

SOS PENSIERI DISFUNZIONALI

La fenomenologia del bullismo e l'indifferenza di chi guarda: due facce della stessa medaglia

Marta Vitale

Dottoranda in Scienze dell'Educazione
vitalemarta98@gmail.com

Abstract – Il fenomeno del bullismo, anche nella più recente forma del cyberbullismo, negli ultimi anni si è largamente diffuso ed è stato ampiamente enfatizzato dai mass media. Si tratta di comportamenti aggressivi, in cui un individuo o un gruppo attacca, umilia o esclude una vittima, che spesso non è in grado di difendersi. Gli atteggiamenti di prevaricazione messi in atto dal bullo sono caratterizzati dall'intenzionalità, dalla persistenza e da una relazione asimmetrica tra lui e la sua vittima. Le diverse manifestazioni del fenomeno del bullismo vengono indicate come forme di socializzazione disadattate che si sviluppano in diversi contesti, tra cui quelli scolastici, extrascolastici e in rete. La condotta antisociale è influenzata dai meccanismi di percezione e analizzare il processo di disimpegno morale risulta utile per spiegare come si articolano le visioni antisociali e prosociali in relazione al bullismo. In conclusione, verranno fornite alcune indicazioni per la prevenzione e il contrasto alla diffusione del bullismo, mediante un modello, specificatamente mirato a potenziare le dimensioni della moralità.

Parole chiave: bullismo, condotta antisociale, disimpegno morale, emozioni

1. Introduzione

Le conoscenze scientifiche e le numerose indagini relative al fenomeno del bullismo registrano una natura estremamente complessa e multidimensionale, in quanto rappresenta una delle manifestazioni di aggressività più pericolose, con conseguenze rilevanti se subito nella fase di sviluppo della preadolescenza e dell'adolescenza. Deridere, spettegolare, escludere, umiliare, sottomettere sono solo alcune delle azioni messe in atto quotidianamente nelle scuole e negli ambienti maggiormente frequentati dai bambini e dai ragazzi. Il bullismo è un fenomeno sommerso, eppure incredibilmente diffuso. Ogni individuo è caratterizzato da qualità distintive che, pur modificandosi, permangono nel tempo e nello spazio e considerati gli effetti che il bullismo produce sulle vittime, sui bulli e sugli spettatori è fondamentale che tutti coloro i quali lavorano a contatto con bambini e ragazzi, conoscano a fondo questo fenomeno,

per poter utilizzare gli strumenti necessari a favorire la pacifica convivenza e lo sviluppo delle competenze sociali e prosociali.

2. Le dimensioni del fenomeno del bullismo

I primi dati sul fenomeno del bullismo¹ sono stati raccolti attraverso alcune ricerche condotte in Norvegia negli anni Settanta. In situazioni e contesti indifferenti, alcuni bambini di diverse età decisero di togliersi la vita, lasciando dei biglietti in cui descrivevano le ragioni che li avevano spinti a compiere l'estremo gesto. I compagni di scuola di questi bambini mettevano in atto condotte aggressive e prepotenti con loro continuamente. L'eco della drammatica vicenda determinò un malessere generale e l'opinione pubblica spinse il Governo norvegese a stanziare i primi fondi nazionali per la ricerca su un fenomeno così pericoloso. In Inghilterra, negli anni Ottanta, il problema venne affrontato a seguito di quanto

accadde nel paese scandinavo. Negli anni, la ricerca sul bullismo si è estesa a tutto il mondo, dall'Australia, al Giappone, all'Europa e all'America (Berdondini, 2002).

In Italia nella prima metà degli anni Novanta, una prima serie di studi è stata condotta dal Dipartimento di Psicologia dell'Università di Firenze. Con il tempo, l'esposizione mediatica

la comunità e il gruppo dei pari. Uno studente diviene oggetto di azioni di bullismo, quando viene prevaricato o vittimizzato, e viene esposto ripetutamente alle azioni negative messe in atto da parte di uno o diversi compagni (Caravita & Gini, 2010). L'«abuso» tra pari, è un elemento rischioso nelle relazioni sociali tra coetanei improntate

controllare gli altri e di acquisire una posizione dominante nel gruppo dei pari, provocando danni fisici o psicologici alla vittima. Il bullo mette in atto prepotenze per ottenere un obiettivo di tipo sociale-relazionale. La ripetitività del fenomeno costituisce un elemento su cui si costruisce il clima di paura in cui la vittima vive quotidianamente.



ha contribuito alla focalizzazione da parte dell'opinione pubblica su un'evenienza in passato taciuta o sottostimata; tuttavia, il problema educativo del bullismo rimane in gran parte irrisolto. In molti casi non si riesce ad intervenire adeguatamente o non si intraprendono le misure necessarie (Muttini, 2011).

