

CENTRO DI PSICOLOGIA ULISSE

MASTER IN PSICOLOGIA SCOLASTICA

L'EMPATIA PER PREVENIRE IL BULLISMO

Valeria Bussolino

Anno 2016 - 2017

INDICE

INTRODUZIONE.....	3
CAP. 1: I PRIMI STUDI.....	4
CAP. 2: ELEMENTI CARATTERIZZANTI IL FENOMENO.....	6
CAP. 3: LE VITTIME.....	7
CAP. 4: I BULLI.....	8
CAP. 5: IL BULLISMO VISTO DAGLI INSEGNANTI.....	9
CAP. 6: LA FAMIGLIA.....	12
CAP. 7: IL GRUPPO, GLI ALTRI.....	16
CAP. 8: L'EMPATIA NEL FENOMENO DEL BULLISMO.....	18
CAP. 9: CONCLUSIONI.....	21
CAP. 10: IL PROGETTO 'SE TI CONOSCO NON MI FAI PAURA'.....	24
10.1 Presentazione.....	24
10.2 Finalità del Progetto.....	24
10.3 L'intervento con i ragazzi.....	24
10.4 Descrizione dell'attività.....	25
10.5 Osservazioni.....	27
PROTOCOLLI DI OSSERVAZIONE.....	29 - 35
BIBLIOGRAFIA.....	42

INTRODUZIONE

Sempre più spesso si parla del fenomeno del bullismo. È un fenomeno sommerso, che ha bisogno di essere messo in luce affinché se ne possa parlare, senza condannarlo. È largamente diffuso in ambito scolastico, però solo recentemente è diventato oggetto di studio e attenzione.

È un fenomeno relazionale ed il bullo non agisce da solo, ma con rinforzi, assistenti e spettatori. Rappresenta una forma di oppressione estrema in cui una vittima sperimenta una condizione di profonda sofferenza, di grave svalutazione della propria identità, di emarginazione dal gruppo, per opera di un compagno prevaricatore.

Il comportamento prepotente assume sempre più importanza sul piano sociale, come riconoscimento di forza e di potere all'interno di un gruppo anche attraverso l'umiliazione del più debole.

Quotidianamente i giornali riportano episodi di violenza e di aggressività tra i compagni di scuola. Si va dall'attacco fisico, alle derisioni, alle offese verbali, fino ad arrivare a vere e proprie forme di persecuzione ed emarginazione. L'obiettivo è quello di ferire e recare un danno materiale o psicologico ad un compagno o ad una compagna.

Gli studi sul fenomeno del bullismo sottolineano la natura sociale del fenomeno, il fatto che si possa manifestare in qualsiasi gruppo di persone in cui coesistano uno o più 'potenziali' bulli, cioè soggetti aggressivi con un forte bisogno di dominio sugli altri, e una o più 'potenziali' vittime, cioè soggetti insicuri, deboli, timorosi di affermare se stessi.

È importante rilevare come la maggiore parte degli atti di bullismo avvenga all'interno della scuola e che larga parte delle segnalazioni riguardino problemi di comportamento di natura aggressiva, atti di prevaricazione o vittimizzazione tra bambini e ragazzi sin dalla scuola primaria. Se la scuola deve essere il luogo di crescita e di tutela della salute, non è tollerabile che essa possa diventare il palcoscenico per i bulli ed un inferno per le loro vittime.

Il bullo a scuola, se non viene scoraggiato, ha più probabilità di entrare in conflitto con le norme della scuola; al contrario, la vittima, se non viene protetta, ha maggiori probabilità di chiudersi in se stessa e di cedere allo sconforto della solitudine e dell'impotenza.

Bullismo e vittimizzazione riflettono un sistema di relazioni che possono fare da palcoscenico, amplificando determinate caratteristiche e propensioni personali.

Ne risulta un modello d'interazione tra coetanei disfunzionale, il cui perdurare nel tempo alimenta un circolo vizioso che porta al disadattamento sia nell'uno che nell'altro caso, con ripercussioni negative per la personalità in formazione dei ragazzi che si trovano in una fascia

d'età in cui avvengono le trasformazioni e i processi più significativi per il consolidamento sia della struttura della personalità che dello sviluppo socio-relazionale.

Il bullismo avviene all'interno di una relazione. C'è il cattivo, il bullo, e c'è una vittima che per definizione diventa 'il buono'.

Alla scuola, come alla famiglia, tocca una parte dell'educazione affettiva dei ragazzi e la promozione di relazioni armoniche ed empatiche tra loro.

1. I PRIMI STUDI

Il termine 'bullismo' deriva dall'inglese '*bullying*' e descrive una condizione di sofferenza, di emarginazione, di svalutazione che una vittima subisce per comportamenti intenzionalmente messi in atto dai compagni di classe. È utilizzato per descrivere il fenomeno delle prepotenze, sia quando un singolo individuo molesta un altro individuo, sia quando avviene una molestia tra pari in un contesto di gruppo.

Nella maggioranza dei casi, la vittima è molestata da un gruppo di due o tre studenti.

Tali comportamenti sono spesso violenti, brutali e agiti volutamente per creare qualsiasi tipo di danno, a livello fisico e psicologico, nei confronti della vittima.

Un'azione è definita offensiva quando una persona o un gruppo infligge intenzionalmente o arreca un danno o un disagio ad una vittima.

I primi studi risalgono agli anni '70 da parte di Dan Olweus, professore di Psicologia all'Università di Bergen, in Norvegia, che individuò il manifestarsi di questo preoccupante fenomeno nelle scuole.

In particolare, studiò situazioni in cui uno studente "...che è oggetto di azioni del bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, viene esposto ripetutamente, nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni di classe" (Olweus, 1986).

Tale definizione sottolinea come nel fenomeno emergano alcuni, ma essenziali, fattori quali la ripetitività e la frequenza delle azioni offensive commesse, poiché senza di essi non si potrebbe parlare di bullismo.

Tale fenomeno può essere esercitato sia da una singola persona, sia in gruppo, nel quale partecipano due o più persone. Egli utilizzò un questionario elaborato dall'autore stesso, che fornì una valida stima della frequenza del fenomeno nei diversi ordini di scuola, con lo scopo di fornire una definizione univoca di bullismo.

Gli studiosi Sonia Sharp e Peter Smith, dell'Università di Sheffield, negli anni '90 hanno collaborato con numerose scuole che miravano allo sviluppo di strategie antibullismo, per analizzare la natura dei comportamenti prepotenti nelle scuole insieme ad una politica integrata contro il bullismo. “È un'azione che mira deliberatamente a fare del male o a danneggiare; spesso è persistente ed è difficile difendersi per coloro che ne sono vittima” (Sharp, Smith, 1995). Essi studiarono varie strategie operative d'intervento per combattere il bullismo nella scuola, mediante elaborati basati sul lavoro e sui progetti di ricerca realizzati durante i vari studi in campo nazionale ed internazionale. Focalizzarono l'attenzione sulla rilevanza del ruolo degli educatori, che devono poter affrontare i diversi comportamenti 'bullistici' attraverso un'adeguata formazione, che li renda capaci di demistificare le credenze comuni e gli stereotipi legati a determinati comportamenti, attuando così progetti mirati alla demolizione del fenomeno bullismo nella scuola.

Le prime ricerche in Italia sono state condotte da Ada Fonzi, presso la Facoltà di Psicologia di Firenze, e rimangono tuttora un punto di riferimento significativo per la conoscenza del fenomeno a livello nazionale. Secondo i suoi studi, non esiste un unico fattore per spiegare il fenomeno del bullismo, ma una 'multicausalità' di fattori. Tra questi, emergono come particolarmente salienti il genere, le caratteristiche di personalità, le relazioni familiari, la dinamica della classe e il rapporto fra tutti questi elementi. Due dati che giocano un ruolo fondamentale sono il contesto culturale in cui il fenomeno si verifica e il cosiddetto 'disimpegno morale' a cui sono esposti i giovani di specifiche realtà sociali, come ad esempio aree con un alto tasso di criminalità, dove le tradizionali differenze di classe perdono di importanza. Si assiste ad una continua interazione fra caratteristiche personali e condizioni socio-ambientali che si evolvono costantemente.

I ragazzi raramente riferiscono le loro difficoltà sia agli insegnanti che ai genitori. Vi è quindi una disattenzione degli adulti verso il fenomeno del bullismo, a cui spesso fa, invece, da contraltare, da parte dei genitori, un improvviso atteggiamento recriminatorio nei confronti della scuola, una volta scoperta la vittimizzazione del proprio figlio.

Secondo la Fonzi (1999): “La vera ricetta consiste nel mantenere sempre aperto il dialogo con il bambino, non drammatizzando né sottovalutando le difficoltà che questo incontra a scuola. Questo dialogo deve coinvolgere anche gli insegnanti, per individuare insieme le strategie di contrasto più efficaci e creare un clima di rispetto reciproco e di collaborazione”.

2. ELEMENTI CARATTERIZZANTI IL FENOMENO

Gli elementi che caratterizzano il fenomeno sono essenzialmente quattro:

1. l'*intenzionalità*: il bullo vuole non per caso, ma intenzionalmente, provocare un danno alla vittima;
2. la *persistenza*: non si tratta di episodi isolati, ma di azioni offensive sistematiche, che si ripetono nel tempo;
3. l'*asimmetria*, il *disequilibrio di potere*: i ruoli tra coetanei sono rigidamente antitetici e sono caratterizzati da comportamenti prevaricatori e dominanti per il bullo, che si situa in una posizione di superiorità fisica o psicologica rispetto al soggetto vittimizzato, incapace di reagire;
4. la *natura sociale*: come testimoniato da molti studi, l'episodio avviene frequentemente alla presenza di altri compagni, spettatori o complici che possono assumere un ruolo di rinforzo del comportamento del bullo o semplicemente sostenere e legittimare il suo operato.

Il fenomeno presenta una forte complessità, sia a livello di definizione che di dinamica reale degli eventi, poiché non include azioni negative occasionali fatte per scherzo o per un impeto di rabbia, ma viene usato come una sequenza, abbastanza stereotipata, nella quale gli attori svolgono ruoli stabiliti (bullo, vittima, osservatore, sostenitore del bullo, difensore della vittima).

Si articola in più categorie: bullismo diretto, bullismo verbale, bullismo indiretto e cyberbullismo.

Nel *bullismo diretto*, le azioni offensive consistono in attacchi fisici nei confronti delle vittime come calci, pugni, percosse, sottrazione e danneggiamento di oggetti di proprietà.

Nel *bullismo verbale* le azioni si concretizzano in attacchi verbali diretti, nei quali il bullo agisce minacciando, prendendo in giro, ingiuriando e deridendo. Costituiscono fonti di umiliazione e sofferenza per chi li subisce e sono da considerarsi prepotenze allo stesso modo di quelle fisiche.

Nel *bullismo indiretto* il bullo agisce diffondendo pettegolezzi fastidiosi, storie offensive o escludendo volutamente la vittima dai gruppi di aggregazione. Esso rappresenta una modalità di prepotenza poco rischiosa per i prevaricatori, ma capace di procurare alla vittima un dolore psicologico profondo quanto il dolore fisico. Porta ad una forma di isolamento sociale e ad una intenzionale esclusione dal gruppo.

Nel *cyberbullismo* vengono messe in atto forme di prevaricazione tramite le nuove tecnologie, con lo scopo di provocare intenzionalmente un danno psicologico alla vittima, tramite varie forme di contatto elettronico ripetuto nel tempo contro una vittima.

In genere, i maschi sono più orientati verso le prepotenze di tipo diretto, nella fattispecie quelle fisiche. Le femmine sono più orientate verso le prepotenze indirette.

Le prepotenze psicologiche o verbali possono essere molto pesanti da vivere quando vengono ripetute in modo unilaterale per lunghi periodi di tempo. Ciò nonostante, questo tipo di bullismo viene frequentemente interpretato dagli adulti come un modo di scherzare, un gioco, uno scambio di battute che avviene in un clima di serenità e di reciprocità. Accade così che molti adulti non lo riconoscano come prepotenza o ne sottovalutino la portata. Non a caso, tanti ragazzi rilevano una sostanziale indifferenza da parte dei loro insegnanti verso le prevaricazioni.

3. LE VITTIME

Le vittime si possono dividere, secondo Olweus (1973), in due categorie: *vittime passive o sottomesse e vittime provocatrici*.

