

*Rete Provinciale Prevenzione Bullismo*  
per il VCO

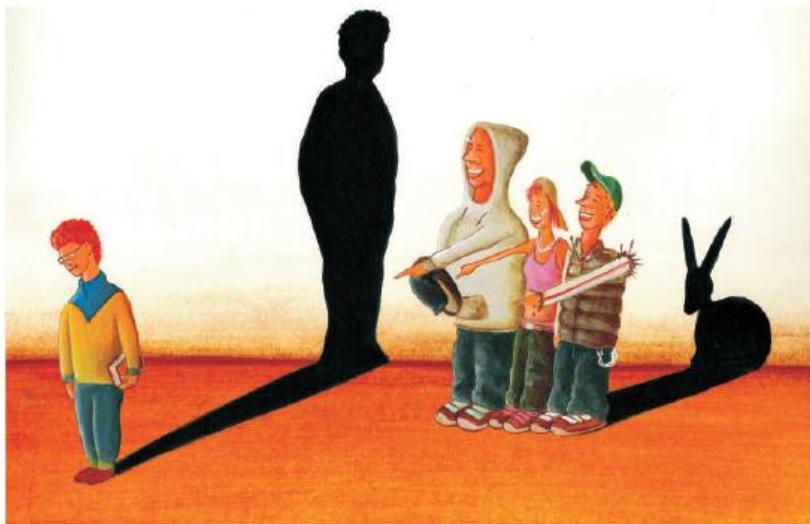
# **Il bullismo**

## **dalla fotografia al video**

**alla ricerca di categorie dinamiche**

*Un percorso nelle scuole e nel territorio del VCO*

Contributo per il convegno  
**Peer & Video Education**  
Verbania 13-15 novembre 2008



Associazione  
Contorno viola

Ufficio Scolastico  
Provinciale VCO

Associazione  
Alternativa A ...

## Il progetto

Il supplemento riprende i percorsi di peer & video education nelle scuole e nel territorio del Verbanico-Cusio-Ossola, frutto della collaborazione tra l'associazione "Contorno Viola", l'Ufficio scolastico provinciale VCO, l'associazione "Alternativa A...".

Il materiale è stato presentato come contributo al convegno "Peer & video education", tenuto a Verbania dal 13 al 15 novembre 2008.

## Gli autori

Katia Bruno, educatrice, Associazione "Alternativa A..."; [lakkatia@virgilio.it](mailto:lakkatia@virgilio.it)

Gianni Clemente, insegnante, Associazione "Alternativa A..."; [gianniclemente@hotmail.com](mailto:gianniclemente@hotmail.com)

Gianmaria Ottolini, insegnante a riposo, coordinatore "Rete provinciale prevenzione bullismo VCO", [gianmaria.ottolini@tele2.it](mailto:gianmaria.ottolini@tele2.it)

Claudia Ratti, formatrice, Associazione "Contorno Viola"; [ratti.claudia@gmail.com](mailto:ratti.claudia@gmail.com)

Mauro Vassura, psicologo, consulente delle scuole del VCO; [mauro.vassura@fastwebnet.it](mailto:mauro.vassura@fastwebnet.it)

## Per informazioni

Contorno Viola, Via Plana 14, 28925 Verbania (VB) – tel. 346 9780665  
[contornoviola@libero.it](mailto:contornoviola@libero.it) ; [www.peer-education.it](http://www.peer-education.it)

# **Il bullismo**

## **dalla fotografia al video**

### **alla ricerca di categorie dinamiche**

*Un percorso nelle scuole e nel territorio del VCO*

Testi di  
Gianmaria Ottolini, Mauro Vassura,  
Claudia Ratti, Katia Bruno,  
Gianni Clemente

Comune di Verbania – ASL VCO  
Rete Provinciale Prevenzione Bullismo per il VCO  
Ufficio Scolastico Provinciale VCO  
Associazione Contorno Viola – Associazione Alternativa A...

Disegno di copertina di Federico Danzo

## Presentazione

*Questo agile opuscolo non intende presentare un nuovo saggio volto ad arricchire l'ormai ampia letteratura sul fenomeno del bullismo e nemmeno intende proporsi come cronistoria dell'esperienza ormai ultradecennale delle iniziative di indagine e di prevenzione messe in atto nella nostra provincia del Verbano Cusio Ossola (VCO). Rappresenta invece il tentativo di ricostruire l'itinerario conoscitivo ed interpretativo che ha accompagnato quella cronistoria a partire dalle precognizioni che come adulti abbiamo richiamato nel primo impatto con quella realtà e dall'utilizzo delle categorie che gli studi allora presenti ci suggerivano.*

*Percorso che, a contatto e con il confronto col mondo dei giovani, ci ha progressivamente portato, in modo non certo lineare, ad abbandonare le precognizioni perlopiù derivate dalle esperienze personali e dalle semplificazioni dei media, e a mettere alla prova le categorie interpretative e le prospettive di prevenzione desunte dalla letteratura, perlopiù nord europea, allora disponibile. Categorie che, alla luce dei fatti e grazie a suggestioni dalla più varia provenienza, siamo stati indotti man mano a rimodulare permettendoci di leggere con occhi diversi la realtà che avevamo di fronte.*

*Una realtà, quella del bullismo, che si presenta (o meglio si nasconde) dietro forme sempre nuove che raramente gli adulti, anche quelli più a contatto con i giovani, sanno leggere, a meno di riuscire a dar libero stimolo e libera parola a chi quella realtà vive dal di dentro: i giovani siano essi, in atto o potenzialmente, vittime, bulli, spettatori attivi o passivi.*

*Passare così dalle fotografie precostituite (dagli stereotipi) alla lettura dei percorsi e delle dinamiche che portano più volte, all'interno di un gruppo, a concentrare ansie, conflitti e fragilità identitarie nella sofferenza provocata di alcuni e nell'illusoria acquisizione di uno status di potere di altri. Percorsi e dinamiche (storie) che variano di volta in volta, da contesto a contesto, da gruppo a gruppo, ma anche all'interno dello stesso gruppo per la varietà e, non dimentichiamo, la variabilità dei soggetti.*

Gianmaria Ottolini



## Da una ricerca a una rete

Non vi è esistenza umana senza gli sguardi che ci scambiamo l'un l'altro. (Tzvetan Todorov)

Il traghetto compie la corsa Laveno-Intra in 20 minuti.

Dalla sponda lombarda del Lago Maggiore arrivano studenti per le scuole superiori di Verbania (Ferrini e soprattutto Cobianchi); il pontile dei traghetti, in particolare quello superiore nei traghetti a due piani (famoso è “Il Sempione”), è il luogo privilegiato del tradizionale “palio”. I primini, guai a chi si sottrae, fanno i cavalli (più piccoli sono, più saranno caricati) e i ragazzi più grandi, di quinta in particolare, fanno i fantini: *pronti via!* e il palio incomincia. Gli altri intorno ridono e intralciano con spintoni e sgambetti i malcapitati. Chi cade deve stare attento a non essere sventolato dai sopravvenienti. La tradizione va avanti da moltissimi anni; gli adulti, personale della Navigazione compreso, sorridono o fanno finta di non vedere.

Febbraio 1997. Un ragazzo di prima, costretto a portarsi in groppa correndo un “quintino” inciampa e cade malamente: prende un brutto colpo alla schiena e successivamente alla faccia spezzandosi due denti. I genitori fanno denuncia e la scuola viene investita del ‘caso’.

Marzo 1997: collegio dei docenti all’Istituto Cobianchi. Il vicepresidente illustra l’accaduto e si accende il dibattito, molto acceso. Il collegio si divide in due fazioni: quella “punitiva” sostiene che bisogna dare una stretta di vite esemplare che tolga di mezzo il possibile ripetersi di simili episodi. La proposta, oltre le sanzioni ai diretti responsabili eventualmente riconosciuti, è quella di sospendere per quell’anno scolastico le gite scolastiche delle classi quinte. La fazione “pedagogica” ribatte che in questo modo si accentua il conflitto fra quinte e prime con il rischio di ritorsioni; salva fatta la giusta sanzione per i diretti responsabili, è necessario capire meglio il fenomeno, magari con una ricerca, e favorire il dialogo, con apposite iniziative comuni, fra i ragazzi di quinta e quelli di prima.

Inconsapevolmente le due fazioni, apparentemente così lontane fra loro, convergevano nella stessa chiave interpretativa che tendeva a identificare *tout court* il bullismo con una sorta di nonnismo scolastico (agito da alcuni “quintini” contro i ragazzini di prima) per certi versi analogo alla caccia alle matricole universitarie; una sorta di rito di passaggio selvaggio non normato e, pertanto, aperto ad abusi e violenze.

Prevalse, di misura, la fazione pedagogica e nell’anno scolastico successivo (1997/98), all’interno di un corso di aggiornamento sulla prevenzione del disagio, sulle dinamiche di gruppo e l’ascolto attivo, si posero le basi per avviare una ricerca sul bullismo nella scuola, dando vita a un gruppo di lavoro che nell’anno scolastico 1998/99 mise a punto un ambizioso progetto biennale di ricerca sull’intera scuola (oltre 1300 allievi). Si costituì in questo modo un’area di progetto che coinvolse una classe dell’indirizzo Scienze

umane e sociali (1999-2000: indagine preliminare, costruzione e somministrazione di un questionario) e una dell'indirizzo Scientifico tecnologico (2000/01: lettura ed elaborazione dei dati del questionario).

## **PRECOGNIZIONI E IPOTESI DI RICERCA**

### *Definizioni sintetiche di bullismo*

Categoria specifica di comportamenti aggressivi caratterizzati:

- dalla ripetizione: comportamento aggressivo continuato
- da uno squilibrio di potere: la vittima non è in grado di difendersi (Olweus, 1996)

Abuso sistematico di potere (Sharp, Smith, 1995)

Parallelamente al progetto di ricerca sul bullismo/nonnismo, nello stesso anno scolastico, si rimodulò il percorso di accoglienza per gli studenti del primo anno.