Il bullismo è un fenomeno sistemico, ha antiche origini e coinvolge i contesti di vita e di relazione dei giovani, come la scuola, la famiglia,

a ruoli di potere e di controllo (Menesini, 2007). Il bullismo è un fenomeno dinamico e multidimensionale ed è caratterizzato principalmente da tre dimensioni: (i) l'intenzionalità, che guida i comportamenti del bullo; (ii) la persistenza nel tempo di episodi di prepotenze, che raramente costituiscono eventi isolati e (iii) l'asimmetria relazionale. In particolare, alla base delle prepotenze si trova il desiderio intenzionale di

Parte della sofferenza delle vittime deriva dall'aspettarsi che comportamenti aggressivi nei loro confronti si ripetano costantemente. I comportamenti di prepotenza sono caratterizzati da uno squilibrio di potere tra il bullo e la vittima, tale per cui la vittima delle prepotenze subisce la situazione e non ha la forza di difendersi (Caravita & Gini, 2010). Olweus (1993) ha presentato una guida² per identificare i soggetti che possono essere coinvolti direttamente

nella fenomenologia del bullismo. Gli indicatori primari denotano la presenza del bullismo; mentre, gli indicatori secondari rilevano l'esistenza del fenomeno, anche se non in maniera così precisa da poter identificare la certezza del fenomeno. La maggior parte degli episodi di bullismo avviene in presenza dei coetanei, i quali possono assumere

auto-colpevolizzazione o a negare il problema, cercando in questo modo di annullare la propria sofferenza emotiva. Tra i coetanei si alimenta un circolo vizioso da cui derivano conseguenze negative per tutte le personalità in formazione (Quatrano, 2015). Frantoi (citato in Pellino & Putton, 2008, p. 136) teorizza che lo status del bullo, come quello della

aggressività sia verso i coetanei, sia verso gli adulti. È impulsivo, irascibile ed ha un forte bisogno di potere, di dominio e di autoaffermazione. Non tollera le frustrazioni ed ha difficoltà a rispettare le regole. In genere, il bambino o il ragazzo bullo ha scarsa empatia e scarsa consapevolezza delle conseguenze delle azioni negative che compie; invece, ha alti livelli di autostima e ha un'opinione positiva di sé stesso, di conseguenza non è motivato al cambiamento. Alcuni studiosi supportano l'ipotesi opposta, secondo cui i bulli hanno bassi livelli di autostima accompagnati da sentimenti di inferiorità nei confronti degli altri che determinano la messa in atto di comportamenti disfunzionali. La vittima presenta delle caratteristiche che si delineano come elementi determinanti nella relazione con il bullo. Generalmente è sensibile, tranquilla, fragile, timorosa ed ha bassi livelli di autostima. Ha pochi amici e spesso appartiene a gruppi etnici minori. Gli studiosi identificano due differenti tipologie di vittima: la vittima passiva e la vittima aggressiva.



diversi ruoli³ all'interno del gruppo: sostenere il bullo, aiutare la vittima o rimanere semplici osservatori. La dominanza del bullo e la ripetitività delle sue azioni sono rafforzate dall'attenzione e dal supporto dei sostenitori, dall'allineamento degli aiutanti, dalla condiscendenza di coloro che hanno paura e dalla mancanza di opposizione della maggioranza silenziosa. Le vittime tendono ad accettare la situazione, a mettere in atto comportamenti di

vittima e dei soggetti non coinvolti direttamente, può essere compreso nei termini di ruolo sociale. Il bullo e la vittima sono, in entrambi i casi, soggetti ad alto rischio psicosociale. Nella letteratura il bullo è definito come un bambino o un ragazzo aggressivo, generalmente di sesso maschile, impulsivo e con un forte bisogno di dominare gli altri mediante atti di prepotenza fisica, verbale e psicologica. Il profilo del bullo è caratterizzato da forti livelli di

La vittima passiva, o sottomessa, tende a subire le prepotenze da parte del bullo senza opporsi, non risponde con comportamenti di protesta o di difesa e si chiude in sé stessa. Vi è una correlazione tra la vittimizzazione e diversi deficit di disadattamento socio-relazionale, psico-emotivo e scolastico. Gli studiosi evidenziano che le vittime passive sono generalmente soggetti ansiosi, insicuri, caratterizzati da forti tratti di inibizione sociale e introversione,



a mirare ad un obiettivo comune. Le relazioni tra i membri di un gruppo si articolano secondo alcuni livelli tra cui: (i) i ruoli individuali nel gruppo dei coetanei; (ii) le relazioni diadiche e (iii) i processi di gruppo. La posizione individuale che si assume nel gruppo dei coetanei è definita considerando la polarità sociometrica, o preferenza sociale, ossia il livello di accettazione o rifiuto sociale di un bambino o di un ragazzo da parte degli altri componenti del gruppo di riferimento. Tale dimensione di status rivela il livello di adattamento sociale dei bambini e dei ragazzi all'interno del gruppo dei pari, e misura indirettamente le competenze sociali che si manifestano nelle relazioni con gli altri. Il rifiuto sociale è un indicatore sia di problemi relativi alla sfera scolastica, sia di difficoltà nell'area socio-emotiva. Dai punteggi ricavati dalle nomine dei pari è possibile individuare le categorie di persone con posizioni diverse nel

gruppo: (i) popolari, con punteggi elevati di accettazione e bassi di rifiuto; (ii) rifiutate, con punteggi bassi di accettazione e alti di rifiuto; (iii) trascurate, poco nominate e con punteggi bassi in entrambe le dimensioni e (iv) controversi, con punteggi elevati in entrambe le dimensioni. In relazione ai ruoli di partecipazione al bullismo, le vittime presentano livelli più elevati di rifiuto sociale e maggiori difficoltà d'integrazione con i coetanei. Essere rifiutati dai compagni può aumentare la probabilità di essere individuati dai bulli come bersagli facili, mentre rende meno probabile un intervento dei compagni in propria difesa quando vittimizzati. Analogamente, anche i bulli risultano essere poco accettati dai compagni di classe, nonostante i punteggi di polarità sociometrica più alti rispetto a quelli delle vittime. Oltre alla popolarità sociometrica, la posizione in un gruppo sociale può essere definita anche dal grado in cui