Le prime possono essere sia maschi che femmine; sono generalmente ragazzi che mostrano più insicurezza degli altri studenti. Nei bambini si denotano reazioni di pianto, tendenze alla chiusura interiore. Soffrono spesso di scarsa autostima e hanno un'opinione negativa di sé e della propria situazione. In genere, vivono a scuola una condizione di solitudine e di abbandono e può capitare che non abbiano un buon amico in classe. Non sono aggressive, né moleste; mostrano un atteggiamento negativo verso la violenza e l'uso di mezzi violenti.

L'atteggiamento delle vittime passive sembra segnalare insicurezza, incapacità, impossibilità o difficoltà di reagire di fronte agli insulti ricevuti.

L'attacco ripetuto da parte dei coetanei aumenta considerevolmente la loro ansia, la loro insicurezza e la valutazione negativa di se stessi.

Le vittime provocatrici sono una combinazione dei modelli reattivi, ansioso ed aggressivo. Questi studenti mostrano spesso problemi di concentrazione e si comportano in modo tale da causare irritazione e tensione; a volte sono iperattivi. Succede, per esempio, che in classe il loro comportamento provochi reazioni negative da parte dei compagni.

In generale, non sembra conveniente stringere amicizie con le vittime, poiché occupano posizione marginale all'interno del gruppo-classe e non portano vantaggi di potere, di cui invece

gode un bullo. Sentono di godere, in misura minore, del favore e della simpatia dei compagni e ciò le espone ad un maggiore rifiuto, ad ostilità da parte dei compagni e ad isolamento.

Di solito, sono bambini calmi, cauti, sensibili, ma più ansiosi e insicuri rispetto ai compagni, più fragili. Nel gruppo hanno difficoltà ad affermarsi, si sottomettono facilmente alle richieste altrui; se attaccati da altri, reagiscono piangendo o chiudendosi in se stessi, spesso sono isolati o esclusi dalla classe e ciò li rende ancora più vulnerabili agli occhi dei compagni.

L'attenzione è rivolta al bullo, perché il suo modo di comportarsi è visto come pericoloso per l'ordine e la coesione sociale. La vittima resta in secondo piano: la si può compiangere se le succede qualcosa di grave, commiserare se presa di mira, ma in realtà irrita perché mette in campo pensieri e stati d'animo che è difficile tollerare: insicurezza, sfiducia, impotenza.

Spesso anche gli adulti sono irritati dall'incapacità di questi ragazzi di 'cavarsela da soli'. Sicuramente sono ragazzi che non provocano problemi, non si agitano, stanno in disparte, parlano poco. Il loro silenzio non viene ascoltato; la loro sofferenza non viene riconosciuta e cresce sotterranea.

Ma è proprio il loro silenzio che dovrebbe preoccupare: molti ragazzi presi di mira dai compagni accettano la loro sorte, si addossano la colpa. Non raccontano nulla di ciò che succede e di ciò che provano, per la vergogna. Spesso mandano dei segnali che vanno colti.

Spesso le famiglie delle vittime creano legami molto stretti e molto protettivi nei confronti dei figli. Vedendoli in difficoltà, fanno di tutto per aiutarli, con il rischio di renderli incapaci ad affrontare rapporti conflittuali con gli altri, di lasciarli impreparati e indifesi contro l'aggressività altrui. I ragazzi non sanno rispondere alle offese fisiche o verbali dei coetanei; non sanno accettare o interpretare gli scherzi e ancor meno reagire; rimangono passivi di fronte alle prepotenze.

4. I BULLI

I bulli mostrano generalmente aggressività diretta verso i coetanei o verso gli adulti; mostrano un atteggiamento positivo verso la violenza e verso l'uso di mezzi violenti.

Spesso sono caratterizzati da impulsività e da un forte bisogno di dominare gli altri.

Per la posizione di potere che assumono all'interno del gruppo-classe, i bulli possono essere più desiderabili come amici, di quanto non lo siano le vittime. Diventare amici del bullo porterebbe a condividere il potere di cui gode.

Hanno un'opinione abbastanza positiva di loro stessi e, se sono maschi, tendono ad essere fisicamente più forti. Sono spesso circondati da un gruppo di due o tre coetanei, da cui sono sostenuti e che simpatizza per loro.

Mostrano scarsa empatia nei confronti delle vittime.

Secondo Gustavo Pietropolli Charmet, esperto in materia di psicologia degli adolescenti, il timore più grande è quello di risultare 'impopolare' o di apparire come un 'perdente': "Non si tratta più di una paura etica, ma di una paura estetica, non legata al sentimento di colpa, ma a quello di vergogna". Fallire per la gran parte degli adolescenti significa essere etichettati come 'perdenti' o 'sfigati' dai propri coetanei. Ciò che preoccupa maggiormente è che, spesso, i ragazzi adottano comportamenti sbagliati e senza senso che possono manifestarsi con atti di bullismo o adeguarsi a pratiche condivise dai ragazzi 'più popolari', come iniziare a fumare o assumere droga.

Ovviamente, la società che i media hanno contribuito a costruire, in cui apparire significa essere, in cui il più forte, il più prepotente, colui che può permettersi l'accessorio firmato, è meglio degli altri, ha le sue colpe, ma spesso è all'interno della famiglia che certe convinzioni e certi atteggiamenti nascono e vengono alimentati.

Ne consegue che i maschi, in generale, ritengono di avere più amici delle femmine e di essere considerati grandi amici da un numero maggiore di compagni.

5. IL BULLISMO VISTO DAGLI INSEGNANTI

Studi recenti mostrano un aumento del fenomeno all'interno della scuola e la sua pericolosità. La percezione degli insegnanti è rivolta principalmente ad un malessere di fondo legato ai concetti di disagio, devianza e bullismo in generale.

La condizione di disagio si manifesta soprattutto e in particolare all'interno della vita scolastica sul piano relazionale, comportamentale e degli apprendimenti.

Il concetto di devianza si definisce in rapporto alla deviazione da un percorso che si presume ed immagina lineare: deviante rispetto alle regole ed al comportamento che normalmente vengono richiesti all'interno dell'istituzione scolastica. È considerato un modo di opporsi ad un meccanismo di regole. Spesso la devianza è collocata al di fuori del mondo scolastico, all'esterno, con atteggiamenti che si riflettono anche nel modo di affrontare il problema bullismo.

Anche l'ambiente di provenienza e la famiglia giocano un ruolo fondamentale.

Gli insegnanti riconoscono che la famiglia faccia da filtro alla società, costituendo un punto di riferimento importante, insieme alla scuola, per la formazione del bambino e dell'adolescente. Molti attribuiscono le colpe e le responsabilità del bullismo alla famiglia, per il suo stile troppo permissivo, stentando così di affermare la sua autorità.

Spesso è considerato come un'eredità che si tramanda all'interno delle famiglie delinquenti. E quindi se ne prendono le distanze, per evitare un coinvolgimento diretto, anche con la precisa volontà di non riconoscere il problema all'interno della scuola o della classe.

Nella scuola c'è una depersonalizzazione del fenomeno, come fosse non appartenente alla scuola. C'è la paura di dare un'immagine eccessivamente negativa dei propri istituti di appartenenza e si tenta di ridimensionare il fenomeno.

Le scuole non sembrano mettere in atto strategie di intervento diretto per contrastare il fenomeno e sembrano trascurare i momenti della discussione con gli studenti.

Sarebbe importante anche il confronto fra colleghi per accordarsi su criteri pedagogici e di relazione comuni, per non creare negli alunni disorientamento e confusione, ma dare contenimento e trasmettere capacità di pensiero. Ma il confronto tra colleghi, a volte, non è facile perché ognuno porta, dentro l'istituzione in cui lavora, aspettative e punti di vista sedimentati dalla propria storia personale, dal rapporto con la famiglia e gli insegnanti che a sua volta ha avuto, dalla propria idea di bambino e adulto. Sarebbe, quindi, importante che i docenti si chiedessero che immagine di bambino e adulto ognuno porta dentro di sé.

Il bullismo rappresenta, quindi, un fenomeno di perturbazione del clima e delle possibilità di lavoro all'interno della classe e dell'intero sistema scuola.

Vengono spesso indicati come responsabili del fenomeno i media, soprattutto per le situazioni negative di cui spesso riportano notizie.

La scuola è diventata sempre meno impegnativa e selettiva e il compito dei docenti sempre meno riconosciuto nella sua funzione educativa.

Il Patto Educativo della scuola, diventato colonna portante di ogni istituzione, dovrebbe sancire una chiara collaborazione tra scuola e famiglia, ma raramente esso rappresenta una vera cooperazione tra docenti e famiglie.

Ma ciò che preoccupa ancora di più è la spaventosa assenza degli adulti, con la loro indisponibilità ad accettare la sfida adolescenziale. Si assiste, ultimamente, ad un progressivo abbandono dei ragazzi da parte dei genitori, con un implicito invito a 'cavarsela da soli'.

Non c'è più ascolto, non ci sono più limiti, non c'è più imposizione dell'adulto, quando necessario.

Questa assenza generale degli adulti genera un'amplificazione pericolosa del naturale senso di onnipotenza dell'adolescente, che spesso si trova a dover controllare da solo spinte pulsionali ed emotive che avrebbero bisogno di un contenimento da parte degli adulti come famiglia, come scuola e come istituzioni sociali.

Come hanno messo in luce Salmivalli e collaboratori (1996), ed anche Juvonen e Graham (2001), ci sono molti meccanismi psicologici del gruppo o delle dinamiche interne alla scuola che possono dare origine a fenomeni di bullismo e vittimizzazione anche da parte di ragazzi generalmente poco aggressivi.

Questi includono: fenomeni di contagio sociale; processi di indebolimento del controllo; diffusione di responsabilità; cambiamenti progressivi nella percezione della vittima come diversa da sé e spesso connotata da tratti non umani. È all'interno della dimensione di gruppo che il fenomeno si alimenta e si protrae nel tempo e ne coinvolge tutti i membri.

Meccanismi simili sono stati descritti da Bandura e collaboratori a proposito dei processi di 'disimpegno morale individuale e collettivo' (Bandura, 1996), domandandosi come possano il bullo e i suoi sostenitori compiere le prevaricazioni, portare a termine un'azione considerata negativa, sbagliata, senza sentirsi in colpa, senza sentire il peso della dissonanza cognitiva tra valori e azioni.

Egli sottolinea che l'aver acquisito principi morali, non implica necessariamente agire sempre in maniera corretta ed ha postulato "l'esistenza del *disimpegno morale*, ossia di meccanismi, di processi tramite i quali l'individuo si autogiustifica, disattiva parzialmente o totalmente il controllo morale mettendosi al riparo da sentimenti di svalutazione, senso di colpa e vergogna". Quindi il prepotente utilizza i meccanismi di disimpegno per portare a termine le azioni negative e soprattutto gode da un lato di un'alta popolarità percepita, ma dall'altra di una bassa preferenza sociale.

In questo processo un ruolo rilevante viene giocato dall'insegnante.

Da uno studio di Menesini e altri (2008), emerge che una cattiva relazione con l'insegnante, improntata a insoddisfazione e percezione di non accettazione, si correla con una maggiore incidenza del bullismo nelle classi. Compito dell'educazione, allora, è quello di aiutare la persona umana a 'ritrovare se stessa'.

Chi si interessa di educazione, con carta e matita, spesso cerca di fare una diagnosi, un bilancio consuntivo. Si rende, probabilmente, conto di aver riempito a dismisura tanti armadi pseudo-pedagogici, compilato e messo sotto naftalina liste su liste di 'obiettivi didattici' e di 'programmazioni pedagogiche'. Con il rischio di trascurare la questione fondamentale, di

perdere di vista l'essere umano. È giusto che l'educazione dei ragazzi debba sancire che cosa è corretto e cosa non lo è, ma la prevenzione deve andare oltre queste divisioni.

Il bullismo dell'istituzione si evidenzia nell'incapacità di pensare e accogliere i reali bisogni dei bambini e dei ragazzi, nella loro incapacità di farsene carico. E il bullo cerca un adulto che lo contenga.

L'adulto è l'unico elemento capace di fornire contenimento ed è l'unico che può operare la gestione emotiva necessaria per costruire un buon contenitore delle angosce che emergono in un contesto di apprendimento come la scuola.

6. LA FAMIGLIA

Spesso risulta che i genitori di vittime o bulli non siano a conoscenza del problema e di conseguenza ne parlino poco con i figli.