In particolare emerse la proposta di coinvolgere gli studenti dell'ultimo anno, in quanto si riteneva che l'accoglienza dovesse porsi, oltre ai soliti obiettivi (promuovere la conoscenza e la socializzazione, far emergere il senso di appartenenza, favorire un clima positivo, ecc.) anche quello di stimolare la collaborazione e lo scambio fra le diverse classi, in particolare, in questo caso, fra i «primini» e gli studenti del quinto anno. Si riteneva insomma che un'interazione di questo tipo avrebbe potuto prevenire o quantomeno attenuare anche le manifestazioni di nonnismo che in alcuni periodi dell'anno scolastico interessavano la scuola e nello stesso tempo rispondere a un ipotizzato desiderio di inserimento (di iniziazione) da parte dei primini a cui il nonnismo dava una risposta distorta.

La costruzione del questionario, oltre alla centralità del rapporto fra classi prime e quinte si orientò sia alla individuazione delle forme (verbale, fisica, economica) del bullismo sia alla ricerca delle relazioni (singolo/gruppo; maschi/femmine; adulti/studenti), degli atteggiamenti e delle motivazioni dei comportamenti. Se infatti negli studi vi era un sostanziale accordo sulla definizione del fenomeno quale comportamento aggressivo caratterizzato dalla ripetizione e dalla squilibrio di potere (Olweus, 1996) o, più sinteticamente, da un abuso sistematico di potere (Sharp, Smith, 1995), gli strumenti di indagine più utilizzati (cfr. Smith, 2007) sottacevano le relazioni sociali di potere privilegiando la dimensione psicologica individuale (del bullo e della vittima). Inoltre le indagini descrivevano il bullismo come un fenomeno in significativo calo dalla scuola elementare a quella media (dal 41% al 26%) e pertanto considerato implicitamente marginale nelle scuole superiori contraddicendo l'esperienza diretta di chi in questo ordine di scuola lavorava osservando non una diminuzione con l'età, ma semmai un suo variare nelle modalità.

## SERENDIPITY

Serendip era l'antico nome dello Sri Lanka. Horace Walpole nel 1754, riprendendo una antica fiaba persiana intitolata "I Tre Principi del Serendip", scriveva: "Quando le loro Altezze viaggiavano scoprivano continuamente, per caso o per sagacia, cose che non stavano assolutamente cercando".

Il questionario (50 item), somministrato nel maggio 2000 a oltre metà delle classi della scuola, ed elaborato nell'anno scolastico successivo, diede, come spesso accade, risultati del tutto inattesi.

Non venne in alcun modo confermato un ipotizzato desiderio di "iniziazione" da parte dei nuovi studenti nei confronti dell'istituto. I dati, perlopiù inattesi, ci presentavano il bullismo *come un fenomeno di gruppo* (secondo l'89,3% degli intervistati): anche quando ad agire è il singolo bullo (ma più spesso un gruppo con un "leader") si tratta di un soggetto ben inserito nel gruppo dei pari e da questo sostenuto; è un fenomeno inoltre presente *all'interno della stessa classe* (dato confermato dal 56.5% degli intervistati) ponendo così il problema di una forma di prevaricazione che assume più l'aspetto di una emarginazione/vittimizzazione da parte del gruppo che quello di una iniziazione. Inoltre il bullismo è significativamente presente *anche fra le ragazze* (lo confermano il 53% degli intervistati, e significativamente il 63,4% delle ragazze): in questo caso vengono privilegiate forme di prevaricazione e di emarginazione verbale e indiretta (maldicenze, isolamento, ecc.).

Le forme rituali tradizionali più propriamente di *nonnismo* risultano *in diminuzione* e concentrate in certi momenti (inizio scuola, S. Firmino) e prevalenti all'esterno dell'edificio scolastico, in particolare sui mezzi di trasporto che si caratterizzano come una sorta di "terra di nessuno" fra scuola e ambiente di residenza, dove le regole di convivenza qui accettate sembrano "sospese". Rispetto alla diminuzione degli episodi aumenta invece il *peso psicologico di umiliazione* dell'esser designato quale vittima, scelto non tanto per l'età (primino) ma per caratteristiche individuali quali aspetto fisico, carattere timido, ecc.

La vittima non pare aver alcun desiderio di essere "iniziata", prova vergogna, tende a nascondere quanto avvenuto anche nei confronti degli adulti e non desidera che il problema venga affrontato collettivamente in classe.

Nelle conclusioni dell'indagine si affermava:

Probabilmente la trasformazione delle manifestazioni di bullismo e nonnismo da fenomeni diffusi (per cui rituali e iniziatici) a interventi rivolti a una minoranza (della minoranza) ha generato effetti sorprendenti. Il contenimento degli aspetti quantitativi del fenomeno sembra infatti essere inversamente proporzionale al disagio e alla sofferenza delle vittime. Quando il bullismo riguardava un'alta percentuale dei cosiddetti 'primini' la vittima veniva scelta quasi esclusivamente sulla base dell'appartenenza al primo anno di corso, mentre i dati adesso dicono che le vittime vengono designate (anche) attraverso tratti personali e comportamentali, come il carattere timido e chiuso, o esteriori, come l'aspetto fisico. Sembrano chiare le implicazioni che derivano da una simile dinamica. Il rischio è che l'individuo isolato che viene preso di mira per alcune caratteristiche superficiali ed esteriori si

ritrovi ad assumere comportamenti di marginalità o, per elementari logiche di differenziazione, subisca spinte ostracizzanti (la dinamica del capro espiatorio) da parte del gruppo di riferimento prossimale (la classe, i compagni di viaggio). (...)

Tra i dati emergenti merita una citazione il consolidamento di una tendenza abbastanza scontata che vede il bullo in una dimensione di gruppo e la vittima generalmente isolata. Per la quasi totalità degli intervistati il bullismo è infatti un'azione che si produce dal gruppo verso l'individuo. Anche questa tendenza apparentemente banale contribuisce a definire le novità del fenomeno soprattutto dal punto di vista della sofferenza della vittima. Nella misura in cui viene meno un'azione capillare e diffusa aumentano i rischi per l'impatto sugli individui. Più che la paura è l'umiliazione ciò che rimane alle vittime, prerogativa di un'azione verso l'individuo e non verso il gruppo o la classe.

In definitiva, il bullismo tradizionalmente conosciuto è presente più all'esterno (mezzi di trasporto) che all'interno della scuola: è più avvertito dai maschi (che viaggiano di più) e dagli iscritti in prima in particolare. La supposta diminuzione genera un aumento della pericolosità, dovuto soprattutto a una nuova modalità di designazione delle vittime, più personale, esteriore e slegata dall'appartenenza gruppal.

Tra i tratti nuovi vi è sicuramente la prevalenza dell'umiliazione di tipo verbale/comportamentale sulle azioni di tipo fisico o economico, l'aumento del fenomeno tra allievi della stessa classe e il crescente ruolo attivo svolto dalle ragazze con modalità peculiari non più unicamente riconducibili al ruolo di amica/fidanzata del bullo. Questo insieme di nuovi fattori sembra peraltro dar vita a un fenomeno complessivo riconducibile al concetto di bullismo con qualche difficoltà. La contrapposizione tra il bullismo esterno alla scuola, compiuto sui mezzi di trasporto, dove sembra esistano ancora i 'grandi' e i 'piccoli', dove i maschi si fanno sentire 'fisicamente' e quello interno alla scuola, anche in classe, tra coetanei, soprattutto verbale e (almeno) tanto maschile quanto femminile, necessita sicuramente di essere ulteriormente indagata.

Potrebbe trattarsi di una situazione delimitata localmente, ma una serie di indagini contemporanee o immediatamente successive, in particolare nelle province di Pavia (2000) e Trento (2001) e negli istituti superiori Ferrini di Verbania (2003) e Negrelli di Feltre (2003), confermano molti degli elementi emersi. Innanzitutto la diffusione del bullismo nelle scuole superiori con una conoscenza diretta del fenomeno da parte della maggioranza degli intervistati; l'individuazione dei mezzi di trasporto da un lato e della classe dall'altro come i due principali luoghi in cui si realizza il fenomeno; la conferma, con percentuali di analogo rilevanza, del bullismo come fenomeno di gruppo e della presenza significativa del bullismo femminile.

## RILETTURA QUALITATIVA

Alla luce dei risultati indicati, mentre si stavano delineando contatti e confronti con altre scuole, si è cominciato a riflettere sulle classificazioni, ancor oggi prevalenti, di bullismo incentrate in prevalenza sulle sue modalità di manifestazione: *bullismo psicologico o indiretto* (maldicenze, risolini, non riconoscimento, esclusione dal gruppo...), *verbale* (prese in giro, denigrazioni ad alta voce, minacce, insulti...), *fisico* (percosse, costrizione ad azioni umilianti, danneggiamento di indumenti o oggetti personali...), *economico* (richieste di denaro o di benefici quali sigarette o consumazioni al bar, furti...). Anche la tipologia individuata più recentemente, quella del *cyberbullismo*, si

basa sulla sua forma di manifestazione: l'utilizzo della rete e degli strumenti di comunicazione digitali (i *new media*). L'impressione era quella di una classificazione esteriore che oscurava i processi, le dinamiche effettive.

Con una classe dell'indirizzo Scienze umane e sociali dell'istituto Cobianchi, nell'anno scolastico 2003-04 si è allora realizzata una *indagine qualitativa* partendo da una rilettura della precedente indagine e raccogliendo e classificando quattro tipologie di fonti (giornali e settimanali; libri e saggi specialistici; siti internet; testimonianze raccolte direttamente).