ciascun componente risulta visibile rispetto agli altri membri del gruppo e influente sulle opinioni e sulle decisioni del gruppo, ossia quanto è percepito popolare⁶. Chi si comporta in modo aggressivo risulta meno accettato dai compagni, ma al contempo, a detta dei compagni stessi è anche più visibile e influente nel gruppo. La relazione positiva tra il comportamento aggressivo e popolarità percepita è bidirezionale: la condotta aggressiva aumenta il grado di visibilità e l'impatto tra i compagni e, al contempo, essere percepiti come visibili e influenti aumenta la probabilità che si mettano in atto prepotenze, al fine di accrescere o conservare il proprio status elevato come percepito popolare. Per quanto concerne l'ampiezza e le caratteristiche delle reti amicali dei bambini, o dei ragazzi, coinvolti nella fenomenologia del bullismo, alcuni studi suggeriscono che le vittime di prevaricazioni possiedono un numero minore di amici rispetto ai loro coetanei e che gli amici delle vittime possono essere a loro volta vittime di prepotenze. Il numero di amici costituisce sia un fattore di protezione sia di rischio rispetto all'essere prevaricati, in quanto l'aver amici fisicamente deboli o poco accettati dai compagni, rende più probabile che bambini e ragazzi a rischio vengano fatti oggetto di prepotenze (Caravita & Gini, 2010).

A livello di gruppo, le ricerche hanno evidenziato dimensioni e aspetti diversi, potenzialmente influenti sul comportamento individuale e sugli esiti di sviluppo, che definiscono le tipologie di condotta ammesse da parte dei suoi membri e possono influire sul bullismo. Esistono almeno due ragioni principali per considerare la classe come un contesto rilevante. Le classi, e la scuola in generale, rappresentano un contesto importante per comprendere e affrontare il fenomeno del bullismo. In Italia, così come in altri paesi, gli studenti rimangono in un'unica classe e con gli stessi compagni per l'intera giornata scolastica e, nella quasi totalità dei casi, per l'intero anno accademico. La partecipazione al fenomeno del bullismo, nei diversi ruoli descritti, è dunque influenzata dai comportamenti di gruppo⁷ ed è promossa da meccanismi di percezione e dai processi psicologici individuali relativi alle aree del

funzionamento psicologico: cognitiva, emotiva e motivazionale (Pozzoli, Gini & Vieno, 2012). Olweus (1993) ha teorizzato che i bambini e i ragazzi si comportano in modo aggressivo dopo aver osservato qualcun altro agire aggressivamente. L'effetto⁸ è più forte se l'osservatore valuta positivamente colui che funge da modello, considerandolo ad esempio duro, coraggioso e forte. In particolare, si lasciano influenzare dall'azione del modello da seguire quei bambini e ragazzi insicuri e dipendenti, che non godono di alcuna considerazione all'interno del gruppo dei coetanei. Un altro meccanismo è dato dall'indebolirsi del controllo e dell'inibizione nei confronti delle tendenze aggressive. In questo caso, il principio fondamentale è che l'osservazione di un modello che viene ricompensato per il comportamento aggressivo manifestato porta ad una diminuzione delle inibizioni dell'osservatore nei confronti della propria aggressività. Di contro, se l'azione di colui che funge da modello viene punita, ciò porta a rafforzare tali inibizioni. Nel fenomeno del bullismo, questo meccanismo opera per il fatto che il modello (il bullo) viene ricompensato dalla vittoria riportata sulla vittima. Questo comportamento produce scarse conseguenze negative da parte degli insegnanti, dei genitori e dei coetanei. Ciò contribuisce ad indebolire il controllo delle tendenze aggressive negli osservatori neutrali, stimolandoli a partecipare ad azioni di bullismo. Può anche accadere che qualche alunno, gentile e non aggressivo, partecipi ad episodi di bullismo per una riduzione del senso di responsabilità individuale. Nella psicologia sociale, il senso di responsabilità individuale per un'azione offensiva, come il bullismo, può ridursi considerevolmente quando diverse persone vi fanno parte. Ciò porta ad una diffusione della responsabilità e causa una riduzione del senso di colpa dopo l'episodio. Possono verificarsi dei cambiamenti nella percezione della vittima da parte dei compagni di scuola e, in seguito ai continui attacchi e commenti dispregiativi, la vittima può essere gradualmente percepita come una persona incapace, che merita di essere picchiata, derisa e molestata.