Questo probabilmente è dovuto allo scarso contatto esistente tra figli e genitori e alla minore disponibilità degli adulti a dedicarsi alle generazioni precedenti.

Il carattere disorganizzato e contraddittorio della comunicazione all'interno della famiglia rende il figlio incapace di guardare dentro se stesso; l'attenzione è volta a controllare ciò che sta fuori. La parte bisognosa di affetto resta inascoltata e in ombra e c'è difficoltà a prendere contatto con le proprie parti fragili e bisognose di affetto.

Quando i genitori semplificano troppo la realtà all'interno dello schema 'vincitori-vinti', credono di proteggere il figlio, di dargli i giusti muscoli per affrontare la vita. In realtà lo spingono a vedere negli altri un potenziale nemico e lo mettono in una situazione d'ansia e insicurezza continua.

Il benessere dei figli, in alcuni casi, costituisce solo apparentemente un interesse centrale. Può capitare che i genitori si occupino dei figli più dal punto di vista economico che affettivo ed educativo e tutto ciò può indurre i giovani a percepire i propri genitori in modo meno autorevole. L'obiettivo primario, come sostiene Baldoni (2004), è la realizzazione di se stessi e dei propri bisogni immediati, con il rischio di perdere la continuità storica e la responsabilità sociale.

I giovani manifestano sempre più difficoltà ad identificarsi nei modelli culturali precedenti, poiché si sono verificati profondi cambiamenti nella struttura familiare tradizionale. Mancano di 'anziani da ammirare' e non possono riconoscersi e identificarsi in figure che li aiutino a crescere e che possano diventare le matrici dei loro ruoli sociali futuri.

Nella nostra cultura spesso non viene valorizzata la funzione di chi si occupa della crescita e dell'educazione dei bambini. Si creano spesso episodi di violenza da parte dei figli nei confronti dei propri genitori e questi episodi costituiscono una piaga sociale.

Il bambino, secondo la teoria dell'attaccamento di Bowlby (1973), quando si trova in situazioni in cui la relazione non è garantita, può mettere in atto dei comportamenti di attaccamento che hanno la funzione di richiamare il genitore al proprio ruolo. Bowlby la chiama 'collera funzionale' proprio per sottolineare che l'obiettivo del bambino è quello di riavvicinare e di recuperare la relazione bambino-genitore. È un comportamento di rimprovero e di punizione che ha lo scopo di scoraggiare la separazione e favorire la riunione con la figura di attaccamento.

Ma in casi di maltrattamenti, mancanza di cure, abbandoni, i bambini arrivano a provare un odio così forte verso la figura di attaccamento da arrivare a manifestare una 'collera non funzionale' che non ha lo scopo di riavvicinare la figura di attaccamento, ma quello di tenerla distante perché troppo pericolosa. Il bambino è talmente arrabbiato verso le figure di attaccamento da essere spinto ad aggredire e indebolire il legame. La 'collera non funzionale' è associata a comportamenti antisociali e devianti, che possono sfociare in forme di bullismo giovanile o adulto.

Recentemente lo psicologo ungherese Peter Fonagy (2001) si è interessato al problema dell'aggressività dal punto di vista psicoanalitico, sviluppando il concetto di 'funzione riflessiva', intesa come capacità di interpretare il proprio comportamento e quello degli altri in relazione ai pensieri, agli affetti, ai desideri, ai bisogni, alle intenzioni degli altri. Questa funzione è alla base dell'*empatia*; in assenza di questa funzione, il proprio comportamento e quello degli altri rimangono poco significativi. È una funzione determinante per lo sviluppo di una regolazione affettiva efficace, per il controllo degli impulsi e l'automonitoraggio.

Per poter sviluppare *empatia*, il bambino ha bisogno di una relazione con una persona che rifletta il suo stato mentale e pensi a lui considerandolo un essere pensante. Mentre il genitore rende espliciti e accessibili i propri processi mentali, permette al bambino di riconoscersi e gli presenta un modello riflessivo nel quale identificarsi.

Il bambino interiorizza i processi mentali sotto forma di 'Modelli operativi interni', già studiati da Bowlby nel 1969, cioè schemi di rappresentazione interna che costituiscono immagini, emozioni, comportamenti connessi all'interazione tra il bambino e gli adulti significativi, che diventano ben presto inconsapevoli e tendenzialmente stabili nel tempo.

Secondo Winnicott (1965), risulta importante la capacità dell'adulto di contenere il bambino, la *capacità di holding*, e di occuparsi di lui accudendolo dal punto di vista fisico, dimostrare la

consapevolezza dello stato mentale del piccolo e la capacità di rispondere adeguatamente ai suoi bisogni, attraverso la riflessione. Il genitore si riflette sul neonato e quest'ultimo si può riconoscere nei processi mentali dell'adulto che pensa a lui.

Come sostiene Winnicott (1951): “Le fondamenta della salute mentale dell'essere umano vengono poste nella primissima infanzia, dalla madre, che procura l'ambiente necessario al compimento dei processi complicati, ma essenziali, che avvengono nel Sé del bambino”. Si tratta di una organizzazione degli affetti strettamente correlata con la relazione d'oggetto.

Quindi, l'attaccamento sicuro, desiderabile per ogni bambino, è la conseguenza di una funzione riflessiva adeguata e di un atteggiamento contenitivo efficace da parte del genitore.

Al contrario, lo sviluppo di un attaccamento insicuro può essere il risultato di un'identificazione del bambino con un comportamento difensivo dell'adulto. Di conseguenza il bambino non riesce ad interiorizzare una rappresentazione adeguata del proprio stato mentale, ricorrendo all'utilizzo di difese primitive, come lo sviluppo di un 'falso sé' compiacente ed incapace di funzione riflessiva (Winnicott, 1965), o manifestando aggressività.

Se il bambino perde l'empatia e la complicità con la madre, perde continuità e stabilità adattive e ambientali e la lealtà primaria essenziale per lo sviluppo del senso di sé. Lealtà intesa come stabilità adattiva, affettiva e relazionale, e come stabilità e fedeltà affettiva all'oggetto del proprio amore. Il bambino tradito cercherà negli adulti risposte di lealtà attraverso l'uso degli affetti e attraverso un'aggressività silente, agita, non mentalizzata; un'aggressività che rompe i limiti e in cui l'adulto è costretto ad intervenire ed in cui il bambino verifica se quell'intervento sia leale, centrato sui suoi bisogni.

L'aggressività è legata all'intenzione di ferire o di distruggere ed è generalmente accompagnata da sentimenti spiacevoli di rabbia, odio o paura.

Spesso, lo scopo di un atteggiamento aggressivo è quello di affermare il proprio sé, ma l'insistenza di un'azione o la determinazione per il raggiungimento di un obiettivo può essere confusa con un comportamento distruttivo.

Nel momento in cui i genitori manifestino una carenza di funzione riflessiva di fronte ad un comportamento aggressivo del bambino, l'espressione del Sé infantile può essere continuamente fraintesa con aggressività, ed il bambino può arrivare a confondere i due stati mentali, arrivando a provare 'piacere patologico' nel distruggere e, nel tempo, può portare alla manifestazione di comportamenti aggressivi nei confronti delle relazioni significative.

Secondo Crocetti (1997), “Il bullo è un bambino che non pensa, ma agisce”. In effetti, la funzione del pensiero presuppone la capacità di tollerare l'assenza dell'oggetto. Ma per tollerare

l'assenza dell'oggetto umano è necessario averlo interiorizzato. Solo allora sarà possibile il distacco dalla realtà concreta. La disorganizzazione e la perdita della coesione del Sé attualizzano nel 'bambino bullo' il bisogno di ritrovare nella relazione con l'ambiente, la famiglia, l'istituzione, una conferma, un confronto ed un rispecchiamento.

Le risposte ambientali forniscono al bambino una serie di significati rispetto ai quali il bambino si organizza: il dare limiti e valori, la creazione di un legame autentico, il gioco, l'accudimento della curiosità, l'organizzazione dei bisogni di base e degli stati emozionali connessi.

Secondo Winnicott (1971), quando l'elemento pulsionale emerge, il gioco si interrompe, cioè perde la funzione di mediazione tra fantasia e realtà. Si assottiglia il confine tra fantasia e realtà. Egli sostiene che la coloritura del mondo esterno da parte del bambino dovrebbe passare attraverso la conoscenza della coloritura emotiva che il mondo esterno suscita nella madre.

Oggi giorno, la coloritura emotiva di tante madri è fatta di rabbia, di impotenza, di colpa per la solitudine indotta dall'assenza di un contesto di appartenenza, la famiglia di origine.

Gli adulti si pongono come modelli di identificazione sempre più deboli, di scarso riferimento, risultando a volte poco credibili e fanno sì che i ragazzi non chiedano aiuto alle figure di riferimento, trasformando il bullismo in fenomeno sommerso.

Gli adulti non sembrano catturare lo sguardo dei ragazzi. E se non vengono visti, rimangono nel loro disagio. Se invece un adulto si rende disponibile, offrendo uno spazio ed un tempo mentali, i ragazzi sono pronti a raccontarsi.

Persecutori e vittime, una volta entrati nel loro ruolo, non riescono ad uscirne. E sono proprio la persistenza e la stabilità della situazione a preoccupare, perché conducono ad una profonda sofferenza, ad una svalutazione della propria identità.

Se i comportamenti negativi dei ragazzi non vengono ostacolati, si ripercuoteranno sulla vita futura dei ragazzi. Le vittime rischiano di perdere la motivazione all'apprendimento. L'aggressività dei bulli può condurre a future condotte antisociali.

Occorre richiamare la centralità della famiglia, aiutandola e supportandola nell'odierna ridefinizione dei ruoli genitoriali.

Se gli adulti o l'ambiente di riferimento non intervengono, il bambino costruirà un'identità attraverso l'esercizio di potere e la volontà di potere sugli altri. I codici normativi non si attivano e il sistema dell'Io non è disponibile a riconoscere e a incontrare la colpa e il dispiacere.

I bulli non provano dispiacere e non tengono conto delle conseguenze dei loro atti. Non solo non riconoscono la colpa, ma non le danno valore e di conseguenza non danno valore all'oggetto a cui fanno riferimento. Probabilmente se qualcuno attacca o mette in crisi il sistema di potere,

crolla la difesa narcisistica e si rivela la fragilità dell'identità assunta, che porta verso fughe difensive, verso l'isolamento, la disperazione, lo stato depressivo.

Tutti, bulli e vittime, hanno in comune il bisogno di essere visti per esistere.

7. IL GRUPPO, GLI ALTRI

Pietropolli Charmet (1998) spiega l'importanza di appartenere ad un gruppo in età adolescenziale: "L'età dei ragazzi è all'incirca la stessa, i problemi e i desideri sono simili, c'è molta intesa senza bisogno di molte parole. Il gruppo diventa un laboratorio dentro al quale costruire valori di riferimento, idoli, mode; è un rifugio affettivo in cui gli entusiasmi, le delusioni, le speranze dell'età acquistano senso".

In fase adolescenziale, l'appartenenza ad un gruppo trasmette sicurezza, forza, coraggio; al di fuori ci si può sentire persi. Ma a volte il gruppo adolescenziale può diventare cattivo, stupido, deviante. Può capitare che prendano il sopravvento istinti aggressivi e ostili. All'adolescente vengono a mancare le sicurezze dell'infanzia, vive una situazione di incertezza e di sospensione angosciata.

Il gruppo acquista un valore insostituibile come luogo di esperienza e di appartenenza, ma richiede la presenza di un adulto, che nel gruppo diventa il 'capo', cioè colui che esprime l'autorevolezza della funzione normativa. In assenza di un legame con l'adulto capace di funzione normativa e funzione contenitrice, si svilupperanno forme di bullismo.

Dal gruppo può nascere la 'banda', che si riunisce con il falso obiettivo di offrire protezione ai suoi membri, con il compito primario di recare danno.

Il gruppo può, quindi, avere effetti nocivi, diventando un luogo confuso. Ciò che colpisce spesso è l'insensibilità verso gli altri, che vengono vissuti come persone senza un'esistenza, come oggetti da manipolare a proprio vantaggio, da sedurre e intimidire. Ci si domanda da dove possa arrivare l'idea che il mondo sia nemico. Un indizio può arrivare dalle figure di riferimento: spesso sono ragazzi lasciati a se stessi, perché gli adulti sono troppo preoccupati per loro stessi e le loro attività oppure credono che i loro figli debbano imparare da soli ad essere autonomi.