Si è così arrivati all'ipotesi di una tripartizione fondamentale del bullismo come fenomeno sociale, sulla base delle dinamiche che lo producono e distinguibili fra loro sulla base di cinque variabili: sesso, età (simmetrica / asimmetrica); luogo (scolastico / extra scolastico: mezzi di trasporto, associazioni sportive...); forma verbale / non verbale; relazione (gruppo vs gruppo / gruppo vs individuo).

Le tre tipologie di bullismo sono state così denominate: **nonnismo**, **bullismo persecutorio**, **ostracismo**.

Di seguito alcune delle conclusioni tratte dai ragazzi.

Quella che vi presentiamo è una *indagine qualitativa*, in quanto ha lo scopo di indicare le nuove tendenze del fenomeno del bullismo, piuttosto che darne dimensioni numeriche. Il punto di partenza è una ricerca svolta circa tre anni fa da studenti del Cobianchi intitolata "Scherzi, nonni e bulli". Il nostro contributo è stato quello di distinguere tre differenti fenomeni all'interno dell'etichetta linguistica "bullismo":

### **Nonnismo**

*Definizione.* Il *nonnismo* è una manifestazione di violenza fisica o verbale messa in atto da un gruppo di "anziani" contro un gruppo di "piccoli" con forme ricorrenti e costrittive d'iniziazione.

*Variabili indipendenti.* Il nonnismo è un fenomeno che ha come protagonisti prevalenti soggetti di sesso maschile; la vittima ha sempre età inferiore rispetto al nonno con una relazione costantemente asimmetrica (ad es. "quintini" vs "primini"). Tali manifestazioni sono solite avvenire in contesti sia scolastici che extra scolastici: sovente sui mezzi di trasporto, ma anche tra i militari delle caserme, nelle associazioni sportive, ecc. È sempre il gruppo a esercitare violenza contro il singolo o contro altri piccoli gruppi. La violenza esercitata è solitamente fisica tra i maschi e verbale tra le donne.

*Meccanismi.* Il nonnismo si manifesta come fenomeno ripetuto; ad esempio San Firmino, il palio ... sono eventi che si ripetono ogni anno. La violenza esercitata dai nonni è probabilmente nata come una sorta di rito d'iniziazione, come modalità di accesso in un nuovo gruppo (ad esempio la scuola superiore).

*Testimonianza. Il campionato di nuoto.* "Io ho fatto il biennio dall'altra parte del lago (in provincia di Varese). Un giorno quando ero studente di prima, all'intervallo, alcuni ragazzi di quinta con aria strafottente sono venuti nella mia classe. Hanno preso due miei compagni, solitamente presi di mira un po' da tutti perché considerati un po' imbranati. I quintini hanno attaccato due file di banchi e li hanno obbligati a "nuotare". Loro, in pratica, dovevano percorrere l'intera fila di banchi fingendo di nuotare. Oltre ad essere umiliante questa costrizione è pericolosa perché i banchi, non essendo bloccati, si spostano e i ragazzi possono anche cadere. Quella volta però non è successo niente".

*Commento.* Il nonnismo perde oggi la funzione iniziale di entrata o passaggio rituale in un gruppo e si sostituisce con forme di violenza che hanno obiettivi in parte diversi da quelli che inizialmente questo fenomeno manifestava. Il nonnismo può essere oggi interpretato come

una dimostrazione d'insicurezza del nonno che vuole confermare il suo ruolo di leader all'interno del suo gruppo. Il nonnismo pertanto tende ad avvicinarsi al bullismo persecutorio.

### **Bullismo persecutorio**

*Definizione.* Il bullismo persecutorio può essere visto come una serie di prepotenze che vengono esercitate da bambini e ragazzi sia in ambito scolastico che extrascolastico... con carattere continuativo. Si tratta dunque di un'azione di molestia sia fisica che psicologica. Il comportamento del bullo, sostenuto solitamente da un gruppo, mira a ferire: è un abuso di potere volto a intimorire e dominare la vittima.

*Variabili indipendenti.* Il bullismo è attuato prevalentemente da ragazzi e mediante prevaricazioni di carattere fisico. Le tecniche di bullismo attuate da ragazze sono invece più sottili e raffinate, di carattere verbale e psicologico. Il bullo è prevalentemente singolo, solitamente leader di un gruppo che lo sostiene e dal quale cerca approvazione. La vittima, invece, è spesso isolata ed esterna al gruppo dei pari o di minore età. Il fenomeno si manifesta con maggior frequenza sui mezzi di trasporto, sui quali il personale presente solitamente non interviene per fermarlo.

*Meccanismi.* Ciò che caratterizza il fenomeno del bullismo persecutorio è: ripetizione, intenzionalità da parte del bullo e caratteristiche precise della vittima (vulnerabilità, isolamento, diversità dal gruppo dal quale è preso di mira, ansia, insicurezza e visione negativa di sé).

*Testimonianza. Umiliazione della vittima ribelle.* "All'inizio di marzo, durante un viaggio in treno con mia mamma, alla fermata di Stresa salirono dei ragazzi che provenivano da una scuola del luogo. Gran parte dello scompartimento era occupato da loro. I più grandi cominciarono a disturbare con delle bottiglie piene d'acqua, prima le svuotarono addosso ai ragazzini più piccoli, poi glielie scaraventarono contro in continuazione. Dopo un po' di tempo uno dei ragazzini si ribellò ai continui attacchi provocando la reazione del ragazzo più grande che lo trascinò per l'intero vagone e alla fine gli abbassò i pantaloni. L'evento si svolse con il sostegno degli amici del bullo che lo incitarono e schernivano la vittima, mentre gli amici di quest'ultimo impauriti non sono intervenuti, allo stesso modo degli altri presenti. I pochi adulti che stavano vicino a noi dall'altra parte dello scompartimento facevano finta di non vedere né sentire niente. Durante tutto il tragitto non abbiamo visto né bigliettaio né altro personale delle ferrovie."

### **Ostracismo**

*Definizione.* Il termine, riferito al bullismo, è nuovo. Deriva dal greco *ostrakon*, denominazione dei cocci su cui l'assemblea popolare scriveva il nome del cittadino da esiliare. Da qui l'idea di chiamare ostracismo il fenomeno di vittimizzazione ed emarginazione da parte di un gruppo contro uno o alcuni individui, componenti del gruppo stesso. Lo scopo implicito è aumentare la coesione e favorire lo sviluppo dell'identità del gruppo stesso.

*Avvertenza.* Data la scarsità di materiale reperito le nostre considerazioni possono avere solo carattere ipotetico. L'interesse per questo fenomeno nasce e cresce quando, durante ricerche sul bullismo sono emersi in modo diffuso comportamenti, poco riconducibili alla forma persecutoria o al nonnismo, che necessitavano di maggiore approfondimento e considerazione.

*Caratteristiche.* Sono coinvolti entrambi i sessi e qualcuno afferma che il gruppo sia quasi sempre monosessuale; si sviluppa nel gruppo dei pari prossimale, dove c'è contatto fisico (*face to face*); presente soprattutto nelle scuole, nella stessa classe (stesso gruppo) ma anche in gruppi sportivi e ambienti lavorativi (*mobbing*); la modalità è gruppo contro elemento dello stesso gruppo; la forma di prevaricazione è verbale e psicologica (a volte fisica, quando la vittima tenta di reagire dopo un lungo periodo di persecuzione). La vittima è solitamente debole, diversa, incongruente con il gruppo.

*Meccanismi.* È un fenomeno che dura nel tempo, la cui caratteristica peculiare è la continuità anche per più anni consecutivi; ha un potenziale distruttivo per la vittima (genera

grande sofferenza). Nell'ambito scolastico è possibile che gli insegnanti contribuiscano inconsapevolmente al suo mantenimento. È un fenomeno che solo di recente è stato preso in considerazione dalla ricerca teorica.

*Testimonianza. I bulli sono i leader.* “In una classe quinta, un'alunna con difficoltà scolastiche, abbastanza emarginata dal resto della classe, da un po' di tempo riceve a casa sua telefonate anonime alle ore più impensate, sia durante la scuola che la sera tardi. Voci sia maschili che femminili. Telefonate ricevute in particolare dalla madre “Sua figlia ha avuto un incidente stradale”; “Sua figlia sarà senz'altro bocciata, cosa la manda a scuola a fare!”, e altre telefonate di questo tenore. La cosa dura da parecchio. Dopo alcuni interventi di sensibilizzazione con un esperto esterno sollecitato in particolare da un insegnante della classe, un gruppetto di studenti (in gran parte quelli che gli insegnanti considerano gli alunni più bravi e attivi scolasticamente) si autodenunciano quali autori della persecuzione. Il consiglio di classe, dopo accesa discussione, decide a maggioranza quale sanzione il voto di 7 in condotta.”

*Commento.* L'ostracismo è sicuramente preso di più in considerazione che in passato; non si capisce però se perché il fenomeno sia in aumento, oppure perché c'è maggiore consapevolezza della sua diffusione e delle sue conseguenze.

La riflessione qualitativa, oltre a proporre una ipotesi diversa di classificazione del bullismo, metteva in luce altri aspetti: l'importanza delle testimonianze raccolte (sopra ne sono state riportate solo una per tipologia) che, pur nella loro sintesi, ci fanno comprendere le “storie”, le dinamiche effettive attraverso cui il bullismo si realizza e che mettono spesso in crisi le caratterizzazioni individuali che molte ricerche (ancor oggi) privilegiano sia in relazione ai bulli che alle vittime. Da un lato se il gruppo è centrale nella dinamica del bullismo, il ruolo degli osservatori risulta fondamentale e, dall'altro, specie nell'ostracismo, le caratteristiche che tendono a definire i ruoli di bullo e di vittima sono strettamente connesse alla cultura e ai processi di definizione dell'identità del gruppo stesso. Tramonta così la figura del bullo come una sorta di *outsider* sociale (“brutto, sporco e cattivo”) evitato dai più, facendo intravedere un “bullo” ben inserito nel gruppo dei pari all'interno del quale acquista rilevanza e potere e di cui interpreta desideri e tendenze vittimizzando chi più si allontana dalla prevalente immagine identitaria.