I soggetti che assistono agli episodi di violenza davanti alla TV o al cinema, spesso diventano

più aggressivi e mostrano meno empatia verso le vittime dell'aggressione. Non ci sono studi che hanno esaminato direttamente i possibili effetti sul bullismo, ma si presume che i mass media possano in una certa misura aumentare l'entità del fenomeno. Anche fattori ereditari, come per esempio il temperamento del bambino, possono contribuire allo sviluppo di un modello reattivo aggressivo o ansioso. Si tratta di fattori che sembrano giocare un ruolo indiretto, di minore importanza. I bambini che da piccoli sono molto aggressivi, durante l'adolescenza e l'età adulta hanno

studente rifiutato sia fatto spesso oggetto di scherni⁹ da parte dei pari. Al contrario, un bullo aggressivo e prepotente può essere sgradito alla maggior parte dei suoi pari e, nonostante il suo status di rifiutato, non essere fatto oggetto di scherni o molestie da parte dei pari, ed essere invece quello che inizia l'aggressività sia sociale che fisica contro gli altri. Quando si confonde l'evento dell'essere tormentati, esclusi o evitati dai pari (processo di rifiuto) con la condizione dell'essere generalmente sgradito dai pari (status di rifiutato) aumenta il rischio di fraintendere i



una maggiore probabilità di sviluppare problemi di adattamento. Un ulteriore meccanismo associato ad una condotta antisociale e prepotente è il rifiuto dei pari. Negli studi di Farmer (2001) si evince che il termine «rifiuto» dei pari viene utilizzato in riferimento ad una categoria specifica di status sociometrico, basato sul grado in cui uno studente è gradito o meno dai pari. Altre volte viene utilizzato per riferirsi ai processi con i quali i pari fanno di uno studente un capro espiatorio. Ciò può portare a conclusioni erranee quando si presuppone che uno studente sia rifiutato perché vittima di scherni da parte dei pari o che uno

fattori che contribuiscono al comportamento dello studente e i successivi esiti evolutivi (Caravita & Gini, 2010).

Negli anni l'interesse per lo studio della relazione tra la cognizione, l'elaborazione delle informazioni e l'interazione sociale è cresciuto particolarmente. Alcuni studi condotti con bambini e ragazzi di diverse età hanno rilevato l'esistenza di una relazione positiva tra la condotta aggressiva e un particolare processo: il disimpegno morale; tuttavia, tra gli studiosi dei processi morali non vi è un accordo sul principio universale che governi il comportamento morale di tutti, in qualunque condizione e in ogni cultura.

Noi viviamo vite morali basate su una moltitudine di principi e la maggior parte delle teorie psicologiche riguarda soltanto alcuni aspetti della regolazione del comportamento morale. Gli studiosi tendono a focalizzarsi quasi interamente sulla componente cognitiva della moralità e ad attribuire al pensiero morale un potere decisivo (Bandura, 1999). Il funzionamento morale coinvolge processi psicologici che fanno riferimento: (i) al ragionamento e alla cognizione morale, ossia la comprensione delle norme che appunto definisce obblighi di azione e quali comportamenti sono da reputarsi giusti o sbagliati; (ii) alle emozioni che promuovono o seguono la messa in atto di un'azione morale e (iii) alla motivazione ad agire nel modo considerato moralmente corretto. In particolare, l'articolarsi dei processi psicologici connessi alla moralità ha permesso agli studiosi di focalizzare l'attenzione su dimensioni diverse, privilegiando il dominio del pensiero e del ragionamento, per allargare l'analisi alla sfera emotiva, esaminando le connessioni con le strutture neuronali dell'essere umano, fino a ipotizzare che le persone siano predisposte ad una vera e propria grammatica morale. Ad oggi, resta ancora da definire la relazione esistente tra la comprensione e il sentire morale, da un lato, e l'azione morale dall'altro. Non sempre alla corretta valutazione di ciò che è giusto, segue un'azione coerente di concretizzazione del giusto. I processi psicologici di ordine cognitivo e affettivo e i fattori di ordine sociale intervengono nella distanza tra ragionamento e agire morale, modulandone la relazione. In questa prospettiva, gli studiosi hanno esaminato come il gruppo dei pari contribuisca nel ridefinire l'azione morale dei suoi componenti (Caravita & Gini, 2010). La condotta morale è determinata da troppi fattori per essere spiegata adeguatamente in termini di forme di ragionamento ordinate gerarchicamente. Dalla progressione per stadi nel ragionamento morale¹⁰ emergono giustificazioni morali sempre più sofisticate per il comportamento adottato dagli individui in svariate situazioni moralmente difficili. Le giustificazioni, a qualunque livello, possono essere usate al servizio di attività sia lesive sia benevoli (Bandura, 2017).

Il bullismo è essenzialmente un fenomeno socialmente situato e per quanto riguarda la presenza degli spettatori, nella maggior parte dei casi, essi sono riluttanti a intervenire durante questi episodi. Gli spettatori che si limitano ad osservare, o a filmare, non rappresentano un gruppo omogeneo e il loro livello di disimpegno morale influenza il modo in cui rispondono alle prepotenze a cui assistono. Gli individui con alti livelli di disimpegno morale incitano i bulli a maltrattare le vittime. Per contro, gli spettatori che si rendono conto della scorrettezza dei maltrattamenti sono inclini a difendere le vittime, anche se intervenire comporta il rischio di diventare a loro volta bersaglio dei bulli. Gli spettatori che sono mossi dal turbamento morale e sono più convinti della propria capacità di mediare i conflitti e fermare il bullo, passano all'azione. Un'esibizione di coraggio morale da parte degli spettatori può essere influenzata dalle aspettative di un risultato, che a sua volta influenza l'autoregolazione del comportamento. Agli spettatori può capitare di pensare di non poter fermare gli atti di bullismo da soli e possono trovare il coraggio di intervenire solo se a loro si uniscono altri compagni per cui, attraverso l'intervento congiunto, entra in gioco il potere dell'efficacia collettiva. L'eroismo morale non è l'unico modo su cui contare per sradicare il flagello del bullismo. Sono necessari cambiamenti sistemici nella cultura della scuola che coinvolgano le parti interessate (Thornberg e Jungert, 2013).