Uscire dall'ambiente familiare, esplorare e confrontarsi col mondo esterno è un impulso naturale della preadolescenza, indispensabile per lo sviluppo personale dell'autonomia. Vuol dire, per i genitori, seguirli 'un po' da lontano'.

Già Olweus (1996) aveva osservato nelle famiglie dei bulli una scarsa accettazione del figlio da parte di genitori spesso assenti, disinteressati o eccessivamente permissivi, che trascuravano o non sapevano porre dei limiti ai comportamenti dei ragazzi.

Questa povertà affettiva lascia i ragazzi in balia di loro stessi, delle proprie paure, delle proprie insicurezze. Viene creato intorno un deserto di ostilità per non soffrire, per non ammettere il bisogno di attenzione che ancora hanno.

Ma dove verrà messa questa rabbia se non si è in grado di tollerarla?

La paura, la disperazione, la rabbia non espresse vengono accumulate contro gli altri come disprezzo e aggressività. Solo trovando adulti in grado di accogliere, di fronteggiare questa disperazione, in grado di pensare a loro, i ragazzi potranno uscire da un circolo vizioso che diventa sempre più pericoloso.

Pietropolli-Charmet (1998) spiega che il confine netto tra ciò che si può fare e ciò che è male è collegato ai cambiamenti avvenuti nella famiglia col passaggio dalla 'famiglia etica' alla 'famiglia affettiva'. Fino agli anni '70 la famiglia era l'istituzione educativa che stabiliva e cercava di far applicare ai giovani le regole e le norme per inserirsi nella società. Adesso, invece, i genitori sembrano preoccupati di mantenere un clima non conflittuale, piuttosto che trasmettere regole e principi.

L'obiettivo della famiglia 'affettiva' sembra essere quello di costruire dei 'figli felici', riducendo il più possibile la frustrazione e il dolore, probabilmente per paura dei conflitti che possono sorgere. Ovviamente i figli vanno incoraggiati e amati, ma vanno anche aiutati a riconoscere i propri errori e ad accettare i propri limiti per poter stabilire rapporti sinceri con loro stessi e gli altri e a comprendere gli aspetti negativi che vanno contenuti.

Gli studi osservativi di Craig e Pepler (1997), hanno rilevato che l'85% degli episodi di bullismo avvengono in presenza di coetanei, i quali possono assumere ruoli diversi all'interno del gruppo, ponendosi dalla parte del bullo, intervenendo a sostegno della vittima o rimanendo semplici osservatori. La dominanza del bullo sembra, cioè, essere rafforzata dall'attenzione e dal supporto dei sostenitori, dall'allineamento degli aiutanti, dalla deferenza di coloro che hanno paura e dalla mancanza di opposizione della maggioranza silenziosa.

Il bullismo, cioè, è un fenomeno che si fonda sulla motivazione della dominanza del bullo, sulla fragilità della vittima, ma anche sulla deferenza degli spettatori che spesso temono ritorsioni e non fanno nulla per fermare le prepotenze; e coinvolge frequentemente la classe o il gruppo nel suo insieme.

Un ruolo importante nel fenomeno del bullismo lo gioca il gruppo degli amici. I ricercatori stanno studiando che ruolo possano avere gli amici e i compagni per consolidare o scoraggiare gli atti di bullismo, affinché chi in genere sta ad osservare o fa finta di nulla possa attivarsi per fermare le prepotenze e modificare le norme e il clima interni al gruppo-classe.

Nel compimento di atti di bullismo non è importante che tutti i membri del gruppo in questione vi prendano parte attiva; assumono, invece, particolare rilievo i sentimenti di complicità, di condiscendenza e di copertura che fanno da sfondo all'operato di uno che agisce per tutti.

Secondo Crocetti e Galassi (2005), "Il sistema classe non è solo una realtà oggettiva, ma è anche un'entità simbolica, soggettivamente vissuta da chi vi partecipa".

In ogni sistema, le relazioni interpersonali si svolgono secondo pattern o ridondanze che permettono di affermare che ci sono regole abbastanza chiare che governano i rapporti tra i componenti del sistema.

Il sistema classe è un sistema circolare, dove l'insieme delle comunicazioni e delle retroazioni porta alla stabilità o al cambiamento.

Al fine di affrontare efficacemente il problema bullismo all'interno della classe è necessario non concentrare esclusivamente la nostra attenzione sul bullo, bensì assumere un'ottica più ampia che prenda in considerazione l'insieme delle relazioni che intercorrono all'interno di quel gruppo, focalizzando poi uno specifico intervento sulle dinamiche della classe e non sulla singola persona.

8. L'EMPATIA NEL FENOMENO DEL BULLISMO

La capacità di mentalizzare gli stati mentali delle altre persone, cioè la componente interpersonale, è alla base dell'*empatia* (cioè la consapevolezza e la parziale condivisione degli stati mentali dell'altro, manifestando la capacità di regolare l'affetto e mantenendo la distinzione tra il sé e l'altro). In assenza di capacità riflessive, il comportamento non assume un significato e non è possibile essere empatici.

La capacità di comprendere le proprie emozioni e quelle degli altri permette lo sviluppo di una relazione e di un confronto empatici. Il bambino diviene in grado di rappresentarsi i pensieri, le emozioni e le intenzioni della propria figura di attaccamento e di predirne in modo più accurato il comportamento. Sussistono comunque notevoli differenze individuali.

Ersilia Menesini (2000) ha predisposto e sperimentato programmi di intervento nelle scuole per costruire una rete di fiducia e di solidarietà tra i ragazzi.

Secondo l'autrice, è importante che i ragazzi imparino ad ascoltare e riconoscere i sentimenti propri ed altrui, ad osservare i conflitti cercando i modi più efficaci per affrontarli. Si afferma l'idea di aggressività, non come impulso aggressivo e prepotente, ma come idea di forza e dominio su di sé, come capacità di fermarsi a pensare, ascoltare le proprie emozioni, cercare alleanze tra pari.

Il gruppo dei pari è una risorsa importante per prevenire azioni di aggressività e violenza, se all'interno del gruppo ci si ferma ad ascoltare per capire le emozioni che circolano, mettendosi nei panni altrui, cercando le possibilità di cambiare e aiutando ad ascoltare gli altri per affrontare insieme le difficoltà.

Ma non è facile nel gruppo esprimere una propria posizione autonoma. L'altro è sempre il cattivo, il diverso, quello che minaccia, che dà fastidio. Ma è anche quello che serve per definirsi tutti buoni: se uno è il cattivo, gli altri sono automaticamente i buoni.

Fonzi ha riscontrato che sia la condizione di vittima che quella di bullo appaiono legate alla 'difficoltà delle emozioni', evidenziando così una totale mancanza d'empatia.

Bulli e vittime hanno, dunque, deficit simili e spaventa vedere nei bulli l'assenza di consapevolezza dei sentimenti della vittima e la mancata comprensione delle conseguenze, ma spaventa in egual misura vedere nelle vittime un'insicurezza così evidente da comunicare di non essere in grado di difendersi.

Secondo Klein e Bion (1962), il deficit di empatia ha origine quando il bambino è collocato al di fuori dell'empatia materna, dando vita ad uno stile di accudimento primario deficitario. Non avviene quell'esperienza dove tutti i sensi sono coinvolti e dove i bisogni sono accolti. Il bambino non diventa un oggetto interno della madre, non viene introiettato, perdendo la possibilità di costruirsi un oggetto interno. L'interazione diventa un'esperienza penosa e il bambino si sentirà al di fuori dalla relazione, con grave deficit del narcisismo primario; per cui il bambino si individuerà attraverso l'esercizio di potere sugli altri, propri genitori o bambini, per trarre quel nutrimento di cui ha bisogno e che gli è venuto a mancare nella relazione primaria.

Restare al di fuori della relazione empatica con la madre vuol dire per il bambino non essere sentito, non essere visto, e diventerà nel tempo il 'non sentire l'altro' e 'non vedere l'altro'.

Uno stile genitoriale tendente all'indifferenza, al basso coinvolgimento e alla mancanza di vicinanza affettiva può essere la causa dell'incapacità di riconoscere le emozioni altrui

C'è sempre un po' di aggressività che riguarda tutti. Il bullo, il cattivo può essere molto vicino o molto lontano dagli altri. È necessario imparare a gestire e riconoscere le parti 'cattive' che

sono presenti in ogni persona, anche nei buoni. Perché tutte le cose non riconosciute o non gestite, prima o poi agiscono.

Siamo abituati a dividere il mondo in due parti: il buono e il cattivo, il normale e il diverso, il bullo e la vittima. Buono, cattivo, uguale, diverso, ma non bisogna dimenticare gli altri. Gli altri sono gli spettatori. Il bullismo avviene all'interno di una relazione. C'è il cattivo, il bullo, e c'è una vittima che per definizione diventa 'il buono'.

In genere, il bullismo è un fenomeno pre-adolescenziale e adolescenziale, avviene in un'età di grande trasformazione, in cui le somiglianze con la famiglia devono patteggiare con le somiglianze con gli altri, con il gruppo dei pari. Sicuramente è un'età piena di confusione che genera insicurezza e gli adolescenti si trincerano in questo meccanismo di contrapposizione, 'noi e gli altri'. C'è una ricerca d'identità di servizio, come fosse una seconda pelle, come per sottolineare l'appartenenza ad un gruppo diverso, oltre la famiglia. È un definirsi attraverso la differenziazione, attraverso ciò che non si è.

Per i giovani è importante avere dei luoghi e dei tempi in cui possano confrontarsi, essere aiutati ad esprimere le emozioni e i diversi punti di vista, cercare di uscire dal ruolo di spettatore, a provare il piacere di stare bene insieme, di aiutare ed essere aiutati.

Nel processo empatico sono presenti due dimensioni: una cognitiva e una affettiva.

La prima riguarda la comprensione delle emozioni dell'altro da parte del bambino.

L'altra consiste nella risposta emozionale del sé all'altro, cioè nel provare in maniera empatica le sue stesse emozioni.

La responsività empatica favorisce la manifestazione di comportamenti positivi e riduce la frequenza di condotte negative, dunque è ipotizzabile che il potenziamento della consapevolezza emotiva degli alunni possa avere effetti benefici sui soggetti direttamente coinvolti nel bullismo: i bulli e le vittime. Lo sviluppo della capacità empatica potrebbe far aumentare e stimolare la manifestazione di comportamenti pro-sociali e di aiuto da parte del gruppo verso i compagni più deboli, favorendone l'integrazione ed il benessere psicologico.

L'educazione ai sentimenti risulta, quindi, un percorso significativo per capire meglio se stessi e gli altri e può essere integrata con i percorsi di role-playing o di rielaborazione di brani letterali, che prevedono la riflessione sia sulle emozioni provate dai bulli, dalle vittime o da coloro che assistono alle prepotenze, sia sulle ragioni e sulle conseguenze che questi comportamenti implicano.

9. CONCLUSIONI

La conoscenza e la gestione dei vissuti emotivi sono determinanti per l'equilibrio ed il benessere psicofisico dei ragazzi. Prendere coscienza del proprio stato interiore permette di conoscere meglio se stessi, perché si ha l'opportunità di entrare in contatto con la parte più intima di sé.

La riflessione sugli stati d'animo propri ed altrui permette di aumentare la 'capacità empatica' che implica l'assunzione della prospettiva emotiva dell'altro, cioè la capacità di condividere le stesse emozioni.

Perciò si può dire che il bullismo sia un fenomeno gruppale, con una modalità di attacco-fuga. Secondo Bion, se un gruppo non funziona bene, non riesce ad integrare il suo funzionamento operativo, si ritira, si difende; assume la funzione di attacco-fuga, che è sintomo di disfunzione dell'operatività del gruppo. Questo si genera quando le realtà sono troppo ansiogene, non sono gestite, e le dinamiche affettive prevalgono sul buon funzionamento. Bisogna chiedersi dove sono gli adulti e cosa fanno.

Gli adulti sono preoccupati, ognuno nel proprio ruolo, preoccupati che qualcosa possa succedere senza che nessuno se ne accorga. Ma gli adulti non possono solo preoccuparsi di ciò che succede, se non si preoccupano di gestire.

Non c'è identità affettiva complessa che possa essere lasciata in balia di se stessa. C'è bisogno di qualcuno che tenga le fila, per guidare.

Un gruppo che funziona bene sul piano operativo, difficilmente è travolto da dinamiche affettive ed è una risorsa per tutti.

