del 1987 ipotizzarono , in continuità con gli autori summenzionati, che il comportamento da bullo potesse essere un correlato alla qualità del tipo di legame (*attachment*) tra i genitori ed i figli. Gli studiosi svolsero una ricerca attraverso interviste miranti a ricostruire il modello interno di auto-rappresentazione mediante la ricostruzione della “storia” delle interazioni genitori-figli. Per indagare tale relazione gli autori applicarono il modello della teoria dell'attaccamento di Bowlby .

Tale teoria psicologica , basata sulla teoria dei sistemi aperti, ipotizza che dalla nascita e nei primi anni di vita i bambini sviluppano una forma di attaccamento alle figure di riferimento – e principalmente alla madre -. In tale teoria la relazione di attaccamento può svilupparsi secondo dei pattern prestabiliti :”Oggi siamo riusciti a identificare in modo attendibile tre principali modalità di attaccamento, e con esse le condizioni delle famiglie che le promuovono. Una prima modalità è la modalità di attaccamento sicuro, nella quale l'individuo è fiducioso che il suo genitore (o figura genitoriale), sarà disponibile, sensibile e di aiuto nel caso egli andasse incontro a situazioni avverse o terrorizzanti. Con questo tipo di assicurazione, il bambino si sente coraggioso nelle sue esplorazioni del mondo circostante. Questa modalità è promossa dal genitore, nei primi anni ,in particolare dalla madre, quando è in grado di essere prontamente disponibile, sensibile ai segnali del suo bambino e capace di rispondere amorevolmente quando egli cerca protezione e/o sicurezza. Una seconda modalità è quella dell'attaccamento ansioso-ambivalente, nella quale l'individuo non è sicuro che il genitore sarà disponibile, o sensibile, o di aiuto in caso di bisogno. A causa di questa insicurezza, egli è soggetto a manifestare angoscia di separazione, tende ad essere sempre avvinghiato alla madre (*clinging*), ed è ansioso nelle sue esplorazioni del mondo. Questa modalità è causata da un

genitore che è disponibile e di aiuto in certe occasioni, ma non in altre, nonché da separazioni e specialmente da minacce di abbandono usate a scopo di controllo.

Una terza modalità è quella dell'attaccamento ansioso-evitante, in cui l'individuo non si aspetta, quando cerca assistenza, di essere aiutato, ma al contrario si aspetta di essere respinto. Tale individuo cerca di vivere la sua vita senza l'amore e il supporto degli altri. Egli cerca di diventare emotivamente autosufficiente, e può essere diagnosticato come *narcisista*, o come dotato di un *falso sé*. Questa modalità è il risultato di un costante atteggiamento di rifiuto da parte della madre quando egli le si avvicina per ottenere protezione o conforto. I casi più gravi sono il risultato di rifiuti ripetuti, di maltrattamenti o di una prolungata istituzionalizzazione “(John Bowlby, 1986) .I risultati dello studio sperimentale dimostrarono che i figli attaccati in modo non saldo (*not securely attached*) alla madre compivano in maggior numero di atti di bullismo (Ahmed E., 2001:217). Più nello specifico la maggior parte dei bambini che avevano un attaccamento di tipo ‘insicuro-evitante’ furono riscontrati essere negativi ed ostili nelle loro interazioni con i pari , con tendenza a comportarsi da bulli.

Junger nel 1990(cit.), ed Espelage nel 2000(cit.) affermarono, a seguito delle loro ricerche, che il fenomeno del bullismo è associato all'assenza delle figure genitoriali .Espelage precisa, che tale assenza si ha ,principalmente, in tema di mediazione dei conflitti attraverso strategie non violente. Qualora i genitori operassero in tal senso il fenomeno bullismo sarebbe fortemente ridotto (cit) .

Interessante anche in relazione all'influenza familiare è ciò che sostiene Patterson(Patterson, G.R., 1986) ,ovvero che il comportamento da bullo – ed in generale il comportamento deviante - possa essere appreso mediante l'interazione con i fratelli .

Altro aspetto di massima importanza , soprattutto ai fini della presente ricerca , è ciò che Pepler e Craig(Pepler e Craig , 2000) individuano come incoraggiamenti involontari dei genitori al comportamento del figlio bullo .

Pepler e Craig individuano le seguenti frasi:

- “il bullismo è una parte normale della crescita”;
- “i ragazzi che compiono atti di bullismo supereranno tale fase da soli”;
- “i ragazzi dovrebbero essere lasciati da soli a risolvere i propri conflitti” (cit.,2000:11).

Altri autori analizzano la trasmissione intergenerazionale del comportamento da bullo. Uno studio di Heron sostiene tale tesi (Heron L.D., in AA.VV., 2004b,66). Ancora più rilevante è il risultato di un altro studio svolto dall'Università di Cambridge, e citato da Farrington (Ahmed E., 2001,216), portato avanti mediante la forma del survey longitudinale della durata di ben 24 anni. Esso ha rivelato che i bulli adolescenti crescendo tendono ad essere bulli adulti e ad avere figli che sono anch'essi bulli. Anche Lowenstein (cit.) conferma tale tesi della trasmissione intergenerazionale mediante i suoi studi longitudinali.

Invece non si ha chiarezza nell'individuare le influenze del contesto familiare sul ruolo di vittima. Sharp e Smith affermano che le vittime potrebbero provenire da contesti educativi altamente protettivi. Tali contesti causerebbero ai ragazzi che vi sono vissuti, difficoltà di auto-affermazione, ansia ed insicurezza (Sharp S., Smith P., 1994).

Cercheremo ora mediante una tavola sinottica di riepilogare ed aggregare quanto detto sopra in merito all'influenza del contesto familiare sul fenomeno.

IL GENITORE “TIPO” DEL BULLO:

	<i>argomento</i>	<i>comportamento / caratteristica osservato/a</i>	<i>autori</i>
A	<u>AREA DELL'AFFETTIVITÀ</u>	<p>1. Freddo non coinvolto che cura poco i figli ed i familiari</p> <p>2. Aggressivo</p>	<p>WEB 1969</p> <p>OLWEUS 1993</p> <p>JUNGER 1990</p> <p>RIGBY 1993</p> <p>RICAN 1995</p> <p>WEB 1969</p> <p>OLWEUS 1993</p>

	<i>argomento</i>	<i>comportamento / caratteristica osservato/a</i>	<i>autori</i>
		<p>3. Non presente ,che rifiuta sin dalla tenera età il contatto con il figlio</p> <p><u>oppure</u></p> <p>4. Genitore che è disponibile e di aiuto in certe occasioni, ma non in altre. La sua scelta di essere presente risulta imprevedibile al bambino.</p>	<p>TROY e SROUFE 1987 (applicando teoria di Bowlby)</p> <p>TROY e SROUFE 1987 (applicando teoria di Bowlby)</p>
B	<p><u>AREA DELLA</u> <u>NORMATIVITA':</u> <u>CARATTERISTICHE</u> <u>EDUCATIVE</u></p>	<p>1. ipertollerante e lassista</p>	<p>WEBB 1969</p> <p>LOWENSTEIN 1978</p> <p>OLWEUS 1993</p> <p>STEPHENSON E SMITH (1989)</p>

	<i>argomento</i>	<i>comportamento / caratteristica osservato/a</i>	<i>autori</i>
		<p>2. ipercontrollante (con ciò si intende una modalità di controllo che frustra l'autonomia e la fiducia)</p> <p>3. educazione che contempla la violenza fisica</p> <p>4. soggetto a delle esplosioni emotive</p> <p>5. neutralizzante della responsabilità del figlio bullo mediante delle scuse</p>	<p>RICAN 1993</p> <p>LOWENSTEIN 1978</p> <p>MANNING 1978</p> <p>OLWEUS 1993</p> <p>SRASSBERG 1994</p> <p>OLWEUS 1993</p> <p>CRAIG E PEPLER 2000</p>

LA FAMIGLIA “TIPO” DEL BULLO

	<i>caratteristica</i>	<i>AUTORE</i>	<i>note</i>
A	Famiglia con frequenti conflitti tra i genitori	<p>OLWEUS 1993</p> <p>BERDONDINI E SMITH 1996</p> <p>BOWERS 1993</p> <p>BOWERS 1995</p>	

	<i>caratteristica</i>	<i>AUTORE</i>	<i>note</i>
B	mancanza del padre	BERDONDINI E SMITH 1996	questa fattispecie non viene considerata essenziale dalla letteratura prevalente ,basta la presenza della fattispecie A (vds. Olweus)
C	genitori a loro volta ex bulli	LOVENSTEIN 1978 FARRINGTON 1993 HERON 1987	
D	possibilità di imparare i comportamenti devianti dai fratelli	PATTERSON 1986	

3.3.2 Il gruppo dei pari

Dalla letteratura consultata il gruppo dei pari sembra essere un elemento molto importante perché si perpetri l'atto di bullismo.

Nei saggi e articoli consultati l'argomento viene affrontato sotto una duplice angolatura. La prima riguarda i meccanismi che operano nel gruppo e servono da stimolo all'atto di bullismo. La seconda riguarda, invece, l'analisi della composizione dei gruppi , i vari ruoli che i soggetti giocano . Ambedue i punti di vista si completano l'un l'altro.

3.3.2.1 Meccanismi di gruppo che influenzano il bullismo

In merito ai meccanismi di gruppo che favoriscono il bullismo Olweus ne individua tre.

Il primo riguarda l'influenza che ha la visione del modello aggressivo sugli studenti . Molti studi confermano che i soggetti si comportano in maniera più aggressiva quando osservano qualcun altro farlo; Olweus parla , addirittura, di

contagio sociale; a maggior ragione se il violento funge da modello essendo “un duro, un coraggioso , uno forte”(cit:47). Altri autori confermano tali risultanze.

Il secondo meccanismo riguarda invece “...l’indebolirsi del controllo e dell’inibizione nei confronti delle tendenze aggressive .”. Qui il problema non è l’imitazione , come nel primo caso, ma il fatto che se il comportamento aggressivo viene ricompensato allora le inibizioni dell’osservatore rispetto alla propria aggressività diminuiranno(cit.) . Pepler e Craig affermano che “I pari che si accodano ai bulli possono diventare insensibili ed aggressivi. Essi possono sperimentare protezione e miglioramenti nello status sociale. La coesione di gruppo si sviluppa attraverso un attacco coordinato “(Pepler D. J., Craig W.,2000) .

Il terzo meccanismo riguarda invece la dinamica , ben spiegata dalla psicologia sociale, della diluizione della responsabilità, ciò avviene quando il numero dei soggetti che compiono l’atto deviante sono tanti e vale il motto : “tutti colpevoli ,nessun colpevole” – si pensi ai tifosi nello stadio - . Queste situazioni portano al coinvolgimento , proprio in virtù della diluizione della responsabilità ,anche di alunni non aggressivi(Olweus,cit.).

Più generiche sono le risultanze di Espelage . Infatti egli indaga quanto la partecipazione a gang giovanili devianti sia correlata al bullismo. Come prevedibile tale correlazione risulta confermata (cit.).

3.3.2.2 La struttura dei gruppi di bulli

Yohji Morita dell’Università di Osaka in Giappone è il massimo esperto in merito all’analisi dei gruppi di bulli. La sua analisi si rivolge ,ovviamente ,– occorre precisarlo ulteriormente – alla forma giapponese del bullismo , il c.d. ijime.

L’autore nel suo studio mira a “...spiegare il fenomeno del bullismo non solo mediante la relazione tra bulli e vittime , ma rivelando quella che è la struttura delle dinamiche di gruppo entro le quali il bullismo era generato e portato avanti.”(Morita,1985). Il bullismo in Giappone , secondo Morita, avviene all’interno di gruppi quali le classi , i club scolastici e così via(cit.).Il frame work teorico non può che essere quello riguardante l’intera dinamica del gruppo.

Morita elabora un modello a quattro strati (Four-tiered structural Theory). Infatti ,secondo l'autore, all'interno di una classe in cui avviene l'aggressione sono presenti quattro tipi di soggetti che giocano ruoli differenti;

1. gli aggressori;
2. le vittime;
3. i tifosi (letteralmente reinforcer), cioè coloro a cui piace guardare l'aggressione ,e delle volte, ne provano puro divertimento ;
4. gli spettatori indifferenti (onlookers), che non si immischiano nell'aggressione, fanno finta di niente e mantengono il silenzio(cit.).

Il quinto soggetto che non rientra nel modello strutturale esplicativo del bullismo ,ma che anzi gioca un ruolo di deterrenza, è il difensore , cioè chi difende le vittime dall'aggressione.

Secondo questo approccio strutturale l'atto di bullismo non dipende esclusivamente dalla relazione aggressore->vittima, ma anche le altre due categorie di attori giocano un ruolo importante. I tifosi fanno sentire il bullo degno di attenzione dandogli il riconoscimento sociale che va cercando; gli spettatori indifferenti , invece ,che non si oppongono all'atto di aggressione , non svolgendo una funzione di deterrenza causano ,anch'essi , una intensificazione del fenomeno(cit.).

Morita analizza anche i profili psicologici degli attori coinvolti soprattutto in relazione al rapporto con il potere e l'autorità costituita. Da tali analisi risulta che:

1. le vittime tendono ad obbedire alle regole , preferiscono che la classe venga gestita e guidata dal docente, tendono a sottomettersi al potere sia che derivi dalla forza o dal carisma dell'individuo sia che derivi dal ruolo di rappresentante dell'autorità costituita (cit.) ;
2. la mentalità dell'aggressore e del tifoso risultano simili, ambedue rifiutano l'obbedienza cieca a ambedue i tipi di autorità (carismatica o costituita) , entrambi hanno un atteggiamento negativo rispetto alla disciplina e all'ordine(cit.). In merito alla leadership del docente gli aggressori la considerano in termini molto più negativi rispetto ai tifosi(cit.).
3. Gli spettatori indifferenti ed i difensori hanno un atteggiamento favorevole nei confronti dell'attività di gruppo quale valore centrale del gruppo-classe. La differenza si riscontra invece al riguardo dell'indipendenza dal potere, infatti i testimoni , rispetto ai difensori, sono molto più portati a sottomettersi al potere(cit.) .

3.4 Bullismo e gestione della vergogna.

L'approccio di ricerca che mette in relazione la gestione della vergogna ed il bullismo si rifà ai concetti elaborati dai criminologi australiani John e Valerie Braithwaite . Essi elaborarono la categoria della vergogna reintegrativa (reintegrative shaming) in opposizione alla vergogna stigmatizzante (stigmatizing shaming). La vergogna reintegrativa si ha quando il soggetto che ha compiuto un atto deviante viene aiutato a comprendere il proprio errore , prendersi la responsabilità di esso e farne pubblica ammenda, al contrario la vergogna stigmatizzante si ha quando il soggetto viene etichettato *tout court* come deviante e tale etichettamento non farà altro che rinforzare il comportamento deviante stesso(J. e V.Braithwaite , in Ahmed e al. ,2001). Gli autori considerano le due modalità di gestione della vergogna come due opposti stili educativi che , alternativamente, sono presenti all'interno dei contesti familiari e che , gioco forza, determinano il grado di propensione del soggetto al comportamento deviante.

Tali modalità di gestione della vergogna sono state utilizzate da Eliza Ahmed quali predittori del comportamento da bullo in numerose ricerche effettuate in diverse nazioni - Australia, Bangladesh – (E. Ahmed e V. Braithwaite 2004, E. Ahmed e V. Braithwaite 2006, E. Ahmed e B. Morrison 2006). Il risultato di tali ricerche è che la vergogna stigmatizzante risulta essere un robusto predittore del comportamento da bullo dello scolaro.

4 LE RICERCHE SUL BULLISMO IN ITALIA

4.1 Introduzione

A mano a mano che il fenomeno del bullismo si afferma quale terreno di ricerca in tutto il mondo ,anche nel nostro paese si cominciano a progettare indagini che possano dare contezza della presenza e dell'estensione del fenomeno all'interno delle nostre scuole.

Il primo problema che si è posto è stato quello di dare una definizione del termine “bullismo” capace di essere resa operativa. Tale necessità si è palesata ancora più stringente per via del fatto che nella nostra lingua il termine “bullo”è un termine polisemico, infatti il Dizionario della lingua italiana Devoto-Oli riporta: “Teppista, bravaccio. Come agg. Sfrontato spavaldo. ... In senso non cattivo bellimbusto , giovane ridicolo...” (Devoto-Oli ,2005). Da tale definizione risulta più che evidente che il *bullo* può all'estremo negativo essere colui che compie atti di teppismo ovvero - incamminandoci su un ipotetico continuum di gravità degli atti compiuti - un soggetto sfrontato e spavaldo le cui intemperanze sono solo di tipo verbale , fino ad arrivare all'estremo “positivo” in cui il bullo è solo una sorta di personaggio da commedia *scarpettiana* che nei suoi tentativi di farsi bello , principalmente con avvenenti signorine , non danneggia nessuno ma suscita sana ilarità.

Per superare tale problematica sono state applicate delle metodologie differenti dai vari ricercatori.

Ada Fonzi , che possiamo considerare il pioniere nel campo della ricerca in Italia ha portato nel nostro paese – ovviamente adattandola -la metodologia utilizzata ab- origine nei paesi scandinavi da Olweus e poi successivamente un po' in tutta l'Europa centro-settentrionale. Si tratta di un questionario di 28 domande mediante il quale si cerca di indagare il tipo di prepotenza fatta o subita e quantificarne la frequenza. Le domande erano del tipo : “quante volte hai subito prepotenze negli ultimi sei giorni di scuola?”, “in che modo hai subito prepotenze?” (A. Fonzi, 1997 : 7). La compilazione del questionario è stata accompagnata ad una spiegazione verbale di cosa considerare “prepotenza” escludendo da tale definizione le fattispecie in cui i ragazzi che si affrontano hanno all'incirca la stessa forza (cit. 8) – mancanza di asimmetria nel potere – oppure quei litigi occasionali – mancanza di ripetizione nel tempo delle condotte aggressive – (vds. Paragrafo 2).

Il rischio di tale modalità di operazionalizzazione è quello messo in risalto dalla stessa Fonzi (Fonzi, 1997 : 15) e riguarda cioè che si definisce in lingu-

stica *l'estensione semantica*. Infatti non c'è sicuramente equivalenza semantica tra l'Italiano “prepotenza” e l'inglese “bullying” essendo il primo concetto sicuramente molto più ampio (cit.) .

Per evitare proprio tale problematica Prina , in una ricerca del 2000 effettuata presso alcune scuole primarie e secondarie di primo grado nella provincia di Torino ha individuato 26 fattispecie in cui si può sostanziare il comportamento “bullistico”. Nel questionario elaborato per la scuola media - similmente a quello proposto alle elementari -si poneva la seguente domanda : “ Dall’inizio dell’anno scolastico puoi indicare se e quante volte a scuola (in classe, nei corridoi, in altri locali, nel cortile o appena fuori della scuola) ti sono successi i seguenti fatti? (indica molte volte se è successo più di 10 volte, qualche volta se è successo da 3 a 10 volte, oppure una/due volte o mai) ” ; dopodiché si proponevano 26 fattispecie di comportamento aggressivo/prevaricatore che andavano dall'insulto agli “ scherzi di tipo carnevale” fino a “picchiato da un compagno” o “palpeggiato in parti intime” (Prina , 2000 : 122).

Al contrario le indagini biennali effettuate a livello europeo, e anche in Italia, denominate Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study effettuate dalla World Health organization – Europe continuano a basarsi sui questionari bully/victim di Olweus , pertanto sono simili nell'impostazione alle ricerche succitate coordinate da Ada Fonzi . Non è dato sapere , però , come sia avvenuta la traduzione del termine “bullying” , se ancora con “prepotenze” oppure in altro modo – ipotesi più probabile vista , come vedremo in seguito, la differenza di risultati -.

A nostro parere la difficoltà nel definire cosa intendere per bullismo alla fine degli anni '90 e nei primi anni del presente decennio era dovuta anche al fatto che il bullismo fosse un termine ancora da addetti ai lavori, che però in pochissimo tempo è assunto , anche in Italia, agli onori della cronaca essendo stato trattato su innumerevoli articoli di diverse testate giornalistiche , in programmi televisivi di qualunque fascia oraria e in svariate pubblicazioni. Tale profluvio di *informazione* ha avuto , a nostro parere , meriti e demeriti. Partendo dai demeriti sicuramente la carta stampata e la TV hanno talvolta associato al termine bullismo anche dei comportamenti che in realtà ne hanno poco a che fare, si pensi al titolo del Corriere della Sera dell' 11 settembre 2007 dal titolo “Svastiche e aule allagate a Torino Fioroni: «Bocciatura per i bulli»”. Dall'altro però hanno fatto entrare il termine bullismo nel linguaggio comune e , a nostro parere, generalmente, nella giusta accezione di significato.

A dimostrazione di ciò, la prima indagine nazionale del CENSIS dell'aprile 2008 indirizzata a saggiare la conoscenza del fenomeno da parte dei genitori e realizzata per mezzo di interviste telefoniche ,ha utilizzato direttamente il termine bullismo nel chiedere ai genitori stessi se fossero in qualche nodo venuti a conoscenza di episodi all'interno delle classi dei figli (CENSIS , 2008).

Fatte queste dovute precisazioni in merito alla definizione del termine bullismo , cominciamo ad analizzare le risultanze delle ricerche effettuate in Italia.

4.2 Ricerche finalizzate a quantificare il fenomeno.

Le ricerche di tipo *quantitativo* aventi come scopo l'individuazione del *peso* che il fenomeno bullismo ha all'interno dei contesti scolastici sono state effettuate per prime e si sono rivolte principalmente agli alunni. Poche altre ricerche hanno invece trattato la “percezione quantitativa” che hanno del fenomeno altri soggetti quali i genitori oppure gli insegnanti.

L'antesignana in Italia delle ricerche sul bullismo , come già detto , è stata Ada Fonzi la quale nel 1997 coordinò un progetto di ricerca su sette aree geografiche che coprivano , approssimativamente , l'intero territorio italiano (le regioni di Piemonte , Valle d'Aosta e Calabria, le provincie di Bologna, Firenze, Roma , Napoli e Palermo). Il questionario , adattamento di quello di Olweus – di cui abbiamo parlato poco sopra – fu somministrato ad alunni delle Scuole primarie (allora elementari) e secondarie di I grado (scuole medie inferiori).

I risultati di tale ricerca furono assolutamente allarmanti in quanto si riportò che :”il bullismo nelle scuole italiane ,almeno nelle otto regioni prese in considerazione ,si presentò molto elevato , con indici complessivi che vanno all'incirca dal 41% nella scuola primaria al 26% nella scuola media per quanto riguarda il numero degli alunni oggetto di prepotenza”(A. Fonzi , 1997, 211). I tassi di prepotenze subite risultavano piuttosto variabili all'interno delle otto aree sotto esame e , a titolo esemplificativo , nella scuola elementare il tasso di prepotenze subite andava dal 20% circa degli alunni in Calabria al quasi il 50% di Firenze e Napoli.

Probabilmente un tasso così alto di alunni che dichiarano di aver subito atti di bullismo potrebbe essere dovuto a ciò di cui abbiamo discusso poco sopra e cioè alla modalità mediante la quale è stato tradotto il questionario Bully/victim di Olweus . Infatti l'uso del termine “prepotenza”, come ha fatto notare Prina ingloba in sé tutta una serie di condotte prevaricatorie che però non sono propriamente atti di bullismo (con la terminologia dell'insiemistica potremmo dire che il bullismo è un sottoinsieme dell'insieme delle prepotenze).

Ciò potrebbe aver portato a “gonfiare” la stima del fenomeno stesso. Riguardo a quali sono le azione che i bulli compiono sulle loro vittime , dalla ricerca della Fonzi si evince che vi è una differenza rilevante tra le prepotenze perpetrate nella scuola elementare e quelle nella scuola media. Potremmo gene-

ricamente dire che le prepotenze con il passaggio dalla scuola elementare alla media , perdono sempre più la connotazione di natura fisica diventando di natura psicologica. Analizzando i dati delle ricerche condotte nelle varie aree infatti i c.d. “Colpi” - ossia aggressioni fisiche anche se di lieve entità – sono ,per gli alunni della scuola primaria , tra le forme di prepotenza più riportate seconde solo alle offese e con una percentuale di ricorrenza molto simile. La situazione si modifica nella scuola secondaria di primo grado ,nella quale permangono al primo posto tra gli atti di prevaricazione segnalati le offese ,seguite non più dalle aggressioni fisiche ma dalle *storie* malevole inventate sul conto della vittima.

Le ricerche biennali svolte dalla World Health organization – Europe hanno dato dei risultati in termini di incidenza del fenomeno piuttosto dissimili da quelli della ricerca coordinata dalla Fonzi. Tale tipo di ricerca biennale è di natura comparativa all'interno del territorio europeo, ha come target tre fasce di età di alunni quelli di 11 anni (corrispondete pressappoco alla nostra quinta elementare) , 13 anni (ragazzi di scuola media) e 15 anni (all'inizio della scuola superiore) e mira a individuare la percentuale di giovani che hanno perpetrato o subito atti di bullismo almeno una volta nell'ultimo paio di mesi. I risultati piazzano il nostro paese in un posizione relativamente incoraggiante infatti per il biennio 2001/2002 gli alunni italiani che sono stati fatti oggetto di comportamenti “bullistici” sono stati ,nella fascia d'età degli 11 anni, il 15,3% dei maschi e l'8,6% delle femmine, nella fascia dei 13 anni ,rispettivamente il 13,9% e l'11% , per scendere drasticamente ,nella fascia dei 15 anni, al 5% per i maschi superati dalle femmine con un 5,8%(Hsbc, 2004, 138). Tali dati sono sostanzialmente confermati nella ricerca effettuata nel periodo 2005/2006 (Hsbc, 2008, 160-161). Riguardo, invece, agli atti di bullismo perpetrati, e volendo comparare le due graduatorie, salta subito all'occhio la generale tendenza, presente in tutti i paesi ,di un aumento della frequenza di soggetti che dichiarano di aver compiuto atti di bullismo su altri . La posizione dell'Italia risulta in termini di rango leggermente mutata tra la ricerca 2000/2001 e quella 2005/2006 ,perché si passa da una posizione di classifica medio bassa ad una medio alta , le percentuali restano sostanzialmente le stesse nella prima fascia d'età per salire tra i 13enni e i 15enni. Nella ricerca del 2000/2001, infatti, tra gli undicenni il 15,2% dei ragazzi e il 7% delle ragazze dichiarano di aver “bullizzato” un compagno nell'ultimo paio di mesi, la percentuale sale tra i tredicenni (20% e 8,1%) per scendere di pochissimo tra gli alunni di 15 anni (19,7% e 7,1%) (Hsbc, 2004, 136). Nella ricerca successiva , quella del 2005/2006, le percentuali riscontrate sono tra gli undicenni il 13% per i maschi e il 7% per le femmine , tra i tredicenni il 12% per i maschi e il 6% per le femmine, tra i quindicenni il 14% per i maschi e il 5 per le femmine(Hsbc, 2008, 164:165).

Nel già citato studio piemontese di Prina ,effettuato , come già detto , nel 2000 su alunni di alcune scuole elementari e medie della provincia di Torino ,si evidenziano risultati differenti ma in alcuni aspetti assonanti con quelli riportati dalla Fonzi. Abbiamo ,in precedenza, accennato alle differenze metodologiche nella operazionalizzazione del fenomeno mediante l'indicazione della frequenza con cui si sono subite - nel caso delle vittime – o tenuti – nel caso dei bulli – determinate condotte aggressive. Dai dati raccolti risulta che nelle scuole elementari ,i comportamenti di vittimizzazione che gli alunni hanno dichiarato di aver subito almeno una volta sin dall'inizio dell'anno scolastico con maggior frequenza, sono :*accusato ingiustamente 64,3% , rubato qualcosa 63,2% , fatto cadere a terra per scherzo 60,00% , detto cose brutte o false su te 58,7% , insultato 53% , picchiato da compagno 51,7%(Prina , 2000, 148)*. Se passiamo all'analisi dei comportamenti di vittimizzazione che l'alunno ha dichiarato di subire ripetutamente – e specificamente più di cinque volte dall'inizio dell'anno - abbiamo le stesse fattispecie indicate sopra con in più gli insulti ai parenti. Risultano le seguenti frequenze percentuali: *accusato ingiustamente 13% , rubato qualcosa 17% , fatto cadere a terra per scherzo 13% , detto cose brutte o false su te 17% , insultato 9% , picchiato da compagno 17% , dette cose brutte sui tuoi parenti 10% (Prina , 2000, 148)*. E abbastanza chiaro come in buona sostanza le fattispecie di vittimizzazione a cui ricondurre tali comportamenti su riportati siano di tre tipi. La prima può essere sinteticamente definita violenza psicologica/verbale e comprende le seguenti fattispecie: *accusato ingiustamente, detto cose brutte o false su te, insultato, dette cose brutte sui tuoi parenti*; la seconda riguarda invece la violenza fisica comprendendo le seguenti fattispecie : *fatto cadere a terra per scherzo, picchiato da compagno*; per finire avremmo quelli che vengono definiti nella prassi giudiziaria *reati contro il patrimonio* : *rubato qualcosa*. Nel questionario somministrato alle Scuole medie le fattispecie di vittimizzazione più riportate – almeno una volta dall'inizio dell'anno - sono state le seguenti: *insultato 72,6%, dette cose brutte o false su te 62,7% , preso in giro per difetto o aspetto 60,3%, accusato ingiustamente 58,1% , buttato a terra per scherzo 53,3%, preso in giro per altro motivo 45,7%*. Le vittimizzazioni ripetute – più di tre volte dall'inizio dell'anno – sono le stesse fattispecie con le seguenti frequenze percentuali : *insultato 42%, dette cose brutte o false su te 30% , preso in giro per difetto o aspetto 32%, accusato ingiustamente 24% , buttato a terra per scherzo 16%, preso in giro per altro motivo 23%(Prina , 2000, 122)*. Si noti come nella scuola media le fattispecie di comportamento vittimizzatorio subite dagli alunni sono principalmente di natura psicologica mentre , rispetto alle risultanze del questionario della scuola elementare , sono molto meno frequenti le violenze di natura fisica. In ciò la ricerca di Prina con-

ferma le risultanze della ricerca del 1997 coordinata da Ada Fonzi , e cioè che il tipo di comportamento “bullistico “ muta col mutar dell'ordine di scuola passando da una accezione fisica ad una di natura psicologica. La tendenza sopra descritta viene confermata anche da quelli che sono le frequenze dei tipi di aggressione dichiarata dagli alunni bulli. Infatti nella scuola elementare l'aggressione più frequentemente ammessa è :”fatto a botte con qualcuno” (44,6% almeno una volta , 22,% più di cinque volte), seguita da “insultato qualcuno”(42,3% e 10,2%), “spaventato qualche compagno” (41,2% e 11,7%) Prina , 2000, 151). Nella scuola media invece predominano le violenze di natura psicologica e principalmente lo scherno e la presa in giro. Risultano i comportamenti più *gettonati* dagli aggressori i seguenti: “spaventato un compagno” (49,6%) “preso in giro per un difetto” 47,3%,”preso in giro per un altro motivo” 41%(Prina , 2000, 125).

L'ipotesi della trasformazione qualitativa dell'atto di bullismo , nel passaggio dalla scuola elementare a quella media , passando da violenza fisica a violenza psicologica potrebbe anche non essere reale ma dovuta alla natura *self-report* del questionario. Si potrebbe ipotizzare che i ragazzi-vittima di scuola media , lungi dal subire meno violenze fisiche, sono semplicemente meno propensi ad ammetterle ,per una sorta di prestigio sociale che altrimenti verrebbe fortemente compromesso. Di converso gli aggressori dello stesso ordine di scuola potrebbero già percepire il differente grado di sanzione sociale, che è molto più grave nel caso di aggressioni fisiche rispetto al semplice insulto , e riportare solamente la violenza più tollerata , cioè l'aggressione verbale .

Una risultanza presente in tutte le ricerche “descrittive” del fenomeno svolte nel nostro paese è che in conformità ai dati internazionali il genere è una discriminante al riguardo dei comportamenti di aggressione. Infatti la maggior parte delle aggressioni fisiche viene compiuta da alunni maschi. Non si riscontrano invece differenze di genere al riguardo delle violenze psicologiche.

Nella sua ricerca Prina ha anche somministrato un questionario agli insegnanti dei due ordini di scuola. I risultati di tale somministrazione sono interessanti , infatti da essi si evince che nella scuola elementare i comportamenti di bullismo più frequenti secondo i docenti sono il litigi tra compagni maschi, riportati dal 71,4% degli insegnanti , seguiti dagli insulti (66,3%), litigi tra femmine (53,3%), litigi maschi/femmine (42,2%) e “prese in giro di bambini più deboli “ 39,3% (Prina , 2000, 156). Nella scuola media ,i litigi che l'hanno fatta *da padrone* alle elementari passano in secondo piano , infatti le fattispecie più riportate dai docenti (episodi che si verificano 2 o 3 volte a settimana , se non

ogni giorno, risultano gli insulti (57%) , seguiti da scherzi e scherni a carico dei più deboli (51,3%), al terzo posto abbiamo i litigi tra maschi (41,6%) seguiti dalle minacce (24,5%) e dai litigi maschi/femmine (con appena il 18,9%) (*Prina , 2000, 140*) . Questi dati sembrano confermare l'ipotesi più volte citata della minor violenza fisica nelle medie rispetto alle elementari. Prina , a questo punto , pone agli insegnanti della scuola media una domanda diretta sull'argomento. Essi hanno risposto negando del tutto la possibilità che all'interno del loro ordine di scuola vi sia meno violenza che nella scuola elementare - solo il 2% è del tutto o molto d'accordo mentre il 76,5% si dichiara poco o per nulla d'accordo! - (*Prina , 2000, 142*). In merito al quesito se la violenza nella scuola sia in aumento è interessante notare come il campione degli insegnanti della scuola media si divide sulla risposta. Per il 31,3% è in aumento mentre per il 22,3% questa emergenza non esiste (*Prina , 2000, 142*).

Interessante risulta anche il fatto che Prina abbia voluto individuare in relazione alle fattispecie di comportamento “bullistico” grave la reazione istituzionale della Scuola stessa. Tali dati sono stati riportati dagli insegnanti intervistati .Nella scuola elementare nei casi di aggressioni fisiche in più o meno la metà degli eventi (48%) ,è l'insegnante stessa a dover far fronte all'emergenza ,così come nei casi di minacce (48,6%), furti (51,5%) per salire ad un 55% nei casi di prese in giro e danneggiamenti alla scuola. Le reazioni dell'Istituzione scolastica miranti a “responsabilizzare” i genitori – a mezzo di comunicazioni o convocazione degli stessi - è la seguente : nel 40% dei casi di botte minacce o furti; nel 35% dei casi in cui il comportamento “bullistico” si sostanzia in prese in giro ; solo nel 30% dei casi per danneggiamenti – anche se in questo caso nel 15% di tali alunni incorreranno in non meglio definite “altre conseguenze”(Prina , 2000, 156) . Resta comunque rimarchevole il fatto che nella metà dei casi sono gli insegnanti stessi a dover far fronte , da soli , al comportamento deviante. Neanche nella scuola media la situazione risulta differente , infatti in circa la metà dei casi riguardanti condotte devianti gravi sono i docenti stessi ad affrontare il problema , risulta infatti che ciò avviene nel 45% delle aggressioni fisiche, nel 46% dei danneggiamenti e minacce, nel 52% dei furti e nel 57% delle “scherzi umilianti” compiuti dagli alunni-bulli. L'adozione di provvedimenti disciplinari oscilla tra il 36% dei casi di aggressione fisica al 20% di quelli relativi alle umiliazioni e agli scherzi(*Prina , 2000, 145*) .

In merito all'età del bullo, la prima letteratura internazionale e nazionale l'ha sempre ricompresa nel periodo tra gli ultimi due anni della scuola elementare – 9 e 10 anni - e i tre della scuola media – 11, 12 e 13 anni - (Olweus , Rigby , Fonzi e molti altri). Negli ultimi anni , invece, si è focalizzata l'attenzione sugli alunni della scuola superiore e gli adolescenti. Sembra infatti che

benché il fenomeno sia meno frequente rispetto agli alunni della scuola elementare e media ,i comportamenti perpetrati siano più gravi e siano tenuti in gran considerazione dalla popolazione – a tal fine si veda la percezione dell'intensità del fenomeno nei diversi ordini di scuola riportate dalla ricerca del Censis somministrata ai genitori. -.

Marini e Mameli hanno effettuato una ricerca per individuare la presenza e l'intensità del fenomeno all'interno delle scuole secondarie di secondo grado. Il campione era costituito da più di 1.800 alunni frequentanti nella provincia di Cagliari un Istituto Professionale dei Servizi sociali , un Istituto Tecnico per Geometri ed un Liceo Classico.

La ricerca mirava ad evidenziare i comportamenti di prevaricazione subiti e quelli di prevaricazione perpetrati, mediante due indici : l'indice di presenza della prevaricazione e l'indice di gravità di tali aggressioni. Il primo risultato più evidente fu la discrasia che si palesò tra l'indice della prevaricazione subita - ammontante al 4,4% - e quello della prevaricazione perpetrata – con una incidenza superiore al 14% -(Marini e Mameli , 2004, 130-131) . Sembrava quasi che tutti aggredissero ma nessuno subisse.

Al riguardo , invece , del tipo di prevaricazione ,quelle più frequenti sono le aggressioni verbali (presa in giro, insulto), seguite dalle offese alla proprietà (piccoli furtarelli) , per finire all'aggressione fisica - presente invero in minima percentuale - (Marini e Mameli , 2004, 135). E' rilevante anche il paragone che gli stessi autori hanno fatto con una precedente ricerca da loro stessi effettuata sullo stesso territorio ma con alunni di scuola elementare. Da tale confronto risulta che la “presa in giro” molto presente e citata quale atto di bullismo dai bambini della scuola primaria , pur rimanendo la prima forma di bullismo riferita anche dagli alunni della scuola superiore , ha una frequenza nettamente ridotta (Marini e Mameli , 2004, 135). L'aggressione fisica , invece , che nella scuola elementare era al secondo posto degli atti di bullismo subiti – con una frequenza molto alta – viene scalzata dalle offese verso la proprietà che hanno in media una frequenza di circa il 14% (Marini e Mameli , 2004, 135).

Menesini e Nocentini hanno invece analizzato un aspetto particolare del fenomeno bullismo tra gli adolescenti e cioè quello relativo alla sessualità , ai rapporti affettivi ed alla violenza in essi.

Il campione analizzato è stato abbastanza ampio in quanto ha ricompreso 1300 studenti dei primi tre anni delle scuole secondarie di secondo grado.

I risultati della ricerca evidenziano il fatto che coloro i quali sono stati coinvolti in atti di bullismo come aggressori sono particolarmente attivi – almeno in base alle esperienze auto-riferite – nelle esperienze sentimentali (99,3% dei bulli contro l'84,1% dei “controlli”). Le vittime , invece , hanno meno esperienza in campo sentimentale sia dei bulli che del gruppo di controllo (78,7%) (Menesini, Nocentini, 2007). I bulli si vantano più degli altri del loro essere *stati poligami* (89,8% contro 1,8%)(Menesini, Nocentini, 2007). Per finire, i bulli dichiarano di usare comportamenti aggressivi e , addirittura, di molestia sessuale all'interno della coppia (Menesini, Nocentini, 2007). Tali comportamenti , però , non vengono vissuti dal bullo come una *patologia* del rapporto, ma come un comportamento normale(Menesini, Nocentini, 2007).

Non sono molte le ricerche che hanno trattato le modalità mediante le quali i genitori vivono il fenomeno del bullismo . Una delle prime è la già abbondantemente citata ricerca di Prina a Torino nel 2000. I dati riguardanti l'estensione del fenomeno confermano i dati derivanti dalle interviste agli alunni ed agli insegnanti. Risulta , infatti , che sostanzialmente tutti i genitori dei bambini delle scuole elementari intervistati – il questionario per i genitori fu somministrato solamente nelle scuole elementari facenti parte del campione – hanno esperienza ripetuta di episodi di vittimizzazione di tipo psicologico (32,9% presa in giro per difetto fisico o altro motivo , 35,7% accuse ingiuste e calunnie , 20,1% insulti), il 40% di episodi di aggressione ripetuta di carattere fisico (“è stato fatto cadere a terra per scherzo o perché il compagno era arrabbiato” 27,7%, picchiato 11,5%) e il 17,3% di furti avvenuti più volte (*Prina , 2000, 154*). E' interessante rilevare anche come i genitori di fronte agli atti di bullismo perpetrati dai propri figli sono intervenuti da soli nel 64,1% dei casi ovvero dichiarano con candore di non aver dato molto peso all'accaduto perché sono cose “che capitano” nel 10% dei casi (*Prina , 2000, 155*). Infine il campione si spacca quasi a metà al riguardo della capacità di intervento della scuola davanti ai casi di bullismo , il 55 % la considera ingiusta o sbagliata - all'interno di tale percentuale il 16% pensa non sia abbastanza severa -, mentre il 45%del campione considera la reazione dell'Istituzione scolastica come giusta e adeguata(*Prina , 2000, 155*).

In merito al punto di vista dei genitori sul fenomeno abbiamo già detto come il CENSIS abbia effettuato una ricerca nazionale nel 2008 dal titolo “Prima indagine sul bullismo – il bullismo visto dai genitori “. In tale Ricerca si è cercato di individuare quale è la percezione del fenomeno all'interno di un campione di genitori di alunni dei tre ordini di scuola (primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado) appartenenti all'intero territorio italiano.