4. Intervenire sulla cognizione e sulla consapevolezza emotiva

Il crescente interesse determinato dalle conseguenze negative, a breve e a lungo termine, sulla vittima, sul bullo e sull'intera comunità in cui si realizza la fenomenologia del bullismo, ha generato la necessità urgente di mettere in atto azioni di monitoraggio, di prevenzione e di intervento¹¹ per comprendere e contrastare il fenomeno al fine di offrire una risposta adeguata non solo ai ragazzi coinvolti direttamente, ma anche ai genitori e ai docenti in condizioni di necessità. Risulta, tuttavia, poco efficace intervenire sulla patologia e sulla psicopatologia conclamata; per tali ragioni, al fine di un cambiamento stabile e duraturo,

occorre agire sulla comunità degli spettatori per sensibilizzarli ed educarli (Visceglia & D'Ambrosio, 2012).

Agire nella classe significa considerare prima di tutto la natura di gruppo e contestuale del fenomeno del bullismo, aumentando la consapevolezza e la responsabilità di tutti gli alunni nel prevenirlo e nel contrastarlo, attraverso la valorizzazione e il potenziamento delle risorse positive del gruppo. È utile definire un sistema di regole, coerenti con i valori fondanti la politica scolastica, contro il bullismo che tutti gli alunni devono rispettare. Come punto di partenza occorre basarsi su tre principi essenziali: (i) non si deve prevaricare gli altri studenti; (ii) si deve cercare di aiutare gli studenti prevaricati e (iii) si deve cercare di coinvolgere chi viene facilmente isolato (Olweus, 1993). La condotta antisociale è associata a distorsioni della motivazione (ricerca di visibilità nel gruppo dei pari) e della cognizione morale (disimpegno morale). Tuttavia, nei numerosi e diversi programmi di intervento e di prevenzione, non sono presenti ancora moduli e attività specificatamente orientati a modificare le distorsioni nel funzionamento sociale e morale degli individui che hanno una condotta antisociale e prepotente.

Gli studi di Almeida, Correia e Marinho (2010) hanno dimostrato come la percezione delle convinzioni normative del gruppo dei pari sia associata ai loro atteggiamenti riguardo al fenomeno del bullismo.

A riguardo, Salmivalli (1999) aveva sostenuto che bisognava far presente agli alunni che tutti sono responsabili del fatto che in classe siano presenti o meno atti di prepotenze, poiché la discussione in classe offre loro la possibilità di riflettere. Dunque, l'intervento rivolto all'intero gruppo dei pari risulta efficace, in quanto sono i pari che, dopo un iniziale incoraggiamento da parte degli adulti, agiscono contro il fenomeno del bullismo.

Thornverg e Jungert (2013) hanno analizzato i percorsi che collegano la sensibilità morale di base e il disimpegno morale degli alunni ai diversi comportamenti messi in atto nel gruppo dei pari verso atti di bullismo.

I risultati chiariscono che il disimpegno morale è correlato positivamente ai comportamenti di sostegno verso il bullo e le prepotenze ed è correlato negativamente ai comportamenti

a favore di chi è vittima di bullismo; mentre, la sensibilità morale di base negli alunni è negativamente correlata ai comportamenti a favore del bullismo e positivamente correlata al comportamento estraneo o a favore delle vittime. Cappadocia, Pepler, Cummings e Craig (2012) hanno preso in esame le motivazioni individuali e le caratteristiche associate all'intervento contro il bullismo, da parte del gruppo dei pari. Dai risultati dello studio è emerso come la motivazione che spinge i bambini e i ragazzi ad intervenire durante episodi di bullismo, sia rappresentata da un forte senso di giustizia sociale.

“ I pensieri che possono essere considerati fonte di sofferenza sono radicati nella persona e diventano vere e proprie convinzioni che guidano le azioni, le intenzioni e il modo in cui ci si sente.”

Per tali ragioni, una possibile risorsa è rappresentata dalla cooperazione umana. Crescendo, i bambini sono sempre più equipaggiati per partecipare a questo pensiero cooperativo di gruppo grazie ad una specifica forma di intelligenza culturale, che include capacità e motivazioni sociali e cognitive necessarie alla collaborazione, alla comunicazione, all'apprendimento sociale e ad altre forme di intenzionalità condivisa. Per quanto concerne il rispetto della reciprocità e delle norme sociali i più piccoli conoscono una forma di intenzionalità condivisa: l'intenzionalità del noi. La socializzazione permette lo sviluppo nei bambini di tendenze altruistiche, ma giungono a questo processo con una predisposizione all'aiuto e alla cooperazione. I bambini non rispettano le norme sociali in vista dei vantaggi connessi o per timore di una punizione, come generalmente si sostiene; già in tenera età sono attenti all'interdipendenza con altri nelle attività cooperative, e conferiscono alla conformità di gruppo un valore di marcatore d'identità del gruppo.