Una delle conseguenze è che le caratteristiche, sia del bullo che della vittima, possono variare notevolmente da gruppo a gruppo, da classe a classe: ad esempio, a seconda dei casi, la vittima può essere sia il ragazzo di buona famiglia che va bene a scuola che lo studente con problemi familiari e difficoltà scolastiche, la ragazza molto per bene come quella trasandata, quello molto timido come quello un po' superbo.

La lettura del bullismo come fenomeno psico-sociale ci ha portato a spostare progressivamente l'attenzione dalla singola scuola all'intera comunità provinciale sia per potersi confrontare sulla base di un osservatorio più esteso sia per poter impostare delle strategie di prevenzione di portata più ampia di quelle che solitamente vengono intraprese nelle singole classi o scuole. Da qui l'iniziativa di giornate di mobilitazione a livello provinciale e la nascita della Rete provinciale di prevenzione del bullismo.

## Una rete per la prevenzione

Parallelamente alla indagine qualitativa dei ragazzi del Cobiانchi, in modo coordinato, altre quattro scuole della provincia hanno lavorato sulla tematica del bullismo con percorsi distinti.

L'Istituto tecnico di Omegna e l'Istituto tecnico commerciale Ferrini di Verbania hanno semplificato il questionario originario del Cobiانchi per poterlo somministrare, elaborare in tempi brevi e confrontare i dati delle diverse scuole. La conoscenza del fenomeno è risultata ancora più alta di quella del Cobiانchi e raggiunge il 90%; anche la conoscenza diretta di episodi supera il 55% degli intervistati. Il luogo privilegiato è quello dei mezzi di trasporto (47%) rispetto alla scuola (33%). Il bullismo è percepito come fenomeno di gruppo e non individuale dal 92% degli intervistati. Dalle interviste emerge inoltre la necessità di affrontare il tema non solo a scuola ma anche nel territorio, con un occhio di riguardo ai mezzi di trasporto.

Una classe del Liceo Cavalieri ha eseguito per quattro mesi, dal gennaio all'aprile 2004, un monitoraggio costante di 10 testate nazionali e locali (quotidiani e settimanali) raccogliendo una rassegna stampa utile per individuare il taglio e le interpretazioni del fenomeno del bullismo rispetto ad altre tematiche che investono le giovani generazioni. Il numero di articoli è apparso decisamente significativo con una prevalenza di quelli allarmistici che associavano il fenomeno e singoli episodi a delinquenza minorile, teppismo, disagio giovanile in generale con modalità simili al modo in cui si affronta il tema dei comportamenti a rischio degli adolescenti (droga, alcool, fumo, *doping*, ecc.).

Più interessanti, anche se meno frequenti, gli articoli su ricerche, convegni, interviste a esperti e alcune lettere ai giornali. Nel complesso prevale comunque una posizione allarmistica e confusa da parte dei media che spesso non distinguono il bullismo da fenomeni di violenza giovanile di tutt'altra natura.

I ragazzi dell'Istituto professionale Galletti di Domodossola da un lato hanno raccolto, sintetizzato in un profilo e rappresentato graficamente l'immagine stereotipata di "bullo": maleducato, trasandato, fannullone, prepotente e opportunista, arrogante, ripetente, ecc., con tanto di bandana in testa



e mozzicone di sigaretta sempre in bocca, tatuaggi e piercing. Hanno poi, per contrasto, visionato ed analizzato il bel film *Fuga dalla scuola media* di Todd Solondz (USA 1996) dove la protagonista Dawn chiamata dai compagni "Wiener, il rospo", subisce pesanti ed umilianti angherie da parte della "perfettina della classe", non considerazione da parte dei genitori che le preferiscono la sorellina, ed alla fine diventa amica del presunto bullo della scuola, Brendon, che dopo aver minacciato di stuprarla, in realtà si rivela un ragazzo dolce ed altrettanto vittima di Dawn.

## IL CONFRONTO FRA PERCORSI

Questi diversi percorsi sono poi confluiti nella prima *Giornata provinciale contro il bullismo* (24 maggio 2004) dove, insieme ai rappresentanti di tutte le scuole della provincia, le classi coinvolte hanno presentato i loro itinerari e progettato e sperimentato insieme attività di sensibilizzazione e prevenzione sul bullismo (giochi di ruolo, simulazione di un intervento di mediazione, attività di accoglienza, spot e cartelloni di "pubblicità progresso").

La partecipazione di insegnanti e adulti rappresentanti della comunità provinciale (amministratori, rappresentanti delle associazioni, della pubblica sicurezza, delle aziende di trasporto...) ha consentito da un lato di presentare il fenomeno facendolo uscire allo scoperto, superando omertà e sottovalutazioni, dall'altro di darne una chiave di lettura corretta, non criminalizzante, responsabilizzando gli adulti in qualità di educatori od anche di osservatori attivi laddove gli episodi si verificano. Non dimenticando come ciò che viene chiamato bullismo non sia unicamente prerogativa di giovani e studenti: non è infatti molto diverso da ciò che, in altri ambiti, non giovanili, viene chiamato *mobbing*.

Se l'attenzione dei media si concentra prevalentemente sugli atti, specie se violenti, dei bulli, un adulto consapevole deve soprattutto capire la sofferenza delle vittime, la loro umiliazione e solitudine specie quando, come nel caso dell'ostracismo da parte di un intero gruppo classe, non si manifesta in atti eclatanti ma si accumula in piccole e continue umiliazioni quotidiane.

Le indagini effettuate, nel loro insieme, non permettono di stabilire in modo univoco se il fenomeno, alle scuole secondarie, sia in aumento o in diminuzione rispetto al passato e rispetto alla scuola media. Senz'altro si ha una trasformazione che lo rende meno un fenomeno rituale (rito di passaggio) o individuale (il bullo violento e deviante) e più un fenomeno "grupuale" di socializzazione violenta a spese di una o più vittime permettendo al gruppo (prevalentemente quello dei pari: ad esempio nella classe) non solo di stabilire delle gerarchie interne di potere, ma anche di costituirsi una identità comune attraverso il rifiuto, l'emarginazione e la vittimizzazione di chi è percepito come diverso.

Il rito di passaggio (*primino fai il saltino*; la *firma* a San Firmino, ecc.) costituisce appunto un passaggio, un superamento più o meno rapido al di là del quale si è inseriti nel gruppo, una strettoia oltre la quale vi è il premio del riconoscimento e il pedaggio (sia pur arbitrario) fa riferimento a un parametro oggettivo (esser “primino”) e condiviso con tutti i pari di età e condizione.

Assai diversa è la vittimizzazione fra pari: i parametri di individuazione diventano soggettivi (in genere di tipo fisico e/o psicologico) quali la gracilità o la timidezza, le capacità sociali e intellettuali, il modo di vestire, la vera o presunta omosessualità e talora anche la diversità etnico culturale e religiosa e davanti alla vittima non si presenta più una strettoia temporanea ma un tunnel senza uscita (se non tramite la fuga, la bocciatura, il cambio di scuola, ecc.).

## **DALLA NICCHIA ALLA RETE**

L'impegno condiviso, che si concretizzerà a partire dall'ottobre successivo, è quello di dar vita a una rete provinciale di prevenzione che coinvolga tutte le scuole superiori e, progressivamente, le scuole inferiori nonché associazioni ed istituzioni.

In sostanza il percorso effettuato a partire dal 1997 è consistito in un lavoro “di nicchia” condotto da alcuni insegnanti di alcune scuole con i rispettivi studenti. Lavoro “minoritario” ma essenziale per conoscere e capire il fenomeno nella specificità della scuola superiore e del nostro territorio (dove, per esempio, sono decisamente numerosi gli studenti che viaggiano). Alla preparazione e ai lavori della prima giornata provinciale avevano partecipato numerosi enti quali la Provincia e la Commissione pari opportunità, il MIUR CSA (l'attuale Ufficio Scolastico Provinciale), nonché associazioni di volontariato quali Alternativa A..., Contorno Viola, Camminare insieme, Agedo.

In quella occasione ha cominciato a prendere forma il progetto di costituire *una rete permanente* volta a conoscere, tenere sotto controllo e prevenire il fenomeno nel territorio della nostra Provincia. In sostanza passare dal lavoro “di nicchia” al “lavoro a tappeto”, dalla fase della conoscenza a quello della prevenzione diffusa individuando strumenti ed iniziative e promuovendo momenti di contatto con operatori di altri settori (scuola media, formazione professionale, servizi sociali, ecc.).

Il primo obiettivo è stato quello di porre il problema apertamente e in modo diffuso a livello di intera comunità provinciale: parlarne uscendo dall'omertà, una duplice omertà: dei giovani e degli adulti. Per molto tempo infatti del fenomeno del bullismo non si è parlato, vigeva una sorta di tabù; gli adulti pensavano fossero solo “ragazzate” e gli studenti che fosse meglio non parlarne per non fare la figura della “femminuccia” e magari subire qualche ritorsione; era insomma una specie di pedaggio da pagare per poter diventare

grandi, tutti vi erano passati e non bisognava drammatizzare. Anche le direzioni delle scuole tendevano a mettere sotto silenzio, magari dopo qualche sporadica punizione esemplare, i pochi episodi che emergevano, con la preoccupazione spesso prevalente di “tutelare il buon nome della scuola”. Il secondo obiettivo, immediatamente connesso al primo, è stato quello di parlarne in modo pacato e corretto, senza sottovalutare e senza criminalizzare, utilizzando le conoscenze acquisite con i lavori e le indagini degli anni precedenti.