I risultati della ricerca dimostrano l'esistenza del fenomeno bullismo all'interno delle scuole italiane, infatti la metà dei genitori dichiara di essere a conoscenza di violenze di vario tipo (fisiche, verbali e psicologiche) all'interno della classe frequentata dal figlio (Censis, 2008, 9). Più precisamente il 17,3% degli intervistati dichiara di essere a conoscenza di più di tre atti di bullismo avvenuti in classe, mentre il 32,7% dichiara di essere a conoscenza di al massimo tre atti di bullismo (Censis, 2008, 9). Al riguardo dell'ordine di scuola in cui si verificano tali atti, analizzando i dati disaggregati l'incidenza risulta del 38,5% alle scuole elementari, raggiunge il picco alle scuole medie con un 59% per ridiscendere alle superiori al 47,4% (Censis, 2008, 10). Non si ha invece nessuna incidenza sul fenomeno della localizzazione geografica (macro-aggregati regionali: Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud e Isole) (Censis, 2008, 10). Non è rilevante neanche la grandezza del centro abitato in quanto la segnalazione della presenza del bullismo nelle classi dei figli è intorno al 50% degli intervistati – con una leggerissima eccezione delle cittadine con popolazione tra i 100mila e i 250mila abitanti dove il tasso di segnalazione è del 43,7% (Censis, 2008, 11).

In merito alle condotte caratterizzanti il bullismo quella riportata con maggior frequenza riguarda le offese ripetute ai danni di uno stesso alunno con una frequenza del 28,7%, seguita da: "scherzi pesanti (danneggiamenti di oggetti, umiliazioni)" con il 25,9%, l'isolamento con il 24,6%, pugni e calci botte ai danni di uno o più alunni (21,7%) e per finire ai furti di oggetti personali con il 21,4% (Censis, 2008, 12). Al riguardo, invece, dei tipi di atti di bullismo presenti nei vari ordini di scuola, occorre precisare che in generale sembra esservi, anche nella ricerca del Censis, l'indicazione di un graduale abbandono del bullismo fisico per quello psicologico con il passaggio dalla scuola elementare a quella media e successivamente a quella superiore. Infatti, premettendo che la scuola media, nella ricerca del Censis risulta come l'ordine di scuola nel quale si hanno il maggior numero di atti di bullismo. Se si calcola l'incidenza della violenza fisica in rapporto a tutte le fattispecie di atti di bullismo – si nota che essa è il 19% di tutti gli atti riportati nella scuola elementare, il 16% nella scuola media e l'11% nella scuola superiore (indici percentuali elaborati sui dati: Censis, 2008, 12).

Al riguardo dei luoghi in cui si sono verificati atti di bullismo, i genitori riportano, nella quasi totalità dei casi, i luoghi della scuola divisi equamente tra la classe e gli altri luoghi quali palestre, corridoi e cortili (Censis, 2008, 14).

Relativamente ai soggetti dai quali il genitore ha appreso la notizia degli atti di bullismo, nella stragrande maggioranza dei casi (77,8%) vi sono il figlio stesso, seguito "da altri genitori" (10,8%). Risulta quasi insignificante la

comunicazione sull'argomento da parte del personale della scuola (6,1%) sia docente o non docente (Censis , 2008, 15).

Appena venuti a conoscenza degli atti di bullismo i genitori hanno reagito nel 69,2% dei casi dando la possibilità al figlio di sfogarsi e raccontare ,il 40% degli intervistati ha parlato con gli insegnanti per verificare la gravità dell'accaduto , il 31,8 % ha parlato con gli altri genitori della classe per decidere cosa fare , il 25,3% ha detto al figlio di non frequentare più gente che compie atti di bullismo , il 7,7 % ha fatto finta di niente perché sono cose che i figli si devono sbrigare da soli , mentre il 9,6% ha deciso , addirittura ,di cambiare scuola. Occorre notare che a questo quesito gli intervistati potevano dare anche più di una risposta (Censis , 2008, 16). Le risposte a questa domanda del questionario , analizzate in relazione al titolo di studio dei genitori , fanno a nostro parere intravedere delle tendenze significative. Innanzi tutto la risposta “ho dato a mio figlio la possibilità di sfogarsi e di raccontare” non sembra influenzata dal titolo di studio – infatti hanno risposto in tale maniera il 67,4% dei genitori aventi quale istruzione la scuola dell'obbligo, il 70,6 % dei diplomati e il 69,5% dei laureati (Censis , 2008, 16). Per quanto riguarda le altre risposte sembra , a parere di chi scrive, evidenziarsi una tendenza che vede variare il comportamento dei genitori che vengono a conoscenza dell'episodio di bullismo su un ipotetico continuum isolamento (non risoluzione o risoluzione individuale) / socializzazione (risoluzione collettiva), Cercando di spiegarci più chiaramente, ipotizziamo che le risposte tipiche di un orientamento isolazionista siano : “ho fatto finta di niente perché sono cose che si devono sbrigare da soli”, “ho detto a mio figlio che non deve frequentare chi compie atti di bullismo” e infine “ho pensato di cambiare scuola, “ mentre quelle di un orientamento socializzante siano : “ ho parlato con altri genitori per decidere cosa fare” e “ho parlato con gli insegnanti per decidere la gravità del fatto”. Bene , a nostro parere , a mano a mano che si sale nel grado di istruzione dell'intervistato prevale la modalità di risposta “socializzante”. Infatti le risposte “isolazioniste” hanno le seguenti frequenze percentuali : “finta di niente” sc. Obbligo 9,6% , Diploma 6,8% Laurea 5,7%, “non frequentare i bulli” sc. Obbligo 30,6% , Diploma 24,2% Laurea 14,9%, “cambiare scuola” sc. Obbligo 5,7% , Diploma 3,8% Laurea 3,5%. Quelle “socializzanti “ invece : “parlato altri genitori” sc. Obbligo 30,6% , Diploma 31,1% Laurea 37,6%, “parlato con gli insegnanti” sc. Obbligo 35,0% , Diploma 41,9% Laurea 49,6% (Censis , 2008, 16). Un'altra tendenza che si evidenzia è quella per cui la scelta di parlare con i genitori o con i docenti, quando si viene a conoscenza di atti di bullismo avvenuti nella classe del figlio, decresce con il crescere dell'ordine di scuola da esso frequentato. Infatti l' 86% dei genitori che hanno un figlio alla scuola elementare ha parlato con gli altri genitori e/o con

gli insegnanti contro il 72% di quelli della scuola media e il 53% della scuola superiore (Censis , 2008, 17).

Interessante è anche la percezione dell'estensione del fenomeno da parte dei genitori . Il 68,8% lo considera in crescita negli ultimi tre anni , il 27,9% stabile e appena 3,3% in diminuzione. Al riguardo delle aree geografiche ,l'area in cui il bullismo nell'ultimo triennio sembra in aumento per il maggior numero di genitori è il centro (72,6%) ,seguito dal sud e isole (71,6). Minori tassi si riscontrano invece, al nord est (63,3%) e al nord ovest (65,5%)(Censis , 2008, 18). Analizzando invece le risposte dei genitori incrociate con la grandezza del comune di residenza risulta, ancora una volta, che le città tra i 100.000 e i 250.000 abitanti sono quelle in cui il fenomeno bullismo è meno percepito : solo il 57% dei genitori provenienti da tali città riconosce nel triennio un aumento degli episodi di bullismo contro una media nazionale del 68,8%(Censis , 2008, 18).

Alla domanda su quali siano i canali di informazione sul bullismo la parte del leone la fanno le televisioni nazionali con l' 81,4% delle segnalazioni(Censis , 2008, 19). L'ordine di scuola nel quale si ipotizza si verificano più atti di bullismo risulta , secondo i genitori , la scuola media (55,1%) seguita dai superiori (40,9%) ed infine ,a gran distanza, dalla scuola elementare con un marginale 4,1% (Censis , 2008, 19).

Nella ricerca che stiamo esaminando sono state fatte anche alcune domande generali sul fenomeno bullismo chiedendo ai genitori se erano d'accordo o meno su diverse affermazioni. Alcune domande riguardavano l'andamento nel tempo del fenomeno : “il bullismo è sempre esistito solo che ora se ne parla di più”, d'accordo il 65,6% degli intervistati, “il bullismo è aumentato e peggiorato negli ultimi anni” , d'accordo l' 80,2% degli intervistati, “negli ultimi anni è diminuita l'età media del bullo” , d'accordo il 74,3% degli intervistati. Altre due riguardavano invece le istituzioni scolastiche ed il fenomeno bullismo: “Gli insegnanti non hanno gli strumenti per fermare i bulli “, d'accordo il 59,7% degli intervistati, “La scuola deve punire severamente i bulli” , d'accordo il 76,9 % degli intervistati. Riceve, invece , scarsa adesione la frase che recitava :”i bulli provengono da famiglie povere ed emarginate” con il 10,4% di intervistati dichiaratisi d'accordo. Infine il 71,3% degli intervistati si è dichiarato d'accordo al fatto che ... “ai mass media va dato il merito di aver fatto conoscere questo fenomeno (Censis , 2008, 21). Le risposte nelle varie aree geografiche sembrano alquanto omogenee (Censis , 2008, 21). L'unica risposta in cui si riscontra una differenza consistente per aree geografiche è la prima , cioè quella che afferma che :” il bullismo è sempre esistito solo che ora se ne parla di più”. A

questa frase si dichiarano d'accordo solo poco più della metà degli intervistati del Nord-Est (56,6%) contro il 70,4% di quelli del Sud e Isole (Censis , 2008, 21).

Quando si è chiesto ai genitori quali siano le cause degli atti di bullismo – dando la possibilità di dare più risposte – il 57,6% degli intervistati dichiara che è colpa dell'educazione avuta in famiglia , il 51,4% ravvisa nel bullo il bisogno di attirare l'attenzione e sentire l'apprezzamento degli altri compagni, mentre il 24,7% imbecca la spiegazione “biologica” sostenendo che si tratti di un soggetto prepotente ed aggressivo per natura(Censis , 2008, 22). Un numero quasi pari di intervistati, il 24,6% crede che il bullo sia una vittima che in passato ha subito prepotenze da amici , familiari e compagni e che perciò tende a comportarsi allo stesso modo con altri , infine il 9,1% ne da una spiegazione derivante dalla carenza del controllo istituzionale dichiarando che i bulli sono presenti in scuole in cui gli insegnanti ed i dirigenti non sanno affrontare il problema (Censis , 2008, 22).

Dal punto di vista propositivo secondo i genitori gli interventi per contrastare il bullismo debbono essere principalmente orientati alla comprensione del fenomeno e al suo superamento mediante strategie che vedano collaborare tutte le componenti della scuola (alunni , genitori , esperti e docenti) . Infatti , quando si è chiesto di indicare cosa bisogna fare contro il bullismo , permettendo anche in questo caso di dare più risposte , il 47,1% auspica il coinvolgimento delle famiglie dei bulli , il 41% chiede l'intervento di un esperto in classe (educatore , psicologo) , il 37,1% chiede l'attivazione di spazi di ascolto e attività di prevenzione e il 23,8% l'aiuto degli insegnanti (Censis , 2008, 23).

La dimensione della repressione del fenomeno , tra le modalità per contrastare il bullismo , è anch'essa presente, ma in misura sensibilmente minore, come dimostra il 19,1% degli intervistati , i quali rispondono che occorrerebbe punire severamente i prepotenti , espellerli dalla scuola, o addirittura , riferire alla polizia o altre autorità (14%)(Censis , 2008, 22).

Per concludere sono pochissimi (2%) coloro che invece credono che i ragazzi debbano sbrigarsela da soli (Censis , 2008, 22).

Alla fine delle batterie di domande di tale indagine nazionale il Censis alla domanda rivolta ai genitori mirante a comprendere se ritengono la scuola capace di proteggere i loro figli dal bullismo riceve una risposta che ,come si suol dire, spacca in due il campione. Il 52% da apertamente un responso negativo alla domanda (Censis , 2008, 24). Purtroppo di tale risposta non si hanno

le ripartizioni per aree geografiche , per popolazione del comune di residenza né , tanto meno , per ordine di scuola frequentato dai figli.

4.3 Ricerche miranti ad individuare i correlati al fenomeno.

I passi successivi alla descrizione quantitativa del fenomeno sono quelle che cercano di contestualizzarlo individuando delle variabile ad esso correlate. A tal proposito ,per chiarire il concetto, non possiamo che citare le parole di Ada Fonzi il maggior esperto italiano in materia : “...ci siamo accinti a tale nuovo lavoro , compiendo un atto di pregiudiziale umiltà . Non ci siamo proposti di individuare le cause del bullismo ma, più modestamente , di studiare i correlati psicologici del fenomeno , di cui sono portatori i principali attori ... non ci siamo chiesti quali sono le radici della sopraffazioni che si consumano a scuola , ma quali sono alcune caratteristiche di cui i due principali attori (bullo e vittima) sono portatori” (Fonzi, 2003, XII).

Avendo definito , pertanto , cosa intendere per correlati , proviamo a differenziarli tra quelli più strettamente psicologici/pedagogici e quelli che , con una certa approssimazione , potremmo definire sociologici/strutturali.

Per l'analisi dei primi ,possiamo partire dalla ricerca coordinata dalla Fonzi da cui abbiamo tratto la citazione poco sopra. In tale opera la studiosa con la sua equipe, mediante degli strumenti psicologici principalmente di natura proiettiva ,ha cercato di individuare la correlazione tra lo status di bullo o vittima e “l'intelligenza emotiva” , il concetto di disimpegno morale , le problematiche evolutive, le rappresentazioni mentali delle prepotenze , le modalità di interazione nel contesto familiare ed ,infine, i rapporti amicali.

Nella prima ricerca Ada Fonzi e Enrica Ciucci hanno verificato la differenza nel leggere alcune emozioni – e precisamente il disgusto , la felicità , la paura ,la rabbia , la sorpresa , la tristezza – esistente tra le vittime , i bulli e gli altri ragazzi. Dalla ricerca risultò che le differenze più rilevanti si hanno tra le vittime da un lato e il gruppo di controllo ed i bulli dall'altro. Infatti in generale le vittime hanno minore capacità di interpretare le emozioni . I maschi , principalmente nella scuola elementare , hanno minore capacità soprattutto ad interpretare il sentimento di disgusto , le vittime femmine , sempre di scuola elementare, sono meno competenti nel riconoscimento del sentimento di felicità (A. Fonzi , 2003 , 34-35).

Sempre Ada Fonzi insieme ad Ersilia Menesini e Manila Vannucci hanno analizzato la correlazione esistente tra i ruoli di bullo e vittima con il costrutto del disimpegno morale. Tale teorizzazione si deve allo psicologo sociale Ban-

dura, il quale ipotizzò che il rapporto tra i principi morali interiorizzati e la condotta che il soggetto effettivamente tiene è mediato da un sistema di meccanismi che si autoregolano e che svolgono la funzione di prevenire il comportamento immorale. Si tratta, in buona sostanza di meccanismi – sentimenti o strutture cognitive che siano - quali il senso di colpa, il biasimo, l'auto-riprovazione. Ma tali meccanismi non è detto che funzionino sempre, anzi delle volte essi vengono allentati a causa di altri meccanismi antagonisti. Bandura individua otto meccanismi i quali allentano i controlli interni. Essi sono la giustificazione morale della condotta, l'etichettamento eufemistico, il confronto vantaggioso, la diffusione della responsabilità, il dislocamento di responsabilità, la distorsione delle conseguenze, la deumanizzazione e l'attribuzione di colpa della vittima (A. Fonzi, 2003, 41-42). Esempi di tali meccanismi - citati da Ada Fonzi – sono: Giustificazione morale: “è bene mentire per evitare guai ai propri amici”, Etichettamento eufemistico: “Dare pacche e spinte non è altro che fare dei giochi un pò agitati”, Confronto vantaggioso: “rovinare le cose degli altri non è molto grave in confronto a quello che fanno le persone che picchiano gli altri”, Diffusione di responsabilità: “Non è giusto rimproverare un ragazzo che ha contribuito solo in piccola parte al danno prodotto dall'intero gruppo”, Dislocamento della responsabilità: “I ragazzi che non vengono ben educati a casa loro, non possono essere rimproverati se poi si comportano male”, Distorsione delle conseguenze: “non è grave dire piccole bugie, dal momento che non fanno male a nessuno”, Deumanizzazione della vittima: “è bene maltrattare chi si comporta come un essere schifoso”, Attribuzione di colpa: “i ragazzi che vengono maltrattati di solito se lo meritano” (A. Fonzi, 2003, 45-46).

I risultati della ricerca riportano una differenza statisticamente significativa nel livello di disimpegno morale da parte dei bulli rispetto alle vittime e al gruppo di controllo. Tra i meccanismi propri del disimpegno morale, quello che è significativamente più utilizzato da parte dei bulli è quello della deumanizzazione (A. Fonzi, 2003, 49). Tali risultanze si accordano con le ipotesi della letteratura internazionale – Boulton e Underwood 1992 – che ipotizzano scarsa capacità empatica nel bullo di comprendere la sofferenza altrui (A. Fonzi, 2003, 49). Per quanto riguarda invece le vittime non si hanno delle differenze significative rispetto al gruppo di controllo, anzi quelle di sesso maschile hanno gli indici di disimpegno morale più bassi dell'intero campione, mentre per le femmine tali indici sono simili a quelli del gruppo di controllo. Ciò sembra palesare il fatto che le vittime femmine, rispetto ai maschi, sembrano accettare con maggiore passività e rassegnazione le aggressioni arrivando quasi fino al punto di giustificarle (A. Fonzi, 2003, 50).

La terza indagine dell'opera della Fonzi, portata avanti da Franca Tani , vuole verificare l'associazione tra i ruoli di bullo o vittima e le dimensioni sintomatologiche del disagio evolutivo quali l'ansia , i problemi di condotta , la depressione e i disturbi psicosomatici. I risultati riportati mostrano che nella scuola elementare i tre gruppi – bulli , vittime e controllo – si differenziano significativamente per i livelli di ansia , problemi di condotta e depressione mentre non si ha nessuna differenza statisticamente significativa in merito ai disturbi psicosomatici.

Nel particolare ,le vittime hanno i livelli più alti di ansia e depressione sia rispetto ai bulli che al gruppo di controllo. I bulli hanno , invece, una maggiore incidenza dei problemi di condotta (A. Fonzi, 2003, 60). Nella scuola secondaria di primo grado (scuola media) non si evidenziano nell'analisi delle medie differenze significative anche se analizzando il tipo di distribuzione si nota come ,in realtà, pur essendo le medie simili , vi sono dei soggetti facenti parte del gruppo delle vittime e di quello dei bulli con punteggi molto elevati (A. Fonzi, 2003, 60-62).

Altro correlato indagato è quello riguardante la rappresentazione mentale di un soggetto “deviante” - nel caso concreto un tossicodipendente - che fanno il gruppo dei bulli e quello delle vittime. Mediante un test di tipo proiettivo, gli autori (Pinto, Pistacchi e Malvagia) hanno evidenziato la coesione ,il distanziamento e l'intensità relazionale tra i soggetti intervistati (bullo , vittima o controllo) e l'ipotetico tossicodipendente , la somiglianza interpersonale percepita con esso e , infine , le ricadute sull'immagine del sé nell'immaginarsi in sua compagnia. I risultati di tale ricerca evidenziano come i bulli e le vittime , a differenza del gruppo di controllo ,“non modulano il grado di intimità con il partner , mostrando in pari misura coesione sia che si tratti di un tossicodipendente che di una persona non a rischio” (A. Fonzi, 2003, 93). Invece non si hanno differenze tra i bulli , le vittime ed il controllo per quanto riguarda il distanziamento dal deviante(A. Fonzi, 2003, 95). In merito all'immagine del sé quando ci si rappresenta con un soggetto deviante e con uno , al contrario , “positivo”, nei gruppi dei bulli e delle vittime - a differenza del gruppo di controllo – l'immagine del sé non viene assolutamente modificata dai soggetti (A. Fonzi, 2003, 101) , portando gli autori a osservare che “... ciò sembrerebbe nuovamente denotare poca plasticità: essi sembrano non vedere che le relazioni possono modificare il nostro modo di essere e di percepirci, sembrano non considerare che vi sono aspetti del sé suscettibili di variazioni in funzione del contesto relazionale” (A. Fonzi, 2003, 101). Infine, altro particolare riportato dalla ricerca è quello per cui le vittime non percepiscono nessuna differenza di valore tra il partner socialmente accettabile e quello

deviante , denotando , pertanto , una incapacità di leggere quelli che sono le connotazioni che permettono la categorizzazione sociale (A. Fonzi, 2003, 101).

Rilevante , anche ai fini della nostra ipotesi , è l'analisi di correlazione effettuata da Menesini , Giannetti e Genta, riguardante il contesto familiare dei bulli e delle vittime. Ai tre gruppi – bulli ,vittime e controllo – sono state somministrate delle scale miranti a misurare la percezione del “clima” familiare ,(A. Fonzi, 2003, 111) , distinguendo tra le seguenti dimensioni : Coesione familiare – domanda esempio “in famiglia ci aiutiamo l'un l'altro - , Facilità di espressione – es. “in famiglia parliamo volentieri dei nostri progetti personali” - ,Conflittualità manifesta – es. “nei nostri litigi familiari succede di urlare ed alzare le mani - , (Dis)Organizzazione familiare – es. “ in casa è impossibile trovare gli oggetti quando servono”, ed , infine , Controllo familiare – es. “ nella mia famiglia ci si intromette troppo nelle cose dei singoli membri - (A. Fonzi, 2003, 114).

I risultati evidenziano come l'unica dimensione che differenzia il gruppo dei bulli dagli altri è il livello di controllo percepito che risulta essere più basso in modo statisticamente significativo (A. Fonzi, 2003, 115).

Il gruppo delle vittime è invece significativamente differente dal gruppo di controllo in tutte le dimensioni analizzate , infatti : “... le vittime presentano una maggiore coesione..., un più alto livello di espressività e comunicazione tra i membri..., una maggiore organizzazione ... ed un più basso livello di conflittualità ... e di controllo familiare ... rispetto alla percezione dei soggetti di controllo “(A. Fonzi, 2003, 116) confermando l'ipotesi , già presente nella letteratura internazionale , che le vittime provengano da famiglie molto coese ed iperprotettive.

Per finire l'ultimo studio di “correlazione” , portato avanti da G. Tomada e F. Tassi , è quello che mette in relazione l'amicizia con i comportamenti da bullo o da vittima. Mediante dei questionari si è indagata la desiderabilità amicale dei bulli, delle vittime e dei membri del gruppo di controllo. I risultati riportano che non vi è quantitativamente differenza nella desiderabilità amicale dei bulli e delle vittime rispetto al gruppo di controllo (A. Fonzi, 2003, 131). Differenze si notano invece sotto l'aspetto qualitativo tra i ragazzi di scuola media. Infatti di solito i bulli scelgono amici anch'essi bulli e le vittime , specularmente , amici che condividano la loro condizione di disagio(A. Fonzi, 2003, 134-135).

Altra indagine sui correlati psicologici propri dei bulli e delle vittime è stata portata avanti da Castorina, nelle scuole della provincia di Catania . E' stato somministrato a ciascun alunno un questionario mirante ad individuare lo status di bullo , vittima o membro del gruppo di controllo , seguito dalla somministrazione del test proiettivo sull'abuso infantile. Tra le diverse risultanze è interessante l'elaborazione che l'autore fa dei risultati della tavola X del succitato test.

La tavola X mostra un gruppo di alunni che sembrano confabulare tra di loro e , dall'altro lato , un bambino isolato. Le storie associate alla tavola dai bambini intervistati sono state classificate dallo studioso in base al fatto che tale divisione tra il gruppo ed il singolo bambino venga spiegata con un atto di bullismo – es. il singolo ha subito uno scherzo da parte dei compagni – oppure mediante qualche ragione non assimilabile ad un episodio di bullismo. In secondo luogo , qualora sia stato indicato l'atto di bullismo per spiegare l'illustrazione della tavola X , Castorina ha cercato di individuare che tipo di violenza viene descritta (derisione, esclusione , minacce o aggressione fisica) e se il rispondente descriveva la situazione di prevaricazione come normale ed impersonale (persistenza) , se si identificava con il bambino che subisce - che si trova in una situazione di inferiorità - etichettando come cattivi gli aggressori (passività) oppure pur identificandosi con il bambino il soggetto riesce a trovare una soluzione per affrontare la situazione di inferiorità – ad esempio attribuendo l'esclusione del bambino a sentimenti di invidia che gli altri provano per il suo alto rendimento scolastico - (Castorina , 2005, 120-121). I risultati dell'analisi mostrano come i soggetti del gruppo sperimentale – bulli e vittime -mostrano una attitudine maggiore ad interpretare la tavola come una “storia di bullismo” rispetto al gruppo di controllo (Castorina , 2005 , 122). In secondo luogo, nelle storie raccontate dal gruppo sperimentale sono significativamente più frequenti le aggressioni fisiche rispetto al gruppo di controllo(Castorina , 2005 , 127). Infine, il gruppo delle sole vittime è quello che , in misura statisticamente significativa , nelle storie si immedesima maggiormente in modo passivo – quindi senza possibilità di agire e trasformare in meglio la propria situazione – con il bambino isolato che viene aggredito(Castorina , 2005 , 127).

Nella stessa ricerca ,Castorina indaga la correlazione esistente tra lo status di bullo o vittima e i maltrattamenti subiti in famiglia – mediante una metodologia self-report - individuando delle correlazioni di senso positivo - statisticamente significative - tra lo status di bullo o vittima e l'utilizzo in famiglia di punizioni fisiche(Castorina , 2005 , 129).

Vieno , Gini , Sentinello e Mirandola , in seno alla ricerca internazionale HBSC 2001/2002 ,di cui abbiamo parlato sopra, evidenziano invece la correlazione che si ha tra lo status di bullo o vittima e gli stili educativi dei genitori. Da tale ricerca risulta ,innanzitutto, che vi è una chiara associazione tra lo stile genitoriale materno – sia esso autoritario o negligente – e gli status di bullo o vittima (Vieno e al. , 2007, 43) ; mentre non si riscontra nessuna associazione statisticamente rilevante al riguardo dello stile educativo del padre (Vieno e al. , 2007, 43) . Distinguendo tra gli stili educativi della madre, lo stile autoritario è un fattore di rischio di bullismo o vittimizzazione nei maschi e solo di vittimizzazione nelle femmine (Vieno e al. , 2007, 44) . Uno stile di tipo negligente , invece , è risultato associato al comportamento da bullo nei figli maschi (Vieno e al. , 2007, 43) .

Bacchini , Fusco e Occhinegro analizzano alcuni particolari correlati all'atto di bullismo: gli antecedenti al fenomeno , le motivazioni che secondo le vittime e i bulli hanno portato all'episodio di aggressione.

Si riscontra , innanzitutto , una grossa differenza tra gli antecedenti descritti dalle vittime e quelli riportati dai bulli. Le vittime descrivono l'aggressione subita come derivante , di massima , da due classi di motivazione.

La prima è di natura endogena e riguarda la percezione di una propria vulnerabilità o diversità. Principalmente la vulnerabilità percepita riguarda delle caratteristiche fisiche: “ mi dicono che sono grosso..” , “ dei ragazzi a scuola mi offendono chiamandomi banana perché dicono che ho la faccia lunga..” oppure “poiché balbetto mi chiamano *cacaglia*” (Bacchini e al. , 1999, 22). Altra vulnerabilità auto-percepita riguarda gli aspetti del carattere o i comportamenti inadeguati “ho un carattere docile e per questo spesso sono quella che subisce”, “Non so perché ma a molti non sono simpatica e parlano spesso di me...”, “ a volte mi prendevano in giro e mi davano dei pugni sulla schiena , però io non reagivo e loro si arrabbiavano ancora di più”(Bacchini e al. , 1999, 22). L'ultima motivazione endogena è il percepirsi diverso dagli altri in qualcosa , ad esempio il fatto di impegnarsi molto nello studio a differenza del resto della classe : “Hanno rubato i miei pastelli. Dicono che sono troppo seccione, fanno i buffoni con me” (Bacchini e al. , 1999, 22).

La seconda classe di motivazioni addotte dalle vittime sono di natura esterna e riguardano quello che gli autori definiscono “il comportamento autocratico del prevaricatore” (Bacchini e al. , 1999, 22). In queste fattispecie non si ha nessun riferimento ad una propria - vera o presunta – vulnerabilità o diversità ma ,piuttosto, ad un esercizio assolutamente discrezionale del potere , della

forza , da parte di uno o più soggetti che *de facto* sono più forti. Es. “giocavo a calcio con dei miei amici quando dei ragazzi più grandi ci dicono di andare via ... e minacciano di picchiarci se non lo facciamo ...” , “Stavo tornando da scuola dopo aver comprato dei pasticcini... due ragazzi di terza media mi hanno chiesto di dargliene uno ... io glieli ho datise ne sono andati dopo avermi dato una botta sulla schiena”(Bacchini e al. , 1999, 22).

Occorre notare come quasi tutte le motivazioni addotte dalle vittime mancano di un presupposto molto importante cioè la motivazione . La letteratura sul bullismo e le ricerche sopra citate (A. Fonzi , 2003) hanno già evidenziato come le vittime abbiamo una certa difficoltà nel leggere le emozioni facciali – e principalmente quelle di disgusto . Tale incapacità risulta confermata nelle analisi di Bacchini , Fusco e Occhinegro , infatti viene riferito come molto frequente l'intercalare “non so perché” che veicola quasi un senso di ineluttabilità dell'evento aggressivo stesso (Bacchini e al. , 1999, 22).

Differenti sono , invece, gli antecedenti che vengono descritti dai bulli. Infatti costoro tendono ad individuare e descrivere il processo che ha portato alla prepotenza facendo riferimento alle dinamiche motivazionali degli attori coinvolti.

Tali motivazioni riguardano solo raramente – 10 episodi su 55 – l'ammisione di un sentimento di gratificazione , di divertimento e di piacere che deriva dall'aggreddire gli altri: “Ci divertiamo a prendere in giro un ragazzo perché è indifeso e non dice mai una parolaccia“ (Bacchini e al. , 1999, 22-23). Nella maggior parte dei casi le motivazioni addotte riguardano una qualche forma di riparazione ad un torto subito. Scrivono gli autori : “I prepotenti sembrano ... giustificare la propria azione prevaricante come conseguente ad una valutazione in senso persecutorio e minacciante del proprio interlocutore . Il comportamento aggressivo costituirebbe una sorta di *difesa* dall'attacco dell'altro” (Bacchini e al. , 1999, 24). Gli autori aggiungono , però , che i bulli sembrano coscienti di aver “colto l'attimo” e amplificato la condotta aggressiva dell'altro per manifestare la propria superiorità : “Quando vado nel bagno ci sono dei ragazzi che fanno gli scemi con me , a me non piace quando lo fanno . Ad un ragazzo lo presi a calci in faccia , nello stomaco e dopo picchiato lo misi con la testa nel bagno e lui si mise a piangere“ (Bacchini e al. , 1999, 24). Tale genere di dinamiche e di descrizione delle motivazioni riconducono gli autori , che sono psicologi, al costrutto del disimpegno morale di Bandura , già analizzato nella ricerca della Fonzi del 1999 e citata qualche pagina prima. Infatti un meccanismo usato dai ragazzi per motivare l'aggressione era quello dell'*etichettamento eufemistico* abbinato alla *distorsione delle conseguenze* .Le frasi sintomatiche

riportate erano del seguente tenore : “non era niente di male” , “era solo uno scherzo”, o - addirittura detto da una vittima - “mi insultano sempre ma io non ci rimango tanto male” (Bacchini e al. , 1999, 24). Altro meccanismo di disimpegno morale largamente utilizzato è quello della diffusione della responsabilità , ad esempio gli autori riportano la seguente frase : “Nella mia classe c'è un ragazzo che viene sempre preso in giro e picchiato . Quando lui viene preso in giro , *qualche volta* , mi unisco ai compagni ... “.

Per finire , in alcuni casi , il prepotente si traveste da giustiziere : “ Una volta ho visto un mio compagno escludere un altro dal gioco, allora sono intervenuto e gli ho rubato la merenda” (Bacchini e al. , 1999, 24).

Un'altra ricerca effettuata da Giampietro e Caravita ha evidenziato la correlazione del fenomeno “bullismo” con la dimensione di personalità del “machiavellismo” , che ha molti elementi in comune con i costrutti del disimpegno morale di Bandura. Per machiavellismo , o personalità machiavellica, la letteratura rimanda ai seguenti aspetti di personalità:” distacco emotivo nelle relazioni interpersonali , indipendenza dai canoni della morale convenzionale, limitato coinvolgimento ideologico e tendenza a porsi mete concrete e facilmente raggiungibili, spiccato senso della realtà , mancanza di inibizione nel rapporto con gli altri , uso dell'adulazione e dell'inganno nelle relazioni interpersonali , punto di vista cinico sulla natura umana ed , infine, una preoccupazione importante: l'esercizio del potere” (Giampietro e Caravita, 2006, 32). La ricerca evidenzia , infatti, come i bulli , rispetto alle vittime o ai membri del gruppo di controllo , abbiano dei punteggi più alti nella scala del machiavellismo e siano portati a pensare che : “sia possibile anteporre vantaggi economici e materiali ai principi morali universali , subordinandone , pertanto , il rispetto all'interesse personale e rendendo forse più agevole disimpegnarsi nei confronti dell'azione trasgressiva.”(Giampietro e Caravita, 2006, 37-38). Tali risultati , come fanno notare gli autori , rafforzano l'ipotesi di molti studiosi del fenomeno “bullismo” sulla *cognizione fredda* che caratterizza chi compie atti di bullismo.

Parlando delle variabili socio-demografiche , quasi tutta la letteratura sembra concorde nell'affermare che il bullismo ,in particolare quello fisico, è , quasi esclusivamente,un fenomeno maschile. Il tipo di bullismo perpetrato dalle ragazze è un bullismo di tipo indiretto , che si sostanzia nella calunnia e nell'esclusione sociale (Fonzi,2006,33). A tal fine risulta anche interessante analizzare una testimonianza derivante dallo studio di un caso compiuto da Annarita Frullini nel 2005 . In tale ricerca si descrive una ragazza che , ripetutamente , compiva atti di bullismo fisico – quali sberle , calci e pugni – nei confronti delle compagne della scuola che frequentava . I comportamenti devianti di questa ra-

gazza - battezzata Cinzia dall'autrice – non si estrinsecavano solo nelle aggressioni nei confronti delle compagne di scuola ma anche nel fiancheggiare soggetti indagati dalla giustizia penale e attaccare apertamente le autorità scolastiche. Infatti Cinzia organizzò manifestazioni a favore del cugino arrestato e nel farlo non esitò a mettersi in contrasto con il Preside della scuola che frequentava: “ Si sono presentate nel mio ufficio ...Io avevo emanato una circolare nella quale avevo vietato espressamente manifestazioni ...mi hanno detto che non potevo permettere di vietare la partecipazione degli alunni ... hanno minacciato di andare dai carabinieri per dire quello che succede in questa scuola ...” (Frullini, 2007). Anche nelle amicizie Cinzia è alquanto particolare , infatti si comporta come una sorta di “ape regina” che attira attorno a sé schiere di gregarie ma anche un cospicuo numero di maschi. La Frullini analizza acutamente le caratteristiche di un bullo al femminile così anomalo, scopre una storia di abuso sessuale alle spalle e individua la motivazione del comportamento deviante in un mutamento culturale all'interno della nostra società occidentale : “... la scomparsa dei confini tra comportamento maschili e femminili , la tendenza a superare l'altro sesso anche nella trasgressione , nei comportamenti violenti e ritenuti , perlopiù, maschili . Una più potente necessità di voler andare oltre” (Frullini, 2007). Un mutamento culturale che renderà , a nostro parere, sempre più presente il bullismo femminile e che ha come indicatore la citazione continua e banale che si fa sulle riviste di gossip o in televisione del titolo di un celeberrimo libro della psicologa tedesca Ute Ehrhardt :” le brave ragazze vanno in paradiso , le cattive dappertutto”.

Al riguardo dell'influenza della classe sociale i risultati delle ricerche miranti ad individuare una correlazione tra essa ed i comportamenti da bullo sono alquanto controversi . Nella letteratura internazionale ,solo nel caso della Gran Bretagna ,(vds letteratura internazionale) sembra esservi un collegamento tra povertà , marginalità , scarsa istruzione e bullismo. Nelle ricerche italiane , come afferma Ada Fonzi citando una ricerca effettuata sul territorio napoletano da Bacchini e Valerio , non sembra incidere sul fenomeno la classe sociale di appartenenza ne il livello economico , quanto piuttosto l'ambiente ecologico e più precisamente il quartiere della città dove il soggetto vive. Infatti , in tale ricerca, si sono riscontrati tassi di bullismo – prepotenze e vittimizzazioni - significativamente più elevati nei soggetti che vivono in quartieri ad alto rischio mafioso. Leggendo più nello specifico la ricerca di Bacchini e Valerio effettuata a Napoli nel 1997 , occorre rilevare come la differenza nel numero degli episodi di bullismo in relazione al quartiere di provenienza si declina in vari modi. E' sicuramente vero il dato generale per cui più il quartiere è a rischio, per la presenza di organizzazioni mafiose, maggiore è il numero di bulli, ma occorre distinguere inanzi tutto i due ordini di scuola. Nelle scuole elementari è statistica-

mente significativo la maggior presenza di prepotenze subite - una volta alla settimana o più – riferita da ragazzi che vivono in quartieri a rischio criminalità mafiosa; mentre non risulta significativo l'associazione tra il quartiere e le prepotenze fatte (Bacchini, Valerio, 1997, 123) .

Diverso è invece l'andamento del fenomeno nella scuola media. Infatti il fattore *quartiere* acquisisce un peso notevole , colore che dichiarano vittimizzazione frequenti – una volta a settimana o più -sono concentrati nelle periferie (nord, 12,9%, ovest10,8%, est 10,5%) o nel centro storico (12,5%) mentre il tasso è alquanto più basso nei quartiere “medio-borghese” del Vomero (Bacchini, Valerio, 1997, 119). Da notare , tra l'altro , che il Vomero ha il più alto tasso relativo di prepotenze subite dalle ragazze in modo sistematico (9,1% contro il 5,5% dei maschi ,quindi quasi il doppio), seguito dalla periferia nord (11% maschi e 15,6% femmine). Negli altri quartieri invece sono maggiormente i maschi che subiscono violenze almeno una volta a settimana, con una rapporto maschio femmina di circa 1,4 a 1 (dati elaborati su : Bacchini, Valerio, 1997, 119).

Tra coloro che dichiarano di aver partecipato ad atti di prepotenza di tipo episodico o sistematico la maggior concentrazione si ha all'interno delle periferie e centro storico mentre si riscontrano tassi di incidenza nettamente meno importanti nel quartiere del Vomero – violenza episodica quartieri/centro storico 36% , Vomero 15,2% , violenza sistematica quartieri/centro storico 18,6% , Vomero 2,5%(Bacchini, Valerio, 1997, 119). Interessantissima è la distribuzione delle violenze effettuate in relazione ai sessi. Infatti nella periferia nord le ragazze che partecipano ad atti di bullismo sono una percentuale minima . Se analizziamo questo dato assieme a quello delle prepotenze subite – che ricordiamo vedeva il numero delle ragazze che dichiaravano di subire , episodicamente o sistematicamente, delle violenze più alto di 1/3 rispetto ai maschi – potremmo ipotizzare che in tale quartiere le femmine sono coinvolte negli atti di bullismo principalmente come vittime. Discorso differente si può fare nella periferia ovest, dove le femmine risultano inferiori rispetto agli uomini nei tassi di vittimizzazione – sia occasionale che sistematica ma al contrario , sono superiori nei tassi di prepotenze fatte (Bacchini, Valerio, 1997, 119). Tali dati potrebbero essere interpretati nel senso che in tali periferie il ruolo della donna si inserisce in una *subcultura* in cui la subordinazione all'uomo non è più un valore *portante* , per dirla con le parole della Ehrhardt ,le femmine della periferia ovest sono delle cattive ragazze che arrivano ovunque, anche a vittimizzare -perchè no? - i compagni maschi. Sarebbe interessante analizzare questi dati anche in relazione agli ultimi sviluppi delle indagini giudiziarie sulle donne boss a capo dei clan camorristici di cui si sente parlare in questi ultimi tempi. Ancora diverso , a no-

stro parere , è il caso del Vomero in cui si ha una preponderanza nel grado di vittimizzazione sistematica e in quello di prepotenze fatte – sistematicamente o episodicamente – delle femmine (con un rapporto 2 a 1 rispetto ai maschi). In questo caso si potrebbe ipotizzare – ma ripetiamo siamo come nel caso precedente alla pura speculazione – che le prepotenze delle ragazze siano perpetrate in modo rilevante ai danni delle compagne stesse(Bacchini, Valerio, 1997, 119).

Infine sembra abbastanza pregnante notare come gli autori descrivono le modalità mediante le quali i ragazzi intervistati parlano di prepotenze :” ...se da un lato il concetto di prepotenza è stato correttamente interpretato , dall'altro è stato più delle volte depurato dai sentimenti e dalle emozioni ...” (Bacchini, Valerio, 1997, 118) oppure “L'episodio di prepotenza viene descritto come qualcosa di familiare e quotidiano , in sintonia con l'ambiente ... come *naturale* modello di rapporto interpersonale, giustificato e rinforzato , in una certa misura , dal contesto culturale di appartenenza “ (Bacchini, Valerio, 1997, 118-119).

Un'altra ricerca condotta da Dario Bacchini insieme ad Antonella Fiorito si situa sul solco della precedente ricerca appena citata. Infatti gli autori , verificata una forte presenza in alcuni quartieri di quella che potremmo definire una subcultura della violenza , hanno voluto indagare il rapporto che esiste tra i comportamenti di bullismo e il rifiuto sociale.

La ricerca è stata portata avanti per mezzo di uno strumento di tipo proiettivo e una metodologia di nomine dei pari mirante ad indagare i soggetti bulli e quelli popolari .