Il senso del noi viene considerato un presupposto importante per il rispetto dell'altro e delle norme sociali. I bambini cominciano a collaborare e a comunicare con gli altri sulla base di un orientamento in seconda persona a circa un anno di età.

Ciò comporta che interagiscano con gli altri nella modalità dell'attenzione congiunta, assumendone la prospettiva in modo creativo. Far comprendere, in seguito, a bambini e ragazzi gli effetti delle loro azioni sugli altri ispira gran parte delle strategie mirate a sviluppare relazioni positive nel gruppo dei pari. Da questo punto di vista, il genitore ha il compito di far interiorizzare al bambino le regole della reciprocità sociale, mentre il docente deve favorire un clima positivo per le relazioni tra i coetanei nella scuola, facendo comprendere a ciascun membro l'effetto delle proprie azioni sul comportamento del compagno e dei compagni, basandosi sul presupposto della reciprocità nelle relazioni e di un atteggiamento empatico (Genta, 2019). Lo sviluppo dell'empatia rappresenta un modo molto efficace per prevenire e risolvere i problemi causati dalla fenomenologia del bullismo. In particolare, per far sì che le relazioni tra le persone rispondano alle esigenze di ogni individuo, è necessario che sappia esprimere chiaramente i propri sentimenti. Osservare l'espressione comportamentale e mimica delle emozioni è alla base della conoscenza intuitiva ed empatica che utilizziamo nella vita di tutti i giorni. Riconoscere i sentimenti è una condizione necessaria per sentirsi persone caratterizzate da una propria individualità e soggettività. La mancanza di abitudine a riconoscere i sentimenti limita la confidenza in sé stessi ed è all'origine di molti disturbi psicosomatici, oltre che una possibile causa dello sviluppo del fenomeno del bullismo (Iannaccone, 2007).

Dal punto di vista prettamente psicologico, la Rational Emotive Behavior Therapy di Albert Ellis, oggi conosciuta come terapia comportamentale razionale – emotiva, può rappresentare un valido sostegno. Si tratta di un lavoro finalizzato a modificare pensieri disfunzionali o credenze inconsci che tendono ad essere reiterati nel tempo fino a diventare automatici, facendo interpretare la realtà in modo poco oggettivo. Tali pensieri determinano le emozioni esperite e il conseguente comportamento messo in atto. In particolare, le emozioni sono un'esternazione, una risposta ad un avvenimento, che si concretizza in una serie

di modificazioni di carattere fisiologico e che influenza i pensieri e i comportamenti dell'individuo. Secondo la REBT, nella maggior parte dei casi il nostro modo di reagire, ossia il nostro comportamento, e le nostre emozioni sono determinati dal modo in cui percepiamo, interpretiamo e valutiamo gli eventi che capitano nella nostra vita; i problemi comportamentali e le emozioni problematiche, inoltre, dipendono in larga misura dai nostri pensieri disfunzionali. Quando si parla del bullismo, le emozioni problematiche sono quelle esperite più frequentemente, in quanto originate da pensieri disfunzionali.

I pensieri che possono essere considerati fonte di sofferenza sono radicati nella persona e diventano vere e proprie convinzioni che guidano le azioni, le intenzioni e il modo in cui ci si sente. La rigidità del pensiero può assumere diverse forme: (i) di doverizzazioni, che possono essere dirette verso di sé, verso gli altri e nei confronti del mondo; (ii) di catastrofizzazione; (iii) di bassa tolleranza alle frustrazioni e (iv) di svalutazione e di autosvalutazione. Secondo la REBT si può lavorare sui problemi comportamentali ed emotivi con il fine di gestirli, imparando a sostituire i pensieri disfunzionali con pensieri funzionali. L'intervento terapeutico mira a un tale cambiamento, attraverso la cosiddetta ricostruzione cognitiva, una tecnica che aiuta da un lato a mettere in discussione in maniera attiva la veridicità dei pensieri disfunzionali, dall'altro supporta nel processo di accettazione degli aspetti della realtà che non è possibile modificare. L'intervento è caratterizzato da tre tipi di argomentazione: (i) l'argomentazione logica, in quanto viene messo in discussione il proprio pensiero sulla base della propria consistenza logica; (ii) l'argomentazione empirica, la quale prevede la ricerca di prove concrete a sostegno del pensiero e (iii) l'argomentazione funzionale, ossia la modalità più pragmatica, consiste nel mettere alla prova un pensiero, valutando quanto questo aiuta a raggiungere i propri obiettivi e a sentirsi bene emotivamente. Insieme all'intervento in ambito cognitivo, la REBT include anche interventi di tipo comportamentale, il cui obiettivo è di migliorare le competenze sociali dei