Lo strumento individuato è stato quello di un opuscolo, progettato dalla nascente rete provinciale e con la collaborazione grafica di una classe dell'istituto professionale Franzosini. Uno strumento agile che fornisce alcune informazioni essenziali e nello stesso tempo indicazioni di lavoro e approfondimento (suggerimenti di testi di narrativa, film, siti web). Stampato con il contributo della Provincia, questo opuscolo, dopo incontri con gli insegnanti delle singole realtà, è stato diffuso all'inizio dell'anno scolastico 2005-2006 (e in quelli successivi) in tutte le classi prime superiori del Verbano Cusio Ossola. Un percorso analogo si è realizzato con gli scolari delle elementari e delle medie utilizzando l'opuscolo *Star bene a scuola senza prepotenze* realizzato dalla Regione Piemonte e dal dipartimento di Psicologia dell'Università di Torino.

La fase successiva è stata quella di coinvolgere in modo consapevole e diffuso sia i ragazzi più grandi che il territorio a partire dai soggetti adulti con ruoli educativi e preventivi diretti o indiretti (oltre gli insegnanti, operatori sociali, associazioni, amministrazioni, ecc.). Ci è infatti parso di capire come il bullismo sia un fenomeno complesso con strette relazioni, nelle dinamiche e nelle forme molto varie, con il contesto di appartenenza e che può esser pertanto modificato non tanto grazie a interventi centrati sui singoli (i bulli e/o le vittime) ma sulle relazioni complessive (e sugli atteggiamenti) dei gruppi dove il fenomeno si presenta. Non basta un'indagine, anche ben condotta, e nemmeno la diffusione di un opuscolo, a incidere significativamente. Il bullismo, con le trasformazioni che ha subito, rispetto alle ritualità tradizionali di passaggio, sembra rispondere, in modo aggressivo e violento, a nuovi



bisogni di conferma e di identità ben radicati nella crescita sociale e culturale dei giovani. La perdita di autorevolezza dei luoghi formativi tradizionali (la famiglia in primo luogo) esalta, nel bene e nel male, il ruolo del gruppo dei pari; i bulli, con modalità assai varie, vi ricercano potere e consenso, approvazione sia pur tacita. Una sensibilità diffusa e consapevole può toglier loro progressivamente questo consenso implicito costringendoli a ripensarsi. Una prevenzione del bullismo è una concreta educazione alla nonviolenza, alla scoperta di come i rapporti fra le persone non siano necessariamente faticosi, dolorosi, conflittuali (nonostante i modelli che i media, dal *wrestling* ai *reality*, inculcano). Occorre infine la presenza di adulti attenti e consapevoli, in grado di individuare le dinamiche prima che assumano caratteri dirompenti, dotati di una adeguata strumentazione (concettuale e pratica) che permetta loro di intervenire con intelligenza.

### **“FRATELLI MAGGIORI” E ADULTI SENSIBILI**

Si arriva così alla *Seconda giornata provinciale contro il bullismo* (19 ottobre 2005) dove 130 studenti, dei trienni di tutte le scuole superiori della provincia, il mattino partecipano ad attività formative di gruppo volte alla prevenzione delle diverse forme di bullismo; il pomeriggio oltre un centinaio di adulti (insegnanti di scuole primarie, secondarie e agenzie formative, operatori socio-sanitari, genitori, amministratori pubblici e delle società di trasporto) si confrontano con i referenti della rete ed esperti esterni. Non una giornata di conclusione di attività, come in un certo modo era stata la prima giornata provinciale, ma di avvio di una presenza diffusa nelle scuole e nel territorio di giovani “fratelli maggiori” e di adulti sensibili e attenti nelle diverse realtà per poter prevenire prima di dover reprimere. Nella relazione di apertura si diceva:

Il bullismo, fenomeno a lungo sottovalutato, costituisce una forma di prevaricazione che è fonte di grosse sofferenze individuali e che può rendere ancor più faticoso il cammino di crescita di giovani che già devono far fronte ad un futuro molto più incerto rispetto quello che attendeva le generazioni che li hanno preceduti. Come fratelli maggiori (come *peer educator*) stamattina; come adulti oggi pomeriggio, siamo tutti chiamati a guardare con occhi più attenti e a ricordare, spesso anche solo con la nostra pacata presenza, come il vivere insieme possa invece costituire per tutti un momento piacevole di reciproco arricchimento.

Occhi attenti per evitare che, dietro l'apparente normalità del fluire quotidiano, si sviluppino dinamiche di prevaricazione e sofferenza come quelle che in quell'occasione, all'interno dei gruppi, si sono raccolte e discusse. Fra tutte una testimonianza, portata da una studentessa, di bullismo-ostracismo al femminile:

*Certo che noi ragazze, anche con il minimo impegno, riusciamo ad essere perfide...*

Eravamo in prima superiore, scuola nuova, nuova classe, nuove compagne... tutte ragazze! Passò il tempo, ormai era ottobre inoltrato e il gruppo classe si era finalmente formato in modo abbastanza compatto, c'era chi era entrata a farne parte senza problemi, chi invece faceva più fatica...e poi c'era lei! Si limitava a fare numero nel “mucchio” ma, di fatto, non ne faceva parte: era sempre sola, non parlava quasi mai, faceva fatica a integrarsi, o forse

facevamo fatica noi ad accettarla perché ci appariva troppo amorfa, quasi un vegetale! Tra noi la chiamavamo la "sfigata", o più semplicemente "Sfilly"!

Sfilly aveva una paura, infrequente tra quindicenni, che la terrorizzava: *la morte!!!*

Non so bene perché e come incominciò, forse solamente per divertirci, forse per vedere in lei una reazione, fatto sta che iniziammo a prenderla in giro per questo suo timore. La cosa faceva sentire tutte noi molto forti nei suoi confronti...

Un giorno una di noi scrisse un necrologio che annunciava la morte di Sfilly e glielo mandò persino a casa! Lavagne, banchi, quaderni... ormai tutto in quella classe era tappezzato con disegni di croci, tombe o teschi, gli stessi disegni che, misteriosamente, comparivano sulle giacche o felpe della sventurata.

Questo era diventato il nostro divertimento, tutte eravamo unite per distruggere emotivamente Sfilly, le poche che non partecipavano alla realizzazione dei dispetti si limitavano a ridere di lei.

Pure i prof., anche se indirettamente, erano dalla nostra parte e ridevano se alla domanda: "Dove si trova il Mar Morto?" noi rispondevamo menzionando il paese di Sfilly.

Infine, alla poverina, ormai in preda a un esaurimento nervoso, non restò altro che ritirarsi da scuola...uff!...non lo avesse mai fatto! I prof., anche quelli tacitamente consenzienti, si tramutarono in perfette crocerossine riempiendoci di paternali inutili e attaccandoci... Ci aspettavamo il finimondo! Invece, dopo l'inevitabile paterno del preside tutto, magicamente, tornò come prima, e di Sfilly non restò altro che una piccola lapide sul muro dietro l'ultimo banco...

## **CONCLUDENDO... SI FA PER DIRE**

Qualche tempo fa, durante la realizzazione di un intervento sul gruppo classe in tutte le sezioni prime di un istituto superiore, ad un operatore è capitata la seguente situazione: nella sezione A di un determinato indirizzo una ragazza denunciava i ripetuti atti ostili subiti dalle compagne per aver avuto la sventura di raccontare in classe che i jeans che indossava erano stati acquistati al mercato. Il giorno dopo, nella sezione B dello stesso indirizzo, un'altra ragazza si lamentava in un modo molto simile: in questo caso però la colpa era invece quella di vestire 'firmato'.

Per lungo tempo la ricerca sul bullismo si è proposta di isolare le caratteristiche salienti del bullo e della vittima, sempre a livello individuale, per aspetti psicologici e non. In un secondo momento si è cercato di differenziare i ruoli dei soggetti coinvolti nel fenomeno (bullo, vittima, spettatori, ecc.), fornendo in tal modo una fotografia, un'immagine statica. Forse è giunta l'ora di girare un video: di osservare il fenomeno del bullismo dinamicamente, dimenticandosi per un attimo delle biografie degli attori, delle sceneggiature e delle scenografie. Non perché questi ultimi aspetti siano da sottovalutare, anzi: sembra però importante recuperare il gap conoscitivo che si è prodotto in merito alla ricostruzione del fenomeno utilizzando la dinamica di gruppo.

Il punto di vista dinamico, della dinamica di gruppo, è invece sufficientemente nuovo per poter contribuire in modo significativo al miglioramento dell'apparato teorico di riferimento.

E' probabile che un nuovo punto di vista potrebbe migliorare anche l'efficacia degli interventi di prevenzione (o, ahinoi, di riduzione del danno) che vengono tentati nei contesti scolastici, saldando meglio teoria e prassi, ricerca e

pratica. La centratura sul gruppo, sulle sue regole e sulle sue dinamiche, metterebbe da parte le cause e lavorerebbe sul funzionamento, sui meccanismi attivi. Un po' come è avvenuto in psicoterapia quando ai percorsi analitici 'lunghi' sono stati affiancati gli orientamenti strategici che lavorano sui meccanismi, sulle tentate soluzioni, preoccupandosi di come i problemi si alimentano, non da 'cosa' sono originati. Per il resto valgono le raccomandazioni tipiche di tutte le professioni a contatto con l'adolescenza: quando ti sembra di aver capito qualcosa, quando hai una buona lettura dei fenomeni che osservi, bene, è proprio quello il momento di alzarsi e ricercare ancora, senza sedersi mai, perché gli adolescenti corrono più velocemente degli adulti che li studiano.