Il secondo passo è stato quello di estrarre tre indici di rischio e precisamente la vulnerabilità , l'aggressività e l'atteggiamento negativo verso la scuola . Per vulnerabilità gli autori intendono il fatto che nel test proiettivo il soggetto esprime la sensazione di sentirsi indifeso, solo , incapace, di non aver il controllo del proprio destino – esternalità – . Rientra nel concetto di vulnerabilità anche quella percepita negli altri (Bacchini e Fiorito, 2003, 26-27). Il concetto di aggressività non necessita spiegazioni , così come quello di insuccesso scolastico.

Infine gli autori hanno *incrociato* questi tre fattori con le nomine dei pari distinguendo tra bulli , vittime e controllo da un lato, popolari , impopolari e una categoria di mezzo dall'altro.

Da tali incroci risulta che la dimensione della vulnerabilità non è correlata né con quella del bullismo/vittimizzazione né con quella delle prepotenze.

Come giustamente notano gli autori questo risultato appare del tutto inaspettato soprattutto in relazione al profilo di vittima. Essi lo spiegano con la considerazione per cui , nel contesto sotto esame , la vittimizzazione non derivi da particolari problematicità dell'alunno stesso quanto piuttosto da dinamiche gruppali – appartenenza ad un gruppo , conformità ad uno stile di vita e così via- (Bacchini e Fiorito, 2003, 29). Nella dimensione aggressività , invece , il comportamento dei vari sottogruppi risulta abbastanza differente . Il fattore bullismo è incontrovertibilmente legato all'aggressività , infatti i soggetti ritenuti prepotenti dai compagni sono quelli che hanno fornito il maggior numero di risposte aggressive(Bacchini e Fiorito, 2003, 31). A tal proposito gli autori puntualizzano che il tipo di aggressività di questi soggetti è di natura ostile ed impulsiva e non strumentale , essi : '...non siano raffinati strateghi della sofferenza altrui o lucidi pianificatori dell'atto aggressivo , quanto soggetti in cui per lo più si presenta un deficit nelle capacità autoregolatorie in specie a livello emozionale' (Bacchini e Fiorito, 2003, 31). Gli autori rimarcano come ,anche in questa ricerca, emerga 'una sorta di legittimazione socio culturale di questi comportamenti aggressivi' (Bacchini e Fiorito, 2003, 31). Infatti la violenza sembra essere l'unico repertorio comportamentale in una società in cui le relazioni non possono che essere conflittuali. In merito alla correlazione tra aggressività e popolarità i risultati riportati dalla ricerca sono più ovvi . Risulta , infatti , che i soggetti segnalati come impopolari diano un maggior numero di risposte aggressive rispetto agli altri (Bacchini e Fiorito, 2003, 32). Gli autori acutamente ipotizzano che la percezione del rifiuto sociale da parte di questi *ragazzi aggressivi* svolga la funzione di plasmare o quantomeno , confermare una visione delle relazioni sociali in chiave aggressiva e persecutoria (Bacchini e Fiorito, 2003, 32). Analizzando ,di converso, il risultato ottenuto dal gruppo di controllo – soggetti indicati dai compagni né come vittima né come prepotente – gli autori rilevano come essi costruiscano storie il cui contenuto raramente comprende interazioni di tipo aggressivo(Bacchini e Fiorito, 2003, 31). La necessità che sorge spontanea agli autori è quella di discernere tra un comportamento non aggressivo di tipo “evitante” oppure , ed è da preferire , un comportamento non aggressivo di tipo “costruttivo”. Nel primo caso si tratterebbe di una atteggiamento di tipo difensivo ad un contesto , che come fanno gli aggressori ,viene percepito come endemicamente conflittuale e persecutorio, nel secondo invece l'ambiente sociale non viene percepito come persecutorio inducendo pertanto il soggetto a comportarsi in modo costruttivo (Bacchini e Fiorito, 2003, 31). La risposta a tale quesito viene data dagli autori analizzando il numero di *controlli* non aggressivi che risultano popolari . Tale numero è elevato e statisticamente significativo , dato che i soggetti popolari sono quelli che possiedono elevate competenze sociali e una attitudine a comportarsi in modo pro-sociale, il risultato sembra confermare la prevalenza di soggetti con un atteggiamento non aggressivo/costrut-

tivo piuttosto che non aggressivo/evitante. Tale risultanza , sempre secondo gli autori , si avrebbe anche in virtù del fatto che nella costruzione dell'evento stimolato dal test proiettivo , in caso contrario, sarebbe dovuto emergere un meccanismo psicologico di negazione dei conflitti, cosa che invece non si evince nei soggetti controlli / non aggressivi (Bacchini e Fiorito, 2003, 31).

Al riguardo degli atteggiamenti negativi verso la scuola , sembrano essere influenzati dalla popolarità del soggetto , infatti in generale sia per le vittime che per i bulli, l'impopolarità determina ' un aumento di risposte concernenti una valutazione negativa del contesto scolastico'(Bacchini e Fiorito, 2003, 28). La prova contraria di tale correlazione la si trova analizzando i bulli/popolari i cui atteggiamenti negativi verso la scuola sono più tenui rispetto a quelli dei *colleghi* bulli impopolari(Bacchini e Fiorito, 2003, 28).

Vale la pena rilevare anche che , come afferma lo stesso Bacchini , i bulli sono piuttosto soddisfatti della loro relazione con i compagni . Essi si autopercepiscono – a torto visto i dati sulla popolarità descritti appena sopra - come dotati di spiccate capacità sociali , in grado di avere un comportamento vincente o , almeno, adeguato al contesto. Infatti quando l'autore ha chiesto ai ragazzi prepotenti perché si comportassero in quel modo essi risposero nel 90% dei casi *per dimostrare chi è il più forte* e nell'80% che si comportavano in modo prepotente per il piacere che si prova nell'impaurire gli altri (Bacchini , 2007). Bacchini sottolinea anche il fatto che , in Italia, non sono presenti studi longitudinali sul fenomeno bullismo tali da poter mettere in relazione i comportamenti *bullistici* effettuati in giovane età e le eventuali successive devianze , anche se , dalle ricerche effettuate dalla sua equipe risulta che i bulli sono coinvolti in un maggior numero di comportamenti a rischio all'interno del quartiere. Consumano più alcolici , prendono spesso parte a risse , rubano nei supermercati, vivono in famiglie in cui i litigi sono molto presenti(Bacchini , 2007). Inoltre essi sperimentano, secondo Bacchini, esperienze nel quartiere diverse dai loro coetanei . Essi dichiarano di essere stati coinvolti , come vittime o spettatori , in situazioni a rischio quali minacce da sconosciuti, offerte di droga, incidenti stradali e così via(Bacchini , 2007). Infine i bulli percependo il quartiere come più violento rispetto ai propri compagni e rinforzano tale “visione” selezionando le informazioni nel senso di vedere con maggior risalto i comportamenti e le pratiche illegali che ivi si tengono quali abusivismo edilizio, spaccio di droga e presenza criminale (Bacchini , 2007).

L'autore , infine, ipotizza : '... alcuni studi recenti sembrano corroborare tale ipotesi , che l'osservazione prolungata della violenza nel contesto urbano

promuova standard interni di comportamento la cui funzione è di giustificare il ricorso a condotte violente ed illegali'(Bacchini , 2007).

Anche Prina ritiene che le dinamiche socio-culturali siano essenziali per comprendere il fenomeno bullismo e più in generale la violenza giovanile . Egli , a margine della propria ricerca effettuata nelle scuole torinesi , cita un insieme di ricerche effettuate dal Labos - Laboratorio delle politiche sociali del Ministero dell'Interno – ,che ipotizzano in merito alle violenze giovanili la seguente *chiave* interpretativa: “...tentativi (inadeguati) di colmare il divario esistente tra complessità sociale (che prende il volto della società ostile e chiusa) e le ridotte opportunità individuali con cui molti giovani devono fare i conti quando si pongono il problema delle proprie identità e dell’inserimento sociale...” (Prina , 2003, 109).

A tal proposito sembrano interessanti le considerazioni effettuate dallo stesso Prina in merito al clima scolastico. Infatti , secondo l'autore ,quando si crea una forbice tra la *retorica ufficiale della scuola* ,considerata quale agenzia di formazione preposta alla *progettazione del futuro* dei giovani ed una situazione di fatto , ampiamente percepita dai discenti , per cui i titoli di studio non garantiscono più la possibilità di *trovare* un lavoro ,la scuola si viene a trovare in una situazione di crisi di legittimità e gli alunni si socializzano a valori che sono sostanzialmente diversi da quelli della *retorica ufficiale*(Prina , 2003, 112-113). Ed essendo uno degli obiettivi istituzionali della scuola il perseguimento della cosiddetta *convivenza civile*, regolata da norme di condotta ben specifiche – tra le altre quella del *neminem laedere* – in una situazione di perdita di legittimazione tali principi saranno i primi ad andare a *farsi benedire*. Tale considerazione sembra anche confermata dalle risultanze della ricerca condotta nelle scuole, in cui risalta all'occhio una sorta di *scarica barile* tra famiglie ed insegnanti in merito alla capacità di prevenire ,controllare ed agire in materia di episodi di bullismo, senza la capacità reale – né da parte dei genitori ne da quello degli insegnanti - di afferrare le motivazioni più profonde del fenomeno (Prina , 2003, 157).

Elena Buccoliero , invece , proprio per permettere una migliore interpretazione del fenomeno ed una adeguata analisi del contesto sociale nel quale esso nasce e prospera , ha identificato e classificato le relazioni bullo- vittima .

Innanzitutto si è chiesta se tale fenomeno fosse sempre intenzionale , come sostiene la massima parte della letteratura nazionale ed internazionale sullo stesso. Secondo l'autrice ciò non è sempre vero , anche a causa del fatto che , come provato da diverse ricerche, il bullo ha una scarsa capacità di comprende-

re le emozioni di dolore altrui , pertanto potrebbe non rendersi neanche conto che quello *scherzo* che egli compie con leggerezza possa essere vissuto come una prepotenza dall'altro. Anche la vittima , secondo la Buccoliero, delle volte non ha contezza di ciò che le sta succedendo. Esse si *accomodano* in delle situazioni in cui ricoprono il ruolo di capro espiatorio sottoponendosi e giustificando i giochi più crudeli solo per poter , quantomeno , far parte del gruppo. E se colui che riceve delle continue prese in giro afferma di divertirsi un mondo? Si può considerare come una vittima? (Buccoliero, 2007).

In alcuni casi i bulli sembrano veramente non rendersi conto del danno che arrecano . Non è tanto , secondo l'autrice, il fatto che definiscano la prepotenza come scherzo - questo lo fanno tutti i tipi di bullo per giustificare il loro comportamento - quanto piuttosto la disponibilità ,una volta compresa la sofferenza della vittima , a smettere il *gioco crudele*. Questa categoria viene definita dalla Buccoliero “bulli burloni”(Buccoliero, 2007).

Secondo l'autrice ,abbiamo anche un bullo *filantropo* che si comporta da bullo per il bene dell'altro . Di solito la vittima è un compagno *diverso* , magari con delle spiccate qualità di intelligenza e simpatia, ma differente nel modo di vestire , nella musica che ascolta , nei posti che frequenta. Questa diversità non viene accettata dal bullo che lo vittimizza per far sì che si conformi a quelle che sono le usanze del gruppo . Il suo è un fine quasi pedagogico : “Lo facevo per il suo bene ... per insegnargli a stare al mondo” (Buccoliero, 2007).

Altro tipo di bullo è quello che prevarica per dimostrare di avere un ruolo di potere all'interno di un gruppo. In questo caso , secondo l'autrice il fenomeno del bullismo non è altro che uno strumento e non è detto che , una volta che si siano assestati i ruoli all'interno del gruppo – di solito quello della classe di appartenenza - . tale fenomeno continui. A corroborare tale ipotesi vi è l'osservazione del maggior numero dei comportamenti di prevaricazione all'interno delle classi prime , quindi, laddove il gruppo-classe si deve ancora strutturare e consolidare (Buccoliero, 2007).

Per finire , sembrano in aumento i casi di atti di bullismo derivanti da una forma di intolleranza verso le minoranze etniche , religiose ovvero verso gruppi diversi *tout-court* quali gli omosessuali(Buccoliero, 2007).

4.4 Ricerche di tipo fenomenologico e linguistico

Un campo di ricerca non molto battuto è stato quello mirante ad individuare qual è il significato che i soggetti danno alla parola “bullismo” e con quali termini la definiscono.

Una ricerca in merito è stata effettuata da Tatiana Begotti e Silvia Bonino . Tale ricerca mirava ad individuare la presenza nei racconti fatti dagli intervistati degli elementi caratterizzanti del fenomeno così come vengono descritti dalla letteratura internazionale e cioè l'intenzionalità dell'aggressione, la continuità nel tempo , e l'asimmetria di potere tra le parti coinvolte. Inoltre le fattispecie riferite sono state classificate in episodi di bullismo in senso pieno , episodi di bullismo occasionale – laddove mancava il requisito della continuità temporale - , altre forme di aggressività – intenzionali e continue oppure asimmetriche e continue- ed infine contrasti tra pari (Begotti, Bonino , 2003, 85-86).

Fra le tre caratteristiche che contraddistinguono il bullismo , l'intenzionalità della condotta aggressiva è risultata la più menzionata dai soggetti intervistati (60%) , seguita dalla asimmetria del potere (58%) e , per finire , dalla continuità della prevaricazione (38%)(Begotti, Bonino , 2003, 86).

Da notare che la caratteristica dell'intenzionalità dell'atto di bullismo è percepita e descritta in modo costante indipendentemente dal sesso , dal ruolo dell'intervistato e dalle prepotenze effettuate e/o subite (Begotti, Bonino , 2003, 86). Differenze statisticamente significative , invece , si hanno col variare della classe , infatti l'indicazione della caratteristica dell'intenzionalità della condotta prevaricatoria cresce al crescere della classe frequentata (Begotti, Bonino , 2003, 86).

Per quanto riguarda l'asimmetria del potere, anche essa varia in senso positivo al variare della classe in modo anche più marcato dell'intenzionalità. Inoltre essa è descritta come caratteristica saliente dell'episodio di bullismo principalmente da soggetti non coinvolti – gli osservatori – seguiti dai bulli ed infine , per ultime , dalle vittime. Infine, l'asimmetria viene citata negli episodi che narrano prepotenze di tipo misto o verbale (Begotti, Bonino , 2003, 87).

La continuità invece non ha un trend chiaro in relazione alla classe frequentata, perché viene citata maggiormente dai ragazzi della terza media , seguiti da quelli della prima e infine da quelli della seconda . Inoltre il ruolo del narratore influenza il tipo di risposte. La continuità viene indicata maggiormente dagli aggressori , seguiti per frequenza dalle vittime ed infine vengono gli spettatori. Per quanto riguarda il tipo di prepotenze in cui i soggetti ravvisano la

presenza della continuità , al primo posto stanno gli episodi che riportano prepotenze sessuali , seguite dalle prepotenze verbali, ultimi sono gli episodi avvenuti per oggetto prepotenze fisiche (Begotti, Bonino , 2003, 87).

Al riguardo , invece , della natura degli episodi descritti , il 26% degli episodi risulta inquadrabile nella definizione scientifica di bullismo – perchè ha in sé l'intenzionalità , l'asimmetria e la continuità - , il 24% nella categoria del bullismo occasionale – dove manca la continuità – ed infine il restante 50% in fattispecie non inquadrabili nel fenomeno (Begotti, Bonino , 2003, 87). Con il passaggio alla classe superiore si ha una maggior corrispondenza tra la definizione scientifica di bullismo e l'episodio descritto , mentre , di converso , scende il numero di episodi descritti non rientranti nella fattispecie – episodi coerenti con la definizione scientifica: 37% della III media contro il 20% della seconda e il 19% della prima (Begotti, Bonino , 2003, 88). Altre differenze statisticamente rilevanti riguardano il genere degli intervistati , infatti maggiormente le ragazze includono nella descrizione degli episodi tutti e tre gli elementi della definizione scientifica del bullismo (31% contro 24% dei maschi). Anche se le femmine sono quelle che più dei maschi descrivono come bullismo anche episodi di altro genere – 49% contro 44% dei maschi - (Begotti, Bonino , 2003, 86). L'asimmetria di potere e la continuità si differenziano nella frequenza anche in base al ruolo del narratore. Infatti gli osservatori sembrano avere una maggior comprensione del fatto che tra i protagonisti di un atto di bullismo vi è una sproporzione di potere rispetto ai soggetti che sono parte in causa della relazione stessa (Begotti, Bonino , 2003, 89) al contrario , tali spettatori sono meno coscienti, rispetto ai diretti interessati – bulli o vittime che siano - del fatto che di solito gli atti di bullismo hanno la caratteristica della ripetizione nel tempo (Begotti, Bonino , 2003, 89). Altre caratteristiche che , secondo gli autori , risultano dalla ricerca è il fatto che principalmente la violenza fisica viene considerata atto di bullismo tout-court, anche se non sono presenti i tre caratteri del bullismo e prevalentemente lo squilibrio di potere tra le due parti (Begotti, Bonino , 2003, 90) ; al contrario delle offese verbali che , per essere considerate atti di bullismo , debbono avere i requisiti dell'intenzionalità , della continuità e dell'asimmetria nel potere (Begotti, Bonino , 2003, 90).

Una ricerca simile è stata portata avanti da Ersilia Menesini ed Ada Fonzi . Le autrici si sono prefisse di indagare le differenze nella definizione del comportamento da bullo tra gli studenti e gli insegnanti di due scuole elementari e di una scuola media. La metodologia utilizzata consisteva in uno stimolo proiettivo e un'intervista o un questionario che permettesse la connotazione della vignetta somministrata. Precedentemente , mediante un focus group, erano stati individuati i seguenti *termini target* miranti a precisare il significato che al-

l'atto di bullismo danno gli intervistati : aggressività , approfittarsi degli altri, comportarsi da duro , prepotenza , violenza (E. Menesini , A. Fonzi , 2003, 70).

Il primo risultato della ricerca riporta che :” in generale emerge una maggiore inclusività dei ragazzi rispetto agli insegnanti. ... i primi presentano un punteggio più elevato per ogni singolo termine rispetto ai secondi...”(E. Menesini , A. Fonzi , 2003, 72). Analizzando i termini target uno per uno al riguardo della “aggressività” le maggiori differenze si hanno in merito ai comportamenti di esclusione grave e di esclusione di genere (E. Menesini , A. Fonzi , 2003, 72). In sostanza gli insegnanti sono meno capaci di connotare quale comportamento aggressivo quelli di esclusione grave e quello di esclusione di genere, cosa che invece gli alunni fanno con maggior frequenza(E. Menesini , A. Fonzi , 2003, 72). Invece, sia gli alunni che i docenti sono *abbastanza* concordi nel considerare *aggressività* il bullismo fisico , la lotta ed il bullismo verbale(E. Menesini , A. Fonzi , 2003, 72). In merito al target *approfittarsi degli altri* gli alunni considerano espressione di tale concetto , in numero molto maggiore rispetto agli insegnanti ,la lotta , l'esclusione in base al genere ed il bullismo verbale(E. Menesini , A. Fonzi , 2003, 72). Notevole è la differenza di denotazione in merito al target *comportarsi da duro*, in esso infatti gli alunni ricomprendono ,nel triplo dei casi rispetto ai loro insegnanti , la lotta; ma notevoli differenze si hanno anche in merito all'esclusione in base al genere, al bullismo verbale e all'esclusione grave(E. Menesini , A. Fonzi , 2003, 72). Per *prepotenza* si rileva un andamento analogo con grosse differenze – anch'esse in favore di una maggiore inclusività degli alunni -in relazione alla lotta , esclusione in base al genere e al bullismo verbale. Per quello che riguarda invece il target *violenza* si registra la maggiore vicinanza tra i due gruppi con una differenza – come sempre gli alunni sono maggiormente inclusivi – nel caso di esclusioni in base al genere(E. Menesini , A. Fonzi , 2003, 72).

In generale , il risultato della ricerca dà conto di come gli insegnanti siano meno propensi ad inserire all'interno del concetto di prepotenza i comportamenti quali la lotta ,il bullismo verbale e l'esclusione in base al genere. Tali comportamenti entrano invece per gli alunni a pieno titolo nella categoria delle prepotenze . Gli autori ipotizzano che ,dati i risultati sopra esposti , gli insegnanti non comprendano come molti episodi che avvengono in classe siano vissuti dagli alunni come prepotenze belle e buone , ma si limitano principalmente a riconoscere le prepotenze che sfociano nel bullismo fisico (E. Menesini , A. Fonzi , 2003, 73). Interessante è ,a parer nostro, anche il dato relativo al comportamento di lotta , identificato come prepotenza tout court dagli alunni e invece considerato come un qualcosa di naturale , oseremo dire di endemico ed ineluttabile dai docenti. A tal proposito occorre però fare un dovuto distinguo , come giu-

stamente gli autori fanno notare ,tra i due ordini di scuola. Infatti i bambini della scuola elementare sono molto meno selettivi di quelli della scuola media nell'inclusione delle fattispecie , arrivando a definire come prepotenza persino dei comportamenti di controllo , cosa che non fanno invece gli alunni di scuola media(E. Menesini , A. Fonzi , 2003, 73). Comunque tale distorsione , secondo gli autori , non inficia le deduzioni precedenti riguardante la *forbice* nell'inclusività tra alunni ed insegnanti presente anche rispetto al campione di alunni della scuola media (E. Menesini , A. Fonzi , 2003, 73).

Similarmente Lo Feudo , Palermi e Costabile hanno analizzato le differenze esistenti nella definizione verbale di bullismo in due campioni di bambini rispettivamente di otto e quattordici anni residenti nel sud Italia – precisamente nella città di Cosenza – e nel centro – città di Firenze -. Gli studiosi hanno effettuato una analisi dei lemmi aggregandoli in Cluster. I primi risultati riguardano il campione dei bambini di otto anni .In tale gruppo per definire il comportamento di “aggressività verbale ed esclusione sociale” i termini maggiormente utilizzati al meridione sono *scorrettezza, cattiveria , prepotenza* mentre al centro prevale il *comportarsi da duro*. Invece quando si intende aggressività fisica i termini utilizzati al sud sono *scorrettezza, cattiveria, violenza , prepotenza , aggressività invece* al centro l'aggressione fisica viene definita principalmente solo con il termine *prepotenza* (Lo Feudo , Palermi e Costabile , 2003, 64).Da tali tabelle di frequenza e dall'analisi dei cluster condotta dagli autori se ne deduce che i termini *cattiveria* al sud , *scorretto* al sud, *prepotenza* al centro ed al sud hanno valori più alti nella dimensione aggressività verbale ed esclusione sociale e aggressività fisica. Un secondo cluster . formato da aggressività al sud , *violenza* al centro ed al sud ,ha i valori più elevati nella dimensione aggressività fisica. Il terzo cluster è formato dalle espressioni aggressività al centro e *comportarsi da duro* al centro ed ha valori molto alti nella dimensione aggressività fisica ed aggressività verbale ed esclusione sociale (Lo Feudo , Palermi e Costabile ,2003, 64).

Nell'analizzare il campione dei 14enni nel cluster “aggressività verbale e esclusione sociale”, abbiamo al sud le parole *cattiveria, scorrettezza, prepotenza* ,al centro *prepotenza ed approfittarsi*. Il cluster “esclusione sociale lieve” contiene le parole *approfittarsi* e *prepotenza* al centro , *prepotenza , scorrettezza e cattiveria* al sud. Nel cluster “conflitto fisico”, abbiamo *violenza* al centro e *aggressività, scorrettezza e cattiveria* al sud. Nel cluster “aggressività fisica grave”, i termini più usati al sud sono stati *cattiveria , violenza, scorrettezza e prepotenza* al sud e *prepotenza* al centro. I cluster che scaturiscono da tali frequenze sono *cattiveria* al sud , *scorretto* al sud, *prepotenza* al centro e al sud ,ed hanno valori alti nella dimensione della “aggressività verbale ed esclusione so-

ziale” ed “aggressività fisica grave” . Quelli del secondo cluster sono aggressività e violenza sia al centro che al sud ed hanno valori molto alti nella “aggressività fisica”. Il terzo cluster è formato dal solo approfittarsi al centro ed ha valori alti nella dimensione “aggressività verbale ed esclusione sociale”, “esclusione sociale lieve” ed “aggressione fisica grave” , comportarsi da duro al centro ha valori elevati nella “aggressività verbale ed esclusione sociale “ e nella “aggressività fisica grave”(Lo Feudo , Palermi e Costabile ,2003, 65).

Dal confronto dei risultati delle analisi dei cluster risulta che il campione dei 14enni ha individuato un numero di cluster maggiori rispetto ai *compagni* di 8 anni. Essi hanno differenziato una aggressione fisica lieve da una più grave, stessa cosa per quanto riguarda l’esclusione sociale . I più piccoli , coerentemente con uno sviluppo psico-cognitivo evidentemente inferiore, hanno collocato nello stesso gruppo delle vignette che invece i più grandi hanno discriminato (Lo Feudo e al. ,2003, 66).

Altra differenza riguarda l’accezione che assume la parola “aggressività” nel campione dei bambini di 8 anni. Nel campione meridionale il termine aggressività assume una accezione peggiore che nel campione del centro Italia essendo associato con “violenza” piuttosto che con “comportarsi da duro”. Tale differenza geografica scompare nel campione dei 14enni.

Nel campione di 8 anni , la parola prepotenza sia al centro che al sud e le parole cattiveria e scorretto assumono il significato di “aggressività verbale ed esclusione sociale” nonché “aggressività fisica” . Analogamente ,al centro hanno lo stesso significato le parole target aggressività e comportarsi da duro (Lo Feudo e al. ,2003, 66). La parola violenza sia al centro che al sud e quella aggressività , solo al sud, assumono il significato della sola aggressività fisica (Lo Feudo e al. ,2003, 66).

Nel campione dei 14enni si ha una mutazione nel significato della parola prepotenza sia al centro che al sud ; le parole cattiveria e scorretto al sud mantengono il significato di aggressività verbale ed esclusione – come nel campione dei bambini di 8 anni - ma assumono anche una forma di aggressività fisica più grave rispetto a quella che hanno a 8 anni (Lo Feudo e al. ,2003, 66).

I ragazzi di 14 anni riescono a distinguere il grado di gravità dell’aggressività fisica distinguendo tra “conflitto fisico” e “aggressività fisica grave” che “implica la presenza di aggravanti quale lo squilibrio , la ripetizione ecc .” (Lo Feudo e al. ,2003, 66).

Infine in ambedue le aree i termini aggressività e violenza prendono rispettivamente il significato di “aggressività fisica grave” e “aggressività fisica meno grave” (Lo Feudo e al. ,2003, 66).

Simile alla ricerca precedente è quella effettuata da Andrea Smorti ,che ha il fine di indagare il significato delle prepotenze tra ragazzi secondo i genitori.

Questa ricerca ha lo stesso disegno di quella di Lo Feudo e al. , la differenza riguarda le città del centro che in questo caso sono Firenze e Bologna . Al sud la città campione è sempre Cosenza (A. Smorti, 2003,76).

Quanto risulta dall'analisi dei cluster è il fatto che i genitori effettuano una doppia distinzione tra forme fisiche e forme sociali-verbali. All'interno di tali forme si ha una *graduazione* di gravità – conflitto fisico e bullismo fisico per quello che riguarda gli episodi di prepotenza fisica , esclusione lieve e bullismo sociale e verbale per gli episodi di aggressività socio verbale(A. Smorti, 2003,76). Incrociando le dimensioni si hanno le seguenti tipologie:

	<u>Lieve</u>	<u>Grave</u>
<u>Verbale / sociale</u>	Esclusione lieve	Bullismo sociale e verbale
<u>Fisico</u>	Conflitto fisico	Bullismo fisico

In merito alle parole utilizzate ,l'autore distingue tra quelle del campione del centro Italia e quelle del Sud. La parola che nel meridione più corrisponde , secondo l'autore, al significato scientifico di bullismo è la parola *scorretto*. Le parole *prepotenza* e *aggressività* assumono un significato di comportamento ostile meno grave , di esclusione lieve o di conflitto fisico laddove non sia presente una asimmetria nel potere dei soggetti coinvolti (A. Smorti, 2003,81). *Cattiveria* assume , invece , un significato di bullismo sociale e verbale(A. Smorti, 2003,81).

Al centro *violenza* assume, d'altronde come al sud, il significato di esclusione lieve e conflitto tra pari . Il termine *Prepotenza* viene associato al bullismo sia fisico che verbale , mentre *approfittarsi* ed *aggressività* coprono l'intera gamma dei comportamenti di conflitto verbale/sociale che vanno dall'esclusione lieve al bullismo verbale e sociale (A. Smorti, 2003,81-82).

I cluster di termini che si sono venuti a formare all'interno della ricerca hanno permesso allo studioso l'avvicinamento di parole diverse dentro una stessa area di significato . Al centro aggressività e violenza condividono una area semantica che comprende le forme di conflitto sociale e fisico ,dalle meno gravi quali l'esclusione a quelle più ,gravi come il bullismo verbale e sociale. Inoltre , in questo cluster è presente , anche se con forza minore ,il concetto di bullismo “fisico” (A. Smorti, 2003,82).

Anche il cluster comprendente al sud *Cattiveria*, *prepotenza* e al centro *fare il duro* copre i comportamenti di esclusione sociale, da quelli più lievi a quelli più gravi (A. Smorti, 2003,82). *Scorretto* al sud e *prepotenza* al centro sono i termini che , nelle rispettive aree geografiche , hanno un più chiaro significato di bullismo sociale e verbale ed in parte anche di tipo fisico. Al sud ,i termini *violenza* ed *aggressività* hanno un significato medio al riguardo della

gravità dei comportamenti coprendo: “quei comportamenti modestamente ostili sia di tipo sociale che fisico “(A. Smorti, 2003,81).

In buona sostanza , come afferma Smorti, i due campioni usano le stesse parole con significati diversi . Una diversità che è anche di natura quantitativa, perché nel campione del centro le stesse parole hanno regolarmente un significato di condotta più grave (A. Smorti, 2003,81). Inoltre , anche in termini di inclusività , le parole che riguardano il bullismo e l'esclusione sociale sono molto più riferite al centro che al sud(A. Smorti, 2003,81).

In relazione invece all'uso delle parole , nel campione calabrese il bullismo sociale o verbale è altamente associato alle parole scorretto e cattiveria . Ciò fa supporre allo studioso che ,nella cultura calabrese, non ha rilevanza l'atto in se stesso – la violenza , la prepotenza – quanto piuttosto la connotazione di natura morale e relazionale(A. Smorti, 2003,82), cioè una sorta di tradimento delle norme di un ordine sociale , cosa che ci fa presupporre una visione in cui il giudizio sociale sia sentito come fortemente pervasivo e come il più importante metro di giudizio. Differente è invece l'utilizzo delle parole che si fa nel centro Italia, infatti la parola prepotenza risulta più denotativa del comportamento del bullo piuttosto che morale , inoltre emerge anche la dimensione del “fare il duro” che significa qualcosa come “mostrare i muscoli” senza però denotare una intenzionalità ostile (A. Smorti, 2003,83).

5 LE LACUNE DEL SUPER IO

5.1 Introduzione

Nelle presente ricerca si è assunto quale obiettivo quello di mettere in relazione i comportamenti e gli stili educativi dei genitori con il comportamento “bullistico” degli scolari. Nel far ciò si fa proprio il concetto psicoanalitico di lacuna del super-Io, formulata per la prima volta nel 1949 dalla studiosa americana Adeleide McFadyen Johnson, e successivamente dalla stessa fecondamente applicato nel decennio successivo a diversi casi terapeutici anche in collaborazione con Stanislaus Szurek.

Ci si rende conto di avventurarsi in un campo di conoscenze che non sono propriamente sociologiche, pertanto anche per cercare di fissare quanto meglio possibile le coordinate del nostro incedere, cerchiamo di definire in modo coinciso e, si spera, chiaro i presupposti psicoanalitici della teoria che applicheremo.

5.2 Freud e Il Super Io

Per parlare del Super Io occorre fare una breve disamina della teoria psicoanalitica di Freud cercando di essere quanto più sintetici possibile e nel contempo, di non dimenticare nulla di essenziale. Ovviamente non è nostra intenzione imbarcarci nella redazione di una storia “tascabile” del pensiero freudiano né a maggior ragione in una sua acuta esegesi.

La teorizzazione freudiana, pur mantenendo una certa continuità per tutto l'arco della vita dell'autore, si può grossomodo distinguere in due fasi. La prima va dalla fine del XIX secolo al 1919, la seconda dal 1920 alla morte di Freud.

Tale teoria nasce dagli studi che Freud effettuò sull'isteria in Francia nei primi anni 90 del XIX secolo. Egli mediante il lavoro clinico su pazienti in stato di ipnosi scopre il meccanismo della *rimozione*: “Il soggetto isterico, in stato ipnotico, riesce a tornare all'origine del trauma, illumina quei punti oscuri che durante la sua vita hanno generato la malattia e che sono nascosti nel profondo; è così che egli afferra la causa del male e che, in una sorta di catarsi, si libera del male” (Freud, 1989). Freud si chiese perché alcuni eventi, e nella fattispecie quelli considerati dal paziente come i più dolorosi e vergognosi, scomparissero dalla coscienza per essere dimenticati. Ma tali ricordi, sperimentò Freud, non venivano *totalmente cancellati* perché, come egli stesso sperimentò in Francia, mediante l'ipnosi potevano essere riportati alla coscienza del paziente.

Da qui la creazione del concetto di inconscio. L'inconscio è quindi la parte sommersa della psiche, quella di cui l'uomo non ha coscienza e proprio in tale inconscio vengono relegati – mediante il meccanismo della rimozione - i ricordi degli eventi maggiormente traumatici per il soggetto. All'inconscio Freud affianca anche il preconcio, cioè l'insieme dei ricordi non completamente consci ma facilmente richiamabili dalla coscienza superficiale, ed infine il conscio, la parte superficiale della psiche, quella in cui si ha piena contezza dei ricordi e dei pensieri. Questa è la prima “topica” di Freud che caratterizza la prima fase del suo pensiero.

Resta da spiegare come mai alcuni ricordi restano coscienti mentre altri vengono celati alla coscienza relegandoli nella parte nascosta della psiche. Per spiegare ciò Freud ipotizza che qualunque azione dell'essere umano sia regolata dal principio del piacere, l'uomo desidera la propria felicità, l'appagamento immediato ed incondizionato dei suoi desideri. Quando però tali desideri risultano in contrasto con i valori e le esigenze etiche dell'Io cosciente, tali istanze vengono da quest'ultimo relegate nell'inconscio e in questo caso si ha la rimozione. Tale rimozione, vale appena la pena precisare, non fa cessare il desiderio, lo rende semplicemente invisibile alla coscienza, anzi tale desiderio cova nell'inconscio scatenando la patologia della psiche chiamata nevrosi.

Esistono anche altre modalità di difesa dell'io cosciente oltre la rimozione nella teorizzazione Freudiana. Esse sono lo Spostamento, l'Inibizione, la Conversione, la Sublimazione, l'identificazione. Molto interessante è la sublimazione cioè il meccanismo di difesa dell'Io mediante il quale la pulsione “illecita” viene soddisfatta secondo quelle che sono le norme sociali accettate. In questo caso, secondo Freud, il principio del piacere ha ceduto il passo al secondo principio cardine della sua teorizzazione: Il principio di realtà, quello che opponendosi alla soddisfazione immediata e irrazionale delle pulsioni persegue l'appagamento delle pulsioni mediante obiettivi estesi nel tempo e mediante rappresentazioni sostitutive socialmente accettate. Esempio tipico del passaggio dal principio del piacere a quella di realtà si ha quando il poppante riesce a differire al ritorno della mamma il bisogno di essere nutrito.

L'impianto sopra descritto della sua teoria viene in modo palese modificato a partire dal 1920. Lo scienziato si rende conto che la psiche non era solo governata dalla pulsione del piacere (eros) ma anche da quelle che Freud in “al di là del principio del piacere” chiama pulsioni dell'IO: “... abbiamo potuto attribuire un carattere conservatore, o meglio regressivo, e tale da corrispondere a una coazione a ripetere, solo al primo gruppo di pulsioni. Infatti, secondo la nostra ipotesi, le pulsioni dell'Io traggono origine dal farsi vivente della materia inanimata, e cercano di ripristinare lo stato privo di vita. Al contrario è evidente che, se pure è vero che le pulsioni sessuali riproducono stati primitivi dell'organismo, lo scopo che esse perseguono con tutti i mezzi è quello di fondere in-

sieme due cellule germinali ...”(Freud ,1977, 229). Le due pulsioni contrapposte di Eros e Tanathos verranno sviluppato concettualmente nelle opere successive e compiutamente contestualizzate nel “disagio della civiltà “ del 1929. Continuando il nostro excursus sull'evoluzione della teoria psicoanalitica ,il passo successivo fu quello di integrare la vecchia topica che descriveva la psiche umana (conscio, preconsciouso, inconscio) . Ciò avvenne nel 1922 quando egli pubblico l'Io e l'es , dove diede forte risalto al concetto di Ideale dell'Io . Tale concetto di Ideale dell'io non era del tutto nuovo perché presente anche in “Introduzione al narcisismo” del 1914 ma non era mai assunto ad un ruolo autonomo da quello dell'Io ed era stata utilizzato per spiegare fenomeni quali la vita amorosa o la psicologia delle masse.

In tale opera il SuperIo si smarca dal ruolo ancillare rispetto all'Io, che aveva in precedenza ,trasformando di conseguenza la topica della psiche umana in Es, Io e SuperIo , tripartizione che Freud manterrà ferma fino alla sua morte.

Volendo comprendere i significati della tripartizione freudiana vale appena accennare che l'Es corrisponde all'inconscio . Per Freud è la parte preponderante dell'uomo infatti: “...un individuo è dunque per noi un Es psichico, ignoto e inconscio, sul quale poggia nello strato superiore l'Io...” (Freud,1977-2, 486).Dall'Es nasce l'Io : “...l'Io è quella parte dell'Es che ha subito una modificazione per la diretta azione del mondo esterno grazie all'intervento del [sistema] P-C (percezione – coscienza) ... L'Io si sforza altresì di far valere l'influenza del mondo esterno sull'Es e sulle sue intenzioni tentando di sostituire il principio di realtà al principio di piacere, che nell'Es esercita un dominio incontrastato”. (Freud , 1977 , 488). Egli ipotizza che , da un punto di vista sia ontogenetico che filogenetico, la parte dell'Es che ha subito l'azione del mondo esterno mediante il sistema di percezione-coscienza si è via via differenziata da esso dando origine all'Io.

Il super Io è il risultato finale di complessi processi di identificazione e di interiorizzazione verso i genitori e sta alla base dei sentimenti sociali che riguardano famiglia, stato e religione. Si noti che ancora una volta Freud dispiega la propria teorizzazione su due livelli coincidenti , quali quello dello sviluppo dell'individuo e quello dello sviluppo della specie. A livello ontogenetico il SuperIo si sviluppa durante lo stadio fallico che va dai 3 ai 5 anni circa. Esso coincide con la nascita ed il superamento del complesso di Edipo. Tralasciando le problematiche relative alla bisessualità del bimbo analizziamo con le stesse parole di Freud il caso più semplice del complesso di Edipo maschile : “Il caso più semplice si struttura, per il bambino di sesso maschile,nel modo seguente: egli sviluppa assai precocemente un investimento oggettuale per la madre , investimento che prende origine dal seno materno ... del padre il maschietto si impossessa mediante identificazione. Le due relazioni per un certo periodo procedono parallelamente, fino a quando, per il rafforzarsi dei desideri sessuali ri-

feriti alla madre e per la constatazione che il padre costituisce un impedimento alla loro realizzazione, si genera il complesso edipico. L'identificazione col padre assume ora una coloritura ostile, si orienta verso il desiderio di toglierlo di mezzo per sostituirsi a lui presso la madre. Da questo momento in poi il comportamento verso il padre è ambivalente...L'impostazione ambivalente verso il padre e l'aspirazione oggettuale esclusivamente affettuosa riferita alla madre costituiscono per il maschietto il contenuto del complesso edipico nella sua forma semplice e positiva." (Freud, 1977-2, p. 494). Il bambino durante questa fase prova attrazione sessuale per la madre e ostilità nei confronti del padre con cui deve dividere l'oggetto del desiderio e temendo una reazione di quest'ultimo rimuove sia l'ostilità che il desiderio per mezzo dell'identificazione con il padre stesso. Tale identificazione avviene mediante un vero e proprio sforzo ad essere come lui, mediante una interiorizzazione di atteggiamenti, credenze e modi di fare. Ma, d'altronde, il gioco per il bimbo vale la candela perché in questa maniera da un lato allenta la pressione sull'Io annullandone l'angoscia della punizione paterna e dall'altro soddisfa anche l'Es "possedendo" la madre-oggetto del-desiderio in modo vicariante per mezzo del padre.

Questa prima versione del meccanismo mediante il quale nasce ed opera il Super-IO, presente in "l'io e l'es" viene parzialmente modificata nel "disagio della civiltà". Il modello della rinuncia pulsionale che porta all'aggressività contro il padre e alla nascita del Super-IO mediante identificazione viene ulteriormente modificato postulando che solo la rinuncia all'aggressività già presente all'interno della psiche del soggetto porta a far nascere il senso di colpa e, quindi, a dar origine ai processi di identificazione con l'autorità paterna (Freud, 1980 : 273).

Concludiamo citando quello che Freud ironicamente rispose agli umanisti di professione : " possiamo rispondere così a tutti coloro i quali - scossi nella loro coscienza etica - hanno protestato che deve pur trovarsi nell'uomo qualche cosa di superiore: <<Certo che c'è. E questo qualche cosa è l'essere superiore, l'ideale dell'Io, o Super-io, il rappresentante del nostro rapporto con i genitori. Da bambini piccoli abbiamo conosciuto, ammirato e temuto questi esseri superiori, e più tardi li abbiamo assunti dentro di noi>>".