protagonisti nella fenomenologia del bullismo; in particolare, lavorare per allenare una comunicazione di tipo assertivo rappresenta un aspetto rilevante, in quanto permette la costruzione e il mantenimento di relazioni equilibrate. L'approccio della REBT tenta di ridurre le componenti aggressive e passive, a vantaggio di una relazione equa e rispettosa di sé e dell'altro (Giacon, Polato & Bernardelli, 2020). Alcuni studi hanno tentato di colmare le lacune nella letteratura esplorando gli effetti simultanei dell'empatia affettiva e del disimpegno morale su vari ruoli di spettatore e hanno dimostrato come queste caratteristiche individuali inibiscano o rafforzino il comportamento pro-bullo o pro-vittima. I meccanismi di disimpegno morale svolgono un ruolo importante nel migliorare il comportamento degli studenti nei ruoli di assistente o di rinforzatore del bullo e difensore aggressivo della vittima, nonché nell'inibire la difesa della vittima in modo assertivo. L'empatia emotiva svolge un ruolo importante nel migliorare la difesa della vittima in modo assertivo. Gli sforzi per contrastare il bullismo dovrebbero includere approcci di intervento rivolti soprattutto agli spettatori, per migliorare la loro reattività empatica nei confronti dei coetanei vittime e inibire i meccanismi di disimpegno morale che giustificano i comportamenti aggressivi (Raboteg-Šarić & Bartaković, 2019). Emerge la necessità di continuare la ricerca, al fine di rendere la risposta a questo fenomeno in modo più congruente con quanto la letteratura scientifica pone in evidenza. In definitiva, l'obiettivo di questo lavoro di analisi è esprimere l'auspicio di stimolare la ricerca per una maggiore comprensione delle relazioni complesse che si instaurano tra la cognizione, le emozioni e la moralità alla base del comportamento antisociale e prepotente, e delle condizioni ambientali che lo rafforzano.

Note

¹ Il termine «abullismo» è un'italianizzazione del termine inglese bullying e viene utilizzato nella letteratura internazionale per descrivere «un rapporto d'interazione in cui due o più persone esercitano il proprio potere al fine di danneggiare o intimidire un soggetto più debole». (Visceglia & D'Ambrosio, 2012, p. 1)

² Indicatori primari della possibile vittima (a scuola): la vittima è oggetto di derisione, umiliazione, minacce, aggressione fisica ed è incapace di difendersi. Indicatori secondari della possibile vittima (a scuola): la vittima viene spesso esclusa dal gruppo dei pari durante le attività. Tende a stare vicina all'insegnante e ha difficoltà nel parlare in classe. Mostra un improvviso o graduale peggioramento del rendimento scolastico. Indicatori primari della possibile vittima (a casa): la vittima spesso torna a casa con i libri danneggiati, i vestiti squalciti, lividi e graffi a cui non può dare una spiegazione. Indicatori secondari della possibile vittima (a casa): la vittima non invita nessun compagno di scuola a casa, non ha un amico con cui passare il tempo libero. La mattina ha scarso appetito e si rifiuta di andare a scuola. Sceglie percorsi lunghi per andare a scuola. Indicatori del possibile bullo: il bullo prende ripetutamente in giro (indicatore primario) o provoca occasionalmente (indicatore secondario) i compagni. Minaccia, ridicolizza, comanda, spinge, prende a calci la vittima o le sue cose (Olweus, 1993).

³ Olweus (citato in Quatrano, 2015, p. 55), ha tracciato un profilo generale dei soggetti coinvolti in episodi di bullismo. I ruoli assunti sono: il bullo, colui che prende attivamente l'iniziativa nel fare prepotenze ai compagni; l'aiutante, chi agisce in modo prepotente ma come seguace del bullo; il sostenitore, che rinforza il comportamento del bullo, ridendo, incitandolo semplicemente stando a guardare; il difensore, colui chi prende le difese della vittima consolandola o cercando di far cessare le prepotenze; l'esterno, il quale non fa niente ed evita il coinvolgimento diretto o indiretto in situazioni di prepotenza e infine la vittima, che subisce le prepotenze.

⁴ Il Manuale Diagnostico E Statistico Dei Disturbi Mentali (2013) considera la condotta antisociale come un disturbo di personalità, un quadro psicologico caratterizzato da inservanza e violazione dei diritti degli altri. Le caratteristiche principali sono la mancanza di senso di colpa o rimorso per gli atti compiuti e assenza di consapevolezza morale.

⁵ I gruppi possono essere sia formali, ossia istituzionalmente stabiliti (ad es., le classi di un istituto scolastico o le squadre di atleti in associazioni sportive giovanili), sia informali ossia spontaneamente costituiti dai componenti sulla base di reciproche affinità (ad es., i gruppi di amici o di sostenitori di uno stesso cantante).

I gruppi formali e informali sono reciprocamente intrecciati e si sovrappongono largamente. All'interno di una stessa classe scolastica, ad esempio, si riconoscono sottogruppi di amici. Oppure un gruppo informale, quale fan club spontaneamente formato, può nel tempo darsi una struttura formale più vincolante (Caravita & Gini, 2010).

⁶ La popolarità percepita è rilevata richiedendo la nomina dei compagni ritenuti più o meno popolari ed è strettamente connessa alla dimensione relazionale. Uno status elevato percepito come popolare consegue dal possesso di caratteristiche valorizzate dai coetanei, come essere bravi in qualche attività sportiva o essere alla moda, ma è connesso soprattutto agli stili comportamentali individuali. In questa prospettiva, sia la popolarità sociometrica sia quella percepita sono associate alla condotta aggressiva, ma in modo opposto: negativamente la popolarità sociometrica e positivamente quella percepita (Caravita & Gini, 2010).

⁷ Le relazioni con i coetanei influiscono sul fenomeno del bullismo, sulla sua comparsa e sul suo configurarsi (Pozzoli, Gini & Vieno, 2012).