## Nodi, dubbi, suggestioni e tributi per nuove categorie

Sono tempi critici per la scuola. Dal novembre 2005 ad oggi - ovvero dal fatto di bullismo verso uno studente autistico in un istituto superiore di Torino - si sono susseguite le notizie di cronaca su eventi di un certo rilievo. Aggressioni, atti di razzismo, piccole e grandi persecuzioni che hanno messo in crisi quel rapporto di fiducia necessario e un po' scontato per cui un genitore – e tutta una comunità – può pensare alla scuola come a un luogo sereno, dell'imparare e del fare insieme, dell'integrazione e del rispetto. Ci è stata raccontata una vita scolastica che questa serenità sembra avere perduto. Il bullismo è stato nominato a ogni piè sospinto, a volte a proposito, altre meno. L'etichetta sembra adatta a ogni forma di disturbo, irrequietezza, violenza, indisciplina che abbia luogo tra i più giovani, alimentando una confusione poco proficua e ampiamente diffusa anche tra gli addetti ai lavori. (Buccoliero, 2008, p. 94)

Convenuto, almeno tra chi se ne occupa professionalmente, che se un allievo dà un pugno a un insegnante, se un gruppo di studenti allaga una scuola, se dei giovani in banda derubano per strada un malcapitato, ecc. ecc. non si tratta di bullismo, c'è da chiederci “*Come mai questo frequente (e crescente) uso fuorviante del termine?*”. Il problema sta tutto e solo nella superficialità allarmistica dei *media* o c'è qualcos'altro connesso alla natura del termine? Come mai questo termine è ormai, nei *media* e non solo, un'etichetta in cui prevale la connotazione negativa affibbiabile a qualsiasi atto di violenza giovanile (alle cose o alle persone) alla denotazione specifica? Per cui venga poi magari rifiutato, per paura dell'etichettamento, qualora di bullismo (squilibrio di potere, ripetute azioni di prevaricazione sulle stesse vittime) effettivamente si tratta.

Il termine originario usato da Dan Olweus nel 1973, era *skolmobbing*, traducibile letteralmente come mobbing scolastico: da un lato si delimitava all'ambito studentesco il fenomeno, dall'altro lo si connetteva a forme di prevaricazione continuative presenti anche fra adulti. L'utilizzo di *mobbing* in inglese è invece riferito o alle azioni violente delle folle o a quelle delle bande criminali, in italiano viceversa è riferito esclusivamente all'ambito lavorativo fra adulti (colleghi vs collega e/o superiori vs dipendente); *mobbing* scolastico verrebbe pertanto frainteso come vittimizzazione di un operatore scolastico da parte di colleghi o dirigenti.

Sarà lo stesso Olweus a utilizzare, nelle sue opere in inglese, prima il termine *bully* per indicare il ruolo del prevaricatore (1978) e successivamente *bullying* (1981) da cui deriva il nostro “bullismo”, con qualche problema di ancoraggio nel nostro contesto linguistico, visto che la parola “bullo” ha altra tradizione in

Italia (spavaldo, sbruffone ma anche generoso, non riferita comunque in modo specifico ai minori).

Sforziamoci allora di utilizzare il termine “bullismo” con il massimo di rigore esplicitando “la cosa” (le prevaricazioni, le umiliazioni, il loro ripetersi, le sofferenze delle vittime ...) e cautelandoci il più possibile dall’effetto etichetta.

## DIAMO I NUMERI?

Quando un giornalista ci intervista la prima cosa che ci chiede, non c’è eccezione, sono i numeri. Quanti i casi di bullismo? Quanti? Noi magari insistiamo sugli aspetti qualitativi, sulle dinamiche, sulle differenze fra forme rituali tradizionali che investono casualmente, *una tantum*, qualche “primino” e forme di vera e propria persecuzione di soggetti più deboli presi di mira. Come quantificare le sofferenze? Come comparare ricerche che utilizzano strumenti d’indagine diversi? Non c’è niente da fare. Dobbiamo dare i numeri. Proviamo.

- 1993: dati presentati da Olweus (Norvegia e Svezia). Il numero di vittime del bullismo decresce progressivamente e significativamente dalla seconda elementare (maschi 17,5%; femmine 16%) alla terza media (maschi 6,4%; femmine 3%). Significa che il bullismo scompare quasi completamente nelle superiori? O forse che quel tipo di indagine basata sulle dichiarazioni dirette degli alunni (*Hai commesso; hai subito violenza/prevaricazione?*) sono funzionali alla impostazione teorica sottostante (individuazione delle caratteristiche dei soggetti potenzialmente prevaricatori e potenzialmente vittime) ma decresce di efficacia con il crescere dell’età laddove le dinamiche di gruppo sono più complesse e la reticenza (sia dei bulli che delle vittime) maggiore?
- 1995-96: su “Psicologia contemporanea” e nell’edizione italiana del testo di Olweus (1996), Ada Fonzi pubblica i dati di una ricerca svolta a Firenze e Cosenza utilizzando una traduzione del questionario di Olweus. Anche da noi sembra profilarsi un calo significativo dalle elementari alle medie ma (sorpresa!) i dati sono più del doppio di quelli rilevati nei paesi scandinavi: nelle elementari le vittime oscillano tra il 38% e il 46% e intorno al 30% nelle medie. I bambini italiani sono decisamente più feroci di quelli scandinavi (e anche inglesi, australiani, canadesi, spagnoli ecc.)? Oppure...? Si vergognano meno? Magari addirittura si vantano? O magari tutto sta nel fatto che, come saggiamente ci ha suggerito Franco Prina (2005), un questionario tradotto da una lingua all’altra non garantisce gli stessi risultati? Nello specifico se traduco un termine che indica una

prevaricazione violenta con “prepotenza” (termine dall’accezione talmente vasta da poter esser anche riferito a qualcosa di non molto lontano da una scortesia) diventa ovvia una significativa discordanza dei risultati.

- 2008: indagine di *Cittadinanza attiva* su un campione casuale nazionale di 5.418 studenti (57,5% della scuola media, 42,5% delle superiori). Non si parla più di “prepotenze”, ma di azioni aggressive e violente. Le vittime risultano il 37% degli intervistati ma...questi dati comprendono anche le vittime di singoli episodi, mentre episodi avvenuti “più volte” sono denunciati dal 21% e “spesso” dal 3%. Dove collochiamo il bullismo? La gamma (tra il 37% e il 3%) è talmente ampia da lasciar sconcertati. La partecipazione volontaria al questionario quanto lo rende poi attendibile statisticamente?

Insomma, senza fare altri esempi che non mancano, è opportuno quantificare il fenomeno, ma i numeri vanno interpretati alla luce delle ipotesi di indagine, degli strumenti utilizzati e dei contesti della ricerca. Per cercare le dinamiche dobbiamo andare anche al di là dei numeri.

## COME “DELIMITARE” IL BULLISMO?

Franco Prina, dell’Università di Torino, intervenendo alla Seconda giornata provinciale, ci ha fornito un prezioso contributo critico suggerendoci di leggere il bullismo all’interno di un *continuum* di comportamenti più o meno violenti (maleducazione, inciviltà, prepotenza, prevaricazione, molestia, minaccia, ricatto, estorsione, violenza indiretta e diretta, persecuzione...) ma anche a comportamenti che hanno una “ambivalenza intrinseca, che cioè possiedono insieme elementi che possono far pensare a un loro contributo positivo per la crescita degli individui e, all’opposto, a una difficoltà per chi li sperimenta” (riti di passaggio, solidarietà di gruppo, gerarchia di ruolo, diversità di competenza, forza, abilità, ecc.).

La delimitazione di ciò che è lecito e non lecito, accettabile e non accettabile è mobile nel tempo e mutevole dai diversi punti di vista. Di qui l’importanza per gli educatori di passare da un punto di vista “esterno” a uno “interno” al fenomeno, cogliendo il vissuto dei soggetti.

La connotazione dei comportamenti di aggressività e di bullismo come comportamenti meritevoli di attenzione e di aperta condanna, è strettamente correlata a fattori molteplici quali il cambiamento del costume, la crescita della cultura dei diritti personali, la maggiore attenzione alle sensibilità individuali, l’accumularsi di conoscenze scientifiche in materia di personalità in fase evolutiva, la crescente attenzione ai diritti e alle condizioni delle vittime. ... In questa difficoltà di situare il confine della problematicità dei comportamenti e delle relazioni interpersonali, una bussola può essere rappresentata dall’accogliere la distinzione proposta dagli antropologi tra:

- **prospettiva “etica”**, ossia la prospettiva con cui guarda ad un dato fenomeno, adottando i propri parametri di valutazione, un osservatore esterno ad un dato contesto culturale;
- **prospettiva “emica”**, ossia il punto di vista interno, quello di chi di una data cultura condivide i riferimenti culturali.

Questo significa che ciò che appare meritevole di attenzione (e in generale di inclusione nel novero dei fenomeni di bullismo di cui farsi carico come scuola) è sicuramente ciò che viene percepito e vissuto dagli stessi protagonisti passivi (le vittime) come meritevole di attenzione in quanto fonte di difficoltà, di disagio, di sofferenza. Ne deriva l'importanza, come primo elemento e strumento di azione dell'istituzione scolastica, dell'affinamento della capacità di percepire, ascoltando alunni e studenti o facendo un lavoro di vera e propria ricerca sul tema (magari coinvolgendo anche le famiglie), che cosa è da essi considerato “problema”, come viene vissuto, quale origine esso ha e come ritengono possa essere affrontato. (Prina, 2005)

## L'IDENTITÀ COLLETTIVA DEL GRUPPO

Quasi tutti gli adolescenti appartengono ad un gruppo di amici: appartengono appunto e non possiedono; sono posseduti dalla mente di gruppo che li avviluppa e li influenza potentemente. (Pietropolli Charmet, 2000, p. 217)

Il gruppo dei pari è una specie di paradiso felice ritagliato nell'ambito della società perché in quel gruppo le relazioni di potere sono, per così dire, sospese... Chi sta in quei gruppi accetta la parità. Ma c'è un problema psicologico e non solo sociologico. (...) Quando noi ci comportiamo, quando noi viviamo nel sociale raramente andiamo a dire quello che pensiamo se non a pochissime persone. Magari ce ne sarebbero tantissime che ci ascolterebbero. (...) Però in realtà noi non abbiamo quasi mai una platea. Noi parliamo a 4 o 5 persone e se usciamo da queste 4 o 5 persone non sappiamo più che fine fa la nostra voce, e tanto meno sappiamo che fine fanno le nostre azioni.