Dal punto di vista filogenetico accenniamo appena al fatto che per Freud il superIo nasce dall'uccisione del padre primordiale da parte dei fratelli alleati.

Con la nascita del complesso di Edipo e, quindi, parallelamente all'apparizione del SuperIO, nasce all'interno del bambino un sentimento che potremmo definire il suo "braccio armato" :il senso di colpa.

Il senso di colpa nella sua accezione ontogenetica, secondo Freud, ha due origini: "una dal timore che suscita l'autorità, e una successiva dal timore che suscita il Super-io. La prima obbliga a rinunciare al soddisfacimento pulsionale, la seconda, poiché è impossibile nascondere al Super-io che i desideri

proibiti continuano, preme per la punizione” (Freud , 1987 , 262); anche se solo nella seconda ipotesi si può parlare più propriamente di senso di colpa. Paradossalmente per la psicoanalisi freudiana il senso di colpa che ab-origine nasceva da una rinuncia pulsionale necessita per rafforzarsi di altre rinunce : “ Ogni rinuncia pulsionale diventa allora una fonte dinamica della coscienza, ogni nuova rinuncia ne accresce la severità e l'intolleranza” (Freud , 1987, 263). Freud , nel “Disagio della civiltà” ,ben spiega questo meccanismo affermando che : “la coscienza nasce in principio dalla repressione di un impulso aggressivo e che si rafforza con l'andare del tempo a ogni nuova repressione cosiffatta”(Freud , 1987, 264). Questo meccanismo si spiega col fatto che la rinuncia libidica però mette il bambino in una posizione in termini di economia libidica, molto difficile perché vive nell'angoscia della punizione da parte del genitore , allora egli , per uscire da tale situazione problematica risolve , come detto qualche riga su , mediante l'identificazione con tale *ingombrante* autorità.

Dal punto di vista filogenetico il senso di colpa è ancor più semplice da spiegare. Esso infatti nasce dall'intrinseca ambivalenza emotiva primigenia che nutrivano i figli alleati nei confronti del padre . Essi odiavano il padre che imponeva la propria legge ma contemporaneamente lo amavano , “dopo che l'odio fu soddisfatto con l'aggressione, l'amore prevalse nel rimorso per l'atto, elevò il Super-io mediante l'identificazione col padre, gli diede il potere paterno quasi a punire l'atto d'aggressione perpetrato contro di lui”(Freud , 1987, 266-67).

5.2.1 Il Super-Io e la devianza.

E' assolutamente inutile precisare quanto la teoria psicoanalitica di Freud abbia segnato la cultura dell'occidente ,non solo nell'ambito ristretto della psicoterapia ma nei più svariati campi , dalla scienza della politica alle arte visive e letterarie.

Anche la criminologia ha utilizzato le teorizzazioni psicologiche di Freud per spiegare il perché del comportamento antisociale nell'essere umano e la maggior parte di tali teorizzazioni mette in rilievo il rapporto che lega il *Super-Io* al *senso di colpa* e quindi alla *devianza*.

Già Freud stesso trattò l'argomento in un suo breve scritto del 1916 dal titolo “i criminali per senso di colpa”. Tale opera fu ispirata dal lavoro psicoanalitico dell'autore , infatti egli analizzò i resoconti psicoanalitici di soggetti che avevano compiuto degli atti criminali e notò che : “ ...il lavoro analitico ha dato poi il sorprendente risultato che tali azioni venivano compiute soprattutto perché proibite e perché la loro esecuzione portava un sollievo psichico a chi le commetteva. Costui soffriva di un opprimente senso di

colpa di origine sconosciuta e, dopo aver commesso un misfatto, il peso veniva mitigato. Perlomeno il senso di colpa era attribuito a qualche cosa” (Freud, 1976 , 651). Questa citazione palesa abbastanza chiaramente quale è l'approccio teorico freudiano al problema . Egli ribalta l'opinione comune che lega il crimine al senso di colpa, perché secondo tale tesi non è il crimine che fa nascere nel reo il senso di colpa ma ,al contrario , è il senso di colpa che ,già presente all'interno della psiche del soggetto, spinge al crimine .

L'origine del senso di colpa del Reo per Freud è , ovviamente, da ricercarsi nel complesso edipico : “questo oscuro senso di colpa proveniva dal complesso edipico ed era una reazione ai due grandi propositi criminosi di uccidere il padre ed avere rapporti sessuali con la madre. In confronto a questi due, i crimini commessi per fissare il senso di colpa costituivano certamente un sollievo per l'individuo tormentato”(Freud, 1976 , 652).

Da questa seconda citazione si evince come il senso di colpa inconscio che spinge al crimine il soggetto serva per alleviarne il senso di colpa , come afferma Trombi , il reo sembra dire :”Non ho ucciso mio padre e posseduto mia madre, ho solo rubato, ferito,...” (Trombi , 1980 : 29).

Alla domanda che , come un *convitato di pietra* , è presente in tutte le teorie criminologiche , cioè perché il soggetto devia, Freud non può che far riferimento alle modalità mediante le quali si forma il Super Io ed il senso di colpa nei bambini durante il periodo che va dai tre ai sei anni. Infatti nei suoi altri scritti quali “l'Io e l'Es” ed “il disagio della civiltà” egli teorizza che un super-Io molto rigido , il quale orienta l'aggressività del complesso edipico verso l'io del soggetto stesso, porterà alla formazione di un forte senso di colpa.

Occorre ulteriormente precisare che Freud individua anche un'altra categoria di delinquenti cioè quelli che agiscono senza nessun senso di colpa perché o non hanno sviluppato inibizioni morali oppure si sentono giustificati nell'agire contro la società ; che però non prende in esame all'interno de “i delinquenti per senso di colpa” ,(Trombi , 1980 : 27). Tale categoria verrà invece trattata , sempre sul solco delle teorizzazioni freudiane, da due autori quali Alexander e Staub che citeremo più avanti.

Reik fa propria l'impostazione freudiana del “delinquente per senso di colpa” nel suo saggio “Coazione a confessare e bisogno di punizione” del 1925. Egli infatti individuò nei criminali che analizzò durante il proprio lavoro clinico un desiderio inconscio di confessare il proprio de-

litto ,che si sostanziava in veri e propri “passi falsi”,tali da consentire la scoperta del delitto compiuto.

Reik fa diversi esempi di tali casi : “Un primo caso è quello dell'assassino di nome H. che, spacciandosi per batteriologo, si procurava attraverso un istituto scientifico delle colture velenose per poi eliminare i suoi conoscenti; una volta quest'uomo si lamentò con la direzione dell'istituto per l'inefficacia delle colture speditegli, ma nel farlo commise un *lapsus calami* scrivendo "nei miei esperimenti su uomini (Menschen)" al posto di "nei miei esperimenti su topi (Mäuse) o cavie (Meerschweinchen)" (trombi, 1980 : 31).

Reik ,nel pieno solco freudiano, legge il comportamento “involontariamente autoaccusante” del criminale mediante i meccanismi psichici del soggetto nevrotico non delinquente. L'analisi verte sul bisogno di punizione che ha il soggetto nevrotico e sul fatto che , per usare le parole di Trombi , sentenza e castigo esistano fuori dai tribunali , e più precisamente nelle auto punizioni dei nevrotici (Trombi , 1980 : 33). Reik racconta di diversi casi analizzati durante il suo lavoro clinico . Un caso era quello della bambina che, avendo imparato il tedesco grazie al padre, aveva in tale lingua conversazioni esclusive con lui che ovviamente la madre non comprendeva. Tale situazione fece sviluppare , secondo l'autore , fantasie sessuali colpevolizzanti e , a causa di ciò ,la bambina si sentì costretta a cessare tale studio. Secondo lo stretto collaboratore di Freud, quindi si può evincere come la psiche opera secondo una logica rigida e crudele che egli non esita a definire la logica del taglione . Ciò si rende palese per mezzo di tutta una serie di fantasie descritte simbolicamente dai soggetti nevrotici e ossessivi quali la sepoltura da vivi , la castrazione , il soffocamento . Il corollario di tale ricostruzione è che le sanzioni penali traggono la loro origine da questa primigenia legge inconscia del “taglione”. In passato le sanzioni penali erano molto vicine a questi castighi inconsci , si pensi all'istituzionalizzazione che si aveva in età antica del costume della vendetta. Le leggi penali moderne traggono , in ultima istanza , la propria forza propria dalla loro origine inconscia(Trombi , 1980 : 34).

Nel 1929 lo psicoanalista ungherese Franz Alexander e il giurista tedesco Hugo Staub pubblicano un libro dal titolo “I criminali ed i suoi giudici” che diventerà una pietra miliare della psicologia criminale.

In esso gli autori cercano di effettuare una classificazione dei criminali rispetto a quelle che sono le cause psicologiche che spingono all'azione criminosa.

La distinzione principale che gli autori effettuano è quella tra delinquenza accidentale e criminalità cronica.

La prima , come dice la parola stessa è meramente accidentale , capita per caso derivante da negligenza – e in questo caso parliamo dei delitti colposi - ovvero da una situazione di tale sofferenza “...la quale ferisce tanto profondamente il sentimento di giustizia che l'azione inibente di un Super-Io, altrimenti in pieno vigore è resa inattiva di fronte al fatto” (Alexander e Staub, 1978 : 109) – ed in questo caso parliamo di delitti occasionali -. Ben più interessante è la seconda categoria di criminalità ovvero quella cronica.

Nell'ambito della criminalità cronica gli autori approfondiscono ancor di più la classificazione abbozzata da Freud nel saggio “i criminali per senso di colpa” . Le sotto-categorie sono tre , la prima è quella che riguarda azioni criminose in cui la funzione dell'io è profondamente pregiudicata o neutralizzata da processi tossici o biopatologici, la seconda riguarda le azioni criminose da eziologia nevrotica , la terza , infine , riguarda le azioni criminose compiute dal delinquente normale e non nevrotico.

Il primo tipo di di azioni criminose riguardano i soggetti i quali le compiono perchè il loro Io è totalmente pregiudicato da processi di tipo tossicologico o biopatologico. In questi soggetti il livello di partecipazione dell'io nell'atto criminoso è bassissimo (si pensi ad un soggetto tossicodipendente) o addirittura non esiste proprio (si pensi agli infermi di mente). Sono in buona sostanza quelli che il diritto chiama “irresponsabili”.

Il secondo tipo di atti delinquenti compiute dai criminali cronici riguarda le c.d. Azioni criminose da eziologia nevrotica . Gli autori con estrema chiarezza spiegano che : “Queste azioni sono in prima linea determinate da motivi inconsci; in conseguenza non può la parte cosciente della personalità prendere posizione alcuna di fronte a quei motivi ad essa inaccessibili. L'Io è indotto all'esecuzione dell'atto da particolari meccanismi nevrotici che indeboliscono il vincolo di dipendenza dell'Io dall'influenza inibente del Super-Io o ingannano l'Io circa i veri motivi dell'atto stesso del quale dissimulano l'autentico significato. A seconda dei meccanismi che concorrono con maggior efficacia all'azione”(Alexander e Staub, 1978 : 106). All'interno di questo secondo tipo di atti delinquenti distinguiamo tra i delitti coatti detti anche delitti sintomo ed il comportamento neuro-criminale. I primi sono molto vicini al comportamento nevrotico . Si sostanziano in un impulso di tipo ossessivo che sopraffà l'io. Esempi di ciò sono la cleptomania , la piromania , ecc... Il comportamento neuro criminale è quello che si avvicina di più alla figura del deviante per senso di colpa di Freud , infatti , nella genesi del comportamento deviante entra in gioco l'intera personalità del soggetto. L'Io risulta trascinato a deviare o da meccanismi afflittivi o da razionalizzazioni , oppure da ambedue contemporaneamente ((Alexan-

der e Staub, 1978 : 106). I meccanismi afflittivi possono constare o di un processo nevrotico che si sostanzia nella ricerca di una reale sofferenza per alleviare un senso di colpa preesistente ,oppure un processo di tipo psicotico , cioè mediante la proiezione di una colpa su un altro soggetto. Lo psicotico vive anche la sofferenza ma ne dà la colpa al soggetto verso cui la ha proiettata . Esempio tipico di questa categoria sono i delitti passionali in cui il coniuge proietta sull'altro coniuge incolpevole le proprie inconse pulsioni sessuali extraconiugali , pulsioni che causano nel soggetto un forte senso di colpa e lo portano , nei casi peggiori, fino al commettere un uxoricidio.

Le razionalizzazioni si hanno quando il soggetto , che ha in sé il senso di colpa , razionalizza tale sentimento a cui non riesce a dare un significato, adducendo quale motivazione cosciente un fatto reale che non ha nessuna collegamento con il senso di colpa stesso . Secondo gli autori un esempio tipico di tale razionalizzazione si ha in coloro che commettono reati quali degli attentati in nome una fede politica. Il soggetto , secondo gli autori si costruisce ad hoc una teoria atta a realizzare senza senso di colpa le proprie “tendenze parricide sublimite” (Alexander e Staub, 1978 : 79) derivanti – in perfetta continuità con il saggio di Freud – da un complesso di Edipo irrisolto.

Per finire abbiamo le azioni criminose del delinquente normale che ha un Super-io criminale. Al riguardo di questa categoria gli autori sono molto netti sostenendo che tale tipo di criminale ha una morale totalmente differente da quella dominante , morale per l'appunto di tipo delinquenziale. In tali soggetti non si ha nessun conflitto tra l'Io ed il Super-Io perché quest'ultimo è di tipo di criminale(Alexander e Staub, 1978 : 107) . Tale Super-io non può che aver avuto origine mediante una socializzazione primaria in una famiglia delinquenziale e da una immedesimazione in soggetti devianti.

In realtà gli autori individuano anche un quarta sotto-categoria quella del “delinquente genuino” . Ma essi stessi si affrettano a puntualizzare che , un soggetto totalmente inadatto alla vita sociale , una specie di uomo-animale primitivo non può che essere un mero e astratto caso teorico.

Interessante allo scopo di individuare di una relazione tra il Super-Io ed il comportamento criminale è , ai nostri occhi , anche la teorizzazione di Melanie Klein. L'autrice , anch'ella psicoanalista clinica , pubblica diversi saggi tra il 1927 e il 1932. L'aspetto innovativo della sua ricerca si sostanzia nel fatto che ella ritiene applicabile il lavoro di analisi della psiche anche in bambini molto piccoli. La Klein, mediante determinate tecniche , quale quella del gioco

mette in evidenza come in tutti i bambini , siano essi normali o con tratti nevrotici o psicotici , hanno ,nei confronti dei genitori, delle tendenze sadiche o addirittura criminali :”...un bambino dai sei ai dodici mesi che tenti di distruggere in fantasia la madre con tutti i mezzi che le sue tendenze sadiche gli mettono a disposizione, con i denti, le unghie, gli escrementi e con tutto il proprio corpo, trasformato fantasticamente in ogni sorta di armi letali...”(Trombi , 1980 : 80). L'autrice rimase particolarmente colpita da tali fantasie , da lei definite “Fantasmi” , ma un altro particolare la colpì ancor di più: l'estrema similitudine tra i “fantasmi” rivelati dai bambini e gli episodi criminali effettivamente commessi. L'autrice narra di episodi criminali particolarmente efferati quali quello di un maniaco che adescava giovani per commettere atti a sfondo omosessuale , poi li uccideva , li decapitava , bruciava le diverse parti del corpo e vendeva i loro vestiti. Bene, tale dinamica , sempre secondo l'autrice, era molto simile a quella descritta da un piccolo paziente giocando con due pupazzetti , che rappresentavano il padre ed il fratello: prima mimò atti quali la masturbazione reciproca , prese successivamente altri due pupazzetti a cui tagliò le teste tenendole per sé sostenendo essere “il boccone più appetitoso “ , vendette il resto dei corpi ad un macellaio immaginario e si appropriò degli averi delle vittime.

La Klein arricchisce il proprio quadro teorico anche con un'altra osservazione dalla quale deriverà delle ipotesi realmente rivoluzionarie o , in qualche modo , innovative almeno in relazione all'ortodossia psicoanalitica . Ella infatti chiarisce che i bambini piccoli che ha in analisi non riferiscono esclusivamente le tendenze sadiche ma anche un insieme di paure rivolte a figure fantasmatiche . Tali paure vanno dal semplice timore di una punizione , alla paura di sporcarsi , fino al terrore di essere uccisi, divorati o fatti a pezzi (Trombi , 1980 : 83).I timori di cotanto feroci attacchi sono del tutto simili alle tendenze sadiche dei bambini e vengono interpretati dall'autrice come la paura di feroci rappresaglie in risposta alle loro tendenze sadiche (Trombi , 1980 : 83) . Ma la cosa più interessante di tutto ciò è che le figure fantasmatiche che mettono in atto queste feroci vendette non sono altro che i genitori. Da tale deduzione scaturisce nella Klein l'idea che , a differenza di quanto pensava Freud, il Super-Io non si forma al tramonto del complesso di Edipo – cioè verso i cinque anni – bensì molto prima : "...ha inizio allo stesso tempo in cui il bambino compie la sua primissima introiezione orale dei suoi oggetti" (Trombi, 1980: 83). E' bene specificare sin da ora che la figura introiettata dei genitori non corrisponde affatto alla severità dei genitori reali quanto piut-

to ad una loro immagine persecutoria, e tale idea è condivisa da molti psicoanalisti e in parte anche da Freud (Trombi, 1980 : 84). Per immagine persecutoria intendiamo il fatto che sui comportamenti persecutori reali dei genitori il bambino proietta i propri impulsi sadici e distruttivi. E tale rappresentazione persecutoria dei propri genitori assieme alle tendenze sadiche, sottolinea l'autrice, non è un tratto esclusivo dei bambini nevrotici ma è presente in tutti i bambini "normali".

Il punto cruciale diventa allora quello di individuare quali sono le condizioni ed i meccanismi che possano trasformare questi fantasmi sadico persecutori presenti in tutti i bambini in comportamenti patologici quali nevrosi o, addirittura, comportamenti criminali. Si tratta, in ultima istanza di individuare *cosa va storto* portando il bambino alla strutturazione di un Super-Io patologico o deviante. La Klein, citando il caso di un ragazzo di dodici anni che ebbe in analisi, il quale aveva compiuto i primi passi di una carriera criminale con aggressioni sessuali ripetute, individua il meccanismo che porta, secondo l'autrice, alla strutturazione di un Super-Io di tipo deviante. Il ragionamento è il seguente: le visioni fantasmatiche e persecutorie proprie di tutti i bambini vengono confermate in tenerissima età da un evento al quale il bambino ha assistito. La Klein individua tale evento nel fatto che: "durante tutta la sua infanzia egli aveva condiviso la camera dei genitori, e, come spettatore dei loro rapporti sessuali, ne aveva ricevuto una impressione molto sadica" (Trombi, 1980: 87). I desideri sessuali del bambino nei confronti della madre alla vista delle scene succitate si colorarono di un forte sadismo e egli viveva nella costante paura di subire aggressioni sessuali come rappresaglia (Trombi, 1980: 87). Pertanto le visioni fantasmatiche sadico-persecutorie infantili vengono appieno confermate in tutta la loro forza distruttiva e vengono a formare un super-Io di tipo assolutamente primitivo e crudele. Successivamente, nella prima infanzia, il soggetto subendo ulteriori violenze, nel caso in esame dalla sorella maggiore, non fa altro che confermare tale impostazione sadica della strutturazione super-egoica,

Il rapporto tra strutturazione del Super-Io e comportamenti antisociali nei bambini venne anche studiato da Bruno Bettelheim e Emmy Sylvester. Tale studio nacque, come tutti gli altri succitati, dall'osservazione analitica svolta dagli autori dei soggetti criminali. L'aspetto molto originale della teorizzazione di Bettelheim e Sylvester, da cui si dipana l'intero teorizzazione è data dalla constatazione che, a differenza di quella che è l'opinione comune: "...molti giovani criminali posseggono un elevato modello di moralità..." (Trombi, 1980: 64). Tale moralità

si sostanzia in una coerenza superiore a quella dei ragazzi “normali” che spesso davanti ai genitori sconfessano i comportamenti antisociali che hanno tranquillamente e allegramente tenuto pochi attimi prima all'interno del gruppo dei pari. I ragazzi “criminali” invece non tradiscono mai le norme del gruppo deviante di appartenenza. Da questa analisi delle condotte morali dei giovani delinquenti gli autori teorizzano il perché del comportamento delinquenziale stesso . Vediamo un po' come si dipana il ragionamento degli autori : il bambino vive all'interno della famiglia esposto a due tipi di istanze normative contemporaneamente presenti. La prima potremmo definirla di natura moralistica , nel senso che viene proposta al bambino una visione morale coerente che al proprio interno comprende il rispetto delle norme giuridiche , delle regole e delle convenzioni sociali , dei principi morali etici e religiosi. Si insegna al bambino il dovere di rispettare senza eccezioni tali regole e che la libertà di comportamento si ha nel rispetto di tali norme . La seconda istanza è al contrario di natura pragmatica e mira al successo ed al guadagno immediato da raggiungere con tutti gli stratagemmi possibili. Il bambino , pertanto , se da un verso mira a identificarsi con i risultati pratici dei propri genitori ,dall'altro desidera comportarsi secondo una norma morale più coerente , tale conflitto “deflagra” portando il figlio a rendersi conto che i genitori non vivono secondo quelli che sono i valori che insegnano (Trombi, 1980: 65).

Questo modello generale , secondo gli autori , prende piena sostanza in quei casi dove i bambini vivono in una famiglia in cui i comportamenti educativi dei genitori entrano in contrasto l'un l'altro. Gli autori parlano di “costellazioni familiari” intendendo con ciò delle tipologie che individuano all'interno della coppia quale dei due genitori detiene “l'orientamento morale” dei figli e quale “l'orientamento pragmatico”.

La tipologia risultante è la seguente:

	Costellazione A	Costellazione B
Madre	Orientamento morale	Orientamento pragmatico
Padre	Orientamento pragmatico	Orientamento morale

Secondo gli autori, la Costellazione “criminogena “ è quella indicata con la lettera “A”. Infatti : ”.. Non di rado la condotta criminale si sviluppa nella seguente costellazione familiare: la madre sostiene le esigenze morali più rigide e le segue nella pratica; di solito è la figura più forte della casa, più restrittiva ed esigente del padre. Mentre però fornisce coerenza, ordine e conforto fisico su cui si può fare affidamento, essa dà meno gratificazione emozionale immediata di quanto ne dia il

padre...”(Trombi , 1980,66). Il figlio pertanto sviluppa una alleanza con il padre in chiave antimaterna . Il bambino apprezza il cameratismo paterno , le scorriere che può compiere con lui . Egli acquisisce il comportamento “amorale del padre” ma contemporaneamente si identifica con la madre sviluppando il conflitto proprio delle personalità devianti. Su come tale conflitto venga risolto e sul perché il soggetto continui a deviare gli autori sono poco chiari ; ipotizzano che, arrivato ad un certo punto , laddove i comportamenti antisociali siano ben radicati , il bambino , grazie all'identificazione con la madre - una madre che ha sempre svalutato la figura paterna - in un certo senso “degrada” il padre a “pari” pertanto mira a superarlo . In tale modo i comportamenti antisociali saranno rafforzati per superare il padre e manifestare un maggior senso di potenza.

Per finire la nostra carrellata , e prima di parlare delle Lacune del Super-Io ipotizzate dalla Johnson, accenniamo alla teoria di Kate Friedlander. Ella parte dal presupposto che gli stimoli ambientali possono portare un soggetto a comportarsi in modo antisociale, solamente se nel soggetto è presente una “struttura caratteriale antisociale”. Tale “struttura caratteriale antisociale” non è altro che una sorta di stato latente di delinquenza già presente nella personalità del soggetto , che viene attivato dal contesto in cui si vive. Ovviamente anche questa autrice, per definire questa “struttura caratteriale antisociale” , parte dal proprio lavoro analitico e nella fattispecie individua quali oggetto della proprio studio comparativo due diversi bambini che presentavano caratteristiche molto simili quali il Q.I. - medio di circa 100 - , il carattere iracondo , l'incapacità di essere puntuali e così via , la differenza sostanziale tra i due riguardava , però per l'appunto ,i comportamenti antisociali che uno aveva e l'altro no.

La Friedlander individuò quale caratteristica discriminante nei due bambini il tipo di strutturazione del Super-Io. Il bambino con comportamenti antisociale aveva un Super-Io quasi assente , non aveva strutturato nessun tipo di coscienza morale né di senso di colpa. Si pensi a questo episodio : “la condotta antisociale del bambino, che si manifestava ad esempio nel fatto che Billy andava a saccheggiare le case bombardate (sono gli anni della seconda guerra mondiale) e lui non era sensibile a rimproveri: diceva che, poiché nessun poliziotto lo aveva visto, non importava niente a nessuno” (Trombi , 1980,73). Al contrario l'altro bambino manifestava a pieno il senso di colpa , l'autrice descrive tale episodio : “ una volta che ruppe un vaso caro alla madre, si sentì in colpa per molti giorni nonostante non fosse stato redarguito” (Trombi , 1980,74) .

Ovviamente l'individuazione della debolezza del Super-Io nei soggetti che compiono dei comportamenti antisociali potrebbe risultare una banalità se non si riesce a spiegare quali siano le cause di tale debolezza. L'autrice individua negli stimoli ambientali strutturati in modo che il bambino non venga abituato a trattenere le forze istintuali. Di solito i genitori , e principalmente la madre , non riescono ad avere fermezza nella gratificazione e nella frustrazione del bambino , soprattutto nei primi anni di vita , impedendo quindi al figlio di sviluppare il principio di realtà . Abbastanza illuminante è la descrizione che l'autrice fa del comportamento che il bambino teneva con la madre : “Il bambino andava anche nel letto della madre, la mattina, parlandole dei suoi genitali e salendo su di lei” (Trombi , 1980,71) . Ovviamente tale comportamento lungi dal sublimare i desideri edipici verso la madre al contrario li rafforzava. L'autrice descrive infatti la madre in questa maniera :” Una caratteristica importante ... era l'assoluta mancanza di fermezza nel mantenere le proibizioni. Nulla di Billy andava mai bene; nella sua ostilità la madre ignorava e svalutava qualsiasi piccolo progresso come la puntualità nel tornare a casa, e non aveva alcuna fiducia in lui. Dopo averlo reso debole e codardo, ora glielo rinfacciava apertamente...”(Friedlander K. , 1945 : 195).

5.3 Le Lacune del Super-Io

Come abbiamo già detto in premessa , nel nostro tentativo di spiegare il comportamento del bullo noi andremo ad indagare la personalità e le modalità educative dei genitori del bullo stesso ,confrontandoli con quelli dei genitori di ragazzi “non bulli”.

Nell'individuazione delle dinamiche psicologiche e delle modalità educative genitoriali che possano essere considerate quali alcune determinanti del comportamento da bullo degli studenti ,noi faremo riferimento al concetto di “Lacuna del Super-Io” elaborata dalla psicoanalista Adelaide Mcfadyen Johnson.

La nostra autrice , prematuramente scomparsa nel 1960, studiò biologia e medicina specializzandosi in psichiatria infantile .

Il suo percorso incontrò la psicoanalisi che diventò il suo campo primario di ricerca. (A. M. Johnson, 1969 : XIII). Ella affrontò problematiche riguardanti le modalità educative e sanzionatorie che i genitori hanno nei confronti dei figli mettendole in relazione con i difetti della

coscienza , con i disordini psicologici dell'infanzia ,con i casi di molestie sessuali , e perfino con i casi di omicidi (cit. , retrocopertina).

La studiosa ha dato un contributo molto importante nell'individuazione di quelle che sono le cause del comportamento antisociale nei ragazzi discostandosi da quella che era l'opinione dominante del tempo, per cui l'atto deviante derivava da una disposizione della psiche del soggetto all'autopunizione e tale disposizione aveva origine , principalmente , da una educazione genitoriale priva di calore – così la pensava Reich e tanti altri autori del tempo- (cit. : 114). La Johnson invece la pensa diversamente perchè individua un robusto collegamento tra le “distorsioni morali” dei genitori e quelle dei propri figli. Tale correlazione , secondo l'autrice era presente in alcune teorizzazioni quali quelle di Aichhorn, ma non era mai stata degnata di un'approfondita ed attenta validazione scientifica (cit. , 114). L'unico autore che ,sempre secondo la Johnson , ha trattato questa *stabilità diacronica* tra la distorsione morale dei genitori e quella dei figli è proprio colui con cui l'autrice collaborerà ripetutamente e continuativamente nel tempo cioè Stanislaus Szurek . Lo Szurek individua quale causa del comportamento deviante di un ragazzo una disorganizzazione della personalità , un “difetto della coscienza” , e riconosce quale motivazione di tale organizzazione “difettosa” la dinamica intra-familiare ,per cui : “ il genitore più importante , di solito la madre – sebbene il padre risulta , in qualche modo sempre coinvolto – è stata vista incoraggiare incoscientemente l'amorale e antisociale comportamento del figlio ...” (cit. , 115:116).

Fatta questa introduzione vediamo di analizzare quali sono gli elementi principali della teoria delle lacune del Super-io di Adelaide Mcfadyen Johnson .

5.3.1 Una definizione di lacuna del super-io

Il primo elemento della teoria riguarda la definizione che ovviamente dovremo dare di “lacuna del Super-io”. L'autrice , nella creazione di tale concetto, parte dal risultato delle sue osservazioni cliniche sui giovani che commettono atti devianti. Ella nota che molti di essi si comportano in modo antisociale solamente in determinate e circoscritte aree, tenendo in tutte le rimanenti un comportamento di tipo assolutamente normale . Ad esempio : ' ... un bambino può essere interamente affidabile al riguardo della regolare frequenza scolastica o dell'onestà a lavoro , ma può commettere piccoli furti o compiere degli *acting out* sessuali molto seri '(cit. , 113) .Ancora l'autrice : '... un bambino può rubare ma

non essere pigro , un altro può appiccare fuochi ma non fare niente altro di antisociale. In altri , solo la sfera sessuale sarà implicata attraverso l'*acting out*' (cit. , 216). Tramite l'osservazione dei comportamenti e tramite il suo lavoro analitico l'autrice è molto chiara nel dire che : 'C'è raramente una debolezza generalizzata del Super-Io nei casi in considerazione ma , piuttosto, delle mancanze nel Super-Io in certe circoscritte aree del comportamento che possono essere chiamate *Lacune del Super-Io*' (cit. , 113).

5.3.2 *Come hanno origine le lacune del Super-io*

Data la definizione di “lacuna del Super-io” la domanda a cui si deve rispondere è : perché tali lacune hanno origine? La risposta della Johnson passa innanzi tutto attraverso l'osservazione che esse sono collegabili ad una o più modalità educative dei genitori . In ciò la studiosa è ancora più precisa affermando che la “lacuna del Super-Io” del bambino non è altro che il riflesso di una corrispondente “lacuna del Super-Io” nel genitore . Tale tesi è corroborata da un abbondante numero di casi incontrati durante il suo lavoro analitico. A titolo di mero esempio citiamo : “... un bambino di sei anni di nome Stevie , che usava scappare di casa dall'età di quattro anni. Il padre sembrava conoscere una inspiegabile quantità di dettagli riguardanti le *esplorazioni* del bambino. Egli riportò che durante gli ultimi due anni non aveva potuto continuare il lavoro di autista di T.I.R. Intercontinentali , lavoro che lo soddisfaceva magnificamente..”(cit. , 120). In un altro caso l'autrice adombra una stabilità della “lacuna del Super-Io” in tre generazioni : “ una mia paziente ... venne in terapia molto arrabbiata con la figlia di nove anni . La rabbia aveva la sua motivazione nel fatto che la figlia era stata *beccata* a rubare nella cattedra della maestra... Più tardi la paziente mi confesso , per la prima volta , i numerosi furti che ella commise durante la sua infanzia ed adolescenza ed il fatto che la madre la *copriva* sempre” (cit. , 121). In molti casi i comportamenti presenti dei genitori corrispondono a quelli devianti dei figli. In altri casi, i genitori non hanno tali acting-out antisociali (cit. , 126) *ma trasmettono lo stesso la “lacuna del super-io”* .

5.3.3 *I meccanismi di trasmissione delle lacune*

I meccanismi educativi mediante i quali si trasmettono le lacune sono principalmente di due tipi: un eccesso di permissivismo ed un atteggiamento ostile e di ipercontrollo nei confronti del figlio. Ambedue queste modalità possono essere contemporaneamente presenti

5.3.3.1 Permissivismo

Nel caso dei comportamenti permissivi essi vengono camuffati da calore, attenzione, bontà o complicità e spesso si traducono in tutta una serie di scuse miranti a neutralizzare la responsabilità del figlio che compie l'atto deviante oppure miranti a nascondere il suo compimento.

Il repertorio è molto ampio, potremmo citare il comportamento della madre che quando viene a conoscenza del fatto che il figlio ruba sminuisce la responsabilità di quest'ultimo e afferma che il vizio di rubare scomparirà con la crescita (cit. , 122). Il lettore ricorderà che, appena qualche rigo sopra, abbiamo citato il caso della donna la cui figlia rubava e che successivamente confessò di averlo fatto anche lei in giovane età con la "copertura" dalla madre. Bene, all'inizio della terapia anche lei sosteneva che la figlia ladruncola: "con la crescita smetterà da sola...", in pratica *copriva* la figlia come la madre aveva fatto con lei! Un altro atteggiamento simile, sempre in tema di piccoli furti, è quello tenuto da un genitore che copre le colpe del figlio con l'altro coniuge: la madre che nega davanti al marito che il figlio abbia prelevato degli spiccioli dal borsellino sostenendo di averli spesi lei (cit. , 161). Altri atteggiamenti che possono rinforzare i comportamenti truffaldini dei figli sono frasi tipo: 'puoi andare al cinema e pagare (senza averne diritto) il biglietto a metà prezzo perché non sembri certamente di 12 anni...' (cit. , 220). Oppure i genitori possono sminuire la portata immorale di determinati atti istituendo delle pericolose eccezioni ad esempio nel caso dei piccoli furti una madre disse alla figlia: '... ma se proprio devi rubare non puoi farlo in famiglia?' (cit. , 161), un altro genitore che dice al figlio che aveva l'abitudine di appiccare piccoli fuochi: "i fuochi sono pericolosi, ma se devi proprio farli, falli nel lavandino..." (cit. , 220) o, per finire, la complicità della madre che giustifica la figlia che ha marinato la scuola con motivazioni inventate (cit. , 162).

Un'altra modalità molto diffusa che, secondo l'autrice, induce il giovane figlio a compiere degli atti antisociali si estrinseca in una forma più sottile di permissivismo, chiamata dalle Johnson *Double Talking*, e si sostanzia in atteggiamenti di compiacimento quando il figlio narra le proprie *gesta* devianti. Magari formalmente il genitore alla fine della

narrazione lo rimprovera , ma fa ripetere al figlio più volte l'episodio , facendoselo raccontare nei particolari , lo ascolta con il sorriso sulle labbra e con una certa eccitata fascinazione . Ad esempio ,nel succitato caso di Steve , il bambino di 6 anni abituato a fuggire da casa dall'età di quattro anni ,il cui padre era un autista di T.I.R. , la Johnson descrive così la scena: “ero stupita nell'osservare questo padre con suo figlio. Egli chiedeva a Stevie di descrivere la sua più recente fuga . Quando il bambino , sentendosi in colpa esitava nel descrivere l'episodio, suo padre lo imbeccava ricordandogli dei particolari intriganti. Quando il ragazzo cominciò a raccontare per suo conto il padre era vistosamente affascinato dal racconto ... ”(cit. , 120) . Caso analogo è il seguente: “I genitori ci raccontarono il comportamento vandalico di Johnny con un sorriso di interesse ovviamente provando un certo divertimento da tale comportamento...”(cit. , 162) .

La casistica più ampia di comportamenti devianti causati da questo modo di comportarsi dei genitori riguarda le aberrazioni sessuali. Sono descritti casi di bambini che, essendo stati seduttivamente spinti dalla madre ad stare nudi nel letto in promiscuità ,si lasciano andare in acting-out nei quali mostrano in pubblico i propri genitali. (cit.,181-204).

5.3.3.2 Ostilità , svalutazione ed ipercontrollo

La seconda modalità educativa dannosa per lo sviluppo “morale” del bambino , mediante la quale vengono trasmesse le “lacune del superio” si estrinseca in comportamenti di ostilità , svalutazione e ipercontrollo che i genitori -o più spesso la madre , che è usualmente colei che sta più a contatto con i figli - hanno nei confronti dei propri bambini.

La Johnson descrive una casistica molto ampia di tali episodi. Spesso si sostanziano in una qualche forma di ostilità verbale che , in buona sostanza , suggerisce al bambino il comportamento antisociale. In un caso di fuga infantile ,l'autrice lo descrive come causato da una frase che prima o poi tutti i bambini dicono e a cui si reagisce in un modo che nessun genitore dovrebbe fare : “.. a sei anni la bambina potrebbe dire arrabbiata :<< tu non mi vuoi bene , nessuno mi vuole bene , vi odio tutti ...>>;molto spesso i bambini ricevono per risposta una frase del tipo : << perché non ti fai le valigie e vai da un'altra parte se proprio non ci puoi sopportare?>>. Noi sappiamo che alcuni genitori fanno seguire a questa frase la preparazione di una piccola valigia...” (cit. ,119) . In altri casi i genitori fanno addirittura del vaticini apocalittici spiegando ac-

curatamente al figlio stesso quali saranno i nei della sua futura condotta morale. La Johnson cita innumerevoli casi come quello , dall'esito veramente tragico ,descrittole da una collega di lavoro :” ... (la collega) visitò un amico che aveva un bambino di nove anni. Lei prese il piccolo bambino in grembo e quando il bambino le strinse le braccia al collo la madre del piccolo con una espressione veramente preoccupata disse :<< spero che mio figlio non diventi un killer...>>. La collega mi riferì che all'età di quindici anni il bambino commise un omicidio...”(cit. ,123), Molto spesso quando il genitore “suggerisce” al figlio il comportamento deviante lo paragona al coniuge o a qualche parente di esso: è il caso di una bambina sofferente di crisi depressive e con tratti psicotici – temeva di essere avvelenata nella caffetteria della scuola – che all'inizio della terapia , confessò alla madre di essere molto in collera con la terapeuta – la Johnson appunto – e che “prima o poi l'avrebbe uccisa” . La madre rispose con orrore : “Marion , non portare altre tragedie in famiglia...”, ovviamente Marion fu molto contrariata da questa risposta e rivolse alla Johnson la seguente domanda: “mia madre attualmente crede che io possa uccidere , in cosa ho sbagliato con lei?”. Solo dopo la studiosa seppe che il padre di Marion era morto con problematiche di natura psicotica. Pertanto la dinamica diventò chiara : la madre inconsciamente incentivava la figlia ad avere atteggiamenti psicotici salvo poi biasimarla e dare la colpa di tali comportamenti all'ereditarietà da parte di padre!

In alcuni casi le dinamiche sono anche meno complesse come in quello del dodicenne grande bugiardo. Quando l'autrice ebbe un colloquio con la madre ,ella rispose : “E' sempre stato un bugiardo , la verità non fa per lui, bastonarlo non lo migliora. Lo ho detto anche a suo padre che è nato mentitore proprio come lo zio paterno..”(cit. ,159). Vale appena far notare che , come la Johnson chiosa, i bambini hanno bisogno di allenamento per imparare cosa si intende per vero o bugia, ma ovviamente , la madre aveva già deciso , sin dall'età di quattro anni , che il bambino era un bugiardo patentato come lo zio paterno; “ studi più accurati hanno mostrato come la madre sin dalla nascita aveva identificato Mike con lo zio paterno *mentitore*”.Ella ,inoltre, non voleva il figlio perché quando restò incinta la sua relazione matrimoniale la rendeva infelice. Il non aver desiderato il figlio e aver vissuto un matrimonio infelice sembra essere una caratteristica comune a tutti questi casi di ostilità e ipercontrollo.

5.3.4 Come agiscono i meccanismi di trasmissione delle lacune

Ricapitolando ,quindi , le modalità mediante le quali vengono trasmessi i comportamenti devianti ai figli sono di due tipi:

1. un eccessivo permissivismo, fatto passare per affetto e complicità, che si sostanzia molto spesso in una serie di scuse con cui i genitori coprono i bambini (“*il bambino ruba, ma lo supererà con la crescita*”, oppure, “*se proprio devi accendere dei fuochi fallo nel lavandino di casa*” e così via);
2. Un'ostilità e un ipercontrollo tali da suggerire il comportamento deviante (“lo sento ... tu diventerai un assassino”, oppure, “è un bugiardo dalla nascita” ...). Un qualcosa di molto simile a quello che Merton chiama *Self-fulfilling prophecy* – Profezia che si autoavvera , dall'autore così teorizzata: 'una supposizione o profezia che per il solo fatto di essere stata pronunciata, fa realizzare l'avvenimento presunto, aspettato o predetto, confermando in tal modo la propria veridicità' (Merton, 1964, 477).

E' appena il caso di notare che le due modalità possono coesistere nello stesso genitore o addirittura nello stesso episodio. Il padre camionista descritto dalla Johnson , fortemente affascinato dal racconto delle fughe del figlio , che lo incoraggia a parlare , alla fine del racconto , che ripetiamo egli stesso ha caldeggiato , non esita a redarguirlo violentemente dicendo : “ne ho abbastanza Steve, ha visto dottore di cosa parlo?”(cit .,120).