⁸ Questo tipo di effetto prende il nome di contagio sociale (Olweus, 1993).

⁹ Quasi tutti i soggetti giovanissimi sono stati oggetto di scherni per almeno una volta nella vita e gli studenti dei gruppi popolari possono essere fortemente vulnerabili a un'aggressività sociale estrema da parte dei pari, in quanto costantemente impegnati a mantenere il loro status anche a spese delle loro amicizie (Caravita & Gini, 2010).

¹⁰ Nel processo di ragionamento morale, gli individui estraggono, ponderano e integrano le informazioni moralmente rilevanti presenti nella situazione. I fattori cui si può dare peso, in alcune circostanze, possono essere trascurati o considerati meno importanti in altre. Nella perpetrazione di atti disumani, le situazioni moralmente spinose presentano un'ambiguità sufficiente a introdurre una flessibilità interpretativa che consente di negare la propria responsabilità, biasimare le vittime e sminuire la portata delle proprie azioni. Si sviluppa in questo modo il processo di disimpegno morale (Bandura, 2017).

¹¹ Molti interventi sono implementati a livello di classe, gestiti dagli insegnanti e con il coinvolgimento attivo da parte degli alunni. Le azioni dei programmi antibullismo mirano a modificare il clima relazionale del gruppo-classe, a migliorare la convivenza tra compagni e la loro capacità di gestire positivamente i conflitti, ad aumentare i comportamenti di aiuto e di sostegno reciproco (D'amico & Piccardi, 2019).

Riferimenti bibliografici

Almeida, A. & Correia, I. & Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *School Violence*, 9, 23-36.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fifth Edition, DSM-V. Arlington, VA.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.

Bandura, A. (2017). *Disimpegno morale. Come facciamo del male continuando a vivere bene*. Trento: Erickson.

Berdondini, L. (2002). Il bullismo come processo relazionale di gruppo. *Informazione Psicologia Psicoterapia Psichiatria*, 45, 74-81.

Buccoliero, E. & Maggi, M. (2005). *Bullismo, bullismi: le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti di intervento*. Milano: Franco Angeli.

Cappadocia, M. C. & Pepler, D. & Cummings, J. G. & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *School Psychology*, 3, 201-206.

Caravita, S. & Gini, G. (2010). *L'(im)moralità del bullismo*. Milano: Unicopli.

D'Amico, S. & Piccardi, L. (2019). *Psicologia per insegnare, un percorso di formazione*. Bologna: Zanichelli.

Farmer, T. W. (2001). Rifiuto dei pari e comportamenti problema: comprendere l'aggressività negli studenti con difficoltà. *Difficoltà di apprendimento*, 7, 23-53.

Genta, M. L. (2017). *Bullismo e cyberbullismo. Comprenderli per combatterli. Strategie operative per psicologi, educatori ed insegnanti*. Milano: Franco Angeli.

Giacon, M. & Polato, A. & Bernardelli, S. (2020). Il contributo della Terapia Razionale Emotiva Comportamentale (REBT) alla lotta contro il bullismo. *Psicoterapeuti in-formazione*, 25, 122-129.

Iannaccone, N. (2017). *Né vittime, né prepotenti. Una proposta didattica di contrasto al bullismo*. Molfetta: La Meridiana

Marcellini, M. (2016). Il fenomeno del bullismo tra adulti confusi, esibizionismo mediatico, una

scuola smarrita e l'intervento penale. Retrieved October 2, 2020, from <http://www.researchgate.net>

Menesini, E. & Sanchez, V. & Fonzi, A. & Ortega, R. & Costabile, A. & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive behavior*, 29, 515-530.

Muttini, C. M. (2011). Bullismo e ricerca di identità in preadolescenza. *Psicologia Individuale*, 70, 103-110.

Olweus, D. (1993). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze-Milano: Giunti.

Pellino, L. & Putton, A. (2008) Il bullismo. *Integrazione Nelle Psicoterapie E Nel Counseling*, 4, 136-142.

Pizzichini, M. A. & Verzeletti, A. (1986) Il bullismo tra i giovani precursore del mobbing adulto? Il percorso in parallelo di due patologie della società contemporanea. *Difesa Sociale*, 4, 91-104.

Pozzoli, T. & Gini, G. & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystander behavior in bullying: a multilevel analysis. *Child Development*, 6, 1917-1931.

Raboteg-Šarić, Z. & Bartaković, S. (2019). Empathy and Moral Disengagement as Predictors of Bystander Roles in School Bullying. *Pediatric Psychology*, 15(2), 161- 176.

Quatrano, F. (2015). *Conflittualità e conflitti. La mediazione pedagogica*. Pisa: edizioni ETS.

Saitta, P. (2007). "Bullismo". Alcune notazioni critiche sul concetto, il ruolo degli esperti e il sistema di legittimazione del fenomeno. *Studi sulla questione criminale*, 3, 103-112.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Adolescence*, 22, 453-459.

Smith, P. K. (2007). Bulli in classe: sviluppi nel regno Unito e a livello internazionale. *Cittadini in crescita*, 1, 1-11.

Thornberg, R. & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Adolescence*, 36, 475-483.

Visceglia, D. & D'Ambrosio, F. (2012). Bullismo & Violenza. Un binomio della devianza minorile. *Grafologia medica*, 3, 1-7.