Nel gruppo **lo si sa**, perché il gruppo è piccolo; ... di ogni azione abbiamo subito il controllo del *feed back*, del ritorno indietro. Se dico “Stupido” a uno, io so, avrò un ritorno perché lui mi dice “Sì, hai ragione, sono proprio stupido”, oppure mi dice “Cretino”: ecco un *feed back*. Pensateci un momento: la società vive di queste cose. Solo che l'80% dei *feed back* lo controlliamo molto poco perché non è possibile. Questo è il grande merito psicologico di un gruppo”. (Amerio, 2003)

Già nella ricerca del 2001 avevamo sottolineato come non emergesse un desiderio di appartenenza al grande gruppo (nello specifico il “grande” Istituto Cobianchi) ma l'attenzione (e le ansie) riguardassero in prevalenza il gruppo classe, che diventa per molti il luogo privilegiato di relazioni fra pari sia perché gli adolescenti vi passano con i loro pari più tempo che in qualsiasi altro contesto, sia perché, per molti, diventa non solo il prevalente, ma l'unico ambito significativo di realizzazione sociale orizzontale. Questo comporta, come numerose indagini recenti (IARD, 2001 e 2007) hanno evidenziato, che le aspettative e le richieste dei giovani nei confronti della scuola secondaria riguardino in misura del tutto prevalente gli ambiti della socializzazione, della relazione e dell'arricchimento della personalità individuale e, in misura decisamente minore, quelli istituzionali dell'apprendimento e della acquisizione di competenze professionali. La scuola secondaria è infatti la

fonte di amicizie più citata (65%) dai giovani fra i 15 e i 24 anni e la stragrande maggioranza giudica positivo il rapporto con i propri compagni della classe (92%) e solo un po' minore (85%) quello con l'insieme dei compagni della stessa scuola (IARD, 2007).

La grupalità adolescenziale attuale tende ad assumere un compito autoreferenziale che riguarda il benessere della vita psichica del gruppo: ciò fa sì che il compito sia di fare manutenzione della vita mentale del gruppo al fine di star bene assieme e di contribuire alla creazione di esperienze di accomunamento, di condivisione, di partecipazione, di contenimento. Il gruppo adolescenziale attuale non nasce per cercare nemici, occupare il territorio, difenderlo, attaccare l'autorità, la famiglia o lo Stato: il compito attuale del gruppo è di garantire un servizio speciale per coloro che hanno sottoscritto il patto. L'interesse dell'attuale grupalità adolescenziale è rivolto a migliorare la qualità del vincolo, ad approfondire i sentimenti di lealtà, di affetto, di identificazione, di disponibilità. (Pietropoli Charmet, 2000, p. 225)

Il gruppo di adolescenti si costituisce allora come un soggetto collettivo tendenzialmente autoreferente, che mira al mantenimento del proprio equilibrio e benessere interno e che pertanto si chiude a possibili nuovi inserimenti che possono metterne in discussione l'identità collettiva o tende ad espellere chi ne mina l'equilibrio. La maggior distanza delle nuove generazioni rispetto a quelle precedenti fa sì che l'identità sociale trovi nel gruppo dei pari il luogo privilegiato di formazione, ma, qualora autoreferenzialità del gruppo e chiusura verso l'esterno si accentuino, essa rischia di costituirsi come una socialità fragile, slegata dal contesto più ampio. Questo fa inoltre sì che gruppi socialmente simili, con le stesse caratteristiche socio-familiari, possano assumere identità collettive assai differenziate; capita spesso, ad esempio, che il gruppo dominante e caratterizzante all'interno di una classe di una sezione possa acquisire modalità identitarie (codici comunicativi verbali e non verbali, preferenze culturali, rapporti con le istituzioni, ecc.) del tutto differenti rispetto alla sezione parallela della stessa scuola.

Una identità collettiva che si può costruire prevalentemente in positivo, costruendo codici, modalità di rappresentarsi con il corpo e il vestire, scelte musicali e modalità di vivere il tempo libero, interpretazione del proprio ruolo, ecc., ma che può anche costituirsi in negativo attraverso il rifiuto di chi (gruppo o singolo) venga identificato come totalmente altro rispetto al proprio sentire collettivo, al proprio modello identitario.

## **IL “GRUPPO CLASSE NASCOSTO” E LA SUA LEADERSHIP**

Se la scuola, e in modo privilegiato la classe, è vissuta prevalentemente come il luogo dove stabilire relazioni amicali significative, momenti positivi di scambio e supporto reciproco diventa quasi inevitabile il costituirsi, all'interno

della classe istituzionale, definita nei suoi compiti e nella sua composizione dagli adulti, un sottogruppo (a cui magari è stabilmente connesso anche qualche esterno alla classe formale) con intense relazioni reciproche e forte identità collettiva. Il gruppo classe è insomma vissuto come un luogo forte di coinvolgimento emotivo, sia in positivo (le amicizie, le fedeltà, le esperienze forti) che in negativo (rifiuto, sofferenza, solitudine).

Fra il gruppo classe “formale” (l’elenco del registro) e quello informale (quello delle amicizie e degli affetti) può esserci una forte discrepanza; quest’ultimo può assumere il carattere del gruppo classe “segreto” che accetta e include ma, in alcuni casi, rifiuta e ostracizza (compagni di classe e talvolta insegnanti) e che può muoversi secondo prospettive del tutto incongrue con le finalità previste dal percorso scolastico.

La profonda motivazione a instaurare vincoli che occupino gli spazi interstiziali lasciati dalla didattica fa sì che al di là della classe ufficiale si formi in quasi tutte le classi, una *classe segreta*, la classe degli affetti, del corpo, la classe che organizza imprese memorabili e prende le decisioni. Il più delle volte la classe segreta e la classe ufficiale convivono senza confluire in un unico gruppo e dotarsi di un unico linguaggio. Il docente si avvede degli scambi, delle intese, degli accordi e degli spostamenti che avvengono davanti ai suoi occhi, e generalmente finge di non vedere, cercando di realizzare il proprio compito nonostante i movimenti evidenti che effettua la classe degli affetti. Il tramestio parla di un altro livello di funzionamento della mente del gruppo classe, appunto quello della classe segreta, che lavora negli interstizi della classe delle conoscenze. (Pietropolli Charmet, 2000, p. 261)

Il gruppo dei pari tende a strutturarsi orizzontalmente senza una leadership dominante. Questo non toglie che alcuni siano più in grado di rappresentarne il sentire collettivo sia nelle relazioni interne che nel confronto esterno (con altri gruppi, con l’istituzione). Nelle situazioni di conflitto questa capacità (e talora volontà esplicita) di rappresentare l’identità collettiva del gruppo tende a trasformarsi in vera e propria leadership con il definirsi di alcuni ruoli (il mediatore, il portavoce, il difensore) all’interno dei quali quello del bullo tende a rappresentarsi come colui che con maggior forza sa “difendere” e tutelare l’identità grupale alimentando e gestendo in particolare l’ostracizzazione di colui/coloro che, pur facendo parte del gruppo formale della classe, sono rifiutati dalla “classe segreta”, non escludendo l’individuazione di qualche vittima contro-identitaria in gruppi prossimali. Difensore in grado di usare la forza che gli proviene dal supporto implicito del gruppo e disposto, assumendosene sino in fondo il ruolo, di pagarne “eroicamente” le conseguenze qualora l’istituzione intervenga con sanzioni.

L’immagine del bullo come soggetto isolato, una sorta di *outsider* deviante,

rifiutato dai più (o sopportato solo per paura) che spesso i media (ma anche ricerche) ci danno, almeno nelle situazioni di ostracismo (ma probabilmente non solo), ci risulta del tutto smentita sia dalle ricerche sul campo che dalle “storie”, dagli episodi raccolti. Abbiamo invece un bullo leader (o che aspira a diventar tale) e che utilizza non solo la propria forza (e quella dei suoi “aiutanti” bulli) ma soprattutto quella che gli deriva dalla consapevolezza di agire in sintonia con la volontà inespressa del gruppo.

Infine la presenza di un “gruppo classe nascosto” che si costituisce e agisce negli interstizi di quello “ufficiale” ci fa capire come le sue dinamiche (e le sue azioni) siano molto spesso invisibili agli adulti che riescono a vedere e a rapportarsi solo con il gruppo classe formale. *“Non ci siamo mai accorti di nulla?”*, *“Non pensavamo che la situazione fosse così grave?”* si sente dire spesso da insegnanti di fronte all’esplosione, spesso drammatico, delle conseguenze di una persecuzione continuata. Oppure docenti che, pur intuendo le dinamiche ostracizzanti del “gruppo classe degli affetti”, ritengono che quello sia un ambito esclusivo su cui non è opportuno intervenire, lasciando che *“Se la sbrighino fra di loro”*. Non mancando nemmeno, abbastanza spesso, coloro che fanno propria la lettura del gruppo dominante: *“È lui che si isola ... che se la prende per un nonnulla. Non esageriamo a parlare di nonnismo ecc.”*.

Formare gli insegnanti alla prevenzione del bullismo significa allora non solo conoscere e distinguerne le varie forme, ma acquisire la capacità di leggere le dinamiche (nascoste) che percorrono la vita di un gruppo non limitandosi alla descrizione e valutazione dei singoli episodi. Questo non significa il dover sempre intervenire nelle relazioni della “classe segreta”, ma avere un occhio attento per capire quando gli eventuali conflitti e dissidi, costituirsi di gruppi chiusi e di rifiuti richiedano un intervento, magari indiretto, degli adulti per evitare il cristallizzarsi e l’aggravarsi di una situazione negativa.

## **INCLUDERE ED ESCLUDERE**

Un contributo importante ci è stato fornito dalla distinzione (Buccoliero, Maggi, 2005) fra il bullismo di inclusione e quello di esclusione, distinzione che precisa ed approfondisce concettualmente la differenziazione già operata da noi fra nonnismo e ostracismo. Differiscono infatti nella designazione delle vittime, nelle modalità delle prevaricazioni, e soprattutto nelle finalità.