Perché gli atteggiamenti permissivi portino ad una formazione difettosa di alcune aree del Super-io è facilmente spiegabile. La coscienza morale del bambino non è ereditata *già pronta* '... ma si sviluppa ,principalmente durante i primi sei anni di vita , attraverso l'identificazione sin nei dettagli con il comportamento totale dei genitori' (cit. , 157). Essa si struttura come in un gioco di specchi , dall'immagine , sia conscia che inconscia , che i genitori hanno del bambino stesso(cit. , 157). La Johnson fa notare come tale meccanismo di sviluppo della coscienza morale sia stato per anni misconosciuto portando quindi a spiegare i comportamenti devianti esclusivamente come derivanti dal senso di colpa instillato da genitori nei confronti della prole . Ciò ha portato molti genitori ad evitare drastiche repressioni degli istinti antisociali dei figli ,proprio per paura che essi sviluppando un forte senso di colpa diventino o nevrotici o , ironia della sorte , proprio devianti (cit. ,157). E abbastanza chiaro , alla luce di quanto sopra detto , come siano altamen-

te dannosi per lo sviluppo di una sana coscienza morale quei comportamenti permissivi tenuti dai genitori . Infatti in una fase della vita in cui il Super-io è rigido, un comportamento deve essere chiaramente o permesso o vietato , non possono esistere le eccezioni perché metterebbero in discussione la regola generale.

Il meccanismo psicologico mediante il quale incidono nella formazione delle lacune del Super-Io i comportamenti ostili e di ipercontrollo nei confronti del bambino è anch'esso facilmente spiegabile . Vediamo quali parole la Johnson utilizza :” L'identificazione con i genitori consiste in qualcosa di più che l'incorporazione del comportamento manifesto dei genitori , essa necessariamente comporta l'inclusione anche delle sottiliezze dell'immagine mentale conscia e inconscia che essi hanno del figlio. I genitori con un Super-io ben formato immaginano il proprio figlio come capace di diventare una persona rispettosa delle regole.” (cit. , 217) . La Johnson per spiegare il comportamento della madre “non deviante” rispetto a quello di colei che ha istinti antisociali fa il seguente esempio: “la madre con un Super-Io ben integrato non controlla immediatamente se il figlio ha eseguito un ordine o una richiesta : lei inconscientemente assume che esse verranno eseguite. La madre nevrotica , che immediatamente controlla o redarguisce il bambino ...semplicemente suggerisce al figlio che nella mente della madre esiste una sua immagine alternativa anche se non dichiarata “(cit. 217). Pertanto il genitore mediante frasi ostili e svalutative del tipo “...eccoti la tua valigia , ora puoi cercarti un'altra famiglia “ oppure “...continuando così diventerai un delinquente ...” o ancora “... ti ho detto di non rubare dal borsellino ... cosa che ovviamente farai lo stesso , vero?..” non fa altro che suggerire al bambino che nel comportamento da tenere è possibile un'alternativa a quello che le norme sociali conformiste prescrivono. Paradossalmente proprio al comportamento alternativo e antisociale il bambino si conformerà ,perché la madre, il cui Super-io presenta delle lacune , descriverà il comportamento deviante ,che ,in teoria, non dovrebbe essere tenuto dal bambino ,in modo emozionalmente più forte e pregnante . Tale forte connotazione emotiva verrà percepita dal fanciullo ,che quindi farà proprio il comportamento antisociale.

5.3.5 Perché i genitori lo fanno?

Per finire , anche se il lettore più attento sarà già giunto alla conclusione, dobbiamo spiegare perché i genitori si comportano in tale maniera con i figli portandoli ad acquisire delle “malformazioni” in alcune aree della coscienza morale tali da causare comportamenti devianti.

La risposta è che essi agiscono così perché provano piacere. Sul tipo di piacere che questo genere di genitori inconsciamente prova, nel vedere i propri figli deviare la Johnson è chiara solamente in parte. La principale modalità mediante la quale i genitori provano piacere è la soddisfazione vicariante. Si può parlare di soddisfazione vicariante quando un genitore essendo impossibilitato, per la più varia serie di motivi, a soddisfare i propri istinti antisociali – perché non sussistono le condizioni materiali, perché riesce a dominare coscientemente i propri istinti antisociali – li soddisfa, inconsciamente, mediante l'agire antisociale del figlio stesso. Ma non si tratta di un agire antisociale generico perché vi è una totale rispondenza tra il comportamento deviante che il genitore inconsciamente vorrebbe compiere e il comportamento deviante, per così dire “indotto”, che viene portato avanti dal figlio. Gli esempi che la studiosa fa di tale meccanismo di soddisfazione sono innumerevoli. Il caso del padre che ascoltava con immenso piacere le fughe del figlio (cit. 120), la madre che teme per gli incontri sessuali della figlia proiettando su di essa le abitudini della sua gioventù (cit. 151), la madre che stimola la figlia a rubare e così via.

Il lettore si chiederà a questo punto perché i genitori non agiscano direttamente per soddisfare i propri impulsi? Nel rispondere a questa domanda la Johnson distingue due casi. Il primo è quello del genitore che in passato ha avuto gli stessi comportamenti devianti del figlio; il secondo invece riguarda quei genitori che mai hanno manifestato durante la loro giovinezza tale comportamento. Nel primo caso la soddisfazione vicariante agisce come surrogato di un comportamento deviante che essi non possono più compiere per tutta una serie di impedimenti sopravvenuti. Nel secondo caso si presenta al lettore la seguente domanda: il genitore non avendo mai compiuto tale acting out deviante come fa a provare tale soddisfazione vicariante? da dove scaturisce? La Johnson risponde a tale obiezione citando le risultanze del suo lavoro analitico con i genitori. Vediamo, dalle stesse parole dell'autrice quali sono le motivazioni che portano un genitore a trasmettere ad un figlio un comportamento deviante che egli stesso non ha mai tenuto: 'Ho spesso verificato che questo tipo di genitori (genitori con figli che manifestano lacune del Super-io e sono in terapia dalla Johnson – n.d.t.) durante la loro giovinezza hanno sviluppato una coscienza morale non deviante, essi erano sicuri di riuscire a controllare i propri impulsi antisociali, ma, tutto ad un tratto, mentre vivevano con i propri genitori, da essi vennero accusati di un qualche comportamento immorale. Tali soggetti ingiustamente accusati avendo già formato una coscienza morale ben integrata, non risposero a tali ingiuste accuse e alla tentazione di mettere in

pratica tali comportamenti mediante un acting-out ma sopportando con rabbia tale ingiusta diffamazione. Successivamente la rabbia e il permissivismo saranno dislocate sui loro figli” (cit. 126).

La seconda forma di piacere , sempre secondo la Johnson , riguarda invece la soddisfazione per mezzo dei figli degli impulsi distruttivi. Un esempio sono alcuni episodi descritti sopra , si pensi alla madre che redarguisce la figlia per il suo comportamento sessualmente libertino dopo averla adeguatamente incuriosita e stimolata per anni sull'argomento , oppure il plurimitato caso del padre camionista che alla fine del racconto rimbrotta violentemente il figlio che pochi minuti prima lo aveva affascinato. I genitori possono in modo sfacciato descrivere gli acting out dei figli a vicini , parenti , personale scolastico distruggendo in questa maniera la reputazione del ragazzo. Il caso più eclatante e drammatico descritto dall'autrice è quello della madre che avendo perso 10 dollari chiamò a scuola per far controllare dentro il borsellino della figlia, portandola così ad impiccarsi per la vergogna (cit. 117).

E' abbastanza chiaro come queste due modalità mediante le quali i genitori provano piacere (Soddisfazione vicariante e Scarico degli impulsi aggressivi sul figlio) siano presenti contemporaneamente nell'agire dei genitori e difficilmente scindibili. In qualche modo sembra di poter fare un paragone con l'impasto che Freud citava in relazione agli impulsi di piacere e di morte. Le motivazioni di tale aggressività possono avere le più varie cause , tra le quali possiamo citare la possibilità che il figlio diventi un rivale nell'attrarre l'affetto dell'altro genitore, ovvero ricordi ad un genitore un fratello con cui aveva un conflitto in gioventù , oppure sia nato durante un periodo di crisi coniugale(cit. 147). Tali cause , sempre secondo l'autrice , fanno sì che il ragazzo venga scelto all'interno della famiglia come capro espiatorio o pecora nera. Egli dovrà servire, lo ripetiamo un'altra volta, da mezzo per la soddisfazione vicariante dei genitori e da *parafulmine* per lo scarico delle pulsioni aggressive di quest'ultimi. L'esempio tipico di tale comportamento ambivalente si ha nelle famiglie in cui è presente un bambino adottato. E' lapalissiano che la famiglia che adotta un bambino lo fa per motivazioni del tutto nobili , soprattutto ai giorni nostri , ma stranamente è proprio questo bambino che inconsciamente viene manipolato al fine di permettere ai genitori adottivi lo sfogo delle proprie tendenze antisociali e della propria aggressività, giustificando poi il tutto in base ad una non meglio specificata devianza purtroppo ereditata geneticamente dai genitori naturali (buon sangue non mente) contro la quale i poveri genitori adottivi hanno provato a porvi rimedio guarda caso senza riuscirci (cit. 218).

La teorizzazione della Johnson in merito al capro espiatorio secondo il nostro parere è la parte più debole della teoria perché non riesce ad individuare le motivazioni per cui un figlio viene scelto quale veicolo degli impulsi antisociali e distruttivi da parte dei genitori. Innanzitutto non si ha certezza neanche in relazione al numero dei figli destinati a ricoprire il ruolo di “pecora nera” della famiglia. Ella infatti afferma che : “potrebbe esserci solamente un figlio vittima all'interno della famiglia . Ancora , noi abbiamo osservato che un figlio ruba , un altro marina la scuola e il terzo ha dei comportamenti di tipo distruttivo. Studi accurati hanno mostrato come ogni figlio è selezionato per mettere in pratica un particolare bisogno di un o ambedue i genitori”(cit. 159). E' abbastanza chiaro come tale analisi ,di fatto, spieghi molto poco e possa essere considerato un quasi autogol per una duplice serie di motivi. La prima riguarda il fatto che ,secondo la Johnson, nella scelta del capro espiatorio entrano in gioco i fattori sopra menzionati (periodo di crisi matrimoniale , identificazione del figlio con un parente non gradito , ecc.), mettendo fuori dalla porta altri fattori quali la personalità del figlio combinata - perché no- a fattori di natura sociologica quali le pressioni derivanti dall'ambiente esterno per il raggiungimento di determinate mete culturali . La seconda questione riguarda il numero di capri espiatori all'interno di una famiglia. Infatti se il concetto cardine della Johnson è quello di lacuna del Super-Io che si riscontra laddove - per ripeterci - il bambino ha delle condotte antisociali solamente in determinate e circoscritte aree tenendo in tutte le rimanenti un comportamento di tipo assolutamente normale, allora come è possibile che i genitori trasmettano differenti comportamenti antisociali ai diversi figli? Delle due l'una o le lacune del super-io riguardano solo una determinata area limitata del comportamento che viene trasferita ad uno o più figli ,oppure se i comportamenti antisociali trasmessi sono molteplici non sarebbe più opportuno parlare di super-io deviante tout-court piuttosto che di lacune?

Passando ad altro a nostro parere, e lo risottolineamo , sembrano molto interessanti ai fini della nostra ricerca, le considerazioni che fa l'autrice sul ruolo della colpa nella genesi del comportamento deviante. Infatti la Johnson sembra capovolgere quel rapporto di causa effetto che nella letteratura psicoanalitica ,da Freud in poi, ha caratterizzato l'analisi della devianza. Come all'inizio del presente capitolo abbiamo scritto, per la maggior parte della letteratura di stampo psicoanalitico il comportamento deviante derivava da un senso di colpa accumulato durante le prime fasi dello sviluppo psichico del bambino, precisamente a causa di un mancato o problematico superamento del complesso di Edipo. La Johnson afferma, al contrario, che la colpa in sé non può generare un comportamento deviante .Esso è piuttosto determinato da comportamenti

involontari dei genitori, di cui abbondantemente abbiamo discusso fin ora. E, paradossalmente, tra i comportamenti involontari che inducono il figlio a deviare vi è proprio la paura della colpevolizzazione derivante da una qualche forma di conoscenza volgarizzata e superficiale delle teorie freudiane sulla devianza. Certo l'autrice non vuole negare la possibilità che all'interno delle personalità degli adolescenti che deviano siano presenti dei generici sensi di colpa uniti a chissà quanti altri conflitti di natura nevrotica (cit. , 152) ma, lo sottolineiamo, essi non sono discriminanti dell'origine del comportamento antisociale.

Volendo scendere ancora più nel concreto, l'autrice ribadisce che se si prende in analisi non il senso di colpa in generale ma quello più specifico, cioè quello che "l'offender" dovrebbe provare nei confronti della vittima per il comportamento ingiusto compiuto, la sua esperienza analitica suggerisce il fatto che il ragazzo simula il senso di colpa che dovrebbe derivare da un super io ben integrato, per paura della punizione che egli immagina gli toccherà (cit. , 152) .

5.4 sulla scientificità della psicoanalisi

Vale appena segnalare come la teoria delle lacune del super-io della Johnson sia a pieno inquadabile nella teoria psicoanalitica , aprendo sol per questo, tutta una serie di problematiche circa la sua scientificità.

Infatti , molte sono le critiche che la teoria psicoanalitica ha ricevuto soprattutto nell'ambito degli esponenti della cosiddetta filosofia analitica. La più sferzante e famosa è quella fatta da Popper. Egli partendo dal presupposto base della propria epistemologia , cioè dal principio per cui la vera teoria scientifica è quella che è espressa in modo da poter essere falsificata, non esitava a non concedere alla psicoanalisi nessuna patente di scientificità. Anzi affermava che: "... per ciò che concerne l'epica freudiana dell' ego , del super ego, dell'id, non è possibile rivendicare uno stato scientifico più di quanto lo sia per le vicende storiche dell'Olimpo di Omero. " ... e continuò dicendo che i presupposti della teoria psicoanalitica erano "... compatibili con i più disparati comportamenti ". Il maestro di Popper , Karl Bulher, con una frase icastica in merito alla carattere simbolico dei fenomeni psichici si sente legittimato ad asserire che il principio del simbolo della psicoanalisi " è un principio elastico come la gomma e in vario modo forzato". La non falsificabilità della teoria psicoanalitica si sostanzia in due aspetti principali. Il primo riguarda le topiche freudiana , infatti è alquanto chiaro che esse, così come sono formulate, non possono che trovare degli elementi che ne corroborano l'esistenza. La seconda problematica riguarda

invece quelli che sono i rapporti causali tra motivazione di un determinato fenomeno psichico e fenomeno psichico vero e proprio. Infatti Freud nella sua teorizzazione introduce due concetti che rendono pressoché impossibile far derivare un determinato fenomeno psichico da una causa. Il primo concetto è quello della sovra determinazione. Esso viene introdotto originariamente nello studio della nevrosi, successivamente viene richiamato nello studio dei sogni ma è presente in tutta la teorizzazione psicoanalitica. Tale fenomeno, denominato anche " il principio di complicazione delle cause " enuncia il fatto che: ' Secondo questo principio, i fenomeni clinici sono normalmente attribuibili a una concomitanza e/o successione temporale di cause, ciascuna delle quali è soltanto una causa parziale, proprio perché – nella migliore delle ipotesi – questi fattori causalmente rilevanti sono congiuntamente e non singolarmente sufficienti a livello causale per la produzione di quel determinato fenomeno clinico' (Grunbaum 1988,98). Ma sicuramente, il modello esplicativo freudiano che più risulta difficile da *digerire* a colui che vuole applicare il metodo scientifico per *leggere* tale teoria è quello della formazione reattiva. La formazione reattiva, secondo Freud, si ha quando l'impulso pericoloso, o socialmente non accettabile, viene quasi completamente rimosso ma riaffiora sotto forma di un sentimento opposto assai più accettabile. L'esempio di scuola che Freud fa è quello delle pulsioni omosessuali : colui che prova delle pulsioni omosessuali può o manifestarle comportandosi di conseguenza oppure , dato il tabù che impone di reprimere l'omosessualità maschile , trasformare la forte angoscia e il senso di colpa che egli prova per le sue pulsioni nel suo contrario divenendo intollerante e repressivo nei confronti di qualunque comportamento omosessuale. Egli , come si dice in gergo, trasforma il " io lo amo " in " io lo odio ". E' abbastanza chiaro come in questo caso ci si trova nella situazione inversa della sovradeterminazione. Infatti nella prima, dato un sintomo osservabile, nel nostro caso un comportamento deviante di un giovane, le motivazioni, le cause possono essere molteplici, secondo quello che abbiamo già definito il principio di " complicazione delle cause ". Nella formazione reattiva invece la causa resta costante essa è ,nell'esempio fatto sopra, l'incapacità di reprimere degli impulsi omosessuali. Quello che invece varia è il sintomo osservabile in quanto il soggetto può o comportarsi da omosessuale oppure per formazione reattiva diventare, a titolo esemplificativo, l'iniziatore di una crociata contro l'omosessualità. Balza palesemente agli occhi come su questi presupposti sia molto difficile costruire una ricerca empirica che provi un qualche rapporto, per quanto attenuato o multifattoriale , di causalità.

Per nostra fortuna la teoria della Johnson pur rimanendo nell'alveo della psicoanalisi nel suo impianto teorico derivato da un copioso lavoro analitico, spiega la devianza giovanile mettendo chiaramente in risalto il rapporto che si ha tra determinati comportamenti educativi dei genitori e le condotte antisociali dei fi-

gli. Tali comportamenti, lo sottolineiamo, sono ben determinati consistendo in buona sostanza in un atteggiamento mirante a suggerire, a volte in modo conscio ma più spesso in modo inconscio, il comportamento deviante che il figlio compirà. Si badi bene che in merito a questi comportamenti genitoriali censurabili non si parla di condotte generiche e difficilmente individuabili empiricamente quali per esempio il fatto di trasmettere poco calore oppure instillare una qualche forma di senso di colpa, ma di condotte, concettualmente abbastanza chiare tali da essere tradotte e operazionalizzate in maniera "sociologica".

5.5 gli studi sul bullismo e la teoria della Johnson

Dopo aver descritto quali sono i punti essenziali della teoria delle lacune del super-io elaborata dalla Johnson vediamo quanto e in che termini essa risulti compatibile con le risultanze della letteratura internazionale sul fenomeno del bullismo.

Nel paragrafo 5.3 del presente capitolo si è visto come la Johnson evidenzi più volte come la lacuna del super-io del giovane non sia altro che un riflesso delle lacune presenti nel genitore. I casi descritti nei paragrafi precedenti sono molteplici, si pensi alla ragazza che rubava come aveva fatto la madre in gioventù, al bambino che scappava di casa *emulando* il padre autotrasportatore intercontinentale e così via.

Se la logica delle lacune del super-io è correttamente applicabile agli episodi di bullismo si dovrebbe riscontrare nella letteratura sul fenomeno una continuità tra genitori e figli nella commissione di tali atti. In effetti tale ipotesi sembra confermata dagli studi longitudinali effettuati da Farrington. L'autore riscontrò come: '... Il bullismo maschile all'età di 14 anni e 18 anni predice il bullismo dei propri figli quando il soggetto avrà 32 anni'(Farrington in Rutter M., 1995, 93). Nella ricerca di Farrington, ricordiamolo si parla di una ricerca longitudinale di ben 24 anni (cit.) comprendente 1.000 casi (Siegel L.J., 2009, 133) - , ' non si hanno evidenze sul fatto che i genitori - devianti, ndr - incoraggino i propri figli a commettere crimini o insegnino ad essi tecniche criminali (cit., 239). In questi studi - detti anche Cambridge study - la caratteristica più frequente che lega i genitori devianti ai propri figli anch'essi devianti è la scarsa supervisione da parte dei primi verso i secondi (cit., 239).

La trasmissione intergenerazionale del comportamento da bullo è riscontrata in modo quasi del tutto sovrapponibile a ciò che riporta Farrington negli studi di Heron e Hauesman - detti New York studies -. Infatti gli autori riscontrarono che i ragazzi hanno più probabilità di essere bulli se i loro genitori compivano aggressioni all'età di otto anni (Cit., 93). E' da notare come, proprio in base a questi dati, Heron conclude che 'le aggressioni si *crystallizzano* a 8 anni'(Trem-

blay R.E. E al. ,2005 , 88), ossia 'molto prima dell'inizio della curva che mette in relazione l'età con i crimini violenti'(Cit.).

Un secondo parallelo che , a nostro parere, sembra plausibile tra le caratteristiche familiari proprie delle famiglie dei bulli citate dalla letteratura internazionale sul fenomeno e l'ipotesi delle lacune del super-io della Johnson riguarda le modalità educative dei genitori e più specificamente della madre. La letteratura è molto consistente. La Ahmed , citando numerosi autori quali Lowenstein, Rican , Olweus, afferma : 'il permissivismo genitoriale che include una impossibilità a mettere dei limiti e fornire linee guida ha una forte influenza sul bullismo '(Ahmed e al. ,cit.,215). Ovviamente parlare di un permissivismo genitoriale in senso molto generale ci porta piuttosto lontano dall'ipotesi della Johnson , occorre vedere se in letteratura sia indicato non un permissivismo generico ma , piuttosto, riguardante gli atti di violenza dei propri figli nei confronti dei pari. Un ricerca di Ohene e altri pubblicata nel 2006 mostra delle risultanze a nostro parere interessanti. : Secondo gli autori non si ha nessuna correlazione tra i comportamenti da bullo del figlio e quelle che sono le modalità espressamente indicate dai genitori riguardanti il come i propri figli debbano rispondere ad una aggressione da parte dei pari (es. È giusto che se colpiti reagiscano) (Vernberg e al. , 2010, 88).Invece, e qui viene il bello, risulta una correlazione positiva tra il comportarsi da bullo e la percezione di una approvazione da parte dei genitori in merito al vendicarsi in modo violento quando si viene attaccati (es. La mia famiglia vuole che io picchi chi per primo lo fa con me), (cit.).Resta da vedere come spiegare la discrasia tra il comportamento dichiarato dal genitore - che ricordiamolo non é correlato con l'atto di bullismo - e l'approvazione percepita da parte del figlio-bullo. Qui le spiegazioni sono sostanzialmente due , la prima ci porta a pensare che i genitori dei bulli non esternino pubblicamente i loro incoraggiamenti a rispondere alle aggressioni con la violenza , la seconda invece ci riporta a quello che la Johnson chiamava 'double talking', ossia una forma sottile di compiacimento quando il figlio compie o solo narra le proprie gesta devianti anche se magari formalmente egli viene pesantemente redarguito. Per ripeterci tale genere di comportamento è , secondo la Johnson principalmente involontario. A completare il quadro del permissivismo è rimarchevole quanto indicato da Pepler e Craig in merito alla neutralizzazione della responsabilità del figlio- bullo. Gli autori indicano le seguenti frasi quali più frequenti nello scusare i comportamenti prevaricatori del figlio: -'il bullismo è una parte normale della crescita', 'i bulli supereranno tale fase da soli', 'i ragazzi dovrebbero risolvere i propri conflitti da soli'(Pepler e Craig, 2000, 11). Tali *scuse* , che secondo gli autori sono dei veri e propri incoraggiamenti involontari , sono assolutamente compatibili e ,in alcuni casi , totalmente sovrapponibili a quelle indicati dalla Johnson - ricordiamo a titolo esemplificativo la mamma che nel giustificare la figlia ladruncola dice candidamente :'...crescerà' (cit.).

Un'altra modalità educativa genitoriale che si riscontra nella letteratura sul bullismo si sostanzia in una forma di ipercontrollo, ossia quando il genitore effettua sui figli, per l'appunto, un continuo controllo tale da frustrarne l'autonomia e l'autostima.

Questo genere di stile educativo viene evidenziato da un numero cospicuo di studiosi, tra cui Olweus (Morrison B., cit., 16). Più precisamente Farrington e Baldry evidenziano come i genitori dei bulli siano più propensi ad essere autoritari, punitivi in modo conflittuale e scarsamente di supporto al figlio (Sanders E.C., e al., 2004, 124). Questo genere di approccio al controllo da parte dei genitori dei bulli ricorda molto la seconda modalità che la Johnson individua quale mezzo per la trasmissione delle lacune del super-io. Ben si ricorderà, infatti, come l'autrice parli di comportamento ostile, svalutativo ed ipercontrollante tale da infondere una scarsa fiducia al giovane nelle proprie capacità di comportarsi in modo conforme alle norme che regolano la pacifica convivenza. Anzi, a fortiori, l'atteggiamento ipercontrollante, secondo l'autrice, suggerisce al figlio che, nella mente della madre, vi sia una alternativa deviante al comportamento conformista; ed è proprio tale comportamento che viene *suggerito* dalla madre al figlio perché reso emotivamente più attraente (cit.).

Un ulteriore punto di incontro tra la letteratura sul fenomeno bullismo e la teoria delle lacune del super-io riguarda la presenza di difficoltà coniugali. Secondo la Johnson i comportamenti di ostilità e svalutazione nei confronti del figlio da parte, principalmente, della madre, che davano origine alle lacune del Super-io, erano causate in grossa parte dall'infelicità coniugale, da litigi tra i coniugi o da gravidanze non desiderate. Buona parte delle ricerche sul bullismo, da Olweus a Lowenstein evidenziano un'alta correlazione del fenomeno con le difficoltà matrimoniali dei genitori (Smith P. K. E al., 2000, 76).

Cosa dire per tirare le somme? A nostro parere l'ipotesi che gli episodi di bullismo possano scaturire da una lacuna del super-io debitamente coltivata dal genitore sembrerebbe *corroborata* dalle *assonanze* riscontrate tra la letteratura internazionale sul fenomeno ed i costrutti di cui si compone la teoria della Johnson.

6 LA RICERCA E I RISULTATI

6.1 *Il campione e gli intervistati*

In conformità con quelli che sono gli indirizzi prevalenti della letteratura internazionale sul bullismo , vds i capitoli precedenti , si è somministrato il questionario a genitori di alunni del secondo ciclo della scuola primaria (già scuola elementare), quindi 4^a e 5^a classe , e il triennio della scuola secondaria di primo grado (ex scuola media).

Preliminarmente occorre precisare che il campione non è ne probabilistico ne rappresentativo , piuttosto potremmo definirlo, in qualche modo, a valanga.

Il primo passo per la selezione di tale campione è stato quello di contattare i Dirigenti scolastici degli Istituti interessati proponendo il disegno di ricerca . La maggior parte di essi hanno mostrato un grande interesse per l'argomento individuando alcune classi nelle quali si sono avuti degli episodi ascrivibili alla categoria degli atti di bullismo.

Fatto ciò i dirigenti ci hanno messo in contatto con gli insegnanti delle classi interessate. Da questo momento in poi gli insegnanti di classe sono diventati i nostri *complici* . Il primo *mattoncino* di questo rapporto di complicità insegnante-ricercatore è stata la determinazione del contenuto del termine bullismo. Infatti , nel nostro disegno di ricerca, agli insegnanti è toccata il ruolo chiave dell'individuazione dei genitori dei bulli , distinguendoli da quelli che hanno dei figli che non si sono mai comportati in tale maniera. Tale determinazione è avvenuta in modo quasi spontaneo e senza grosse differenze di vedute tra noi e gli insegnanti. Sono stati individuati i seguenti elementi caratterizzanti dell'atto di bullismo:

- 1 una prepotenza o prevaricazione;
- 2 l'asimmetria del potere ;
- 3 la non episodicità dell'atto.

Il passo successivo è stato quello di *agganciare* i genitori e somministrare il questionario. Tale fase è stata portata avanti nei più disparati contesti : a margine degli incontri scuola famiglia, all'interno degli incontri previsti dai progetti finanziati con il Fondo Sociale Europeo- i cosiddetti PON - , all'ingresso e all'uscita degli alunni , su convocazione dei genitori da parte del Dirigente scolastico ecc..

Il numero di genitori che si è riuscito ad intervistare ammonta a 553 soggetti di cui 102 genitori di bulli pari ad una percentuale del 18,4%. Come si evince dalla tabella sottostante:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	bullo	102	18,4	18,4	18,4
	non bullo	451	81,6	81,6	100,0
	Total	553	100,0	100,0	

6.1.1 Le scuole

Le scuole coinvolte nel progetto di ricerca sono 9 Scuole elementari e 7 scuole medie situate nella provincia di Catania. Le scuole prescelte si trovano al centro di Catania, nella periferia della città e, per finire, in alcuni comuni dell'hinterland. La tabella seguente mostra la composizione di tale campione di scuole:

Numero scuole	Centro	Periferia	Hinterland	totale
Sc. elementare	3	2	4	9
Sc. media	1	1	5	7
Total	4	3	9	16

La tabella necessita di almeno due precisazioni. La prima riguarda il significato delle etichette centro, periferia e hinterland.

Per scuole di centro si sono considerate quelle situate nella zona nord di Catania – zona di nuova costruzione abitata dalla media borghesia della Città-, nonché quella più centrale adiacente il viale Regina Margherita e l'inizio del Viale M. Rapisardi – zona anch'essa di estrazione medio-borghese -.

Per periferia si sono considerate le Scuole situate nei quartieri – per l'appunto – periferici di San Giuseppe La Rena, Angeli Custodi, e zona Corso Indipendenza.

Per finire l'etichetta Hinterland è la più variegata perché contiene al proprio interno alcuni comuni pedemontani quali Tremestieri, S.G. La Punta, ed Aci S. Antonio, nonché i comuni di Paternò, Scordia e Palagonia.

La seconda questione riguarda il numero di Scuole medie prescelte in centro e in periferia – appena una per ciascuna localizzazione -. Ciò è spiegabile in base ad un duplice novero di motivazioni. La prima riguarda la complessità della procedura per poter somministrare il questionario nelle scuole – descritta poco sopra – che ci ha suggerito, anche in virtù del tempo limitato, di accontentarci delle Scuole che più facilmente ci hanno *aperto le porte*. D'altronde, questa è

la seconda motivazione, il numero degli intervistati in queste singole scuole è risultato piuttosto congruo rispetto ai nostri obiettivi come si evince dalla tabella seguente:

numero intervistati	Centro	Periferia	Hinterland	totale
Sc. elementare	89	74	53	216
Sc. media	35	117	185	337
Total	124	191	238	553

6.1.2 gli intervistati

6.1.2.1 età

Gli intervistati si distribuiscono su un range di età molto ampio che va da un minimo di 24 anni ad un massimo di 55 anni . La tabella seguente sintetizza quanto sopra detto:

età

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-24	1	,2	,2	,2
	25-30	35	6,3	7,0	7,2
	31-35	119	21,5	23,9	31,1
	36-40	149	26,9	29,9	61,0
	41-45	111	20,1	22,3	83,3
	46-50	61	11,0	12,2	95,6
	51-55	22	4,0	4,4	100,0
	Total	498	90,1	100,0	
Missing	System	55	9,9		
Total		553	100,0		

Da notare come poco meno del 10% degli intervistati si rifiuti di dare la propria età .

6.1.2.2 Genere

In merito al genere degli intervistati , come prevedibile, a farla da padrone sono le mamme , ecco le frequenze:

sesto

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	M	92	16,6	16,6	16,6
	F	461	83,4	83,4	100,0
	Total	553	100,0	100,0	

6.1.2.3 Numero figli

Il nostro campione di intervistati si colloca ben al di sopra di quella che è la media nazionale riguardante il numero medio di nascite per donna pari all'1,4% (Fonte:Istat da La Repubblica 18/02/2010)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
numero figli	531	1	7	2,39	,891
Valid N (listwise)	531				

A parziale rettifica occorre dire che in questo caso non si è potuto distinguere tra femmine e maschi , pertanto questi ultimi potrebbero avere più figli da diverse partner e in diversi matrimoni. A parziale giustificazione occorre notare che la percentuale di maschi intervistati è nettamente inferiore a quella delle femmine e che coloro che dichiarano di essere separati e/o divorziati sono un numero esiguo – come vedremo nelle tabelle che seguiranno -.

La classe con la maggiore numerosità è stata quella di 2 figli ,seguita , a nostro parere a sorpresa, da quella di 3 figli . Ecco la distribuzione delle varie classi:

numero figli

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	47	8,5	8,9	8,9
	2	299	54,1	56,3	65,2
	3	138	25,0	26,0	91,1
	4	33	6,0	6,2	97,4
	5	7	1,3	1,3	98,7
	6	6	1,1	1,1	99,8
	7	1	,2	,2	100,0
	Total	531	96,0	100,0	
Missing	System	22	4,0		
Total		553	100,0		

6.1.2.4 Occupazione

L'operazionalizzazione dello status occupazionale benché possa sembrare per certi versi una procedura semplice e piuttosto pacifica è, al contrario, alquanto insidiosa per quantomeno un duplice ventaglio di motivi. Infatti le fattispecie dell'occupazione da un decennio a questa parte si sono fortemente modificate con la nascita di alcune categorie occupazionali sconosciute al recente passato. In secondo luogo è sembrato poco praticabile una domanda sullo status occupazionale troppo analitica ed articolata, che avrebbe spazientito l'intervistato e lo avrebbe spinto a non rispondere.

Le categorie occupazionali che si sono individuate sono le seguenti, con le relative frequenze:

situaz occupazionale

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid non occupato	21	3,8	3,8	3,8
casalinga	269	48,6	48,6	52,4
in attesa di prima occupaz	13	2,4	2,4	54,8
precario	47	8,5	8,5	63,3
Lavoratore subord. tempo indeterminato	142	25,7	25,7	89,0
autonomo	42	7,6	7,6	96,6
non risponde	19	3,4	3,4	100,0
Total	553	100,0	100,0	

6.1.2.5 Situazione familiare/coniugale

Per quello che riguarda la situazione familiare/coniugale, anch'essa, a dispetto di una apparenta banalità, è di difficile operazionalizzazione al pari o peggio della situazione occupazionale.

Infatti, innanzitutto, va notata la maggior intrusività dell'argomento rispetto a quello lavorativo. In secondo luogo tale situazione potrebbe essere variata nel tempo ed un soggetto che magari dichiara ad oggi di essere coniugato può essere stato in precedenza, a titolo esemplificativo, un vedovo od un divorziato. Infine, nel campione di intervistati è da notare come la categoria convivente non venga mai utilizzata quale risposta tanto da averci portato all'accorpamento con la categoria coniugato.

Le frequenze del campione sono le seguenti:

situazione familiare

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	single	3	,5	,5	,5
	separato-divorziato	37	6,7	6,7	7,2
	vedovo	2	,4	,4	7,6
	coniugato convivente	472	85,4	85,4	92,9
	non sa - non risponde	39	7,1	7,1	100,0
	Total	553	100,0	100,0	

E' rimarchevole verificare come la frequenza degli intervistati che dichiarano di essere separati o divorziati sia molto bassa laddove , a titolo esemplificativo , per l'anno 2008, in Italia si sono avute in media 286 separazioni e 179 divorzi ogni 1.000 matrimoni (Istat, 2010) – per le modalità di calcolo dell'indice si rimanda al rapporto -.

Volendo essere *malpensanti* potremmo anche ipotizzare che coloro che alla domanda sullo status familiare non rispondono possano far parte della categoria dei separati/divorziati ma si vergognano ad ammetterlo.

6.1.2.6 Titolo di studio

Il campione si compone di intervistati in possesso dei seguenti titoli di studio:

titolo studio

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nessuno - lic elementare	35	6,3	6,3	6,3
	licenza media	221	40,0	40,0	46,3
	qualifica professionale	36	6,5	6,5	52,8
	diploma	135	24,4	24,4	77,2
	laurea	45	8,1	8,1	85,4
	post laurea	22	4,0	4,0	89,3
	non risponde	59	10,7	10,7	100,0
	Total	553	100,0	100,0	

6.2 Curiosita' socio-demografiche

6.2.1 Al questionario risponde mamma o papà?

I nostri intervistati sono stati in larga parte di sesso femminile. E' abbastanza comune nella nostra tessuto sociale isolano , intriso di tradizionalismo e maschili-

simo , considerare tutto ciò che riguarda l'educazione dei figli come un compito precipuamente femminile. Se tale ipotesi è giusta nei quartieri più *progressisti* , dove anche la donna lavora , dove essa ha un alto grado di istruzione ,si dovrebbero riscontrare tassi di partecipazione maschile alla somministrazione del questionario significativamente più elevati.

Tale ipotesi sembra corroborata dal test del chi-quadro¹ calcolato sulla seguente tabella di contingenza.

		sesso		Total
		m	f	
scuola centro peri-feria hinterland	Count	35	80	115
	Expected Count	19,1	95,9	115,0
comune hinterland	Count	35	241	276
	Expected Count	45,9	230,1	276,0
periferia	Count	22	140	162
	Expected Count	27,0	135,0	162,0
Total	Count	92	461	553
	Expected Count	92,0	461,0	553,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,992(a)	2	,000
Likelihood Ratio	17,818	2	,000
N of Valid Cases	553		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,13.

Si potrebbe ipotizzare , al contrario , che l'intervento dei padri non dipenda da fattori culturali ma semplicemente dall'impegno delle madri con altri figli che rendono impossibile a scuola una loro presenza. Per verificare tale ipotesi si è incrociato il genere con il numero dei figli , il tutto per ciascuna localizzazione. I risultati non denotano alcuna associazione significativa:

¹ Nella letteratura statistica e metodologica riguardante l'uso dello *strumento* chi-quadro un limite per l'utilizzo di tale strumento è che all'interno delle varie celle vi siano delle frequenze attese superiori o uguali a 5 (Giorgietti M. e Massaro D. , 2007, 105). Tale limite viene applicato in modo flessibile , infatti Delli Zotti '...'caselle con una frequenza attesa inferiore a 5. Se questa percentuale risulta superiore al 25% il chi-quadro non è applicabile'(Delli Zotti,2004,225). A nostro parere sembra opportuno applicare il limite proprio del package SPSS per cui 'non più del 20% delle celle possono avere frequenze attese inferiori a 5, oltre questa percentuale il calcolo del chi-quadrato non è più affidabile'(Giorgietti e al. , cit).

scuola centro periferia hinterland				sesso		Total
				maschio	femmina	
centro	nfigli3	1-2	Count	27	68	95
			Expected Count	29,4	65,6	95,0
	3 o +	Count	8	10	18	
		Expected Count	5,6	12,4	18,0	
	Total	Count	35	78	113	
		Expected Count	35,0	78,0	113,0	
comune hinterland	nfigli3	1-2	Count	17	145	162
			Expected Count	21,4	140,6	162,0
	3 o +	Count	18	85	103	
		Expected Count	13,6	89,4	103,0	
	Total	Count	35	230	265	
		Expected Count	35,0	230,0	265,0	
periferia	nfigli3	1-2	Count	13	76	89
			Expected Count	12,8	76,2	89,0
	3 o +	Count	9	55	64	
		Expected Count	9,2	54,8	64,0	
	Total	Count	22	131	153	
		Expected Count	22,0	131,0	153,0	

Chi-Square Tests

scuola centro periferia hinterland		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
centro	Pearson Chi-Square	1,817(b)	1	,178
	Continuity Correction(a)	1,145	1	,285
	Likelihood Ratio	1,730	1	,188
	Fisher's Exact Test			
	Linear-by-Linear Association	1,801	1	,180
	N of Valid Cases	113		
comune hinterland	Pearson Chi-Square	2,678(c)	1	,102
	Continuity Correction(a)	2,103	1	,147
	Likelihood Ratio	2,617	1	,106
	Fisher's Exact Test			
	Linear-by-Linear Association	2,668	1	,102
	N of Valid Cases	265		
periferia	Pearson Chi-Square	,009(d)	1	,925
	Continuity Correction(a)	,000	1	1,000
	Likelihood Ratio	,009	1	,925
	Fisher's Exact Test			
	Linear-by-Linear Association	,009	1	,925
	N of Valid Cases	153		

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,58.

c 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,60.
d 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,20.

6.2.2 L'età della madre.

I dati in nostro possesso sembrano confermare che nei quartieri centrali della città vi sia una propensione da parte delle donne a diventare madri ad una età più tarda rispetto a quelle che vivono nei quartieri periferici della stessa città. Le medie riguardanti l'età delle intervistate sono le seguenti:

Media età intervistate scuole di centro

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
età	63	30	55	43,17	5,336
Valid N (listwise)	63				

Media età intervistate scuole di periferia

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
età	127	30	55	38,94	5,621
Valid N (listwise)	127				

Media età intervistate scuole dell'hinterland

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
età	219	24	55	39,86	6,180
Valid N (listwise)	219				

Per verificare se tali differenze sono significative si decide di incrociare le varie classi di età con la localizzazione della scuola (centro , periferia , hinterland) calcolando l'indice del chi-quadro.

L'indice risultante ci permette di accettare l'ipotesi di associazione con una probabilità di errore inferiore allo 0,001.

La tabella seguente mostra tali significative differenze:

		fino a 30 anni	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	totale
centro	Count	1	8	19	22	11	2	63
	Expected Count	5,2	17,9	19,9	12,0	6,5	1,5	63,0
comune hinter- land	Count	23	57	75	36	22	6	219
	Expected Count	18,2	62,1	69,1	41,8	22,5	5,4	219,0
periferia	Count	10	51	35	20	9	2	127
	Expected Count	10,6	36,0	40,1	24,2	13,0	3,1	127,0
total	Count	34	116	129	78	42	10	409
	Expected Count	34,0	116,0	129,0	78,0	42,0	10,0	409,0

Chi-Square Tests

		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
f	Pearson Chi-Square	32,880(b)	10	,000
	Likelihood Ratio	33,328	10	,000
	N of Valid Cases	409		

2 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.

Come si può notare nei quartieri centrali le maggiori differenze positive tra frequenze reali e frequenze attese si hanno nelle classi di età 41-45 (22 reali contro 12 attese) e 46-50 (11 reali contro 6,5 attese). Ciò ci fa dedurre che le madri dei quartieri centrali sono le più vecchie rispetto alle altre mamme intervistate.