Per gli adulti e per i ragazzi è importante avere dei luoghi e dei tempi in cui fare una pausa, darsi il tempo per pensare, accogliere le proprie emozioni, riflettere e cercare nuove forme di comprensione.

Agli adulti compete di dover pensare che lì si deve stare, senza fuggire dalle proprie emozioni.

C'è bisogno di un gruppo con cui discutere, di un metodo per osservare ed esprimere le proprie emozioni, di un conduttore di gruppo che sappia individuare le difficoltà e sostenere i partecipanti nel difficile compito di comprendere gli eventi e assumersi le proprie responsabilità.

Un buon allenatore sportivo di squadra sa che deve insegnare la tecnica, la tattica, le strategie, ma se non tiene d'occhio anche gli atteggiamenti del gruppo, il gruppo si spacca e la squadra non sarà più una squadra vincente.

Ruolo degli adulti è proprio quello di essere dei buoni allenatori.

Il fenomeno del bullismo necessita di essere compreso in tutti i suoi aspetti. È un'azione di gruppo che ha l'obiettivo di destabilizzare le interazioni sociali di un individuo o di una pluralità di individui. Esso è ispirato a precise dinamiche di gruppo, in cui l'indifferenza e il silenzio degli astanti possono essere tanto dannosi quanto la prevaricazione del bullo e la debolezza della vittima.

I correlati più significativi del fenomeno sono stati individuati nelle strategie di relazione familiare, sociale, scolastiche e al temperamento e alla personalità degli attori, come le caratteristiche di un individuo, l'autostima, l'appartenenza ad un gruppo, affiancati poi dalla mancata integrazione nel gruppo classe, uno stile educativo familiare autoritario, permissivo, o iperprotettivo.

Spesso la scuola non è solo il luogo privilegiato in cui trova terreno fertile il bullismo, ma può essere il fattore causante per l'inadeguatezza delle strutture, della sua organizzazione, della sua gestione. Spesso, c'è l'incapacità dei docenti ad assumere dei comportamenti consoni alle circostanze differenti, che si presentano a scuola.

E rischia così di rimanere un fenomeno inascoltato, con una forma di evitamento e di negazione diffusa, che si caratterizza come deregolamentazione della vita quotidiana nelle classi e nelle scuole, difficoltà o assenza dell'esercizio della giustizia e perdita di legittimità del sistema di obiettivi e norme che governano i sistemi scolastici.

La società attuale mostra di tollerare le prepotenze esercitate dai più forti sui più deboli.

Risulta, perciò, importante che la scuola conosca e valorizzi le risorse che contribuiscono a creare un clima di classe positivo, per il benessere degli studenti.

La condivisione di aspetti valoriali e normativi risulta essere un fattore di protezione fondamentale che influisce sugli aspetti relazionali tra i ragazzi.

Occorre il supporto di un ambiente adulto attento e consapevole che riesca a far emergere le qualità di ognuno come risorse per il gruppo, trasformando così le criticità in occasioni educative.

Un gruppo senza un adulto che svolga la funzione normativa e di contenimento, che unisca in sé la funzione materna (affettiva) e la funzione paterna (normativa), sarà un gruppo in balia delle angosce. La costruzione di un senso di appartenenza e di distinzione tra un dentro e un fuori, acquisisce una funzione contenitrice che permette alle angosce che emergono di essere pensate e non evacuate attraverso un agito.

Il gruppo allora può diventare il migliore alleato e una fonte di apprendimento e di cambiamento. Sarà in grado di produrre pensiero e non di espellere i contenuti emotivi non gestiti, attraverso l'agito violento.

10. IL PROGETTO 'SE TI CONOSCO NON MI FAI PAURA'

10.1 Presentazione

Nell'ambito del Master in Psicologia Scolastica, si è svolto il Progetto 'Se ti conosco non mi fai paura', rivolto agli studenti delle classi seconde delle scuole secondarie di 1° grado del territorio di Torino.

Un progetto di sensibilizzazione focalizzato sullo sviluppo delle capacità empatiche e di accettazione delle diversità, elementi considerati basilari per il generarsi del fenomeno.

L'attività si è svolta nelle classi seconde della Scuola Secondaria di 1° Grado 'A. Manzoni', nel comune di Nichelino (To) dove erano previsti incontri di circa due ore con i ragazzi delle singole classi. Il lavoro è stato condotto nell'ambito della dimensione grupale come contesto relazionale, per favorire l'esperienza e la rielaborazione.

10.2 Finalità del progetto

La finalità del progetto è stata quella di accrescere in ragazze e ragazzi la disponibilità empatica.

Tale finalità è stata perseguita attraverso:

- obiettivi diretti:

- riconoscere l'impatto emotivo suscitato dalla diversità;
- sviluppare la disponibilità emotiva ad empatizzare;
- migliorare consapevolezza di sé e del proprio approccio verso le diversità;
- riconoscere il ruolo passivo dei singoli in caso di bullismo.

- obiettivi indiretti:

- sviluppare il senso di responsabilità di ragazze e ragazzi;
- migliorare la coesione del gruppo.

10.3 L'intervento con i ragazzi

L'intervento si è articolato in un incontro in classe, della durata di due ore, con ragazze e ragazzi ed ha avuto come obiettivo l'esperienza diretta, mirata a fare scoprire e sperimentare l'importanza dell'empatia nelle relazioni, proponendo un'attività strutturata in modo da favorire l'apprendimento e la consapevolezza attraverso rappresentazioni, vissuti e rielaborazioni.

I ragazzi sono stati accompagnati in un percorso esplorativo, dall'espressione di sé al riconoscimento dell'altro come interlocutore, giocando e sperimentando la funzione e l'effetto dell'empatia.

Dopo una prima fase di esplorazione generica di momenti empatici tramite la visione di brevi filmati, si è passati ad una sperimentazione più contestualizzata nell'ambito del bullismo, con giochi di immedesimazione (giochi-specchio) in tutte le figure in gioco e con le relative rielaborazioni, attraverso veloci brainstorming da parte dei ragazzi.

Gli incontri, poi, sono stati articolati in una graduale progressione per accompagnare gli studenti, dapprima, a concentrarsi su se stessi, poi a pensare all'incontro con l'altro ed infine ad allargare lo sguardo al gruppo, riconoscendo le diverse forme di prevaricazione e prepotenza presenti nelle relazioni fra coetanei e ad immedesimarsi nelle diverse posizioni, vittima, bullo, spettatore.

L'attività è stata condotta con una presentazione di materiale stimolo (brevi filmati e foto), individuato e organizzato appositamente per garantire un'esperienza dal forte impatto emotivo.

10.4 Descrizione dell'attività

Gli incontri sono stati svolti presso la Scuola Secondaria di 1° Grado 'A. Manzoni' di Nichelino (To), della durata di due ore ciascuno, su due classi seconde dell'istituto.

Gli incontri sono avvenuti all'interno delle aule, così da poter garantire una maggiore tranquillità e serenità al dialogo e al confronto. È stata scelta un'aula con la lim, per poter consentire la proiezione del materiale previsto (filmati e foto).

All'interno dell'aula, è stata mantenuta inizialmente la posizione dei banchi già predisposti, per utilizzare un setting più familiare ai ragazzi ed evitare repentini spostamenti e cambi di posizione. L'attività prevedeva, solo in un secondo momento, lo spostamento dei banchi per consentire un migliore movimento nell'esecuzione ed interpretazione di alcuni giochi, che prevedevano la partecipazione diretta dei ragazzi.

La psicologa presente è sempre rimasta in piedi di fronte ai ragazzi; ogni tanto si spostava in direzione del pc per consentire il cambio di slide da presentare.

Prima dell'inizio di entrambi gli incontri, è stato possibile parlare con i docenti presenti durante l'attività, anche al cambio di ora, spiegando loro come si sarebbe svolto l'incontro, non come una classica lezione frontale, ma con la partecipazione attiva e diretta dei ragazzi.

In entrambi gli incontri, i docenti presenti sono sempre rimasti in classe e si sono alternati dopo circa un'ora di presenza sulle classi. Sono stati invitati a non prendere parte direttamente alla discussione, per limitare le loro influenze sul clima della classe.

Nonostante questo chiarimento, un'unica insegnante è intervenuta direttamente per modificare, durante la seconda parte del secondo incontro, il setting che i ragazzi avevano scelto, per motivi di gestione della classe.

Gli incontri si sono svolti con una breve presentazione del progetto, chiedendo direttamente ai ragazzi se fossero a conoscenza della problematica del bullismo. È stato quindi introdotto il tema dell'empatia, come un punto di vista diverso per poter costruire le relazioni con gli altri, mettendosi nei panni degli altri e condividendo alcune emozioni.

Sono quindi stati trasmessi sette filmati sul tema dell'aggressività, in modo graduale, passando dall'aggressività come spinta vitale' fino all'aggressività come violenza', per sottolineare le tante sfumature e i diversi livelli di complessità che l'aggressività porta in sé.

Al termine di ogni filmato, è stata data la possibilità a tutti i ragazzi di intervenire per esplicitare e poter dare un nome alle sensazioni suscitate dalla visione.

Dopo brevi attimi di incertezza e timidezza, i ragazzi sono intervenuti attivamente, soprattutto nel secondo incontro, dove il clima della classe è stato più intenso.

Subito dopo, è avvenuto un cambio di registro, sottolineato dalla psicologa, per far riflettere i ragazzi sul tema del bullismo, ma da un punto di vista differente, guardandolo attraverso l'empatia, cercando di immedesimarsi nelle emozioni degli altri.

Dopo la proiezione di due brevi filmati sull'argomento, si è passati a giochi di immedesimazione (giochi-specchio con le emozioni) per tutte le figure in gioco e con l'ascolto delle relative rielaborazioni, attraverso veloci brainstorming da parte dei ragazzi.

È stata richiesta, in questo caso, la partecipazione attiva dei ragazzi, chiedendo di modificare il setting, alzandosi tutti in piedi e spostando i banchi, in modo da avere più spazio per il movimento e l'interpretazione delle emozioni da parte di tutti.

I ragazzi hanno partecipato attivamente e con entusiasmo a questa seconda parte del progetto, mettendosi in gioco di fronte a tutti i loro compagni, alla psicologa presente e all'insegnante, seppur sempre rimasta in disparte rispetto all'attività proposta.

Sono, poi, state proiettate delle immagini sul tema del bullismo; molti ragazzi hanno domandato se fossero fotografie vere, impressionati in alcuni casi dall'efferatezza dei gesti e cogliendo la presenza di spettatori passivi durante gli atti di bullismo.

Infine, sono stati proposti due filmati sulla complicità del gruppo contro gli atti di bullismo e sull'empatia, per sottolineare l'importanza di poter percepire, sentire e riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, belle o brutte che siano.

10.5 Osservazioni

Tutti ragazzi che hanno partecipato al progetto erano a conoscenza del fenomeno del bullismo.

Qualcuno ha raccontato di aver osservato il fenomeno, senza mai intervenire, per paura o per non sapere cosa fare o senza sapere a chi chiedere aiuto.

Non tutti erano a conoscenza del significato della parola 'empatia'.

Il primo gruppo di ragazzi ha subito capito ed individuato il significato corretto del termine, raccontando che spesso capita loro di condividere stati d'animo ed emozioni con amici o compagni di classe.

Il secondo gruppo, invece, non ha dato una definizione corretta del termine, ammettendo di non aver mai sentito prima la parola e dando, quindi, una definizione scorretta; i ragazzi, in particolare, ridevano spesso durante la discussione su questo argomento.

Durante la prima parte del progetto, con la visione dei primi filmati sull'aggressività, tutti si sono mostrati attenti e curiosi di scoprire le possibili sfumature del termine 'aggressività', poiché ne conoscevano un'unica valenza negativa, di violenza, di conflitto, di scontro, di rabbia. Nessuno di loro aveva pensato all'aggressività come spinta vitale, sopravvivenza o grinta positiva per affrontare una situazione.

Durante la presentazione dei giochi, è cambiato il clima emotivo delle classi, poiché è stata richiesta da parte della psicologa la partecipazione diretta dei ragazzi, che probabilmente si aspettavano di svolgere la classica lezione frontale.

Quindi, hanno mostrato subito un forte entusiasmo nel mettersi in gioco in primo piano, seppur con qualche attimo di incertezza e timidezza iniziali. Spesso chiedevano conferma se, durante i giochi delle emozioni, potessero davvero scegliere loro cosa interpretare e come muoversi nello spazio messo a disposizione.

Durante la proiezione delle fotografie su atti di bullismo, hanno mostrato spesso paura e incertezza, nascondendo il volto con le mani. Solo un piccolo gruppo di ragazzi ha riso e ha commentato che anche loro avrebbero agito nello stesso modo, picchiando o insultando i compagni, 'perché oggi si fa così'.

È stato importante sottolineare, sia nella prima parte che nella seconda parte del progetto, il cambio di registro cercando di analizzare il fenomeno del bullismo non più dal punto di vista della rabbia e della violenza, ma da un nuovo punto di vista, quello dell'empatia, della percezione, del riconoscimento e della condivisione delle emozioni, proprie ed altrui.

Molti ragazzi non pensavano di poter parlare di emozioni durante un incontro sul bullismo, perché, generalmente, bullismo è sinonimo di violenza.

La classe è un microsistema complesso in cui intervengono molteplici fattori. All'interno di questa complessità, un ruolo determinante è rivestito dalle modalità di gestione della classe, date dalle caratteristiche di ogni singolo docente, unite alla qualità della relazione insegnante-alunno. Un approccio operativo permette di modificare il clima e la qualità delle relazioni nella classe, contribuendo a ridurre anche le difficoltà di apprendimento ed integrazione dei ragazzi problematici.

Quando è possibile strutturare, costruire una vera alleanza educativa scuola-famiglia anche il clima della classe ne beneficia e di conseguenza si osserva una diminuzione dei comportamenti aggressivi e di prepotenza tra compagni.

Quindi, è importante che gli adulti di riferimento, siano essi la famiglia o le istituzioni di riferimento, possano intervenire per far conoscere, far percepire e gestire i vissuti emotivi dei ragazzi, per far prendere coscienza del loro stato interiore, per poter conoscere meglio se stessi, per avere l'opportunità di entrare in contatto con la parte più intima di sé e aumentare la 'capacità empatica' che implica l'assunzione della prospettiva emotiva dell'altro, cioè la capacità di condividere le stesse emozioni.

PROTOCOLLO DI OSSERVAZIONE

PRE-INCONTRO

L'incontro avviene il giorno 17 gennaio 2018, dalle 8,00 alle 10,00, nella classe 2^AB della Scuola Secondaria di 1° Grado 'A. Manzoni' di Nichelino (To).

La psicologa viene accolta dalla referente della scuola Serena Avezza nell'atrio della scuola e viene subito accompagnata nella classe dove si svolgerà l'incontro.

La classe è vuota, i ragazzi devono ancora arrivare; nel frattempo viene accesa la Lim che servirà per la presentazione del progetto ai ragazzi.

All'accensione del pc, la Lim non funziona, per cui la referente decide di spostare l'incontro in un'altra aula, dove la Lim 'sicuramente funziona'.

La psicologa prepara il materiale da proiettare, accendendo la lim ed il pc.

La classe interessata sarà la 2^AB.

L'AULA

L'aula, situata al piano terra della scuola, è spaziosa e molto luminosa. Si affaccia su di una strada laterale.

Sono presenti delle grandi finestre, con delle tende verdi, tirate; le pareti sono bianche. Le luci sono accese.

È presente una Lim collegata ad un pc, che sono entrambi accesi; una cattedra con tre sedie intorno. I banchi sono disposti in tre file parallele, con banchi uniti a due a due, frontali alla cattedra e alla lavagna. Sulla parete di fondo dell'aula sono appesi gli attaccapanni per i ragazzi. La parete laterale, opposta alle finestre, è composta in parte da vetri trasparenti, che consentono di vedere parte del corridoio.

Guardando la cattedra, sulla sinistra, vicino alle finestre è presente un armadio in metallo chiuso; sulla destra c'è il pc collegato alla Lim.

L'INCONTRO

La psicologa entra in classe; sistema una sedia di fianco all'armadio di metallo, sul quale appoggia il giaccone e le borse.

Nel momento in cui vengono accese la Lim ed il pc ad essa collegato, entrano in classe i ragazzi della 2^AB, accompagnati da una docente. Tutti salutano con un 'Buongiorno'; anche la docente saluta, ma non si presenta. La classe è composta da 22 alunni.

Nel momento in cui i ragazzi si sistemano nei banchi con un ordine ben preciso, stabilito dall'insegnante presente, la psicologa chiude la porta e si avvicina alla docente; si presenta e spiega che si svolgerà un incontro sul bullismo, che non sarà una classica lezione frontale, ma un incontro in cui verranno presentati dei video, delle immagini e dei giochi in cui verrà richiesta la partecipazione dei ragazzi. La docente è d'accordo e si siede tra i ragazzi sul fondo dell'aula, in posizione centrale, in un banco rimasto vuoto.

Quindi la psicologa si presenta alla classe, come psicologa del Centro di Psicologia Ulisse di Torino. Spiega che oggi staranno insieme per circa due ore, per parlare e riflettere insieme sul progetto 'Se ti conosco non mi fai paura', che affronta la tematica del bullismo.

I ragazzi sono tutti seduti in posizione di ascolto e quasi tutti preparano sul banco il portapenne ed un foglio per prendere appunti.

La psicologa proietta la prima slide con il titolo del progetto: 'Se ti conosco non mi fai paura'. Domanda quindi ai ragazzi se conoscano l'argomento di cui si parlerà. Quasi tutti rispondono di sì. Interviene un ragazzo sulla destra, alzando la mano, dicendo che secondo lui si parla di bullismo quando i ragazzi si picchiano tra loro.

Nessun altro alza la mano.

La psicologa spiega che oggi verranno messi in luce punti di vista diversi per affrontare questa tematica. Per esempio, si parlerà di empatia e domanda se qualcuno di loro conosca il significato di questa parola. Due ragazzi alzano la mano: Alessandro spiega che vuol dire 'aiutare gli altri'; la seconda ragazza, Greta, dice che secondo lei vuol dire 'entrare in sintonia con gli altri'. La psicologa commenta 'Benissimo' e spiega che ora vedranno dei brevi filmati in cui verrà introdotto il tema dell'aggressività. Al termine di ogni filmato potranno intervenire con qualche breve commento o sensazione ricevuta dalla visione.

Sono tutti in silenzio e molto attenti. La docente sembra indifferente a tutto ciò che viene detto. Inizialmente sfoglia un'agenda; appena iniziano i filmati, mette via l'agenda e segue anche lei i video proiettati. Propone di spegnere le luci per vedere meglio i filmati. I ragazzi tirano le tende delle finestre per oscurare leggermente l'aula.

Inizia il primo filmato, 'Aggressività come spinta vitale': tutti sono in silenzio. Al termine della proiezione la psicologa domanda quale sensazione abbia suscitato in loro; tutti guardano la psicologa, ma nessuno interviene; sembrano timidi, stupiti e perplessi. La psicologa suggerisce di provare, raccontando la prima sensazione che il video ha suscitato in loro. Alza la mano Federico, dicendo che non capisce il collegamento tra l'aggressività e i fiori che sbocciano.

Risponde Greta, dicendo che secondo lei ‘i fiori che sbocciano sono grintosi’. La psicologa osserva: ‘Molto bene’. La docente sorride.

Secondo filmato ‘Aggressività come sopravvivenza’: Federico osserva subito che ‘gli animali si ammazzano tra loro perché devono mangiare’; Greta aggiunge che ‘si ammazzano per sopravvivere, ma noi non facciamo la stessa cosa’.

Terzo filmato ‘Aggressività come grinta’: rimangono un attimo in silenzio; la psicologa domanda se conoscano questa danza; Alessandro dice di sì, ma non sa spiegare di cosa si tratta. La psicologa spiega brevemente che è la danza neozelandese ‘Haka’, originaria del popolo dei Maori, che viene utilizzata dai giocatori di rugby prima di ogni incontro. Federico osserva che fanno ridere e sono brutti. Qualcuno ride. Nessun altro commenta.

Quarto filmato ‘Aggressività come rabbia’: le ragazze conoscono il cartone animato e raccontano brevemente la storia del cartone ed in questa scena Ade si infuria così tanto con Hercules, che ad un certo punto prende fuoco. La psicologa domanda se anche a loro capita ogni tanto di sentirsi come Ade; Federico dice di sì, che ovviamente non prende fuoco, però a volte si arrabbia tanto.

Quinto filmato ‘Aggressività come esplosione’: tutti conoscono il film da cui è tratto il video, raccontano di averlo visto a scuola; la professoressa sorride; Greta osserva che Billy Elliot vuole a tutti i costi fare il ballerino e si ribella ai suoi genitori; un altro ragazzo dice che esplose di rabbia e vuole scappare.

Sesto filmato ‘Aggressività come conflitto’: Federico osserva che i due capitani di squadra litigano tra loro; un altro ragazzo dice che anche a loro capita di litigare, ma poi fanno pace.

Settimo filmato ‘Aggressività come violenza’: durante la proiezione, sono tutti in silenzio; le ragazze si spaventano, sembrano avere paura e si mettono le mani sul viso; anche qualche ragazzo abbassa lo sguardo; sembrano avere timore di ciò che sta per accadere. Al termine, rimangono tutti in silenzio, sono impressionati. Greta osserva che è una brutta scena vedere picchiare una persona anziana. Chiara dice che le persone anziane vanno aiutate e non picchiate così. Alessandro osserva che ‘quei tipi sono matti’ e non si dovrebbe agire così nei confronti di persone anziane.

Slide ‘violenza/empatia’: la psicologa osserva che ora vedranno due video in cui avverrà un cambio di registro e si passerà dalla violenza dell’ultimo filmato all’empatia; un modo nuovo di osservare il fenomeno del bullismo.

Chiedono di rivedere i titoli dei filmati perché vorrebbero scriverli sul loro foglio.

Bussano alla porta e i ragazzi di un'altra classe chiedono di potere prendere il loro materiale, che avevano lasciato nell'aula. Entrano due per volta, ma la psicologa chiede che entrino tutti insieme per fare prima, se no non si riesce a procedere con il lavoro cominciato.

La professoressa presente esce dall'aula, senza salutare, e ne entra un'altra che si presenta e si siede in prima fila, vicino alla finestra, in un banco vuoto. La psicologa si avvicina per spiegarle come si svolgerà l'incontro, ma lei non commenta. Con la testa china sul banco, inizia a correggere delle verifiche. I ragazzi parlano un po' tra di loro, sembrano un po' più agitati.

La psicologa riprende il discorso, chiedendo il silenzio dei ragazzi, e ripetendo che ora verranno proiettati i filmati sull'empatia.

Filmato 'Mettersi nelle scarpe degli altri': tutti sono molto attenti; alla fine del filmato Chiara racconta con parole sue ciò che accade nel video e Greta sottolinea che il ragazzino povero faceva pena.

Filmato 'Sentire i bisogni dell'altro': Federico osserva che sono stati tutti gentili con il bambino che non aveva la merenda; Chiara è d'accordo con Federico e fa il riassunto di ciò che ha visto nel filmato.

Ad un certo punto, la psicologa inizia a guardare in alto, il soffitto della classe. Tutti dirigono lo sguardo nella stessa direzione e qualcuno inizia a ridere.

Poi, la psicologa inizia a sbadigliare e altri parlano e ridono.

La professoressa cerca di zittire i ragazzi, ma loro continuano a ridere.

Dopo qualche secondo, la psicologa spiega che guardare verso l'alto e sbadigliare improvvisamente erano semplici giochi di riscaldamento, per introdurre altri giochi che ora tutti faranno insieme. Sembrano contenti e iniziano a parlare tra loro. Si crea un po' di brusio.

La psicologa, sorridendo, richiede nuovamente il silenzio e spiega che il primo gioco sarà proprio quello di imitare il proprio compagno di banco che inizierà a sbadigliare. All'inizio sembrano timidi, qualcuno ride e iniziano ad imitarsi tra loro.

'Benissimo' commenta la psicologa, che chiede a tutti di alzarsi in piedi, di spostare i banchi lateralmente, mettere gli zaini sotto di essi e sistemarsi uno di fronte all'altro, cercando di sfruttare lo spazio libero centrale.

La professoressa si gira per guardare i ragazzi, chiede loro di non fare troppo rumore e poi torna a correggere le sue verifiche.