Tra gli intervistati dei comuni dell'Hinterland non si riscontra una tendenza chiara nella distribuzione in quanto si ha una differenza positiva tra le frequenze reali e quelle attese all'interno della prima fascia d'età (23 reali , 18,2 attese) , una differenza negativa per la fascia d'età successiva , quella tra i 31 ed i 35 anni (57 reali 62,1 attese) e di nuovo una differenza positiva nella fascia tra i 36 e i 40 anni e di nuovo negativa nella fascia 41-45.

Per finire , leggendo i dati relativi alle intervistate delle scuole situate nella periferia di Catania si nota come si riscontra una differenza positiva molto rilevante tra frequenze reali e attese nella classe di età 31-35 ed , al contrario , differenze negative tra frequenze reali e attese nelle successive classi di età. Da tali dati si può dedurre che nella periferia della città di Catania, specularmene a quanto avviene in centro, le madri sono più giovani rispetto alle altre del campione.

6.2.3 Il numero dei figli

Altra nostra curiosità è stata quella di incrociare la provenienza del genitore intervistato con il numero dei figli che dichiara di avere. Il risultato che ci si aspetta è che abbiano meno figli gli intervistati del centro città rispetto a quelli delle periferie e dell'hinterland.

La tabella di contingenza conferma la nostra ipotesi :

			numerofigli2				Totale
			1,00	2,00	3,00	4 o +	
scuola centro periferia	centro hinterland	Count	14	81	14	4	113
		Expected Count	10,0	63,6	29,4	10,0	113,0
	hinterland	Count	21	141	78	25	265
		Expected Count	23,5	149,2	68,9	23,5	265,0
	periferia	Count	12	77	46	18	153
		Expected Count	13,5	86,2	39,8	13,5	153,0
Total		Count	47	299	138	47	531
		Expected Count	47,0	299,0	138,0	47,0	531,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,599(a)	6	,001
Likelihood Ratio	25,883	6	,000
N of Valid Cases	531		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,00.

6.2.4 Il lavoro

La prima curiosità che si è voluto indagare riguarda l'incrocio tra il genere e l'occupazione.

Si è deciso di analizzare due tabelle di contingenza, la prima accorpando lo status occupazionale di casalinga – ovviamente appannaggio solo delle femmine – con quella di disoccupato o in attesa di prima occupazione. I risultati di tale analisi, senza grandi sorprese, evidenziano un valore altissimo nel test del chi-quadro.

			sitocc3				Total
			non lavora	precario	lav dip ti	autonomo	
sesso	maschio	Count	5	10	54	21	90
		Expected Count	51,1	7,9	23,9	7,1	90,0
	femmina	Count	298	37	88	21	444
		Expected Count	251,9	39,1	118,1	34,9	444,0
Total		Count	303	47	142	42	534
		Expected Count	303,0	47,0	142,0	42,0	534,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	128,997(a)	3	,000
Likelihood Ratio	137,933	3	,000
Linear-by-Linear Association	126,623	1	,000
N of Valid Cases	534		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,08.

E' evidente come in tale risultato gioca la categoria *casalinga*, che da sé rappresenta lo status occupazionale della metà degli intervistati. Pertanto si è deciso di creare una tabella di contingenza in cui non sia presente la categoria in questione al fine di verificare se l'associazione tra la disoccupazione ed il genere femminile continua a sussistere.

Come si evince dalla tabella che segue tale incrocio continua a palesare un'associazione tra il sesso femminile e la mancanza di lavoro con un indice di chi-quadro piuttosto significativo .

			sitocc2				Total
			non occupato	precario	lav. dip. ti	autonomo	
sesso	maschio	Count	5	10	54	21	90
		Expected Count	11,5	16,0	48,2	14,3	90,0
	femmina	Count	29	37	88	21	175
		Expected Count	22,5	31,0	93,8	27,7	175,0
Total		Count	34	47	142	42	265
		Expected Count	34,0	47,0	142,0	42,0	265,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,857(a)	3	,002
Likelihood Ratio	15,709	3	,001
Linear-by-Linear Association	12,038	1	,001
N of Valid Cases	265		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,55.

Un'altra curiosità che sembra a noi rilevante è quella riguardante l'associazione tra il luogo in cui portano a scuola i propri figli – e dove si ipotizza che la maggior parte vivano – ed lo status occupazionale .

L'ipotesi che ci guidava era quella che i residenti del centro di Catania abbiamo una maggiore chance di avere un lavoro piuttosto che essere non occupati o , nel caso delle madri, casalinghe.

L'ipotesi sembra confermata dalla seguente tabella di contingenza con relativo indice del chi-quadro.

scuola centro periferia hinterland * opplavoro Crosstabulation

			opplavoro				Total
			non lavora	precario	dip. t.i.	autonomo	
scuola centro periferia hinterland	centro	Count	18	7	43	7	75
		Expected Count	50,3	6,3	14,9	3,5	75,0
	hinterland	Count	174	21	30	9	234
		Expected Count	157,1	19,5	46,4	11,1	234,0
	periferia	Count	106	9	15	5	135
		Expected Count	90,6	11,3	26,8	6,4	135,0
Total		Count	298	37	88	21	444
		Expected Count	298,0	37,0	88,0	21,0	444,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	94,122(a)	6	,000
Likelihood Ratio	83,778	6	,000
N of Valid Cases	444		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,55.

6.2.5 La situazione di coppia

E' interessante indagare il rapporto tra la localizzazione geografica e la situazione di coppia dell'intervistato. A tal proposito si sono incrociate le due variabili, avendo cura di accorpate le modalit  single e separato divorziato e escludendo dall'analisi gli intervistati che dichiaravano di essere vedovo/vedova.

La tabella di contingenza e l'indice del chi-quadro   la seguente:

scuola centro periferia hinterland * sitcon2 Crosstabulation

		sitcon2		
		single - separato	coniugato	Total
scuola centro periferia hinterland	Count	13	98	111
	Expected Count	9,1	101,9	111,0
comune hinterland	Count	15	238	253
	Expected Count	20,7	232,3	253,0
periferia	Count	14	136	150
	Expected Count	12,3	137,7	150,0
Total	Count	42	472	514
	Expected Count	42,0	472,0	514,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,820 ^a	2	,148
Likelihood Ratio	3,772	2	,152
N of Valid Cases	514		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,07.

Come si evince dalle tabelle di cui sopra non si riscontra nessuna associazione statisticamente significativa tra la localizzazione e la situazione di coppia dell'intervistato.

6.3 Il questionario sul bullismo: gli scopi

6.3.1 Una analisi di tipo fenomenologico.

Come discusso nei capitoli precedenti al presente il termine bullismo è entrato a far parte del lessico comune, con una serie di accezioni, di connotazioni e di significati delle volte piuttosto lontani da quello assegnato dalla ricerca scientifica. Sono bulli, infatti, per i programmi televisivi o per la maggior parte dei giornali i ragazzi che compiono atti di teppismo all'interno della scuola, coloro che guidano in modo spericolato o si vestono in modo piuttosto appariscente.

Ciò nonostante nel primo capitolo sono stati individuati quelli che sono gli elementi essenziali unanimemente ritenuti dalla letteratura mondiale come le componenti che denotano l'atto di bullismo.

Essi sono:

- 1) l'atto lesivo, a sua volta diviso in fisico, verbale o indiretto;
- 2) La ripetizione nel tempo di tale atto lesivo;
- 3) la sproporzione tra chi perpetra tale atto e chi lo subisce;
- 4) i soggetti che perpetrano tale azione lesiva (il singolo o il gruppo);
- 5) l'elemento psicologico del senso di oppressione patito dalla vittima;
- 6) l'elemento psicologico del piacere di danneggiare provato dal bullo.

È nostro interesse verificare quali e quanti tra questi elementi sono presenti nella descrizione che gli intervistati compiono quando vengono somministrate le due domande aperte del questionario :” secondo lei cosa è il bullismo?” e “ cosa ne pensa di questo fenomeno di cui tutti parlano?”. Oltre a verificare quali tra gli elementi della definizione *canonica* di bullismo sono presenti all'interno delle descrizioni date dagli intervistati scopo ulteriore è quello di applicare un approccio di tipo fenomenologico all'argomento studiato .Con il termine fenomenologico intendiamo ciò che Berger e Luckman descrivono come: “quello che la gente conosce come realtà della vita quotidiana a livello pre- teoretico e non teoretico” (Berger e Luckman , citati in G. Gennaro, 1997, 73) , ossia quella che Gennaro definisce una conoscenza di *senso comune* (G.Gennaro ,cit.).

6.3.2 Una verifica delle ipotesi delle lacune del super io della Johnson

Quella che è da considerarsi come la parte centrale della presente ricerca è quella riguardante il concetto di lacune del super io, elaborato dalla psicologa statunitense A.M. Johnson e ampiamente descritto nel terzo capitolo.

Tale verifica avviene mediante i 13 items centrali all'interno del questionario.

Il primo mira a verificare la supposta continuità tra la lacuna del super io del genitore è quella del figlio, domandando se egli - il genitore - da giovane si sia comportato, o si sia trovato in procinto di comportarsi da bullo.

Il secondo gruppo di item ha lo scopo di verificare la sussistenza di una modalità educativa di tipo permissivista, ampiamente descritta nella casistica esaminata dalla Johnson. Molto spesso tale approccio permissivista si accompagnava, secondo la scienziata statunitense, a tutta una serie di scuse - è una fase della crescita - o paure - meglio non far sentire in colpa il bambino - che ne segnavano la sicura *riuscita*.

Tale gruppo di domande è composto dal quesito riguardante l'opportunità di condannare il comportamento da bullo o se esso possa essere tollerato in quanto trattasi di una fase della crescita del ragazzo che verrà superata in età adulta; da quello che chiede se sia opportuno colpevolizzare i ragazzi anche quando sbagliano, da un'altro riguardante le modalità di gestione del conflitto tra ragazzi con o senza l'intervento di un adulto e, per finire, da uno più esplicito riguardante quale stile educativo sia più opportuno tenere con i propri figli.

Un altro gruppo di domande ha lo scopo di accertare in che misura il genitore è orgoglioso del comportamento da bullo del proprio figliuolo e se prova piacere nella descrizione di tali episodi. Infatti, si chiede in quale quantità - da 1 a 10 - il genitore è soddisfatto del proprio figlio. Un'altra domanda, sempre facente parte di questo gruppo, è stata impostata, invece, in maniera proiettiva. Infatti si è domandato se, secondo loro, la maggior parte dei genitori venissero a conoscenza del comportamento da bullo del proprio figlio, sotto sotto ne sarebbero orgogliosi. Infine si è chiesto al genitore se fosse a conoscenza di episodi di bullismo e, in caso affermativo, quali fossero i particolari che lo avessero colpito.

L'ultimo gruppo di domande riguardante la teoria della Johnson tratta le forme genitoriali di ostilità e ipercontrollo. Quest'ultimo è stato operazionalizzato con la domanda: "quando si vieta qualcosa ai ragazzi occorre verificare subito che obbediscano alle istruzioni impartite oppure si deve lasciare che agiscano e solo dopo un buon lasso di tempo verificare se le istruzioni sono state rispettate". L'ostilità genitoriale e gli atteggiamenti svalutativi sono, invece, stati operazionalizzati indagando le motivazioni che, potremmo definire genetiche, utilizzate dai genitori dei bambini devianti per spiegarsi l'origine del

comportamento .Esse in realtà servono ai genitori come scusa per giustificare il comportamento ostile e svalutativo nei confronti del figlio mirante a trasformarlo nel capro espiatorio . Infatti, come ampiamente esposto nel secondo capitolo, spesso la madre identificava il figlio con un parente del marito che ha avuto una carriera deviante - tipicamente uno zio *finito male*- .I quesiti che compongono questo gruppo sono quello riguardante la somiglianza del figlio all'intervistato o all'altro genitore e quello riguardante la somiglianza nei difetti a parenti dell'intervistato o del coniuge.

6.3.3 Verificare in che termini i genitori sono coscienti dei comportamenti dei propri figli bulli

Si chiede se credano che il loro figlio abbia necessità di essere difeso, possa cadere vittima di atti di bullismo ed infine, possa comportarsi, magari trascinato da altri, da bullo.

6.4 La associazione tra il bullismo e le variabili socio demografiche.

La prima analisi che è stata compiuta, mediante l'elaborazione di tabelle di contingenza a doppia entrata-procedura crosstab di SPSS è il calcolo del chi quadrato e riguarda l'associazione delle variabili socio demografiche del genitore e i comportamenti da bullo dei figli.

Nel capitolo uno è stata descritta gran parte della letteratura che, in modo quasi del tutto uniforme, afferma che non vi sono associazioni tra lo status professionale, il titolo di studio, il numero di componenti della famiglia e i comportamenti da bullo.

Dalla nostra analisi risulta che le uniche variabili associate con i comportamenti da bullo sono:

- 1 il titolo di studio del genitore – associazione molto debole -;
- 2 il genere sessuale del genitore intervistato.

Infatti l'indice di chi quadro risultante dalla tabella di contingenza che incrocia la variabile essere/non essere genitore di bullo e il titolo di studio dal genitore posseduto ha un valore di 9.881 con 2 gradi di libertà. Tale valore ci permette di accettare la associazione tra le due variabili ad un livello di significatività dello 0,007. È opportuno precisare però che, al fine di permettere l'applicazione corretta dell'indice del chi quadro è stato necessario aggregare tra di loro le varia-

bili riguardanti titoli di studio in tre macro-variabili, la prima riguarda il possesso di titoli di studio fino alla scuola dell'obbligo, quindi da nessun'istruzione fino alla scuola media, la seconda categoria nasce dall'aggregazione della qualifica professionale -di solito triennale- e del diploma quadriennale o quinquennale; infine la terza categoria comprende i soggetti laureati o con titoli post-laurea.

Leggenda: 1- nessuno, licenza elementare ,licenza media
 2- Qualifica professionale, diploma
 3- laurea e post-laurea

genitore di bullo nonbullo vittima * titstud_aggr Crosstabulation

			titstud_aggr			Total
			1,00	4,00	6,00	
genitore di bullo	bullo	Count	67	14	11	92
		Expected Count	54,4	25,1	12,5	92,0
nonbullo	non bullo	Count	225	121	56	402
		Expected Count	237,6	109,9	54,5	402,0
Total		Count	292	135	67	494
		Expected Count	292,0	135,0	67,0	494,0

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,881(a)	2	,007
Likelihood Ratio	10,61	2	,005
N of Valid Cases	494		,000

Da un'analisi della tabella di contingenza però, non risulta una direzione univoca nella relazione nel senso che non si può affermare che mano a mano che cresce l'istruzione minore è l'incidenza dei casi di bullismo. Infatti se nella categoria più bassa di istruzione si contano 67 casi di bullismo a fronte di 54 attesi, in quella più alta-laurea e post-laurea-l'incidenza di tali casi, 11 per la precisione, quasi corrisponde al numero di casi attesi, 12,5. È tra i genitori intervistati in possesso della qualifica professionale o del diploma che il numero dei casi di comportamenti da bullo perpetrati dei figli è consistentemente inferiore alle attese: frequenze rilevate 14, frequenze attese 25. Infine occorre però far notare che dalla tabella di contingenza sono stati eliminati i casi in cui è stata omessa la risposta al riguardo del titolo di studio posseduto. Pertanto, anche in virtù dell'indice di associazione non particolarmente significativo tale associazione sembra essere casuale.

Non si riscontra invece nessuna associazione tra la situazione coniugale e il comportamento da bullo del figlio. Occorre dire che, al fine di consentire l'analisi mediante la misura del chi quadrato è stato necessario aggregare da un lato le situazioni coniugali di single, separato-divorziato e vedovo a causa della

scarsa numerosità della prima (3) e dell'ultima (2). Qualche cautela sulla sincerità delle risposte è opportuno venga a nostro parere adottata in quanto il numero di soggetti che si sono dichiarati separati o divorziati ammonta appena a 37 su 540 e più intervistati, cioè a solo il 7% circa.

Neanche la situazione occupazionale sembra essere correlata con il fenomeno bullismo, infatti, distinguendo tra non lavorante a vario titolo-non occupato, casalinga, in attesa di prima occupazione-, precario, lavoratore a tempo indeterminato, lavoratore autonomo le discrepanze tra le varianze reali e quelle attese sono assolutamente limitate.

Anche l'ipotesi per cui nelle famiglie numerose, dove ciascun figlio deve *lottare* per farsi valere ed emergere rispetto agli altri fratelli, vi sia la maggior frequenza di ragazzi bulli non risulta suffragata dai fatti. Avendo distinto tra famiglie con un figlio unico, con due figli o con più di due non si riscontrano delle associazioni statisticamente rilevanti tra il numero di figli e il comportamento da bulli dei figli.

Alla fine analizziamo quello che, a nostro parere, è il dato più difficile da comprendere, quello per cui vi è una associazione statisticamente rilevante tra il genere sessuale del genitore intervistato e il comportamento da bullo del figlio.

genitore di bullo nonbullo vittima * sesso Crosstabulation

			sesso		Total
			maschio	femmina	
genitore di bullo	bullo	Count	29	73	102
		Expected Count	17,0	85,0	102,0
nonbullo	vittima	Count	63	388	451
		Expected Count	75,0	376,0	451,0
Total		Count	92	461	553
		Expected Count	92,0	461,0	553,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	12,546(b)	1	,000		
Continuity Correction(a)	11,525	1	,001		
Likelihood Ratio	11,231	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
N of Valid Cases	553				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,97.

Come si evince dalla tabella di contingenza sopra indicata è possibile accettare l'ipotesi della associazione tra il genere del genitore intervistato e il comportamento da bullo del figlio ad un livello di significatività dello 0,001.

Per iniziare, occorre notare come le interviste sono state effettuate principalmente, all'interno delle scuole durante gli incontri scuola famiglia, oppure, durante progetti di integrazione scolastica. Di solito a tali progetti partecipano principalmente le madri, a cui è demandata, tutt'oggi, l'educazione e la cura della prole. Anche per quanto riguarda i questionari somministrati all'ingresso o all'uscita della scuola occorre notare come il genitore con cui si viene a contatto è principalmente la mamma. Questo potrebbe essere il primo passo per interpretare il dato di cui abbiamo discusso sopra: nel caso in cui il questionario è stato somministrato ad un padre potremmo essere in presenza di un soggetto maschile con una voglia di sentirsi protagonista nell'educazione e nella cura dei propri figli. Talmente protagonisti da voler partecipare egli stesso, piuttosto che la moglie, agli incontri scuola famiglia, ai progetti di integrazione scolastica e, per finire, alla compilazione del questionario da noi somministrato.

Bene, il secondo passo del nostro ragionamento ipotetico porterebbe a considerare tali padri-protagonisti come più inclini a stimolare i propri figli a mettere in pratica degli atteggiamenti di prevaricazione nei confronti degli altri, spingendoli a essere, in qualche modo, anche loro dei protagonisti -negativi- all'interno della classe.

6.5 Bullismo: un'analisi sul senso comune.

All'interno del questionario sono state inserite, come appena sopra descritto, due domande aperte riguardanti il significato che l'intervistato associa al termine bullismo. Le risposte che sono state date sono tra le più varie e contengono il proprio interno diverse argomentazioni riguardanti il fenomeno.

La prima argomentazione è di tipo definitorio, riguarda cioè quale comportamento intendere con il termine bullismo. Come visto in precedenza gli elementi caratterizzanti del fenomeno sono l'atto di prepotenza - che può constare in una violenza fisica, verbale o psicologica- ,l'asimmetria nel potere tra l'offender e la vittima, la ripetizione nel tempo del comportamento prevaricatorio e, per finire, il compiacimento che prova il bullo nel danneggiare la vittima.

6.5.1 Gli elementi della definizione canonica

Al riguardo del primo elemento, la prepotenza, una buona metà degli intervistati lo ha individuato come elemento caratterizzante del fenomeno. 188

(33%) intervistati hanno parlato di violenza verso i più deboli o di prepotenza in generale, un altro centinaio di intervistati ha distinto tra prepotenza fisica, psicologica o verbale. Solo poco più del 10% -59 casi -degli intervistati ha individuato quale comportamento caratterizzante il bullismo la violenza intesa senza asimmetria nella relazione, come nella fattispecie dei litigi o degli scontri tra bande rivali. Ancor meno sono coloro che connotano il termine bullismo con dei comportamenti che potremmo definire di conflitto lieve quali ad esempio il pavoneggiarsi e comportarsi da spaccone-risposta data da soli 12 intervistati(2%)-, lo scherzare-così hanno risposto cinque intervistati(1%)-. Il discriminare per varie cause quali l'etnia, il ceto sociale, la disabilità è la connotazione del termine bullismo individuata da solo 6 genitori intervistati (1%).

La ripetizione nel tempo del comportamento di prevaricazione non sembra essere un elemento molto presente nella definizione data dagli intervistati , in quanto individuata da appena 3 soggetti (0,5%).

Per quanto riguarda il compiacimento da parte del bullo nel danneggiare la vittima, elemento proprio della definizione scientifica del bullismo , esso viene indicato da 43 intervistati (8%) mentre ben 67 (12%) intervistati dichiarano che il bullo è un soggetto che si sente superiore agli altri.

Un po' più del 7% degli intervistati –frequenza 38- danno una definizione del bullismo di tipo giuridico-formale definendo tale comportamento come anti-sociale, deviante e delinquenziale senza però denotare il contenuto del comportamento stesso - esempio prepotenza fisica, verbale eccetera-.

6.5.2 Il bullismo è una manifestazione di disagio

Un consistente numero di intervistati – ben 69 (12%) - dichiara che i soggetti che compiono atti di bullismo lo fanno per una qualche forma di *disagio* di solito di tipo familiare-famiglie che si comportano in modo violento con i figli-oppure socio-economico-chi vive in ambienti degradati-.

6.5.3 Gli scopi del bullo secondo gli intervistati

Altra dimensione che sembra emergere dalle risposte date è quello riguardante lo scopo concreto che il bullo persegue nel suo comportamento. Circa 90 intervistati (16%) individuano tale dimensione quale propria del comportamento del bullo . Gli scopi che si considerano venire perseguiti sono principalmente miranti ad una gratificazione simbolica , essere considerato leader – 66 soggetti rispondenti (12%) – o attirare l'attenzione dei compagni o genitori – 13 risposte in tal senso (2%) -. Per quanto riguarda le gratificazioni materiali – guadagnare , farsi consegnare oggetti di proprietà altrui – tale risposta è individuate come scopo da solo 11 soggetti intervistati (2%).

6.5.4 chi ha la colpa di tale comportamento?

La dimensione della causa – o per meglio dire di chi ha la colpa -del comportamento *bullistico* emerge in modo molto frequente dalle risposte raccolte. La famiglia viene individuata come la causa principale dei comportamenti devianti dei figli – perché assente o essa stessa violenta - , frequenza 112 (20%), seguita dai Mass-Media, quali la televisione – spettacoli violenti – oppure internet – principalmente filmati fatti con i cellulari e caricati su youtube-, frequenza 44 (8%). Infine, altra causa scatenante del comportamento del bullo è una non meglio identificata *società*, definita a volte *senza valori* altre *dell'apparenza* o , infine, *consumistica* – frequenza 34 (6%). Pochissimi –appena 5 (6%) –individuano la causa del bullismo nella frequentazione di cattive compagnie.

6.5.5 Il bullismo è simile a...

Una ulteriore dimensione che emerge dalle risposte date alle domande aperte riguarda i comportamenti che in qualche modo sono simili, secondo gli intervistati, al fenomeno bullismo. Una piccola percentuale degli intervistati-di circa il 4%, frequenza 22 -individua la similitudine degli atti del bullo con i fenomeni di teppismo o di vandalismo, pochissimi intervistati invece considerano il fenomeno contiguo al nonnismo militare o addirittura alla violenza sessuale.

6.5.6 L'andamento del fenomeno

Molti degli intervistati , e precisamente 104 pari al 18% ,spontaneamente descrivono l'andamento e l'evoluzione del fenomeno nel tempo. Quasi tutti affermano che è un fenomeno già esistente nel passato .Una minoranza-con frequenza 34 (pari al 32% dei rispondenti)-afferma che il fenomeno bullismo ha la stessa estensione del passato, mentre la maggioranza-70 intervistati (pari al 67%)-afferma che tale fenomeno negli ultimi tempi è aumentato di intensità e frequenza.

6.5.7 Il gruppo

Una consistente fetta degli intervistati, pari circa all'8% (f. 45) , denota il fenomeno come un comportamento di gruppo, più della metà di questo 8%-circa il 5%-individua il gruppo, e non il singolo, come esclusivo soggetto che compie degli atti di bullismo.

6.5.8 Quali soluzioni?

Infine, l'ultima dimensione che emerge dalle domande aperte riguarda le soluzioni che si deve adottare per fronteggiare il fenomeno e i soggetti che dovrebbero farsene carico. Per quanto riguarda questo secondo aspetto il 6% degli intervistati (f. 34) individua la famiglia come soggetto che può giocare un ruolo chiave nella prevenzione e nella *profilassi* del fenomeno. Seguono, ambedue con circa il 3%, la scuola (f. 19) e i cosiddetti specialisti (f. 18), intendendo con tale dizione pedagogisti, psicologi e assistenti sociali. In merito, invece, alle modalità di intervento sui bulli il 9% degli intervistati (f. 52) pensa che essi vadano puniti più severamente di come attualmente si fa, mentre il 6% crede che essi vadano aiutati (f.35).

6.5.9 La associazione tra essere genitori di bulli e il tipo di definizione che si dà di bullismo.

Le dimensioni che sono emerse dall'analisi delle risposte aperte date dagli intervistati sono state incrociate con la variabile dicotomica “ essere o meno genitore di bullo”. Lo strumento è lo stesso di quello utilizzato per analizzare la associazione tra variabili socio-demografiche e l’essere o meno genitori di bulli, cioè la funzione crosstab di SPSS con il calcolo dell’indice del chi-quadro.

Tra tutte le dimensioni individuate solo quattro risultano statisticamente associate con la variabile relativa al comportamento da bullo del figlio. Esse sono:

6.5.9.1 una definizione di bullismo di tipo giuridico-formale

Tale genere di definizione, come già sopra esplicitato, si caratterizza per contenere una definizione di bullismo che non individua il contenuto dell'atto stesso ma, piuttosto, ne evidenzia la contrarietà a norme giuridiche e sociali. A titolo di esempio rientrano in tale categoria di risposte le seguenti: *un comportamento antisociale, una devianza, un atto di delinquenza* e così via.

Leggenda: 1- presente la definizione di antisocialità 2- non presente la definizione di antisocialità
--

Crosstab

			antisocialità		Total
			0	1	
bullo si no	no	Count	463	28	491
		Expected Count	457,0	34,0	491,0
	si	Count	61	11	72
		Expected Count	67,0	5,0	72,0
Total		Count	524	39	563
		Expected Count	524,0	39,0	563,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	8,929(b)	1	,003		
Continuity Correction(a)	7,506	1	,006		
Likelihood Ratio	7,143	1	,008		
Fisher's Exact Test				,010	,006
Linear-by-Linear Association	8,913	1	,003		
N of Valid Cases	563				

a Computed only for a 2x2 table

b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,99.

Dal risultato del test delle chi quadrato si evince una associazione positiva tra l'essere genitori di bullo e il dare una definizione di bullismo di questo genere, ad un livello di significatività pari allo 0,005 come dalla tabella di contingenza seguente:

6.5.9.2 un'identificazione del comportamento da bullo come la manifestazione di un disagio di tipo familiare oppure socio-economico.

Il test del chi quadrato indica una associazione positiva tra l'esser genitore del bullo e nell'individuare il comportamento *bullistico* come una manifestazione di disagio con un livello di significatività dello 0,005. Ecco la relativa tabella di contingenza:

leggenda: 1 – presenza della dimensione del disagio nelle risposte aperte
 0- assenza della dimensione del disagio nelle risposte aperte

Crosstab

			causa_disag		Total
			0	1	
bullo si no	no	Count	439	52	491
		Expected Count	430,8	60,2	491,0
	si	Count	55	17	72
		Expected Count	63,2	8,8	72,0
Total		Count	494	69	563
		Expected Count	494,0	69,0	563,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,899(b)	1	,002		
Continuity Correction(a)	8,725	1	,003		
Likelihood Ratio	8,369	1	,004		
Fisher's Exact Test				,003	,003
Linear-by-Linear Association	9,882	1	,002		
N of Valid Cases	563				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,82.

6.5.9.3 Il bullismo quale mezzo per il bullo per affermare la propria leadership .

Si palesa una associazione positiva tra l'esser genitore di bullo e l'individuazione di tale scopo nelle risposte date alle domande aperte sul bullismo. Tale associazione a un livello di significatività pari allo 0,001. Di seguito la relativa tabella di contingenza:

leggenda: 1- individuazione dello scopo di leadership nel comportamento del bullo
 0-assente individuazione dello scopo di leadership nel comportamento del bullo

Crosstab

			scopo_essere_leader_forti		Total
			0	1	
bullo si no	no	Count	444	47	491
		Expected Count	433,4	57,6	491,0
	si	Count	53	19	72
		Expected Count	63,6	8,4	72,0
Total		Count	497	66	563
		Expected Count	497,0	66,0	563,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	17,159(b)	1	,000		
Continuity Correction(a)	15,573	1	,000		
Likelihood Ratio	13,898	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	17,129	1	,000		
N of Valid Cases	563				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,44.

6.5.9.4 andamento del fenomeno.

Si ha una associazione positiva tra la modalità di risposta :“ ha stessa frequenza che in passato” e l'esser genitore di bullo, con un livello di significatività pari allo 0,010.

tabella di contingenza:

Crosstab						
		andam_fenomeno				Total
		Nessuna idea in me- rito	stessa frequen- za che in pas- sato	è in espansio- ne		
bullo si no	no	Count	403	24	64	491
		Expected Count	400,3	29,7	61,0	491,0
si	si	Count	56	10	6	72
		Expected Count	58,7	4,3	9,0	72,0
Total		Count	459	34	70	563
		Expected Count	459,0	34,0	70,0	563,0

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	9,682(a)	2	,008
Likelihood Ratio	7,894	2	,019
Linear-by-Linear Association	,002	1	,963
N of Valid Cases	563		

a 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,35.

6.6 La associazione tra essere genitori di bulli e le domande a risposta chiusa miranti ad accertare l'ipotesi delle lacune del super-io.

Anche in questo caso si sono incrociate le risposte date alle domande strutturate e la variabile riguardante l'essere o meno genitore di bullo mediante la procedura crosstab – chi quadro di SPSS.

Da tali incroci risultano associazioni statisticamente significativi al riguardo diversi item che indicheremo di seguito.

6.6.1 Item relativo alla continuità del comportamento *bullistico* dal genitore al figlio.

La domanda sottoposta è la seguente : “Qualcuno dice che il bullismo un fenomeno recente, qualcun altro che esso è sempre esistito. Tornando con la memoria

al suo passato, quando era ragazzo , lei si è trovato/a in procinto di comportarsi ,o si è comportato/a , da bullo? ”.

Tale domanda , nella sua strutturazione , necessita di qualche spiegazione e chiarimento. Infatti essa non sfugge alla critica di essere ambigua perché contiene al proprio interno il riferimento a due oggetti cognitivi. Il primo , denotato dalla prima parte della domanda - *Qualcuno dice che il bullismo un fenomeno recente, qualcun altro che esso è sempre esistito* – riguarda l'esistenza del fenomeno bullismo all'epoca in cui il soggetto intervistato era giovane . Il secondo oggetto cognitivo denotato è invece quello che a noi più interessa cioè il fatto se il genitore intervistato , in giovinezza , si sia mai comportato da bullo ; la parte della domanda è :- *Tornando con la memoria al suo passato, quando era ragazzo , lei si è trovato/a in procinto di comportarsi ,o si è comportato/a , da bullo?* -. Ovviamente ci si potrà chiedere :perché tale domanda non è stata strutturata omettendo la prima proposizione? La risposta è da rinvenirsi nell'intrusività dell'argomento trattato e nelle difficoltà riscontrate in fase di pre-test nel ricevere una risposta. Il riferimento temporale ,si è visto, alleggerisce la pressione sull'intervistato che si sente sotto giudizio in misura minore in quanto giustificato dal fatto che il bullismo era un fenomeno comune anche ai suoi tempi.

Il rischio di ricevere una risposta per un'altra - quindi noi chiediamo se l'intervistato in gioventù si sia comportato da bullo e l'intervistato risponde che il bullismo è sempre esistito – si è cercato di scongiurarlo per mezzo dell'apertura della domanda che oltre a prevedere una risposta si / no include uno *script* nel quale l'intervistatore chiede “può aggiungere qualche particolare alla sua risposta? ”. Tale ulteriore domanda ha permesso di discernere le risposte , infatti , gli intervistati che hanno dichiarato di essersi comportati da bullo in gioventù spesso aggiungevano frasi del tipo: ' ma ora ho capito che era un comportamento ingiusto' , oppure ' ma venivo provocata , ora non lo farei più'.

Si ha una associazione positiva tra l'essere genitore di bullo e la risposta affermativa alla domanda , con un livello di significatività , come si evince dalla tabella di contingenza sottostante, dello 0,001 .

Crosstab						
			sei stato un bullo			Total
			si	no	non so	
genitore di bullo	bullo	Count	34	60	8	102
	nonbullo vittima	Expected Count	8,7	83,9	9,4	102,0
non bullo	bullo	Count	13	395	43	451
	non bullo	Expected Count	38,3	371,1	41,6	451,0
Total	bullo	Count	47	455	51	553
	non bullo	Expected Count	47,0	455,0	51,0	553,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	99,377(a)	2	,000
Likelihood Ratio	74,174	2	,000
N of Valid Cases	553		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,67.

6.6.2 Gli stili educativi dei genitori:

6.6.2.1 domanda a risposta chiusa :*“qualcuno crede che in un giovane il comportarsi da bullo vada assolutamente condannato , altri pensano , invece, che tale comportamento non sia altro che una fase della crescita del ragazzo che sparirà con la maturazione. Lei come la pensa?”*

Si ha una associazione tra l'essere genitore di bullo e la risposta “il comportamento va tollerato perché esso rappresenta una fase della crescita del giovane , che sparirà con la maturazione” , con un livello di significatività dello 0,001, come si evince dalla tabella di contingenza sottostante

Crosstab						
			va condannato il bullo?			Total
			si va condannato in ogni caso	no è una fase della crescita	non so	
genitore di bullo	bullo	Count	40	49	13	102
	nonbullo vittima	Expected Count	68,4	18,1	15,5	102,0
	non bullo	Count	331	49	71	451
		Expected Count	302,6	79,9	68,5	451,0
Total		Count	371	98	84	553
		Expected Count	371,0	98,0	84,0	553,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	79,845(a)	2	,000
Likelihood Ratio	66,794	2	,000
N of Valid Cases	553		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,49.

6.6.2.2 Domanda a risposta chiusa: “lei crede che i conflitti tra i ragazzi vadano risolti tra di loro senza l’intervento di un adulto?”.

Anche in questo caso si riscontra una associazione tra l’essere genitore di bullo e la risposta positiva con un livello di significatività dello 0,005. Ecco la tabella di contingenza:

Crosstab						
			conflitti ragazzi			Total
			risolti da soli	con l'intervento di un adulto	non so	
genitore di bullo	bullo	Count	48	44	10	102
		Expected Count	33,9	54,2	13,8	102,0
nonbullo vittima	non bullo	Count	136	250	65	451
		Expected Count	150,1	239,8	61,2	451,0
Total		Count	184	294	75	553
		Expected Count	184,0	294,0	75,0	553,0

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,812(a)	2	,004
Likelihood Ratio	10,422	2	,005
N of Valid Cases	553		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,83.

6.6.2.3 Domanda a risposta chiusa: “anche quando sbagliano i ragazzi non vanno colpevolizzati perché il senso di colpa potrebbe nuocere alla loro crescita, lei cosa pensa?”

Tale domanda prevede quali risposte possibili una scala likert a cinque posizioni che prevede le seguenti risposte:

- per nulla d'accordo
- poco d'accordo
- non so
- abbastanza d'accordo
- molto d'accordo

Si riscontra una associazione tra le risposte “abbastanza d’accordo” e “molto d’accordo” e l’esser genitore di un bullo, con un livello di significatività dello 0,001 come si evince dalla tabella di contingenza:

Crosstab							
		meglio non colpevolizzare					Total
		per d'accordo	nulla	poco d'accordo	non so	abbastanza d'accordo	
genitore di bullo	Count	20	35	6	28	13	102
	Expected Count	29,3	45,4	7,4	14,4	5,5	102,0
bullo nonbullo vittima	Count	139	211	34	50	17	451
	Expected Count	129,7	200,6	32,6	63,6	24,5	451,0
non bullo	Count	159	246	40	78	30	553
	Expected Count	159,0	246,0	40,0	78,0	30,0	553,0
Total							

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,009(a)	4	,000
Likelihood Ratio	30,473	4	,000
N of Valid Cases	553		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,53.

6.6.2.4 Domanda a risposta chiusa :“La base morale dell’educazione dei figli su cui costruire il resto , secondo lei, si avvicina di più a quale delle seguenti frasi?”

La presente domanda mira ad indagare quali siano le modalità educative dei genitori discernendo tra una modalità nella quale la cosa più importante è convincere con il ragionamento i propri figli della bontà delle scelte a loro imposte , la seconda nella quale il maggior accento è posto sopra l'autorità del genitore indipendentemente dalla capacità di convincere i figli , la terza invece rispecchia , piuttosto , una modalità laissez faire .

Ben si comprende la difficoltà della domanda L'operazionalizzazione dei concetti sopra esposti è avvenuta per mezzo delle seguenti risposte chiuse:

1)	Le regole per essere rispettate dai figli vanno prima spiegate minuziosamente , anche a rischio di sembrare noiosi
2)	E' difficile far si che i figli rispettino le regole solo con il ragionamento se prima non riconoscono che la madre ha il dovere di guidarli.
3)	Meglio non dirigere il figlio ma lasciare che i suoi comportamenti , le sue attività , i suoi interessi "sboccino" da se esprimendo ciò che realmente il ragazzo sente e desidera

La modalità di risposta “ meglio non dirigere il figlio ma lasciare che i suoi comportamenti, le sue attività , i suoi interessi *sboccino* da se esprimendo ciò che realmente il ragazzo sente e desidera” , da noi progettata per rilevare una modalità educativa di tipo *laissez faire* risulta positivamente associata all'essere genitore di bullo con un livello di significanza dello 0,001.

Tabella di contingenza:

genitore di bullo nonbullo vittima * base morale Crosstabulation						
			base morale			Total
			ragiona- mento	autorità	laissez faire	
genitore di bullo	bullo	Count	45	39	15	99
		Expected Count	52,4	41,6	5,0	99,0
nonbullo	vittima	Count	237	185	12	434
		Expected Count	229,6	182,4	22,0	434,0
Total		Count	282	224	27	533
		Expected Count	282,0	224,0	27,0	533,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,892(a)	2	,000
Likelihood Ratio	19,868	2	,000
N of Valid Cases	533		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,02.

6.6.3 La somiglianza ai parenti

Tale scusante , ampiamente illustrata nella teoria della Johnson in materia di selezione del capro-espiatorio all'interno della famiglia è stata operazionaliz-

zata con la seguente domanda:”Suo figlio somiglia, magari nei difetti, a qualche parente suo e dell’altro coniuge, può raccontarmi in cosa?”

Tale domanda prevedeva una risposta di tipo dicotomico (si/no) più uno spazio per indicare il tipo di difetto. Molto spesso gli intervistati dichiarano che il figlio ha difetti propri di parenti di entrambi i coniugi. All’atto della descrizione del difetto , invece, ne viene indicato uno del tutto veniale per il parente proprio – del genere “è troppo sensibile “- . mentre quando si parla dei difetti ereditati dai parenti dell’altro coniuge ne vengono indicati di più gravi – tipo “ non ha capacità di controllarsi” - . Da tale quadro emerge , una associazione positiva tra essere genitore di bullo e riscontrare nel proprio figlio difetti propri dei parenti dell’altro coniuge. Tale associazione è statisticamente significativa a livello dello 0,001.

Ecco la tabella di contingenza:

genitore di bullo nonbullo vittima * suo figlio somiglia nei difetti a Crosstabulation						
			suo figlio somiglia nei difetti a			Total
			parenti miei	parenti altro genitore	nessuno dei parenti	
genitore di bullo	bullo	Count	19	29	30	78
		Expected Count	20,9	17,5	39,6	78,0
nonbullo	vittima	Count	81	55	160	296
		Expected Count	79,1	66,5	150,4	296,0
Total		Count	100	84	190	374
		Expected Count	100,0	84,0	190,0	374,0

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,670(a)	2	,002
Likelihood Ratio	11,750	2	,003
N of Valid Cases	374		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,52.

6.6.4 quanto è soddisfatto di suo figlio da uno a 10?

A questa domanda si è ritenuto opportuno aggregare le risposte ricevute dagli intervistati, in quanto tale valutazione che essi danno del proprio figlio si sostanzia in un vero e proprio voto. A nostro parere non è opportuno situare i voti su di un continuum e trattarla come variabile cardinale perché, ad esempio,

la distanza che separa il tre dal quattro non è equivalente a quella che separa il cinque dal sei-cioè la mediocrità dalla sufficienza-, stessa cosa si può dire della distanza che separa l'8 dal 9 e così via. Le classi che si è ritenuto creare sono le seguenti:

i valori 1 e 2 non sono presenti tra le risposte date dagli intervistati-;

6-da 3 a 6 : insufficienza/mediocrità-stretta sufficienza;

8-da 7 a 8: un punteggio alto ma non apicale;

10- da 9 a 10 : punteggio apicale.