I ragazzi sono pronti, come richiesto, e attendono le istruzioni per il secondo gioco, il 'Gioco-specchio', nel quale verranno consegnati ad una fila dei biglietti con un'emozione da far

riconoscere e poi imitare dall'altra fila posta di fronte a loro. Tutti dovranno fare il gioco in contemporanea.

Il gioco viene fatto con due emozioni (gioia e paura); qualcuno inizia a ridere; le ragazze si vergognano. La psicologa incoraggia tutti, perché si tratta solo di giocare. Quindi si lanciano e inizia un primo gruppo (circa metà classe): sembrano divertiti dall'attività e ridono parecchio. Poi inizia l'altra metà della classe: anche questi ragazzi si divertono molto.

La psicologa richiama tutti al silenzio per poter spiegare il secondo gioco, 'Scegli un'emozione', in cui tutti i ragazzi sceglieranno un'emozione proiettata sulla lim, dovranno imitarla e, camminando verso il centro della classe, si incontreranno con l'altro membro della coppia, scambiandosi l'emozione da imitare.

La psicologa decide di iniziare il gioco partendo dal fondo dell'aula, dall'ultima coppia di ragazzi in fondo. Qualcuno si vergogna, ma poi iniziano il gioco e sembrano divertiti.

Si passa quindi al terzo gioco, 'Gioco degli animali', simile al precedente, con le stesse regole, dove al posto delle emozioni si giocherà con gli animali che i ragazzi sceglieranno di interpretare. Questo gioco sembra piacere molto, e domandano se sia possibile scegliere qualsiasi animale. 'Certamente' risponde la psicologa. Nessuno dimostra difficoltà nella scelta dell'animale da interpretare e sembrano divertirsi.

Dopo qualche minuto e molte risate, la psicologa spiega che ora spiegherà l'ultimo gioco: i ragazzi dovranno mettersi tutti in cerchio, sfruttando sempre lo spazio libero tra i banchi. La psicologa sceglie tre coppie di ragazzi che dovranno simulare una scena che secondo loro rappresenti il bullismo. Le coppie lavoreranno una per volta e, al passaggio alla coppia successiva, le coppie precedenti dovranno 'congelarsi' e rimanere immobili nella posizione in cui si trovano. Gli altri compagni rimarranno ad osservare. Subito dopo, verranno proiettate delle foto che mostrano atti di bullismo.

I ragazzi partecipano ed interpretano bene le scene di bullismo, qualcuno ride, soprattutto chi osserva la scena. Un ragazzo dice che bisognerebbe filmarli con un cellulare.

Dopo qualche minuto, la psicologa ferma il gioco e chiede che tutti si voltino verso la lim per guardare tutti insieme le foto.

Durante la proiezione, un ragazzo domanda se siano foto vere; la psicologa spiega di sì, che si riferiscono a fatti realmente accaduti. Alessandro nota che c'è sempre qualcuno intorno che guarda la scena. E anche chi la filma. Poi tanti rimangono sconcertati di fronte alla foto in cui dei ragazzi aggrediscono un loro coetaneo sulla sedia a rotelle. Alessandro commenta dicendo: 'Non si fa così, perché questi ragazzi vanno aiutati'.

La psicologa spiega che ora vedranno gli ultimi due video conclusivi, sull'empatia.

Un ragazzo commenta: 'Di già la fine?'; la professoressa chiede che facciano silenzio.

Filmato 'Effetto domino': un ragazzo domanda cosa voglia dire 'domino' e un altro ragazzo risponde che è come il gioco dei bambini, quando cade un pezzo, cadono tutti gli altri. La psicologa chiede se conoscano il gioco con le pedine di legno e tutti ricordano che ci giocavano alle elementari. Dopo il video, Chiara osserva che il protagonista, a forza di scrivere 'cavolate', è rimasto solo e quindi non è conveniente comportarsi così.

Filmato Bozzetto: la psicologa spiega che sarà l'ultimo video. Sono tutti in silenzio durante la proiezione. Alla fine del filmato, Chiara e la sua vicina di banco osservano che tutto si è colorato con le emozioni. Alessandro dice che il signore era tutto grigio e poi è entrato nel mondo degli altri e si è colorato.

La psicologa, quindi, sottolinea l'importanza di riuscire a sentire le proprie emozioni e quelle degli altri, di poterle condividere, belle o brutte che siano.

Chiara dice che lei ne parla sempre con le sue amiche. La psicologa osserva che è un bene parlarne.

Al termine delle due ore, la psicologa domanda se qualcuno abbia qualcosa da domandare e poi spiega che l'incontro è terminato. Contemporaneamente suona la campanella. La professoressa si alza e anche i ragazzi si alzano per tornare nella loro classe.

La professoressa ringrazia e saluta. Anche i ragazzi, uscendo dall'aula, salutano la psicologa.

PROTOCOLLO DI OSSERVAZIONE

PRE-INCONTRO

L' incontro avviene il giorno 17 gennaio 2018, dalle 10,00 alle 12,00, nella classe 2^A della Scuola Secondaria di 1° Grado 'A. Manzoni' di Nichelino (To).

La psicologa si trova già in classe, dopo il precedente incontro. Nel corridoio c'è un po' di confusione, perché sta avvenendo il cambio di classi.

La Lim è già accesa e il pc collegato e pronto all'uso. Le finestre sono momentaneamente aperte, per un cambio d'aria.

La classe interessata sarà la 2^A.

L'AULA

L'aula, situata al piano terra della scuola, è spaziosa e molto luminosa. Si affaccia su di una strada laterale.

Sono presenti delle grandi finestre, con delle tende verdi, tirate; le pareti sono bianche. Le luci sono spente.

È presente una Lim collegata ad un pc; una cattedra con tre sedie intorno. I banchi sono disposti in tre file parallele, con banchi uniti a due a due, frontali alla cattedra e alla lavagna. Sulla parete di fondo dell'aula sono appesi gli attaccapanni per i ragazzi. La parete laterale, opposta alle finestre, è composta in parte da vetri trasparenti, che consentono di vedere parte del corridoio.

Guardando la cattedra, sulla sinistra, vicino alle finestre è presente un armadio in metallo chiuso; sulla destra c'è il pc collegato alla Lim.

L'INCONTRO

La psicologa è già in classe; attende che arrivino i ragazzi della classe 2^A.

Dopo qualche minuto, i ragazzi entrano in modo 'burrascoso' nell'aula. Nessuno saluta e i maschi corrono per sedersi tutti sul fondo dell'aula, vicino alle finestre, unendo le ultime due file di banchi per stare tutti vicini. Le ragazze si siedono nei posti rimasti liberi, soprattutto nelle prime file. Sembra esserci un distacco netto tra maschi e femmine.

I ragazzi dell'ultima fila 'lanciano' gli zaini e i giacconi sui banchi. Un ragazzo, Paolo, tiene un berretto con visiera sulla testa, girato al contrario.

La classe è composta da 23 alunni.

La psicologa aspetta qualche secondo per avere un po' di silenzio, ma c'è molta confusione, per cui chiede nuovamente il silenzio, alzando un po' il tono della voce. Tutti si zittiscono, tranne il gruppetto di 5/6 maschi seduti sul fondo.

Entra nel frattempo una docente di inglese, che si presenta e alla quale la psicologa spiega che si svolgerà un incontro sul bullismo, che non sarà una classica lezione frontale, ma un incontro in cui verranno presentati dei video, delle immagini e dei giochi in cui verrà richiesta la partecipazione dei ragazzi. La docente dice che va bene e si siede sul lato destro della cattedra, trascinando una delle sedie presenti; abbassa gli occhiali e inizia a sfogliare un tablet e a scrivere su di esso, tutta china sulla cattedra.

La psicologa chiude la porta. Quindi, si presenta alla classe, come psicologa del Centro di Psicologia Ulisse di Torino. Spiega che oggi staranno insieme per circa due ore, per parlare e riflettere insieme sul progetto 'Se ti conosco non mi fai paura', che affronta la tematica del bullismo.

I ragazzi seduti sul fondo continuano a parlare tra loro e qualcuno appoggia la testa sul giaccone, come se volesse dormire.

La psicologa chiede a due di loro di spostarsi, per ascoltare e interagire meglio con tutta la classe: 'Due di voi, si possono gentilmente spostare in avanti per partecipare meglio all'incontro? Grazie!'. Paolo si sposta in avanti di un posto, ridendo e dicendo che lui è sempre l'unico ad essere spostato di banco.

La situazione si tranquillizza.

La psicologa proietta la prima slide con il titolo del progetto: 'Se ti conosco non mi fai paura'. Domanda quindi ai ragazzi se conoscano l'argomento di cui si parlerà, il bullismo. Quasi tutti rispondono di sì. Interviene subito Paolo che, cercando con lo sguardo la conferma tra i suoi compagni, dice che i bulli si picchiano e fanno bene. I suoi compagni si mettono a ridere.

Nessun altro alza la mano.

La psicologa spiega che non necessariamente vuol dire picchiarsi e specifica che oggi verranno messi in luce punti di vista diversi per affrontare questa tematica. Per esempio, si parlerà di empatia e domanda se qualcuno di loro conosca il significato di questa parola.

Fanno tutti cenno di no con la testa. La psicologa chiede di provare a riflettere e dire la prima cosa che viene a loro in mente. Nessuno interviene; Alessandro dice che vuol dire 'essere simpatici'; un ragazzo seduto in prima fila dice 'avere un legame'. La psicologa si collega con quest'ultima osservazione per spiegare che per instaurare dei legami, bisogna entrare in sintonia

con gli altri, cioè essere empatici, per capire quali emozioni vivono gli altri, sentire le emozioni degli altri, degli amici, dei genitori e di persone a loro vicine. Sono tutti in silenzio.

La psicologa spiega che ora vedranno dei brevi filmati in cui verrà introdotto il tema dell'aggressività. Spiega poi che al termine di ogni filmato potranno intervenire con qualche breve commento o sensazione ricevuta dalla visione.

Sono tutti in silenzio, qualche ragazzo in fondo appoggia nuovamente la testa sul giaccone, come per nascondersi.

La docente sembra indifferente a tutto ciò che viene detto. Posa il tablet e inizia a sfogliare un'agenda.

I ragazzi propongono di tirare le tende delle finestre per oscurare leggermente l'aula.

La psicologa spiega che si inizierà con l'aggressività e domanda ai ragazzi cosa sia secondo loro l'aggressività. Secondo Alessio vuol dire picchiarsi, insultarsi, uccidere le persone.

Inizia, quindi, il primo filmato, 'Aggressività come spinta vitale': tutti sono in silenzio. Al termine della proiezione la psicologa domanda quale sensazione abbia suscitato in loro: un ragazzo dice che in questo video l'aggressività è sopravvivenza. La psicologa osserva, quindi, che l'aggressività può avere anche un risvolto positivo.

Nessun altro interviene e la psicologa fa vedere il secondo video 'Aggressività come sopravvivenza': un ragazzo osserva che gli animali per sopravvivere devono uccidere, mentre gli esseri umani no.

Terzo filmato 'Aggressività come grinta': sono tutti in silenzio. Alessio dice che a volte bisogna avere la spinta giusta per fare le cose. La psicologa domanda se conoscano la danza Haka; nessuno risponde e spiega brevemente che è la danza neozelandese 'Haka', originaria del popolo dei Maori, che viene utilizzata dai giocatori di rugby prima di ogni incontro. Alessio dice che per caricarsi 'fa le preghiere' prima delle verifiche. Qualcuno ride. Paolo sbuffa girandosi verso i suoi amici e commenta: 'Ancora...', riferendosi alla proiezione dei video.

Quarto filmato: 'Aggressività come rabbia': le ragazze riconoscono il cartone animato di Hercules e una di loro racconta cosa accade nel breve filmato. Paolo osserva che Ade prende fuoco; a lui, invece, viene mal di testa quando si arrabbia, diventa nero perché la gente non capisce; anche quando hanno torto vogliono avere ragione.

Quinto filmato 'Aggressività come esplosione': tutti conoscono il film da cui è tratto il video e Paolo racconta la storia del film. Alessio racconta che in casa si ribella sempre contro la sua famiglia, perché non la sopporta e 'manda a stendere' i suoi genitori ogni giorno perché 'non gli importa nulla'.

La professoressa alza lo sguardo verso Alessio.

Sesto filmato 'Aggressività come conflitto': secondo Alessio i due protagonisti litigano; la psicologa interviene dicendo che a volte i litigi possono essere positivi. Alessio racconta, in tono sarcastico, di avere litigato con le prof.sse di italiano e matematica e alla fine di averle zittite.