Non si è invece ritenuto opportuno inserire i dati mancanti, in quanto si è riscontrato che essi sono distribuiti in modo statisticamente non significativo tra il sotto-campione dei genitori del bullo e quelli del non bullo.

Dalla nostra analisi risulta una associazione positiva tra l'essere genitori di un figlio non bullo e i voti apicali, mentre al contrario risulta una associazione positiva tra il dare voti alti ma non apicali, oppure dare voti appena sufficienti o bassi ed essere genitore di un bullo. Tale associazione è statisticamente significativa allo 0,001, come da tabella di contingenza seguente.

genitore di bullo nonbullo vittima * soddisfazione2 Crosstabulation

			soddisfazione2			Total
			6,00	8,00	10,00	
genitore di bullo	bullo	Count	12	42	33	87
		Expected Count	5,5	32,9	48,6	87,0
nonbullo vittima	non bullo	Count	18	139	234	391
		Expected Count	24,5	148,1	218,4	391,0
Total	Count		30	181	267	478
	Expected Count		30,0	181,0	267,0	478,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,738(a)	2	,000
Likelihood Ratio	17,331	2	,000
N of Valid Cases	478		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,46.

6.6.5 Le scuse dei genitori dei bulli analizzate alla luce delle tecniche di neutralizzazione della responsabilità di Matza.

È a ,nostro parere, rilevante ai fini della nostra ricerca analizzare approfonditamente le frasi sopra descritte atte a mascherare un'educazione di tipo permissivistico. Nel far ciò utilizzeremo il contributo di David Matza . Egli , nella propria opera del 1964 , parlando delle sub-culture devianti , introdusse il concetto di tecniche di neutralizzazione della responsabilità. Preliminarmente troviamo fecondo precisare che per Matza queste tecniche di neutralizzazione sono : '...scontati ed ingenui tentativi di ...farla franca...' , ma , '...più spesso ancora la vergogna , l'indignazione , la percezione di subire un'ingiustizia , sono vissute effettivamente ...'(Gennaro, 2000, 143). In secondo luogo tali tecniche evidenziano come il deviante non sia affatto , per così dire, un *marziano* , ma al contrario, per giustificarsi e discolparsi ' ... attinge a categorie tranquillamente operanti all'interno del sistema culturale convenzionale ... soprattutto nell'ambito della cultura giuridica'(Gennaro cit.). Tali modalità di neutralizzazione della responsabilità sono innanzitutto la negazione del reato -'mi sono solo difeso da un attacco' - , la non completa padronanza di se – 'ero troppo arrabbiato' - , il fatto che il reato derivi da incidente o imprudenza , oppure attribuire il reato compiuto alla *malasorte* (Gennaro ,2000, 144). Infine , le ultime tecniche di neutralizzazione sono o : ' finalizzate all'elaborazione di un senso di ingiustizia , con l'identificazione di una più vera definizione delle regole di convivenza civile, con una appropriata definizione del torto '(cit.) - si pensi allo slogan 'fino a quando la violenza di stato si chiamerà giustizia la giustizia terroristica si chiamerà violenza" molto in voga durante gli anni '70 - oppure miranti a : 'delineare un preciso scollamento tra il sistema giuridico esistente , che viene positivamente valutato ,e gli operatori giuridici , che invece sono criticati '(cit.cit.))

Chiarendo in anticipo che le tecniche di neutralizzazione di Matza sono utilizzate in prima persona dal deviante stesso proviamo ad applicarle agli item/scuse da noi proposti nel questionario e adottati dai genitori dei bulli per giustificare il comportamento dei figli .

Gli item contenenti delle scusanti al comportamento da bullo che somministrati hanno *funzionato* , come detto appena sopra, sono i seguenti :

- 1 'qualcuno crede che in un giovane il comportarsi da bullo vada assolutamente condannato, altri pensano , invece, che tale comportamento non sia altro che una fase della crescita del ragazzo che sparirà con la sua maturazione. Lei come la pensa?'
- 2 'Lei crede che i conflitti tra ragazzi vadano risolti tra di loro senza l'intervento di un adulto?'

3 'anche quando sbagliano i ragazzi non vanno colpevolizzati perché il senso di colpa potrebbe nuocere alla loro crescita, lei cosa ne pensa?'

Nel caso della domanda numero 1 la tecnica di neutralizzazione della responsabilità si può assimilare alla non completa padronanza delle facoltà. Il figlio viene considerato , infatti, in quanto un essere umano *in fieri* , non perfettamente in grado di comprendere la gravità del proprio comportamento . La seconda scusa , invece , adotta come tecnica di neutralizzazione della responsabilità è quella relativa alla ridefinizione di quelle che sono le *vere* regole della civile convivenza e vi si può leggere *in controluce* una concezione dell'esistenza di tipo , mi sia permesso il termine ,*darwiniano*, in cui ciascuno deve basarsi sulle proprie forze per sopravvivere , deve saper reagire alla violenza con la violenza , deve sapere gestire i conflitti , deve riuscire *a farsi strada nella giungla della vita* . Ciò concorda con i modi da dire riportati nel primo paragrafo del presente capitolo .

Anche la terza scusante, quella relativa alla non colpevolizzazione del figlio può , in qualche modo, essere ricondotta alla modalità di neutralizzazione della responsabilità, infatti la non colpevolizzazione del figlio , anche quando compie dei comportamenti devianti , assurge al ruolo della *vera* norma educativa opposta a quella errata dell'educazione tradizionale fatta di punizioni e sensi di colpa instillati . In tal caso, a differenza che nella teorizzazione di Matza non vengono usate categorie di tipo giuridico bensì di tipo psicologico-terapeutico.

Forme di neutralizzazione della responsabilità si riscontrano anche nelle risposte date al primo item, che abbiamo menzionato poco sopra, e cioè quello in cui si chiede se i soggetti , da giovani , si siano mai comportati da bullo. Alcuni intervistati hanno risposto sì o no , altri , e un discreto numero tra quelli che hanno risposto in modo positivo , utilizzavano quale scusante per tale comportamento tre tipi di motivazioni. La prima suono più o meno così : ' mi comportavo da bullo perché da giovane non capivo cosa stessi facendo' . In questo caso rientriamo nella tecnica di neutralizzazione che invoca una non piena padronanza delle proprie facoltà. Un secondo tipo di risposta era quella che considerava il comportamento da bullo come una legittima difesa a provocazioni incombenti provenienti dall'ambiente esterno, in questo caso la neutralizzazione avviene per mezzo della negazione della responsabilità in quanto il comportamento deviante è stato una risposta a delle provocazioni subite. Nella stessa categoria rientra anche la terza *scusa* riferita da un numero molto ridotto di intervistati e cioè : ' ho agito così per difendere un compagno più debole' . In questo caso oltre alla negazione della responsabilità si ha anche una indicazione tacita di quelle che è la vera morale – difendere i più deboli anche a costo di essere violenti -.

6.6.6 I genitori dei bulli sono coscienti del comportamento dei propri figli?

A tal proposito è stata posta la seguente domanda: “ pensa che, tutto sommato, suo figlio/a possa, magari trascinato da altri, comportarsi da bullo?”; le risposte degli intervistati che sono state registrate si fanno propendere per l'opinione che essi siano abbondantemente a conoscenza quanto meno del rischio che i propri figli corrono di comportarsi da bullo, se non addirittura del fatto che essi si comportino come tali.

Infatti, vi è una associazione positiva statisticamente rilevante allo 0,001 tra l'esser genitore di un figlio bullo è la risposta positiva alla domanda sopra descritta.

Ecco la tabella di contingenza:

genitore di bullo nonbullo vittima * figlio può diventare bullo? Crosstabulation						
			figlio può diventare bullo?			Total
			si	no	non so	
genitore di bullo nonbullo vittima	bullo	Count	26	53	23	102
		Expected Count	10,9	70,8	20,3	102,0
	non bullo	Count	33	331	87	451
		Expected Count	48,1	313,2	89,7	451,0
Total		Count	59	384	110	553
		Expected Count	59,0	384,0	110,0	553,0

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,697(a)	2	,000
Likelihood Ratio	26,744	2	,000
N of Valid Cases	553		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,88.

7 CONCLUSIONI

7.1 Una nota di colore : catene e campane

Iniziamo la nostra analisi dei risultati a cui è prevenuta la nostra ricerca con una nota che potremmo definire di colore. Infatti nelle scuole di periferia e dell'hinterland- ma non nel centro della città - , quando il questionario è stato somministrato in gruppo – in seno ai progetti scuola/famiglia- la frase che più comunemente veniva citata dopo qualche decina di minuti dalla presentazione della ricerca era la seguente : “na purtari coppa ‘a casa” - liberamente traducibile con ‘ non devi portare botte a casa’ - . Quando tale frase veniva detta da un genitore agli altri genitori convenuti – ma soprattutto quelli segnalati come genitori di bulli - si dicevano d'accordo. Ovviamente non ci siamo fatti scappare l'occasione e abbiamo chiesto il significato della frase agli astanti. Di primo acchito la risposta ricevuta denotava il significato nel senso per cui è meglio non attaccare briga , evitare i conflitti e gli scontri . Successivamente , lasciando ai membri del gruppo la possibilità di esprimersi liberamente, tale denotazione pacifica ed *evitante il conflitto* lasciava ben presto il posto a quello che è il vero significato della frase: non portare botte a casa significa che tra darle e prenderle è meglio darle ed in un ipotetico bilancio tra quelle prese – e portate a casa – e quelle date la bilancia deve sempre pendere dalla seconda parte. A conferma di quanto detto ancor più paradigmatica è una frase esternata in un comune del sud Simeto ,dalla mamma di un bambino segnalatoci quale bullo . Ella urlò ‘... appoi megghiu i catini chi i campani’. Superato lo sbigottimento del momento ci si è fatto spiegare il significato della frase, la mamma , molto candidamente ci fece comprendere che :’ e meglio finire in galera – le catene appunto - piuttosto che al cimitero – le campane a morto -‘. Noi , sia nel caso delle *coppa a casa* che delle *catene e campane* abbiamo cercato di spiegare ai soggetti intervenuti che sarebbe meglio vivere in un luogo in cui non vi sia la necessità di darle per non prenderle. Tale ipotesi è sembrata a costoro quasi utopica e sicuramente non aderente alla realtà in cui essi vivono. Alcune madri di ragazzi non bulli ,al contrario , sempre durante i medesimi incontri , hanno fatto notare come tale percezione della violenza come un qualcosa di ineluttabile porta , giocoforza , ad una sua escalation .

Parlando dell'ineluttabilità della violenza non si può non fare riferimento alla ricerca sul comportamento violento fatta da Wolfgang e Ferracuti. In tale ricerca si ipotizza come esso sia un comportamento di tipo subculturale , avente , pertanto , tra le caratteristiche descritte dagli autori una che si avvicina molto a quello che può essere considerato l'*ethos* sottostante agli episodi descritti appena sopra . Gli autori , infatti , affermano che :’ il non aderire a comportamenti violenti attesi e richiesti può , con molta probabilità , determinare l'ostracismo

da parte del gruppo.'(Ferracuti e al. , 1966, 225), e ancora ' per questa sottocultura , la forma di azione punitiva più facile da realizzare sembra essere un qualche tipo di alienazione...'(cit. 226).E' a noi ben chiaro che una interpretazione del fenomeno bullismo in termini sottoculturali contrasta sia con una larga e maggioritaria parte della letteratura internazionale che tende a dare una spiegazione del bullismo come un fenomeno che attraversa tutti gli strati sociali e non è ad esclusivo appannaggio delle sub-culture delinquenziali sia, e ciò è più importante ai fini della nostra ricerca , con l'ipotesi di partenza delle lacune del super-io.

7.2 Risposte aperte

Le prime conclusioni che possiamo trarre riguardano gli aspetti fenomenologici della nostra ricerca mediante il confronto con altre ricerche effettuate in Italia - è sembrato a noi opportuno ridurre la comparazione all'interno di un contesto linguistico omogeneo - miranti a definire cosa il soggetto intervistato *intende* quando sente parlare di bullismo.

A tal proposito occorre preliminarmente precisare come le ricerche che , in avanti , citeremo - che sono quella del CENSIS e quella di Smorti ambedue rivolte ai genitori , quella di Menesini e Fonzi indirizzata agli insegnanti e quella di Begotti e Bonino - hanno un disegno e delle modalità di indagine molto differenti dalla nostra , pertanto le interpretazioni che daremo delle *omogeneità* riscontrate sono da intendersi come le indicazioni di una possibile traccia da seguire e non certo come una manifestazione di certezza - ammesso che di certezze si possa parlare nella scienza -.

Infine nell' interpretazioni di tali domande aperte si è cercato traccia di quella che è la nostra ipotesi di base nella ricerca , cioè la teorizzazione della Johnson riguardante le lacune del super-io.

Ripetendoci , nella nostra ricerca , la definizione che gli intervistati danno del fenomeno bullismo è indagata per mezzo di due domanda aperte presenti nel questionario - la prima : ' secondo lei cosa è il bullismo?' , la seconda : ' cosa ne pensa di questo fenomeno di cui tutti parlano?'-.

La prima cosa che salta agli occhi è come nel campione degli intervistati si abbia una definizione del bullismo molto più povera rispetto a quella data dalla letteratura . E' vero che la maggior parte degli intervistati ha definito il bullismo come un comportamento violento e prevaricatorio , ed in questo siamo in linea con la definizione *canonica* che prevede l'atto lesivo e l'asimmetria nel comportamento ma è da rilevare come una consistente fetta degli intervistati consideri bullismo anche i comportamenti violenti in cui non si ha disparità di forze. Poco gettonata è , invece, la caratteristica della non episodicità del comportamento di prevaricazione , anch'essa presente nella definizione scientifica del bullismo . Tale risultanze confermano quelle di alcune ricerche effettuate in

Italia come quella di Begotti e Bonino (cit.) effettuata su di un campione composto da studenti di scuola elementare e media. Anche in questo caso la prima *componente* che denota l'atto di bullismo è l'aggressività, seguita dall'asimmetria del potere e , per finire dalla continuità della prevaricazione. Secondo gli studiosi solo una piccola parte degli episodi descritti, pari ad uno su quattro può essere inquadrato quale forma di bullismo *canonico*. La differenza rispetto alle risposte date dal nostro campione è sicuramente rilevante infatti nel nostro caso pochissimi soggetti hanno indicato la ripetizione nel tempo quale elemento essenziale del comportamento da bullo. A parziale spiegazione dobbiamo però distinguere le modalità di indagine. Nel nostro caso si è chiesto direttamente : 'secondo lei cosa è il bullismo?' mentre nella ricerca di Begotti e Bonino si è chiesta la descrizione di un episodio di bullismo desumendone da essa gli elementi che lo compongono.

Interessante è anche la distinzione che gli intervistati fanno in relazione alla forme nelle quali si sostanzia la violenza prevaricante . Infatti la prepotenza fisica è la più citata, seguita da quella verbale e psicologica. Ciò ha una certa assonanza con i risultati delle ricerche effettuate da Menesini e Fonzi sugli Insegnanti i quali , secondo gli autori , non comprendano e non inquadrano quale bullismo molti episodi che avvengono in classe limitandosi a riconoscere come tali solo quelle che sfociano nel bullismo di tipo fisico (cit.).

La distinzione tra forme fisiche e forme sociali e verbali che si riscontra nelle risposte aperte è conforme , anche , alle risultanze di un'altra ricerca effettuata da Smorti sui genitori di alunni di alcune scuole del centro e del sud Italia. Infatti , in tale ricerca si evidenzia come al sud , rispetto al sotto-campione del centro, i genitori tendano a definire quali atti di bullismo maggiormente le violenze e prepotenze fisiche, tendendo , invece , a escludere le violenze psicologiche quali l'esclusione sociale.

Tornando all'analisi delle risposte del nostro campione rilevante sembra la frequenza alta con cui gli intervistati nella definizione di bullismo inseriscono l'elemento psicologico dell'*animus* del bullo declinato nella duplice versione più *hard* di persona sostanzialmente sadica che prova piacere a danneggiare gli altri , oppure nella versione più edulcorata di persona che crede di essere superiore . Tale elemento psicologico è indicato dal 20% degli intervistati , percentuali molto alta seconda solo all'elemento denotativo di violenza verso i più deboli – 33%. Anche nello studio di Smorti citato poco sopra si riscontra un riferimento alla dimensione dell'*animus nocendi* del bullo. Infatti in tale ricerca – descritta nel quarto capitolo – si è riscontrata , ma solo nel campione calabrese (l'altro era del centro Italia) , una associazione tra le parole 'scorretto' e 'cattiveria' e i comportamenti da bullo . Ciò ha fatto dedurre all'autore che , nel contesto calabrese, non conti tanto l'atto in se stesso, quindi il fatto che si sostanzi in percosse o insulti , quanto piuttosto la connotazione di natura morale e relazionale , il

sostanziarsi in un attacco ingiusto contro la collettività ,una *cattiveria* per l'ap-punto. A rafforzare tale ipotesi vi è un altro dato che emerge nella nostra ricer-ca dall'analisi delle definizioni che i genitori danno del bullismo , cioè quello per cui un numero piuttosto rilevante di essi -circa il 7% degli intervistati – ri-portano una definizione nei termini dell'antisocialità del comportamento – com-portamento antisociale, deviante, delinquenziale – senza denotarlo in alcun modo. Anche in questo caso , in accordo con quanto sostenuto da Smorti in me-rito al campione calabro , si ha una connotazione del bullismo come un qualco-sa che è contro alle regole di buona convivenza e , pertanto, in ultimo contro la *società* stessa. Ovviamente le risultanze della ricerca di Smorti non possono essere estese *tout court* alla nostra ricerca in quanto non abbiamo a disposizione un sottocampione di intervistati residente nel nord Italia , ma , a nostro parere la chiave interpretativa di Smorti potrebbe essere azzeccata anche per il nostro caso . Occorre , tra l'altro risottolineare, come fatto nel capitolo relativo all'a-nalisi dei dati , che tale definizione *formale* di ciò che è il bullismo è più fre-quente nei genitori dei bulli , pertanto una risposta di tal fatta potrebbe sugge-rrirci come per essi il fenomeno bullismo non è altro che una sorta di di parola *vuota* che non denota nessun significato , il significato viene acquisito solo quando è presente una autorità costituita o degli opinion leader , – siano essi la scuola , la televisione , gli organi di polizia , ecc.- che definiscono il bullismo come un comportamento deviante. Pertanto al termine bullismo viene *appicci-cata* tale etichetta senza , nella sostanza, dividerne il giudizio. D'altronde , a pensarci bene , il bisogno di utilizzare una qualunque parola nasce dalla neces-sità di effettuare una distinzione rispetto ad un concetto simile . Quindi se pre-varicare non è altro che una forma di *esuberanza* giovanile – che magari come abbiamo visto passerà con l'età – perché prendersi la briga di comprendere ed utilizzare un altro termine? Certo viene da domandarsi in ciò quanto conti la *vo-lontà* del singolo e quanto il contesto sociale nel quale si vive. Volendo analiz-zare il tutto secondo una chiave psicoanalitica , quindi vicina alla teorizzazione della Johnson in merito alle lacune del Super-io , potremmo azzardarci ad infe-rire che i soggetti che rispondono in tale maniera non hanno introiettato nessun giudizio morale negativo in merito agli atti di bullismo , ma semplicemente si conformano a quelle che sono le statuizioni dell'autorità esterna. E proprio in questa fattispecie siamo in presenza di una lacerazione nel tessuto normativo del super-io , lacerazione che appunto la Johnson definisce lacuna.

Tornando all'analisi delle risposte aperte un rilevante numero di intervi-stati -ben il 12%- considera il bullismo come una manifestazione di *disagio*. Tale termine nell'ambito delle interviste risulta piuttosto difficile da denotare infatti gli intervistati , nella maggior parte dei casi , parlano di disagio senza specificarne il contenuto , qualcuno , su nostra sollecitazione, denota tale termi-ne con un accento di tipo socio-economico – famiglia povera , che vive in am-

bienti degradati – oppure familiare indicando principalmente la violenza all'interno del nucleo familiare. Molto spesso ambedue le fattispecie sembrano essere indicate contemporaneamente come estrinsecazioni di questo *fantomatico* concetto di disagio. In merito allo svantaggio socio-economico tale dimensione viene analizzata anche nella ricerca del Censis che intervistava i genitori. In essa si chiese se essi fossero d'accordo con l'affermazione che recita: ' i bulli provengono da famiglie povere ed emarginate' . Solo una piccola parte del campione si dichiarò d'accordo a tale affermazione. Da notare che nel nostro caso , invece, il 12% di intervistati ha individuato la dimensione del disagio e , trattandosi di risposte aperte , essa è stata una delle dimensioni più *gettonate* (per maggiori dettagli vds capitolo 6) .Ancor più interessante è il fatto che si è riscontrata una associazione tra il dichiarare il bullismo come un comportamento derivante da una qualche forma di disagio e l'essere genitori di bulli. In questo caso , volendo restare nel solco dell'ipotesi della Johnson , si può ipotizzare, che vi sia una qualche forma di coscienza da parte del genitore del bullo nel fatto che essi rendano la vita del proprio figlio psicologicamente disagevole per mezzo del *double-talking* , dei comportamenti ostili e svalutativi miranti a trasformare il proprio figlio nel capro espiatorio della famiglia , nonché di tutti gli altri comportamenti descritti dalla Johnson miranti a trasferire la lacuna del Super-io dal genitore al figlio e farlo *vicariantemente deviare* . La associazione riscontrata tra l'essere genitore di bullo e l'affermare che il bullismo nasce dal *disagio* sembra , a nostro parere, essere incompatibile con la chiave interpretativa di tipo sub culturale , infatti , tornando a Ferracuti , se la regola è la violenza e la contro-regola è la non violenza, il disagiato , a rigor di logica ,dovrebbe essere colui che non si conforma alla regola, quindi non di certo il bullo.

Un'altra dimensione che emerge dall'analisi delle risposte aperte è quella della *responsabilità* del comportamento da bullo del giovane. I risultati delle nostre domande aperte sono in linea con quelli riportati nell'analisi del Censis, infatti l'educazione familiare viene individuata come la causa più citata sia nel nostro campione che in quello del Censis. Diversa è invece il ruolo che viene riconosciuto ai mass-media. Il 71% degli intervistati del campione del Censis si dice d'accordo con la frase '..ai mass-media va dato il merito di aver fatto conoscere il fenomeno', al contrario , nel nostro campione , i mass-media vengono individuati come co-responsabili del fenomeno da un consistente numero di intervistati(circa il 10%).

In merito all'andamento del fenomeno i dati del Censis e quelli scaturenti dalla nostra ricerca sono concordanti. Infatti tra i nostri intervistati che si esprimono in merito a tale andamento del fenomeno, due terzi dichiarano che esso negli ultimi tempi è aumentato in intensità e frequenza. La percentuale è leggermente minore a quella presente nella ricerca del Censis in cui l'80,2% degli intervi-

stati si dichiara d'accordo al fatto che : ' il bullismo è aumentato e peggiorato negli ultimi anni'.

Risulta altresì interessante analizzare quali sono le soluzioni che si possono individuare per cercare di dare una risposta al fenomeno. Nelle risposte date alle domande aperte si evincono due dimensioni che potremmo sintetizzare nel *chi* e nel *come*. I nostri risultati sono in linea con quelli della ricerca del Censis presentando però qualche significativa differenza . Infatti i genitori intervistati dal Censis hanno dichiarato che la soluzione al fenomeno del bullismo si può costruire per mezzo di strategie che vedano la collaborazione tra alunni , famiglie , esperti e docenti , indicando principalmente quali soggetti da coinvolgere le famiglie , seguiti da esperti o centri di ascolto, per finire con i docenti. Nella nostra ricerca si citano quali soggetti da coinvolgere per contrastare il fenomeno innanzitutto le famiglie , seguite dalla *scuole* , intendendo con essa principalmente i docenti , finendo con gli esperti. A nostro modo di vedere tra i nostri intervistati si ha una maggiore fiducia nell'Istituzione scolastica . Ciò sembra essere confermato anche dalla risposta data dagli intervistati del campione del Censis alla domanda se credono che la scuola possa proteggere i propri figli dalle manifestazioni del fenomeno bullismo; ben il 52% si dichiara scettico su tale possibilità.

Per quanto riguarda il secondo aspetto , cioè quello relativo a come i soggetti individuati debbono fronteggiare il fenomeno, la soluzione più gettonata dai nostri intervistati è un irrigidimento delle sanzioni. Sono , invece , meno coloro che affermano che i bulli andrebbero sostenuti e/o aiutati. Nella ricerca del Censis al contrario i genitori individuano quale modalità per affrontare il fenomeno principalmente l'ascolto e il supporto mentre , un numero sensibilmente minore manifesta la necessità di reprimere il fenomeno mediante punizioni esemplari.

7.3 Le lacune del super io

L'interesse preminente della presente ricerca è , chiaramente , quello di verificare se il bullismo possa essere un comportamento indotto dai genitori per mezzo delle modalità educative enunciate dalla Johnson e di cui abbiamo abbondantemente parlato nei capitoli precedenti, miranti a trasmettere al figlio le lacune del super-io presenti in uno dei genitori . Infatti ,facendo un passo indietro ricordiamo come il genitore , ma più solitamente la madre , mediante delle condotte educative quali il permissivismo , il double talking , i comportamenti aggressivi e ipercontrollanti , trasmette una lacuna del super-io in lui presente al proprio figlio. Nella trattazione effettuata nel capitolo quinto si è spiegato che , secondo la Johnson , il genitore prova piacere nel vedere il figlio che si comporta in modo non conformista proprio in quelle aree del super-io in cui il genitore stesso presenta una lacuna ed in questo caso si parla proprio di soddisfazione vica-

riante. La prova piena dell'applicabilità dell'ipotesi delle lacune del super-io si dovrebbe , pertanto , avere se si riuscisse a provare il piacere del genitore quando è a conoscenza del comportamento *lacunoso* del figlio. Tale prova è , evidentemente , molto difficile da raccogliere e nella nostra ricerca si è cercato di operazionalizzarla per mezzo di due domande .La prima chiedeva quanto il genitore sia soddisfatto del figlio dando ad esso un voto che va da 1 a 10 , la seconda invece domandava al genitore se fosse venuto a conoscenza di episodi di bullismo e , in caso di risposta affermativa, se ne ricordasse i particolari. Dalle risposte alla prima domanda , coerentemente con la teorizzazione , ci si aspettava da parte dei genitori dei bulli una valutazione del proprio figlio molto alta o ,almeno , non inferiore a quella data dai genitori dei ragazzi non bulli. Con la seconda domanda si mirava ad individuare nei genitori dei bulli una *sottile* forma di compiacimento nella descrizione del comportamento prevaricatore del figlio tale da rivelare una qualche forma di *soddisfazione vicariante*. Orbene la nostra ricerca non ha portato alla produzione della prova dell'esistenza nei genitori del bullo di tale soddisfazione vicariante. Infatti non si è riscontrata nessuna associazione tra l'essere genitori di bulli e il rispondere affermativamente alla domanda in merito agli episodi di bullismo di cui si era venuti a conoscenza. Anche quando i genitori di bulli rispondevano ad essa non si è notato nessun tipo di soddisfazione nella descrizione dell'episodio anche perché le risposte erano quasi sempre laconiche e per di più – nella maggior parte dei casi - non facevano nessun tipo di riferimento alle prevaricazioni del proprio figlio ma , al contrario , alle prevaricazioni di altri ragazzi a cui il figlio ha assistito o , che , addirittura , ha subito .

Anche la domanda riguardante il grado di soddisfazione che il genitore ha rispetto al figlio che si comporta da bullo sembra andare in senso contrario rispetto al criterio della soddisfazione vicariante . Infatti i genitori dei ragazzi bulli sembrano, in base ai dati raccolti , meno soddisfatti dei propri figli rispetto ai genitori dei ragazzi che non compiono atti di bullismo. Dobbiamo però dire che in merito a tale questione i risultati non contraddicono più di tanto la teoria delle Lacune del super-io. Infatti la Johnson descrive la soddisfazione vicariante e i meccanismi per raggiungerla come un qualcosa di *perlopiù involontario (cit.)*, come nell'esempio in cui il genitore che ascolta il figlio che è fuggito di casa è affascinato dal racconto ma non esita a redarguirlo pesantemente davanti al terapeuta(cit.). In base al presupposto della involontarietà sembra quindi possibile spiegare il perché della valutazione inferiore da parte dei genitori dei bulli , si può infatti ipotizzare che essi non siano coscientemente soddisfatti del comportamento da bullo del figlio , anzi ne sono mortificati , salvo , ad un livello non cosciente , emozionarsi per tali bravate. Resta sempre salva e possibile una interpretazione più semplice e meno favorevole alla nostra ipotesi, che non distingue per così dire tra *conscio ed inconscio* , in base alla quale il genitore

prova coscientemente piacere quando viene a conoscenza delle *gesta eroiche* del figlio ma , all'atto dell'intervista , subodorando magari di non esser stato scelto a caso , cerca di difendere la propria *rispettabilità* affibbiandogli un *voto* basso. Per provare tale chiave interpretativa si è calcolato nel sottocampione dei genitori dei bulli l'indice di associazione del chi-quadrato relativo all'incrocio tra l'item mirante a provare la conoscenza del comportamento da bullo del figlio – suo figlio potrebbe , magari trascinato da altri comportarsi da bullo?- e il grado di soddisfazione nel figlio -da 1 a10 , ricodificato in 3 classi (vds tab. 13 capitolo precedente).

Il risultato del test non ha evidenziato nessuna associazione statisticamente significativa quindi l'ipotesi che i genitori svalutino i figli perché apertamente a conoscenza dei loro comportamenti da bulli non può essere confermata. Resta in piedi , invece, l'ipotesi della Johnson.

Abbiamo sopra accertato come la prova piena dell'applicabilità della teorie delle lacune del super io non esiste. Dovremmo allora pensare che l'ipotesi della Johnson debba essere rigettata totalmente? Sicuramente no perché se non c'è la prova piena vi sono diversi indizi a nostro favore.

Innanzitutto , come si evince dall'analisi dei dati effettuata nel capitolo precedente , si riscontra una associazione tra l'averne un figlio bullo e essersi comportati in gioventù allo stesso modo . Questo risultato è certamente conforme a quanto descritto dalla Johnson nella sua sterminata casistica. Si pensi alla piccola ladra che viene difesa dalla madre . Tale risultato corrobora , come abbiamo visto in coda al capitolo quinto , anche quanto hanno sostenuto alcuni studiosi del fenomeno bullismo quali Heron , Farrington , Lowenstein ed altri .

Altra risultanza della ricerca riguarda l'esistenza di modalità educative di tipo permissivista da parte dei genitori , che si sostanziano in tutta una serie di motivazioni miranti a neutralizzare la responsabilità del figlio che compie dei comportamenti antisociali. Nella nostra ricerca tale modalità educativa è risultata confermata da diversi item . Infatti , come esposto nel capitolo 6 , vi è una associazione tra essere genitore di bullo e dirsi d'accordo col fatto che il bullismo sia solo una fase della crescita del ragazzo che sparirà con la maturazione. Tale risposta è rilevata anche nella letteratura internazionale sul fenomeno bullismo e , più precisamente, da Pepler e Craig(cit.). In secondo luogo un maggior numero di genitori di bulli sono propensi ad affermare che i conflitti tra ragazzi debbano essere risolti tra loro senza l'intervento di un adulto . Anche questo genere di risposta , come già descritto nel paragrafo 5.5 del 3° capitolo , è assolutamente sovrapponibile a quelle riportate da Pepler e Craig,

Ulteriore indice relativo alla presenza nelle modalità educative di uno stile di tipo permissivista è anche l'associazione rilevata tra l'essere genitore di bullo e il dichiararsi piuttosto d'accordo o , addirittura, molto d'accordo alla convinzio-

ne che la colpevolizzazione del figlio anche quando sbaglia potrebbe essere nociva alla sua crescita. La Johnson , in modo molto puntuale, si scaglia contro questo modo di pensare , che considera come una forma di volgarizzazione della teoria psicoanalitica tanto in voga nella società statunitense degli anni '50 . Infine a conferma dell'ipotesi permissivista si riscontra anche una associazione tra l'essere genitori di bulli e il dichiarare che i propri figli 'debbono essere lasciati a fare ciò che sentono e desiderano'.

Tornando al discorso più generale il permissivismo dei genitori è una delle caratteristiche educative riscontrate dalla letteratura internazionale quali correlati al fenomeno del bullismo. Se ne fa menzione in tutti gli studi partendo da Lowenstein (1978) , passando per Olweus (1980,1984) , Rican (1995) e tanti altri .

Accertata la presenza di modalità educative di tipo permissivista , per rimanere in linea con la teoria della Johnson è necessario accertare anche la presenza della seconda modalità educativa che si sostanzia in un comportamento ostile ed ipercontrollante verso il figlio tale da trasformarlo in un capro espiatorio e portarlo ad agire in modo deviante.

Tale categoria di comportamento è , palesemente, di difficile operazionalizzazione. Con una domanda si è cercato di indagare la dimensione dell'ipercontrollo , infatti si è chiesto se , secondo l'intervistato, quando si vieta un comportamento si debba verificare che l'ordine venga rispettato subito ed in modo pressante oppure avere fiducia nel figlio e verificare dopo un buon lasso di tempo. Tale domanda non ha sortito nessun effetto ai fini della ricerca in quanto non si è riscontrata nessuna associazione positiva tra la risposta ipercontrollante - controllare subito – e l'esser genitore di bullo.

Una seconda domanda utilizzata , invece , cercava di operazionallizzare i comportamenti ostili e , più precisamente, la motivazione che , secondo l'autrice statunitense , viene utilizzata dalle madri quando individuano uno dei figli quale *capro espiatorio* , e cioè il fatto che egli somiglia nei difetti ad un parente dell'altro coniuge. La domanda posta mirava ad accertare se secondo l'intervistato il figlio abbia dei difetti ereditati dai suoi parenti o da quelli dell'altro coniuge. Si è riscontrata una associazione positiva- a tal proposito si veda il capitolo precedente- tra l'essere genitore di bullo e il riscontrare una somiglianza del figlio – nei difetti – proprio con i parenti dell'altro coniuge.

In relazione , invece , agli atteggiamenti ostili e di svalutazione di cui parlava la Johnson essi potrebbero essere provati utilizzando un item che in realtà era stato creato per operazionalizzare la soddisfazione vicariante e che non ha funzionato . Siamo parlando della domanda riguardante il grado di soddisfazione – da 1 a 10 – che il genitore aveva nei confronti del figlio . Come il lettore ricorderà i risultati , lungi dal confermare l'ipotesi per cui il genitore del bullo sia particolarmente soddisfatto del figlio, mostrarono una associazione , al contrario , tra l'essere genitore di bullo e il dichiararsi meno

soddisfatti del proprio figlio rispetto agli altri genitori di figli non bulli. Poco sopra abbiamo ipotizzato che tale risposta potesse essere stata data sotto la pressione di una qualche forma di desiderabilità sociale, adesso, invece, potremmo ipotizzare che tale *svalutazione* del proprio figlio possa non essere altro che uno dei meccanismi operanti nella teoria della Johnson atti a selezionare il figlio *capro espiatorio* che agirà in modo da soddisfare *vicariamente* il genitore. Certo tale chiave di lettura va, lo stesso, *presa con le pinze*, perchè la valutazione in termini di soddisfazione data dai genitori dei bulli in merito al proprio figlio è sì inferiore a quella data dai genitori di ragazzi non bulli ma non prevede voti molto bassi quali l'insufficienza, tali da poter essere interpretati come una forma di forte svalutazione.

7.4 Come ne esce l'ipotesi della Johnson?

Come abbiamo detto qualche paragrafo sopra la teoria della Johnson esce dalla verifica empirica non completamente provata ma con un buon numero di elementi che la compongono confermati dalle risposte ricevute al nostro questionario.

Volendo ripeterci, in estrema sintesi, non risultano provate né la soddisfazione vicariante né i comportamenti genitoriali di ipercontrollo, mentre al contrario, risultano provati il permissivismo genitoriale, i comportamenti svalutativi e ostili e la continuità intergenerazionale del comportamento bullistico.

Ci interessa anche dire due parole in merito all'assonanza tra gli elementi che compongono la teoria della Johnson e i correlati al fenomeno bullismo individuati dalla letteratura internazionale. Infatti, come descritto appena più sopra la letteratura internazionale correla il fenomeno a delle condotte genitoriali di tipo permissivo o ostile/svalutativo e tali orientamenti sono stati confermati dalla nostra ricerca.

In merito a tale letteratura sui correlati al fenomeno ci permettiamo di esprimere alcuni dubbi in merito alla loro interpretazione e alla loro utilità. Potremmo chiederci, ad esempio, quale è il rapporto che lega la variabile permissivismo genitoriale a quella comportamento da bullo del figlio, quale è il verso nella relazione, se entrano in gioco altre variabili intervenienti. Potremmo ulteriormente chiederci, presupponendo che il permissivismo genitoriale abbia come probabile risultato il nascere nel figlio di comportamenti da bullo, se esso sia realmente un'esclusiva dei genitori dei bulli o sia una modalità educativa usata anche dai genitori dei non bulli. Ancora, come sono compatibili i correlati del permissivismo genitoriale con l'ostilità e l'ipercontrollo? non sono l'uno il contrario dell'altro? Anche volendo ammettere che ambedue gli stili educativi *portino* al bullismo dei figli quale è lo stile educativo virtuoso che sta in mezzo ai due eccessi? e quali sono le soglie? Tale problematica è ancora più pressante

all'atto dell'individuazione di quelle che debbono essere le strategie educative antagoniste al bullismo.

A nostro parere , invece , la teoria di Adelaide Johnson , che come abbiamo visto contiene in se una larga parte dei correlati al fenomeno bullismo indicati dalla letteratura internazionale, riesce a *sussumere* tali elementi all'interno di un processo , di un meccanismo psicologico ,in cui il tutto acquisisce una sua specificità. Potremmo , in un certo senso , essere in presenza di un fenomeno di emergenza , intendendo con tale termine quando un determinato fenomeno ha delle proprietà diverse da quelle dei singoli elementi che lo costituiscono (Gennaro G., 2007, 126). Tale impostazione è il contrario di quella riduzionista che , appunto , riduce una fenomeno agli elementi che lo compongono e l'approccio analitico dei correlati ne è un esempio. L'impostazione della Johnson oltre a mettere ordine all'universo dei correlati permettendoci anche di spiegare la continuità intergenerazionale del bullismo ci *dona* il concetto di soddisfazione vicariante . E' da rilevare come esso sia molto originale e sicuramente non battuto. Infatti come abbiamo avuto occasione di notare nel relativo capitolo le teorie psicoanalitiche della devianza si sono principalmente concentrate sul senso di colpa – derivante da un complesso di Edipo non risolto – che , per così dire, incombe sul soggetto e lo porta a cercare una forma di autopunizione nell'atto deviante- si pensi alla teoria di Reik - . La Johnson abbandona del tutto tale apparato teorico affermando con forza che il senso di colpa non è assolutamente da criminalizzare anzi è necessario quale strumento per permettere l'educazione. Inoltre da un punto di vista più eminentemente sociologico ,la teoria della Johnson sembra essere un ottimo strumento per analizzare la devianza di quei soggetti che non fanno parte di gruppi devianti nei quali possa funzionare un processo di social learning delle condotte criminali. Ci permettiamo anche di sottolineare come tale prospettiva possa gettare nuova luce su quella che è l'obiezione principale che viene fatta alle teorie sulla devianza che fanno parte proprio del filone del social learning , principalmente quella dell'associazione differenziale di Sutherland anche nella versione più comportamentista di Akers , cioè quella formulata da Barron: ‘ perché due o più ragazzi dello stesso nucleo familiare rispondono in maniera del tutto diversa al comportamento deviante di un genitore o di un parente?’(Gennaro, 2000,171) Ovviamente per dare una risposta occorre scendere con il livello di astrazione ed analizzare quelle che sono le interazioni familiari ed , in ciò, la lezione della Johnson in merito alla selezione del capro espiatorio potrebbe essere di grande aiuto.

Per concludere ,a nostro parere si può affermare che l'ipotesi delle lacune del super-io quale causa degli episodi di bullismo , pur con tutte le cautele del caso ,possa considerarsi corroborata dai risultati della nostra ricerca. Certo che sarebbe opportuno in successivi progetti di ricerca cercare di provare l'esistenza della soddisfazione vicariante da parte del genitore del bullo in relazione ai

comportamenti del proprio figlio. Inoltre, proprio per finire, si risottolinea la nostra convinzione in merito alla *bontà* dell'ipotesi delle lacune del super-io quale mezzo per contribuire a spiegare una ampia gamma di comportamenti devianti nonché altri non inquadrabili nell'ambito della devianza ma difficilmente spiegabili alla luce degli approcci orientati alla scelta razionale .

8 il questionario

Parliamo di un tema che , negli ultimi tempi, ha avuto un forte risalto sui mezzi di comunicazione di massa quali giornali e televisione: il fenomeno del bullismo.

1	Secondo Lei cosa è il bullismo?

2	Cosa ne pensa di questo fenomeno di cui tutti parlano?

3	Qualcuno dice che il bullismo è un fenomeno recente, qualcun altro che esso è sempre esistito. Tornando con la memoria al suo passato, quando era ragazzo , lei si è trovato/a in procinto di comportarsi ,o si è comportato/a , da bullo?
---	--

	1) Si;	
	2) No:	
	3) Non so	

4	Qualcuno crede che in un giovane il comportarsi da bullo vada assolutamente condannato , altri pensano , invece, che tale comportamento non sia altro che una fase della crescita del ragazzo che sparirà con la sua maturazione. Lei come la pensa?	
	1)	il comportamento va assolutamente condannato perché non è normale;
	2)	il comportamento va tollerato perché esso rappresenta una fase della crescita del giovane che sparirà con la maturazione;
	3)	Non so

Ora parleremo di come , secondo Lei, occorre educare i figli...

5	Lei crede che i conflitti tra ragazzi vadano risolti tra di loro senza l'intervento di un adulto?	
	1)	Si;
	2)	No;
	3)	Non so;

Mi dica quanto è d'accordo con le seguenti frasi. Lei dovrà fare una crocetta sulla casella corrispondente al suo giudizio.

Le frasi sono:

<p>6 <i>anche quando sbagliano i ragazzi non vanno colpevolizzati perché il senso di colpa potrebbe nuocere alla loro crescita, lei cosa ne pensa?</i></p>				
<i>molto d'accordo</i>	<i>abbastanza d'accordo</i>	<i>Non saprei</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>Per nulla d'accordo</i>
<p>7 <i>quando si vieta qualcosa ai ragazzi occorre verificare subito che obbediscano alle istruzioni impartite oppure si deve lasciare che agiscano e solo dopo un buon lasso di tempo verificare se le istruzioni sono state rispettate?</i></p> <p>1 occorre verificare subito 2 occorre verificare dopo un buon lasso di tempo 3 non so</p>				

8	<p>La base morale dell'educazione dei figli su cui costruire tutto il resto , secondo lei, si avvicina di più a quale delle seguenti frasi?</p>
	<p>1) Le regole per essere rispettate dai figli vanno prima spiegate minuziosamente , anche a rischio di sembrare noiosi</p>
	<p>2) E' difficile far si che i figli rispettino le regole solo con il ragionamento se prima non riconoscono che la madre e il padre hanno il dovere di guidarli.</p>
	<p>3) Meglio non dirigere il figlio ma lasciare che i suoi comportamenti , le sue attività , i suoi interessi "sboccino" da se esprimendo ciò che realmente il ragazzo sente e desidera</p>

9	<p>secondo Lei la maggior parte delle mamme e dei padri che vivono nella sua città quando vengono a conoscenza del comportamento da bullo del proprio figliolo sotto sotto ne sono orgogliosi perché lo considerano una dimostrazione di caratte-</p>
---	---

	re ? Cosa ne pensa ?	
1)	Si, penso che: _____	

2)	No penso che: _____	

3)	Non so	

Parliamo ,in generale, di suo figlio:

10	suo figlio/a assomiglia più a Lei o all'altro genitore?:		
	1) a me	3) ad entrambi in egual misura	
	2) all'altro genitore	9) Non sa/ non risponde	

11	suo figlio/a assomiglia , magari nei difetti , a qualche parente suo e dell'altro coniuge, può raccontarmi in cosa?		
	1) si mio:	2) si dell'altro coniuge:	
	_____	_____	
	_____	_____	
	_____	_____	
	_____	_____	
	_____	_____	
	_____	_____	
	_____	_____	
	3) No	4) Non sa/ non risponde	

12- Quanto è soddisfatto di suo figlio/a da uno a 10?

I ___ I

Suo figlio ed il rischio bullismo

13	Pensa che ,tutto sommato,suo figlio/a necessiti di essere difeso?:		
	1) Si	9) Non so	
	2) No		

14	Pensa che ,tutto sommato,suo figlio/a possa diventare vittima di atti di bullismo?:		
	1) Si	9) Non so	
	2) No		

15	Pensa che ,tutto sommato,suo figlio/a possa , magari trascinato da altri , comportarsi da bullo?:		
	1) Si	9) Non so	
	2) No		

16	Suo figlio le ha raccontato un episodio di bullismo? Può raccontarci quanti più particolari ricorda?		
	1) non sono a conoscenza di tali comportamenti		
	2) ne sono a conoscenza e.... mi hanno colpito i seguenti particolari:		

17	Se fosse a conoscenza di un coinvolgimento di suo figlio in atti di bullismo cercherebbe di sapere più particolari possibile?		
	1) Si	9) Non so	
	2) No		

Proprio per concludere ,può dirci :

18) la sua età è di anni: |_|_| .

19) Lei è: 1-|M|- maschio 2-|F|- femmina .

20) il n.ro dei figli che ha : |_|_|.

21)	la situazione occupazionale:			
	1) non occupato/a	4) precario/a		
	2) casalinga	5) lavoratore a tempo indeterminato		
	3) in attesa di prima occupazione	6) altro _____		

22) Se occupato quale è il suo lavoro?: _____

23)	situazione coniugale:			
	1) single	4) coniugato/convivente		
	2) separato/divorziato	5) altro: (specificare)		
	3) vedovo/a	9) Non sa / non risponde		

24) solo se separato/divorziato: la separazione dal suo precedente partner a quale anno di vita di suo figlio/a risale?: |_|_|

25)	titolo di studio posseduto:			
	1) nessuno – licenza elementare	5) laurea		
	2) licenza media	6) post laurea (ad es. dottorato,		

			laurea + abilitazione professionale ecc.)
	3)	qualifica professionale	7) altro: specificare
	4)	diploma	

9 bibliografia

- AA.VV. (2002), Star male a scuola. Indicatori e correlati del disagio scolastico, in *Età evolutiva*, n. 71, pp. 53-105.
- AA.VV. (2001), The Mark of Cain Psychoanalytic insight and the Psycopath, Thillsdale, The Analytic Press,
- AA.VV. (1999), The nature of school bullying – a cross national perspecrive . Routledge, Londra .
- AA.VV. (2004) , Bullying – implication for the classroom, Elsevier accademic press, San Diego.
- AA.VV. (1997), Psychosocial disturbances in young people – Challanges for prevention, Cambridge University press, Cambridge .
- AA.VV. (2005), Developmental origins of aggression,, The guiford press ,New York.
- AA.VV. (2003), Critical concepts in sociology, Routledge, London.
- AA.VV. , (1996) , Child Safety – problem and prevention from preschool to adolescence , Routledge, London.
- AA.VV. , (1997), Handbook of antisocial behavior, Jon Wiley & sons, Hoboken..
- AA.VV., (1988), Giovani e Violenza -Labos , edizioni T.e.r., Roma.
- AA. VV. (2007), Dalla violenza sui minori alla violenza dei minori: cause ed effetti del bullismo, in *Minorigiustizia*, n. 4, pp. 7-105
- Abbruzzese S. (2007), Violenza, regole ed affetti, in *Minorigiustizia*, n. 4, 7-24.
- Ahmed E. e al. , (2001), Shame management trough reintegration, Cambridge University Press, Cambridge
- Alexander F. e Staub H., (1978), Il delinquente , il giudice e il pubblico- un'analisi psicologica, Giuffrè, Milano.
- Akers R.L. e Jensen G. F. , (2007). Social learning theory and the explenation of crime, Transaction Publisher, New Brunswick - London
- Amodeo A.L., Bacchini D. (2002), Correlati psicologici dell'insuccesso scolastico e del rifiuto sociale, in *Età evolutiva*, n. 71.
- Anagni A., Baiocco R., Crea G., Giannini A.M., Gurrieri G., Laghi F. (2003), Identificazione degli eventi stressanti del bullismo e delle strategie di coping negli adolescenti, in *Orientamenti pedagogici*, n. 5, pp. 819-837.
- Ascione M., Sartori S. (a cura di) (2007), Bullismo: le strategie di contrasto. La normativa, gli orientamenti e i profili psicologici, in *Guida al Diritto Il Sole 24 Ore : famiglia e minori*, n. 6, pp. I- XV.
- Bacchini D. (2000), Il bullismo in Italia. Definizione, fenomenologia, prevenzione, in *Famiglia Oggi*, n. 6-7, pp. 45-59.
- Bacchini D. (2007), Le relazioni del bullismo con il clima sociale e scolastico, in *Minorigiustizia*, n. 4, 142-150..
- Bacchini D., Amodeo A., Vitelli R., Abbruzzese R., Ciardi A. (1999), La valutazione del bullismo negli insegnanti, in *Ricerche di Psicologia*, n. 1, pp. 75-103.
- Bacchini D., Fiorito A. (2003), Bullismo e rifiuto sociale. Valutazione del rischio psicologico attraverso un test proiettivo, in *Età evolutiva*, n. 75, pp. 18-35.
- Bacchini D., Fusco C., Occhinegro L. (1999), Fenomenologia del bullismo a scuola: i racconti dei ragazzi, in *Età evolutiva*, n. 63, pp. 14-28.
- Bacchini D., Valerio P. (1997), Napoli: l'arte di sopravvivere tra conflitto e affiliazione, in Fonzi A., *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze, pp. 109-141.
- Baldry A. C. (2001), Bullismo a scuola e comportamenti devianti negli adolescenti: possibili fattori di rischio, in *Rassegna Italiana di Criminologia*, n. 3-4, pp. 375-396.
- Baraldi C. (2001), Il disagio della scuola e il disagio dei minori: il fenomeno delle prevaricazioni, in Baraldi C. et al. (2001), *op. cit.*
- Baraldi C. (2007), Cultura della prevaricazione e gestione del conflitto, in *Minorigiustizia*, n. 4, 275-290.
- Baraldi C. et al. (2001), Ragazzi a scuola: regole, conflitti, prevaricazioni. Atti del Convegno svolto il 10/10/2000, Provveditorato agli Studi Provincia di Modena, Modena.
- Beaty L. A. , Alexeyev E. B., (2008), The problem of school bullies :what the research tells us, in *Adolescence* , vol. 43 n. 169, San Diego, Libra Publishers.
- Begotti T., Bonino S. (2003), Il bullismo a scuola: i racconti dei protagonisti, in *Età evolutiva*, n. 74, 84-91.
- Benelli B., Menesini E., Gini G. (2001), Rappresentazione di eventi sociali in bambini bulli e vittime, in *Età evolutiva*, n. 68, pp. 5-20.
- Berdondini L., Fonzi A. (1999), Tecniche osservative per la verifica dell'efficacia di un intervento anti bullismo, in *Età evolutiva*, n. 64, , pp. 14-23.

- Berdondini L., Smith P. K., "Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication", in *Journal of Family Therapy*, Vol 18(1), (1996) 761-767
- Besag, V. E. (1989) *Bullies and Victims in Schools*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Bonino S. (1997), Piemonte e Valle D'Aosta: i ragazzi si raccontano, in Fonzi A., *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze, pp. 19-49.
- Boulton M.J. e Underwood K. , (1992), Bully/victim problems among middle school children , sta in *British journal of educational psychology* , 62, 73-87, london, The British Psychological society.
- Bowers e al. , (1989) , Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school, *Journal of Family Therapy*, Volume 14, Issue 4, pages 371–387, 1992.
- J. Bowlby,(1989),“Una base sicura” , Raffaello Cortina, Milano.
- Bozzaro P. (2000), A scuola di violenza, in *Scuolainsieme*, n. 4, pp. 12-16.
- Buccoliero E. (a cura di) (2000), La prepotenza dei bulli, il disagio delle vittime. Casi di violenza quotidiana nelle scuole, in *Azione Nonviolenta*, n. 5, pp. 8-11.
- Buccoliero E. (2006), Tutto normale. Bulli, vittime, spettatori, La Meridiana, Bari.
- Buccoliero E. (2007), La relazione bullo-vittima: un tentativo di classificazione, in *Minorigiustizia*, n. 4, pp.
- Buccoliero E., Maggi M. (2005), Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti di intervento, Franco Angeli, Milano.
- Buccoliero E., Maggi M. (2007), La prevenzione del bullismo in ambito scolastico: come intervenire? in *Cittadini in crescita*, n. 1, pp. 48-71.
- Buccoliero E., Maggi M. (a cura di) (2008), Il bullismo nella scuola primaria. Manuale teorico-pratico per insegnanti e operatori, Franco Angeli, Milano.
- Caprara G.V., Pastorelli C. (1993), Relazione tra coetanei. La nomina dei pari come predittore delle forme di adattamento e disadattamento nella prima infanzia, in *Età Evolutiva*, n. 44, pp. 86-93.
- Caprara G.V., Pastorelli C., Bandura A. (1995): "La misura del disimpegno morale". In *Età evolutiva*, n.51 pp.18-29.
- Caprara G.V., Pastorelli C., Barbaranelli C., De Leo G. (1997), “La provincia di Roma: differenze di genere e caratteristiche di personalità nei preadolescenti”, in A. Fonzi, *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze, pp. 92-108.
- Caravita S. (2004), L'alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo nella scuola, La Scuola, Brescia.
- Caravita S. (2008), La vittimizzazione tra pari in rapporto al benessere psicologico individuale, in *Maltrattamento e abuso all'infanzia : rivista interdisciplinare*, n. 2, pp. 7-76.
- Caravita S., Bartolomeo A. (2005), Bullismo nella scuola primaria e videogiochi a contenuto violento: quale relazione?, in *Orientamenti pedagogici : rivista internazionale di scienze dell'educazione*, n. 3, pp. 499-508.
- Cassibba R. (2007), Il disimpegno morale e la disattivazione della coscienza, in *Minorigiustizia*, n. 4, 78-88.
- Castorina S. (2003), Fantasie di bullismo. I racconti di bulli e vittime al test proiettivo dell'abuso infantile, F. Angeli, Milano.
- Censis (2008), Prima indagine nazionale sul bullismo – il bullismo visto dai genitori.
- Chapell M. e al. , (2004), Bullying in college by students and teachers, *Adolescence*. Spring;39(153):53-64
- Ciucci E., Smorti A. (1998), Il fenomeno delle prepotenze nella scuola: problemi e prospettive di intervento, in *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, n. 65, pp. 147-157.
- Ciucci E., Smorti A. (1999), Atteggiamenti e adattamento sociale di bulli e vittime nella scuola media, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, n. 2, pp. 263-284.
- Ciucci E., Smorti A., Fonzi A. (1997), Il rapporto bullo-vittima in soggetti di scuola media: differenze di contesti ecologici, in *Ricerche di Psicologia*, n. 21, pp. 33-51.
- Civita A. (2006), Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio tra devianza e disagio minorile, Franco Angeli, Milano.
- Corvaglia L., Majorano M., Corsano P. (2008), Persecutori e vittime tra i banchi di scuola. Componenti depressive, autostima e differenze di genere nel bullismo, in *Età evolutiva*, n. 89, pp. 40-48.
- Costabile A., Palermi A., Tenuta F. (1997), Una realtà calabrese, in Fonzi A., *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze, pp. 142-160.
- Costantini A. (2007), Bullismo stop. Per comprendere e affrontare bullismo e aggressività giovanile, Italianova, Milano.
- Craig, W. M. & Pepler, D. (1997). Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School of Psychology*, 13(2),41-60.
- Crocetti G., Galassi D. (a cura di) (2005), Bulli marionette. Bullismo nella cultura del disagio impossibile, Pendragon, Bologna.
- Curti S. (2000), Il bullismo a scuola, in *L'Educatore*, n. 19, pp. 7-11.
- Darbo M. (a cura di) (2002), Il contrasto e la prevenzione del bullismo nella scuola media superiore: linee guida e strumenti operativi, Promeco, Ferrara.
- De Amicis E.1994 , Cuore, Newton Compton editori S.r.l. Roma
- Delli Zotti G. (2004), Introduzione alla Ricerca Sociale -problemi e qualche soluzione. Franco Angeli - Milano
- Dettori G. F. (2007), Bullismo e docenti: una ricerca empirica, in *Minorigiustizia*, n. 4, 337-348
- Devoto G., Oli G.C., (2000) , IL dizionario della lingua italiana, Le Monnier , Firenze

- Di Sauro R., Manca M. (2006), Il bullismo come fenomeno di gruppo, Kappa, Roma.
- Duyme M.D.,(1990),Antisocial Behaviour and Postnatal Environment: A French Adoption Study, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Volume 31, Issue 5, pages 699–710.
- Espelage D.L., Boshwort K., Simon T.R.,(2000), Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence, in *Journal of Consulting & Development*, volume 78, Columbia university press.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny and N. Morris (Eds). *Crime and Justice*, Vol 17, Chicago: University of Chicago Press.
- Favretto A. R. (2006), Il delitto e il castigo. Trasgressione e pena nell'immaginario degli adolescenti, Donzelli, Roma.
- Favretto A. R. (2007), Senso del giusto e sensibilità penali: una questione di famiglia, in *Minorigiustizia*, n. 4, pp. 89-97.
- Fedeli D. (2007), Il bullismo: oltre. Dai miti alla realtà: la comprensione del fenomeno, Vannini, Brescia.
- Ferracuti F., Wolfgang M.E., (1966) , Il comportamento violento -moderni aspetti criminologici, Milano, Giuffrè.
- Fonzi A. (1997), Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive di intervento, Giunti, Firenze.
- Fonzi A. (1999), Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo Giunti, Firenze.
- Fonzi A. (2006), Bullismo. La storia continua, in *Psicologia contemporanea*, n. 197, pp. 28-35.
- Fonzi A., Ciucci E., Berti C., Brighi A. (1996), Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizioni nel gruppo in bambini che fanno e subiscono prepotenze a scuola, in *Età Evolutiva*, n. 53, pp. 81-89.
- Freud S. ,(1976-89),Opere, Torino, Boringhieri.
- Freud S. , (1987) , Il disagio della civiltà e altri saggi , Boringhieri , Torino.
- Frullini A. (2007), Cinzia nella città di Settedance: osservazioni sul bullismo al femminile, in *Minorigiustizia*, n. 4, 182-191.
- Garland D. (2001), *The Culture of Control. Crime and Social Order in Contemporary Society*, Oxford University Press, Oxford.
- Gennaro G., (2000),Manuale di sociologia della devianza , Franco Angeli, Milano.
- Gennaro G. , (2007) , Sociologia – Dispense per gli studenti, Franco Angeli, Milano.
- Gennaro G. , (2001) , Minima sociologica Bonanno ed.,Catania,.
- Genta M. L. (a cura di) (2004), Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola, Carocci, Roma.
- Genta M.L., Berdondini L., Brighi A. (1997), “Bologna: prepotenza e rappresentazione sociale in bambini di 8-11 anni”, in A. Fonzi, *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze, pp. 50-91
- Genta M.L., Menesini E., Fonzi A., Costabile A. (1996), Le prepotenze tra bambini a scuola, in *Età Evolutiva*, n. 53, pp. 73-80.
- Gerbino M. et al. (2008), Valori, disimpegno morale e violenza nei giovani adulti, in *Età evolutiva*, n. 90, 88-96.
- Giampietro M., Caravita S. (2006), Comportamento prevaricante e dimensioni di personalità: bulli e machiavellici in un contesto scolastico italiano, in *Età evolutiva*, n. 83, pp. 31-40.
- Gini G. (2005), Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo, C. Amore, Roma.
- Georgiou S.N., (2008), Bullying and victimization at school: The role of mothers , *British journal of Educational Psychological* (2008) , 78 , 109-125.
- Myron-Wilson R.,(1999),Parental Style: And how it may influence a child's role in bullying, Albuquerque , Atti della Biennial conference at the society for research in child development.
- Gini G. (2007), Who is blameworthy? Social identity and inter-group bullying, in *School Psychology International*, n. 28, p. 77-89.
- Gini G. (2008), Caratteristiche del bullismo a scuola. Possibili interventi, in *Famiglia Oggi*, n. 5, pp. 59-71.
- Gini G., Benelli B., Casagrande M. (2003), Le prepotenze a scuola: una esperienza di ricerca intervento antibullismo, in *Età evolutiva*, n. 76, pp. 33-43.
- Gini G., Carli G. (2003), Il bullismo a scuola. Analisi dei meccanismi di disimpegno morale in una prospettiva di gruppi, in *Orientamenti pedagogici*, n. 2, pp. 303-313.
- Giorgi R., Scoccia S., Antonucci A. (2000), Bullismo: analisi e prevenzione del fenomeno. Un'indagine su insegnanti, operatori e alunni dell'Italia Centrale, in *Attualità in psicologia*, n. 2, pp. 170-184.
- Giorgietti M. e Massaro D. , (2007), Ricerca e percorsi di analisi dati con Spss,Milano, Pearson-Paravia -Bruno Mondadori.
- Grasso A. (2007), La rappresentazione degli adolescenti e della legalità e ruolo dei media, in *Minorigiustizia*, n. 4, 117-128.
- Grunbaum A. , (1988) , I fondamenti della psicoanalisi, Milano , Il Saggiatore.
- Hazier, R. J., Hoover, J. H., & Oliver, R. (1992).What kids say about bullying. *The Executive Educator*, Nov., 20-22.
- Health Behaviors in School-Age Children (HBSC) ,(2004),2001/2002 Survey: School Report (NA).
- Health Behaviors in School-Age Children (HBSC),(2008) 2005/2006 Survey: School Report (NA).
- Home Office (1996). *Preventing School Bullying: Things You Can Do*. London: Home Office, Police Research Group.
- Iannaccone N. (2007), Bullismo: iniziamo dal termine, in *Minorigiustizia*, n. 4, 129-133..

- Iannaccone N. (a cura di) (2005), Stop al bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola, La meridiana, Bari.
- Iori G. (2007), Bullismo, scuola e società, in *Minorigiustizia*, n. 4, 256-262.
- Johnson A. M. , (1969), Experience , affect and behavior; psicoanalytic explorations of Dr. Adelaide McFadyen Johnson. Ed. David b. Robinson, Chicago, Chicago University press.
- Junger-Tas, J., and J. Van Kesteren (1999). *Bullying and Delinquency in a Dutch School Population*. The Hague, Netherlands: Kugler Publications.
- Lazzarin M. G., Zambianchi E. (a cura di) (2004), Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola, Franco Angeli, Milano.
- Leo M. (2004), Bullismo: fenomeno in espansione. Un'esperienza di prevenzione primaria, in *Orientamenti pedagogici*, n. 2, pp. 313-321.
- Lo Feudo G., Palermi A., Costabile A. (2003), Riconoscimento e definizione verbale dei comportamenti inerenti al bullying: uno studio comparativo su due campioni di bambini di 8 e 14 anni, in *Età evolutiva*, n. 74, 60-67
- Lowenstein, L.F. (1978). Who is the bully? *Bulletin British Psychological Society*, 31. pp. 316-318.
- Maggi M., Buccoliero E. (a cura di) (2006), Progetto Bullismo. L'esperienza e il confronto di quattro progetti di prevenzione, Berti, Piacenza.
- Mameli C. (2000), Bullismo e cultura: due mondi a confronto, in *Aree*, n. 31, pp. 10-12.
- Mariani U. (2005), Alunni cattivissimi. Come affrontare il bullismo, l'iperattività, il vandalismo e altro ancora, Franco Angeli, Milano.
- Marini F. Mameli C. (1999), Il bullismo nelle scuole, Carocci, Roma.
- Marini F., Mameli C. (2004), Bullismo e adolescenza, Carocci, Roma.
- Marradi A., (1980) ,Concetti e metodi della ricerca sociale , La Giuntina, Firenze.
- Menesini E. (1998), Bullismo, che fare? Prevaricatori e vittime fra i banchi di scuola, in *Psicologia contemporanea*, n. 149, pp. 38-44.
- Menesini E. (2000), Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola, Giunti, Firenze.
- Menesini E. (2001), Il bullismo a scuola: quali percorsi di intervento?, in Baraldi C. et al. (2001), *op. cit.*
- Menesini E. (2003), Il bullismo a scuola, in *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, n. 4, pp. 5-26
- Menesini E. (2007), Strategie antibullismo, in *Psicologia contemporanea*, n. 200, pp. 18-25
- Menesini E. (a cura di) (2003), Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento, Erickson, Trento.
- Menesini E., Ciucci E., Tomada G., Fonzi A. (1999), Il bullismo a scuola: alcune questioni di metodo, in Fonzi A. (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze, Giunti, pp.3-26.
- Menesini E., Codecasa E. (2001), Una rete di solidarietà contro il bullismo. Valutazione di una esperienza italiana basata sul modello della peer education, in *Psicologia e Scuola*, n. 103, pp. 3-19.
- Menesini E., Fonzi A. (1997), Valutazione della gravità delle prepotenze subite in un campione di ragazzi della scuola media, in *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, n. 1, pp. 117-134.
- Menesini E., Fonzi A. (2003), La definizione del bullismo: alunni e insegnanti a confronto, in *Età evolutiva*, n. 74, 68-75.
- Menesini E., Fonzi A. (a cura di) (2008), Bullismo e aggressività nello sviluppo. Sinergie tra ricerca e società per la conoscenza e la prevenzione, in *Età evolutiva*, n. 90, pp. 65-103.
- Menesini E., Fonzi A., Sanchez V. (2002), Attribuzioni di emozioni di responsabilità e disimpegno morale in una storia di bullismo, in *Età evolutiva*, n. 71.
- Menesini E., Fonzi A., Vannucci M. (1999), Il disimpegno morale: la legittimazione del comportamento prepotente, in Fonzi A. (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze, Giunti, pp.39-53.
- Menesini E., Giannetti E. (1997), Il questionario sulle prepotenze per la popolazione italiana: problemi teorici e metodologici, in A. Fonzi (a cura di) *Il Bullismo in Italia*, Firenze, Giunti, pp.3-18.
- Menesini E., Giannetti E., Genta M.L. (1999), Il contesto familiare dei bulli e delle vittime, in Fonzi A. (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze, Giunti, pp.105-123.
- Menesini E., Gini G. (2000), Il bullismo come processo di gruppo. Adattamento e validazione del "Questionario Ruoli dei Partecipanti" alla popolazione italiana, in *Età evolutiva*, n. 66, , pp. 18-32.
- Menesini E., Nocentini A. (2007), Bulli da grandi. Amore, sessualità e violenza tra gli adolescenti, in *Minorigiustizia*, n. 4, 176-181.
- Menesini E., Smorti A. (1997), Strategie di intervento scolastico contro il fenomeno delle prepotenze, in A. Fonzi (a cura di), *Il Bullismo in Italia*, Firenze, Giunti, pp.183-208.
- Meton R.K. Merton, Robert K (1968). *Social Theory and Social Structure*. Free Press., New York:.
- Morita Yohji , (1984), Sociological study of the structure of "bullying groups", <http://www.oecd-sbv.net/Templates/Article.aspx?id=304>.
- Morrison B. , (2007), Restoring safe school communities, The federation press, Sydney .
- Morrison B., (2006), School bullying and restorative justice : toward a theoretical understanding of the role of respect , pride , and shame. *Journal of social issues* , vol 62, pp.371-392 , Sage publ.. New York.

- Myron-Wilson, P. and Smith, P.K. (1998). Attachment relationship and influence on bullying. *Proceedings of the British Psychological Society*, 6(2), 89-90.
- Novara D. (2000), Bullismo a scuola: istruzioni per l'uso, in *Minorigiustizia*, n. 2, 13-16.
- Novara D., Regoliosi L. (2007), I bulli non sanno litigare! L'intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità, Carocci, Roma.
- Oliverio Ferraris A. (2007), Piccoli bulli crescono. Come impedire che la violenza rovini la vita dei nostri figli, Rizzoli, Milano.
- Olweus D(1995)., Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono, Giunti, Firenze
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Oxford press.
- Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Bergen, Research Center for Health promotion.
- Olweus, D., & Limber, S. (1999) *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program*. Boulder, Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully / Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: HEMIL Center, University of Bergen.
- O'Moore, A.M. & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- O'Moore, A., & Hillery, B. (1991). What do teachers need to know? In M. Elliott (Ed.), *Bullying: A practical guide to coping in schools* (pp. 56-69). Harlow, England: David Fulton.
- Pasqualini C. (2007), Il bullismo: un'analisi sociologica, in *Politiche Sociali e Servizi*, n. 1, pp. 119-131.
- Pastorelli C. (1997), Palermo: variabili macrosociali e differenze di genere, in Fonzi A., *Il bullismo in Italia*, Firenze, Giunti, pp. 161-175.
- Pastorelli C., Gerbino M., Vecchio G.M., Steca P., Picconi L. e Paciello M. (2002), L'insuccesso scolastico: fattori di rischio e di protezione nel corso della preadolescenza, in *Età evolutiva*, n. 71.
- Patterson, G.R. (1986). Performance models for antisocial behaviour. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Pepler D.J., Craig W., (2000) , *Making a difference in bullying*, , York University press – Canada .
- Perry, D.G., Kusel, S.J., & Perry, L.C. “ Victims of Peer Aggression”. *Developmental Psychology*, November 1988, 24, 6, 807-814
- Pizzichini M. A., Giuliodoro S. (2007), Il bullismo tra i giovani precursore del mobbing adulto? Il percorso in parallelo di due patologie della società contemporanea, in *Difesa Sociale*, n. 1, pp. 91-103
- Prina F. (1998), Bullismo e violenza a scuola. Una ricerca in cinque scuole torinesi - Città di Torino, Torino.
- Prina F. (2000), *Forme della devianza giovanile. Percorsi di illegalità e normalità della violenza*. Due ricerche a Torino, Sonda, Torino.
- Prina F. (2001), *Giovani e violenza: forme, significati, reazioni sociali*, in Baraldi C. et al. (2001), *op. cit.*
- Prina F. (2003a), *Devianza e politiche di controllo. Scenari e tendenze nelle società contemporanee*, Carocci, Roma.
- Renati R., Zanetti M. A., Mondini E. (2007), New entry bullismo. Occhio alle tecnologie. Le ultime tecnologie come nuova frontiera del bullismo: cyberbullying e happy slapping. Un'analisi del fenomeno, in *Conflitti*, n. 2, pp. 27-29.
- Rican P, Klicperova M and Koucka T. 1993. Families of bullies and their victims: A children's view. *Studia Psychologica* 35: 261-266.
- Rican, P. (1995). Family values may be responsible for bullying. *Studia Psychologica*, 37(1), 31–36.
- Rigby K. ,(2003), *Addressing bullying in schools: theory and practice* , in *Trend and issues – australian institute of criminology* , Criminology research council , Camberra.
- Rigby K., Cox I., Black G., *Cooperativeness and bully/victim problems among australian schoolchildren*,, Routledge London.
- Rigby K., Slee P.T.(1993), *Psychoticism and attitude toward authority among pre-adolescent boys*, in *Personalità and individual differences* , Pergamon Press Ltd, Oxford,.
- Rigby K., Slee P.T.(1991), *Bullying among australian school children : reported behavior and attitudes toward victims*, in *The Journal of social psychology* ,131 , 615-627.
- Rigby K., Slee P.T.(1993),*Dimension of interpersonal relation among australian children and implications for Psychological well being*, in *The Journal of social psychology*,London, Routledge.
- Roland, E. (1989). A system oriented strategy against bullying. In Roland E. & E. Munthe (Eds.), in *Bullying: An international perspective*,David Fulton Publishers. Londra.
- Rosci E. (a cura di) (2003), *Fare male farsi male. Adolescenti che aggrediscono il mondo e se stessi*, Franco Angeli, Milano.
- Rubinacci C. (2000), *Come la scuola italiana può combattere il bullismo*, in *Minorigiustizia*, n. 2. , 19-37.
- Russo A., (2008), *La sociologia di Freud Una lettura de il disagio della civiltà* , Franco Angeli , Milano.
- Rutter, M. (1984). Psychopathology and development. I. Childhood antecedents of adult psychiatric disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 18, 225-234.

- Saitta P. (2007), Bullismo. Alcune notazioni critiche sul concetto, il ruolo degli esperti e il sistema di legittimazione del fenomeno, in *Studi sulla questione criminale*, n. 3 , pp. 103-112.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Kaukiainen, A., & Österman, K. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K. (1999). Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278.
- Sampson Rana,(2002), Bullying in Schools – Problem-oriented guides for police series, Washington D.C, U.S. Department of Justice.
- Sharp S., Smith P.K., Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative, Erickson, Trento 1995, pp. 183.
- Siegel L. J., (2001), Criminology, Belmont, Thomson higher education.
- Slee, P.T. and Rigby, K. (1993) The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully/victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14, 371-373.
- Smorti A. (2003), Il significato delle prepotenze fra ragazzi secondo i genitori, in *Età evolutiva*, n. 74, 76-83
- Smorti A. (a cura di) (2003), Bullying e prepotenze: ricerche sul significato, in *Età evolutiva*, n. 74, pp. 47-52,.
- Smorti A., Ciucci E. (1999), Strategie narrative in adolescenti con difficoltà relazionali, in *Età evolutiva*, n. 64 , pp. 90-101.
- Smorti A., Ciucci E., Fonzi A. (1997), La provincia di Firenze: prepotenze e dinamica sociale, in Fonzi A. (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Firenze, Giunti, pp. 66-91.
- Smorti A., Ciucci E., Pagnucci S. (2000), *Un intervento antibullismo in età prescolare: la prevenzione del comportamento aggressivo nella scuola materna*, in Menesini E. (a cura di), Bullismo: che fare?, Firenze, Giunti.
- Smorti A., Menesini E., Pagnucci S. (1999), Modalità narrative in bambini aggressivi e non aggressivi, in *Attualità di Psicologia*, n. 14.
- Smorti A., Pagnucci S. (1999), Narrazioni delle prepotenze e interpretazioni delle prepotenze, in Fonzi A. (a cura di), *Il gioco crudele: compagni e compagni oppressori*, Firenze, Giunti, pp. 66-83.
- Slee, P.T. (1995). Bullying in the playground. The impact of inter-personal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12(3), 320-327.
- Smith, P., and P. Brain (2000). "Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research." *Aggressive Behavior* 26:1-9.
- Stephenson, P. and Smith, D. (1989) Bullying in the junior school. In: D. P. Tattum and D. A. Lane (eds), *Bullying in Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Strassberg, Z., Dodge, K.A., Pettit, G.S. & Bates, J.E. (1994) Spanking at home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology*. 6(3) 445-461.
- Taki M. , (2001), Japanese school bullying : Ijime – a survey analysis and an intervention program in school, atti del Convegno del 19 ottobre 2001 Queen's University of Canada.
- Tattum, D., & Tattum, E. (1992) *Social Education and Personal Development*, David Fulton. London.
- Tirocchi Simona (2008), Ragazzi fuori. Bullismo e altri percorsi devianti tra scuola e pettaccolarizzazione mediale, Franco Angeli, Milano.
- Trombi G. , (1980), Psicoanalisi e comportamento criminale- ottica psicoanalitica e dinamiche criminose – contributi a confronto, Patron, Bologna.
- 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.
- Valsecchi E. (2007), Emergenza bullismo. Manuale di sopravvivenza per genitori, educatori e ragazzi, Ancora, Milano.
- Vernberg E.M. E Biggs B.K., 2010, Preventing and treating bullying and victimization, Oxford, Oxford University press.
- Vieno A. et al.(2007), Bullismo e vittimizzazione: il ruolo degli stili genitoriali durante la fase preadolescenziale, in *Terapia familiare*, n. 84, pp. 31-51.
- Webb L., (1969) , Children with special needs in the infants' school, Fontana Books, Londra.
- Zanetti M. A. (a cura di) (2007), L'alfabeto dei bulli. Prevenire relazioni aggressive nella scuola, Erickson, Trento.
- Ziegler, S. and Rosenstein-Manner, M. (1991). *Bullying at school: Toronto in an international context*. Toronto: Toronto Board of Education. ERIC Doc. No. Ed. 328 848.

Indice generale

1	PREMESSA.....	1
2	IL BULLISMO.....	3
2.1	Cenni introduttivi.....	3
2.2	Il problema della definizione.....	4
3	LA RICERCA INTERNAZIONALE.....	8
3.1	Analisi descrittiva del fenomeno bullismo.....	8
3.1.1	Frequenza del fenomeno.....	8
3.1.2	Il bullismo in relazione all'età.....	9
3.1.3	Il bullismo in relazione al genere.....	10
3.1.4	bullismo e differenze razziali e religiose.....	11
3.1.5	Bullismo e status socio-economico.....	12
3.1.6	Bullismo e dimensione della città -Bullismo e dimensione della classe.....	12
3.1.7	i luoghi del bullismo.....	13
3.2	Il bullismo e le differenze individuali.....	13
3.2.1	Perché lo fai? - motivazione auto-riferita dell'aggressione.....	13
3.2.2	Caratteristiche fisiche e psicologiche del bullo.....	14
3.2.2.1	Caratteristiche fisiche.....	14
3.2.2.2	Caratteristiche comportamentali e psicologiche.....	14
3.2.3	Perché lo fanno? – le motivazioni del bullismo secondo le vittime e i testimoni	16
3.2.4	il profilo della vittima.....	16
3.2.4.1	Caratteristiche fisiche.....	16
3.2.4.2	Caratteristiche psicologiche.....	16
3.2.5	il profilo del bullo-vittima.....	17
3.2.6	considerazioni finali.....	17
3.3	Le influenze del contesto sociale : studi di psicologia e dinamica dei gruppo.....	18
3.3.1	la famiglia.....	18
3.3.2	Il gruppo dei pari.....	25
3.3.2.1	Meccanismi di gruppo che influenzano il bullismo.....	25
3.3.2.2	La struttura dei gruppi di bulli.....	26
3.4	Bullismo e gestione della vergogna.....	28
4	LE RICERCHE SUL BULLISMO IN ITALIA.....	29
4.1	Introduzione.....	29
4.2	Ricerche finalizzate a quantificare il fenomeno.....	31
4.3	Ricerche miranti ad individuare i correlati al fenomeno.....	42
4.4	Ricerche di tipo fenomenologico e linguistico.....	57
5	LE LACUNE DEL SUPER IO.....	64
5.1	Introduzione.....	64
5.2	Freud e Il Super Io.....	64
5.2.1	Il Super-Io e la devianza.....	68
5.3	Le Lacune del Super-Io.....	77
5.3.1	Una definizione di lacuna del super-io.....	78
5.3.2	Come hanno origine le lacune del Super-io.....	79
5.3.3	I meccanismi di trasmissione delle lacune.....	79
5.3.3.1	Permissivismo.....	80
5.3.3.2	Ostilità , svalutazione ed ipercontrollo.....	81
5.3.4	Come agiscono i meccanismi di trasmissione delle lacune.....	83
5.3.5	Perché i genitori lo fanno?.....	84
5.4	sulla scientificità della psicoanalisi.....	88
5.5	gli studi sul bullismo e la teoria della Johnson.....	90

6	LA RICERCA E I RISULTATI.....	93
6.1	Il campione e gli intervistati.....	93
6.1.1	Le scuole	94
6.1.2	gli intervistati.....	95
6.1.2.1	età.....	95
6.1.2.2	Genere	95
6.1.2.3	Numero figli.....	96
6.1.2.4	Occupazione.....	97
6.1.2.5	Situazione familiare/coniugale.....	97
6.1.2.6	Titolo di studio.....	98
6.2	Curiosita' socio-demografiche.....	98
6.2.1	Al questionario risponde mamma o papà?.....	98
6.2.2	L'età della madre.....	101
6.2.3	Il numero dei figli.....	102
6.2.4	Il lavoro.....	103
6.2.5	La situazione di coppia	105
6.3	Il questionario sul bullismo: gli scopi.....	106
6.3.1	Una analisi di tipo fenomenologico.....	106
6.3.2	Una verifica delle ipotesi delle lacune del super io della Johnson.....	107
6.3.3	Verificare in che termini i genitori sono coscienti dei comportamenti dei propri figli bulli.....	108
6.4	La associazione tra il bullismo e le variabili socio demografiche.....	108
6.5	Bullismo: un'analisi sul senso comune.....	111
6.5.1	Gli elementi della definizione canonica.....	111
6.5.2	Il bullismo è una manifestazione di disagio.....	112
6.5.3	Gli scopi del bullo secondo gli intervistati.....	112
6.5.4	chi ha la colpa di tale comportamento?.....	113
6.5.5	Il bullismo è simile a.....	113
6.5.6	L'andamento del fenomeno	113
6.5.7	Il gruppo	113
6.5.8	Quali soluzioni?.....	114
6.5.9	La associazione tra essere genitori di bulli e il tipo di definizione che si dà di bullismo.....	114
6.5.9.1	una definizione di bullismo di tipo giuridico-formale.....	114
6.5.9.2	un'identificazione del comportamento da bullo come la manifestazione di un disagio di tipo familiare oppure socio-economico.....	115
6.5.9.3	Il bullismo quale mezzo per il bullo per affermare la propria leadership .	116
6.5.9.4	andamento del fenomeno.....	117
6.6	La associazione tra essere genitori di bulli e le domande a risposta chiusa miranti ad accertare l'ipotesi delle lacune del super-io.....	118
6.6.1	Item relativo alla continuità del comportamento bullistico dal genitore al figlio.	118
6.6.2	Gli stili educativi dei genitori:.....	120
6.6.2.1	domanda a risposta chiusa :“qualcuno crede che in un giovane il comportarsi da bullo vada assolutamente condannato , altri pensano , invece, che tale comportamento non sia altro che una fase della crescita del ragazzo che sparirà con la maturazione. Lei come la pensa?”.....	120
6.6.2.2	Domanda a risposta chiusa: “lei crede che i conflitti tra i ragazzi vadano risolti tra di loro senza l'intervento di un adulto?”.....	121
6.6.2.3	Domanda a risposta chiusa: “anche quando sbagliano i ragazzi non vanno colpevolizzati perché il senso di colpa potrebbe nuocere alla loro crescita, lei cosa pensa?”.....	121

6.6.2.4	Domanda a risposta chiusa :“La base morale dell’educazione dei figli su cui costruire il resto , secondo lei, si avvicina di più a quale delle seguenti frasi?”	122
6.6.3	La somiglianza ai parenti	123
6.6.4	quanto è soddisfatto di suo figlio da uno a 10?.....	124
6.6.5	Le scuse dei genitori dei bulli analizzate alla luce delle tecniche di neutralizzazione della responsabilità di Matza.....	126
6.6.6	I genitori dei bulli sono coscienti del comportamento dei propri figli?.....	128
7	CONCLUSIONI.....	129
7.1	Una nota di colore : catene e campane.....	129
7.2	Risposte aperte.....	130
7.3	Le lacune del super io	134
7.4	Come ne esce l'ipotesi della Johnson?.....	138
8	il questionario.....	141
9	bibliografia.....	148