Paolo dice che tra di loro spesso litigano, ma è tutto uno scherzo.

Settimo filmato 'Aggressività come violenza': riconoscono subito che il filmato è tratto da 'Arancia meccanica' e rimangono stupiti dal fatto di vedere questo spezzone a scuola. Guardano tutti con molta attenzione; qualche ragazza si mette le mani sugli occhi; i ragazzi mostrano espressioni di disprezzo sul volto. Paolo osserva con voce grossa che, se nel film ci fosse stato suo nonno, avrebbe fatto male a quei ragazzi; e se lui venisse picchiato, sicuramente si difenderebbe. Alessandro dice che non è bello subire ed è grave ciò che fanno quei ragazzi all'anziano. Le ragazze non parlano.

La psicologa osserva che converrebbe parlarne con qualcuno, prima di reagire. Paolo commenta dicendo che in 14 anni di vita nella sua famiglia ha preso sempre schiaffi.

Slide 'violenza/empatia': la psicologa osserva che ora vedranno due video in cui avverrà un cambio di registro e si passerà dalla violenza dell'ultimo filmato all'empatia; un modo nuovo di osservare il fenomeno del bullismo. Paolo commenta sottovoce che fosse per lui prenderebbe tutti a sberle, perché oggi si fa così. Alcuni compagni ridono; le ragazze rimangono indifferenti.

Nel frattempo, alle 10,50, suona la campanella per l'intervallo.

Qualche ragazzo esce dall'aula. Le ragazze fanno merenda rimanendo sedute ai loro posti.

L'insegnante presente si avvicina alla psicologa ed inizia a raccontare che è una classe difficile, per la presenza di maschi agitati e un gruppo di femmine poco presenti alle attività della classe, che si fanno 'scivolare tutto di dosso', senza alcun tipo di reazione o partecipazione; e poi tutti con famiglie strane alle spalle, con genitori grossolani che sgommano con l'auto di fronte alla scuola e figli esattamente all'opposto.

Ad un certo punto, entra in classe un ragazzo autistico, con l'insegnante di sostegno, che si avvicina alla professoressa e alla psicologa dando un bacio ad entrambe. La professoressa si preoccupa, perché racconta che non sanno mai quale reazione aspettarsi da questo ragazzo, perché ogni tanto tira schiaffi.

Finito l'intervallo, la professoressa di inglese va via, saluta la psicologa e i ragazzi tornano in classe. Entra un'altra professoressa, che saluta la psicologa e dice di conoscere già il progetto. Si siede vicino all'ingresso dell'aula e osserva.

I maschi tornano a sedersi come all'arrivo in classe nell'ora precedente, urlando, tutti in fondo all'aula, unendo nuovamente i banchi dell'ultima fila. Parlano e ridono parecchio tra di loro. Paolo inizia ad insultare un compagno; la psicologa osserva che quello che sta mettendo in atto è l'esatto contrario dell'empatia e di tutto ciò di cui si è parlato nella prima parte dell'intervento.

Interviene la prof.ssa che fa spostare Paolo in prima fila, chiedendo alle ragazze di sedersi in mezzo ai ragazzi. Le ragazze accettano; Paolo inizia ad urlare che viene sempre spostato in prima fila e prende a calci il suo zaino, lanciandolo sotto il banco.

La psicologa chiede il silenzio e riprende il discorso, ripetendo che ora verranno proiettati i filmati sull'empatia. Paolo intanto chiede scusa alla psicologa.

Filmato 'Mettersi nelle scarpe degli altri': sono tutti abbastanza attenti; Alessandro racconta molto bene ciò che è stato proiettato. Una ragazza dice che il bambino ricco si mette proprio nei panni del bambino povero senza parlarsi. La psicologa osserva che l'empatia è proprio così: a volte non è necessario parlarsi, ma basta uno sguardo per entrare in sintonia con una persona.

Filmato 'Sentire i bisogni dell'altro': Paolo alza la mano e racconta ciò che ha visto nel filmato dicendo che a lui non capiterebbe mai una cosa così, nessuno gli darebbe la merenda.

Nessun altro interviene.

Ad un certo punto, la psicologa inizia a guardare in alto, il soffitto della classe. Tutti dirigono lo sguardo nella stessa direzione e qualcuno inizia a ridere.

Poi, la psicologa inizia a sbadigliare e altri parlano e ridono.

La professoressa cerca di zittire i ragazzi, ma loro continuano a ridere.

Dopo qualche secondo, la psicologa spiega che guardare verso l'alto e sbadigliare improvvisamente erano semplici giochi di riscaldamento, per introdurre altri giochi che ora tutti faranno insieme. I maschi iniziano ad agitarsi e sembrano euforici. Le ragazze rimangono indifferenti.

La psicologa, sorridendo, richiede nuovamente il silenzio e spiega che il primo gioco sarà proprio quello di imitare il proprio compagno di banco che inizierà a sbadigliare. Si mettono subito a ridere e poi iniziano a giocare.

'Benissimo' commenta la psicologa, che chiede a tutti di alzarsi in piedi, di spostare gli zaini sotto i banchi e sistemarsi uno di fronte all'altro, cercando di sfruttare gli spazi liberi tra una fila di banchi e l'altra.

La professoressa continua ad osservare.

I ragazzi sono pronti, come richiesto, e attendono le istruzioni per il secondo gioco, il ‘Gioco-specchio’, nel quale verranno consegnati ad una fila dei biglietti con un’emozione da far riconoscere e poi imitare dall’altra fila posta di fronte a loro. Tutti dovranno fare il gioco in contemporanea.

Il gioco viene fatto con due emozioni (gioia e paura); qualcuno inizia a ridere; le ragazze non vogliono partecipare. La psicologa incoraggia tutti, perché si tratta solo di un gioco. Le ragazze si convincono e iniziano a giocare; i maschi sembrano divertiti dall’attività e ridono parecchio.

La psicologa richiama tutti al silenzio per poter spiegare il secondo gioco, ‘Scegli un’emozione’, in cui tutti i ragazzi sceglieranno un’emozione proiettata sulla lim, dovranno imitarla e, camminando verso il centro della classe, si incontreranno con l’altro membro della coppia, scambiandosi l’emozione da imitare.

Anche la psicologa partecipa al gioco, poiché i ragazzi sono in numero dispari. Ridono molto, ma sembrano catturati dal fatto che la psicologa si sia messa in gioco con loro.

Interviene anche la professoressa che li fa sedere tutti.

La psicologa decide di iniziare il gioco, chiedendo ad ogni coppia di recarsi davanti alla cattedra, così che tutti possano vedere bene cosa accade. Sembrano tutti d’accordo.

Qualcuno si vergogna, ma poi iniziano a giocare e sembrano divertiti.

Durante questo gioco, Paolo indossa il giaccone dicendo di avere freddo. Tiene sempre il cappellino sulla testa.

Si passa quindi al terzo gioco, ‘Gioco degli animali’, simile al precedente, con le stesse regole, dove al posto delle emozioni si giocherà con gli animali che i ragazzi sceglieranno di interpretare. Questo gioco sembra piacere molto, e domandano se sia possibile scegliere qualsiasi animale. ‘Certamente’ risponde la psicologa. Le ragazze mostrano qualche difficoltà nella scelta dell’animale da interpretare. I ragazzi non mostrano problemi e qualcuno chiede di continuare il gioco con altri animali.

La psicologa guarda l’orologio e dice che purtroppo il tempo a disposizione è poco e deve ancora mostrare delle immagini e due video finali.

Quindi, chiede a tutti ancora un po’ di silenzio per guardare tutti insieme le foto.

Durante la proiezione, Alessandro fa espressioni di disgusto, altri osservano che qualcuno filma con il cellulare le scene e iniziano a ridere. Alessandro rimane sconcertato di fronte alla foto in cui dei ragazzi aggrediscono un loro coetaneo sulla sedia a rotelle e domanda se quella foto sia vera, reale. La psicologa spiega che sono tutte immagini vere.

La psicologa spiega che ora vedranno gli ultimi due video conclusivi, sull'empatia.

Filmato 'Effetto domino': tutti conoscono il gioco del domino e, prima della visione, pensano che il video si riferisca al gioco con le pedine.

Sono tutti attenti durante la proiezione; ogni tanto qualcuno ride. Dopo la visione, Paolo commenta dicendo che il ragazzo ha fatto bene a scrivere quei messaggi, perché per lui non è un problema restare da soli, anzi!

Filmato Bozzetto: la psicologa spiega che sarà l'ultimo video. Sono tutti in silenzio durante la proiezione. Alla fine del filmato, Alessio ricorda il palloncino rosso del bambino. Solo una ragazza, timidamente, osserva che il signore grigio si è fatto contagiare dalle emozioni degli altri. La psicologa, quindi, sottolinea l'importanza di riuscire a sentire le proprie emozioni e quelle degli altri, di poterle condividere, belle o brutte che siano.

Al termine delle due ore, la psicologa domanda se qualcuno abbia qualcosa da domandare e poi spiega che l'incontro è terminato. Contemporaneamente suona la campanella. La professoressa si alza e anche i ragazzi si alzano per tornare nella loro classe.

La professoressa ringrazia e dice che tutto sommato i ragazzi hanno seguito bene l'incontro; poi saluta. Le ragazze escono dall'aula senza salutare; invece i ragazzi, dopo aver raccolto gli zaini e le giacche, si soffermano per un attimo davanti alla cattedra e salutano la psicologa.

BIBLIOGRAFIA

- Baldoni, F. (2005). *Funzione paterna e attaccamento di coppia: l'importanza di una base sicura*. In Bertozzi N., Hamon C. (a cura di). *Padri & paternità*. Edizioni Junior, Bergamo, 2005, pp. 79-102.
- Bandura, A. (2000). *Sviluppo sociale e sviluppo cognitivo secondo una prospettiva agentic*. In G.V. Caprara, A. Fonzi (a cura di), *L'età sospesa*. Giunti, Firenze.
- Bandura, A., Mazzeo, R. (2017). *Disimpegno morale. Come facciamo del male continuando a vivere bene*. Erickson, Trento.
- Bion, W. R. (1962). *Apprendere dall'esperienza*. Armando, Roma.
- Blandino, G. (1996). *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*. UTET, Torino.
- Bowlby, J. (1988). *Una base sicura*. Raffaello Cortina, Milano.
- Caravita, S. (2004). *L'alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo nella scuola*. La Scuola Editore, Brescia.
- Craig, W., Pepler, D. (1997). *Observations of Bullying and Victimization in the Schoolyard*. In 'Canadian Journal of School Psychology', 2.
- Crocetti, G. (1997). *Legami imperfetti. Psicodinamica delle relazioni d'amore*. Armando, Roma.
- Crocetti, G., Galassi, D., (2005). *Bulli marionette. Bullismi nella cultura del disagio impossibile*. Edizioni Pendragon, Bologna.
- Fonagy, P. (1998). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Raffaello Cortina, Milano.
- Fonagy, P. (2001). *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento*. Raffaello Cortina, Milano.

- Fonzi, A. (2012). *Abbasso i bulli. Come guarire prepotenti e vittime*. Salani, Firenze.
- Fonzi, A. (1999). *Il gioco crudele: compagni vittime e compagni oppressori*. Giunti, Firenze.
- Lazzarin, M. G. (2008). *Attenti al lupo, Aggressività e bullismo tra i giovani*. Armando Editore, Roma.
- Marini, F., Mameli, C. (1999). *Il bullismo nelle scuole*. Carocci, Roma.
- Menesini, E. (a cura di) (2000). *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*. Giunti, Firenze.
- Menesini, E. (a cura di) (2003). *Il bullismo: le azioni efficaci della scuola*. Erickson, Trento.
- Menesini, E., Fonzi, A. (2003). *La definizione del bullismo: alunni ed insegnanti a confronto*. In «Età evolutiva», 74, pp. 68-75.
- Oliverio Ferraris, A. (2006). *Piccoli bulli crescono*. Rizzoli, Milano.
- Olweus, D. (1996). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Giunti, Firenze.
- Pietropolli Charmet, G. (1998). *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*. Cortina Editore, Milano.
- Salmivalli, C. et al. (1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. In «Aggressive behaviour», 22.
- Sharp, S., Smith, P. (1995). *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*. Erickson, Trento.
- Winnicott, D. W. (1971). *Gioco e realtà*. Armando, Roma.
- Winnicott, D. W. (1965). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Armando, Roma.