Il **bullismo di inclusione**, corrispondente al nonnismo, designa quale vittime l’intero gruppo di “reclute” (nelle superiori i primini) che entrano a far parte del grande gruppo (l’intera scuola). Utilizza in genere modalità rituali tradizionali

che assumono il ruolo di un vero e proprio rito di passaggio, anche se non si escludono varianti (alcune anche particolarmente violente e/o pericolose) frutto dell'inventiva dei bulli. La finalità esplicita è quella di includere pubblicamente un nuovo membro nel gruppo, mentre la finalità implicita è quella di ribadire e trasmetterne i valori. La prova a cui il "novizio" è sottoposto è allora anche una "certificazione" della sua adesione a quei valori.

Il **bullismo di esclusione** designa quali vittime uno o più membri del gruppo (quello della classe o quello più ampio dell'intera scuola) che, in un modo o nell'altro, sono visibilmente percepiti come diversi rispetto ai valori dominanti e ai processi di costruzione identitaria del gruppo. La vittima subisce un processo di isolamento, di spersonalizzazione (chi fa parte del gruppo è invece riconosciuto nelle sue caratteristiche peculiari) e di etichettamento (sfigato/a, femminuccia, racchia, rompiballe, ecc.) che lo inchioda al ruolo di *outsider* rispetto al gruppo che spesso ne fa un vero e proprio capro espiatorio. Questa forma di bullismo

...si definisce sulla base di una legge del gruppo che stabilisce chi è degno di essere dei nostri – in psicologia sociale, *ingroup* – e chi deve rassegnarsi a starsene fuori e può essere trattato con prepotenza – appunto, *outgroup* –. È un processo di identificazione tra simili che punisce la diversità e la isola come fonte di minaccia all'integrità del gruppo. La paura e il rifiuto delle differenze sono meccanismi difensivi che si producono nelle persone e nei gruppi quando, di fronte alla complessità e a ciò che è sconosciuto, attivano un processo di *categorizzazione* dell'esistente sulla base delle loro esperienze e conoscenze pregresse. Tutto ciò che può essere compreso tramite un processo di identificazione o comunque a partire dal già noto viene addomesticato e metabolizzato, quello che resta tende ad essere espulso. (Buccoliero, Maggi, 2005, p. 64)

In particolare quando il gruppo che esclude e vittimizza coincide con il gruppo classe (o meglio con la sua anima profonda: la "classe segreta"), le caratteristiche peculiari di bullo e vittima possono essere assolutamente lontane da quelle che molta letteratura psicologica sul bullismo spesso ci rappresenta. Le caratteristiche che fanno designare la vittima variano infatti da gruppo a gruppo (il "secchione" oppure lo studente con difficoltà scolastiche; la ragazza che veste elegante come quella in jeans, quella "troppo" grassa come quella "troppo" magra, il ragazzo schernito come femminuccia come quello bollato quale rozzo troglodita, ecc.) a secondo delle dinamiche e delle rappresentazioni identitarie. Caratteristiche che possono variare anche rapidamente nello stesso gruppo sia per dinamiche interne che per etichettamenti negativi provenienti dalla cronaca veicolata dai media (ad esempio il ragazzo di origine romena bollato di colpo come "zingaro e ladro" o quello napoletano, sino al giorno prima ben inserito, denominato "monnezza"). Allo stesso modo le modalità di vittimizzazione possono variare notevolmente sia da gruppo a gruppo che, col tempo, nello stesso gruppo: possono

assumere forme e rituali tramandati dalla “tradizione”, essere frutto dell’inventiva del leader bullo o di qualche suo *supporter*, prender spunto da un film, un video, un fatto di cronaca, utilizzare i nuovi media (cyberbullismo), ecc.

Se alcune modalità di persecuzione (verbale, non verbale; fisica, economica ecc.) e alcuni episodi, visti dall'esterno, possono esser del tutto simili nel bullismo di inclusione e in quello di esclusione (ad esempio il “marcare” con un pennarello indelebile oggetti/vestiti della vittima; il riprendere con videotelefono l’umiliazione e farla circolare *on line*, ecc.) quello che realmente cambia in profondità, se assumiamo il punto di vista della vittima (la prospettiva “emica” di cui parla Franco Prina) è il percorso e il tipo di sofferenza a cui essa è sottoposta.

Nel bullismo di inclusione troviamo soprattutto sofferenza “preventiva” fatta di ansia e paura (“*Sarò scelto oggi o quando? Sarò in grado di sopportare il “battesimo” o farò ridere tutti facendo la figura dell’imbranato? I miei compagni, le mie compagne cosa penseranno?*” ...) a cui segue il sollievo di aver superato la “prova” e magari anche soddisfazione e complicità con i “quintini”. Il rito di passaggio è appunto un passaggio stretto al di là del quale si è inseriti e accettati nel gruppo a pieno titolo.

Ben diversi il vissuto e la prospettiva nella situazione di bullismo escludente: non un passaggio, un salto che permette un ingresso, ma un tunnel che col tempo diventa sempre più oscuro. L’isolamento e la vittimizzazione tendono a durare e ad aggravarsi nel tempo (magari per un intero ciclo triennale o quinquennale di studi) e per la vittima difficilmente si intravede via d’uscita se non quella della interiorizzazione del ruolo di capro espiatorio con profonde conseguenze sull’immagine del sé, della propria autostima, o quella della fuga ad esempio tramite una bocciatura ricercata per poter cambiare classe, o il cambio di scuola o smettere del tutto di studiare sino all’auto-isolamento totale o all’autodistruzione. Gli studi sul bullismo in molti paesi sono proprio iniziati in seguito ad alcuni casi di suicidio. In sostanza un percorso di crescita che porta alcuni ragazzi, contrariamente a ciò che è normale per i più, a non riuscire più a vivere il rapporto con gli altri come gioia e arricchimento, ma come fonte indicibile di sofferenza.

## **PROVAR VERGOGNA**

Classe terza prevalentemente femminile. Le ragazze e i ragazzi di quinta che da due anni intervengono nelle classi come peer sul bullismo sono al secondo intervento finalizzato a “passare il testimone” alla classe che prenderà il loro posto. Dopo il primo incontro con l’utilizzo di *brainstorming* e analisi delle tipologie di bullismo e dei ruoli coinvolti (bullo, vittima, supporter del bullo, osservatori, adulti, ecc.) stiamo oggi passando in rassegna alcuni episodi e testimonianze. Sia i ragazzi di quinta che quelli di terza raccontano, in modo più o meno coinvolto, situazioni e storie di cui hanno “sentito dire” o che hanno osservato direttamente sia nella loro storia scolastica precedente che, in particolare, sui mezzi di trasporto. Io sono in fondo alla classe in situazione defilata per far pesare il meno possibile

la mia presenza di adulto. Nella fila di fianco alla mia, un banco più avanti, c'è una ragazza che sinora non è intervenuta ma che visibilmente segue in modo coinvolto. Carina, leggermente in carne, la vedo in crescente agitazione. A un certo punto, approfittando di un momento di pausa nei racconti e nelle discussioni, con voce quasi concitata racconta la sua storia. Apparentemente niente di particolare se non fosse per l'ansia liberatoria che accompagna il racconto: qualche anno prima, ai primi tempi in cui iniziava ad andare in discoteca era stata presa di mira da due ragazze appena un po' più grandi che con minacce e strattoni le avevano intimato di non frequentare più quella determinata discoteca, cosa che dopo il ripetersi più volte degli stessi episodi, si sentì costretta a fare.

*"Questa storia non l'avevo mai raccontata a nessuno, né ai miei genitori né alle mie amiche...."*

Mi rendo conto di aver assistito ad un outing; non a quello di un bullo che ammette di aver partecipato a qualche episodio, come mi era capitato qualche volta dove a una certa reticenza si accompagnava una sorta di duplice orgoglio: quello di esser stato "tra i forti" e quello di esser poi ancor più forte perché in grado di "cambiar strada". No, questo che avevo osservato per la prima volta era l'outing della vittima, veniva dal profondo, a lungo covato e proprio per questo fortemente liberatorio.

Già nella preparazione dell'indagine al Cobianchi (1999-2000), i ragazzi che avevano condotto i gruppi focus e singole interviste al fine di costruire il questionario avevano osservato: "La discussione nei gruppi, in alcuni casi dopo una fase iniziale di incertezza e reticenza superata dal chiarimento che l'indagine non aveva lo scopo di *smascherare i colpevoli* ma quello di *conoscere e capire* un fenomeno, è stata particolarmente ricca e vivace. Solo nel gruppo di studenti di prima, timore e reticenze sembrano esser state solo parzialmente superate; problema analogo a quello osservato durante il successivo *pretest* della prima versione del questionario in una classe prima in cui il nervosismo era abbastanza diffuso". Insomma sembrava più facile affrontare il tema del bullismo con quelli che in parte potevano esser stati (e alcuni lo ammettevano) autori di episodi che con quelli che erano, almeno potenzialmente, delle possibili vittime. Insomma il tema, che abbiamo faticato per un po' a capire, della sofferenza da vergogna e della ansia che anche solo il timore di una possibilità di umiliazione può provocare in un giovane.

Ancora una volta è stato Pietropolli Charmet a illuminarci con la sua analisi della nuova adolescenza. Parallelamente al passaggio dalla famiglia normativa alla famiglia affettiva, dice Charmet, si è assistito alla progressiva scomparsa del sentimento di colpa quale fonte privilegiata delle sofferenze e delle depressioni adolescenziali. Una nuova generazione senza più senso di colpa e senza paura del castigo. Ma una nuova fonte di sofferenza e depressione, più interiore e profonda, ne ha preso il posto: il dolore che nasce dalla umiliazione e dalla vergogna; non più il conflitto fra l'io e il Super-io, ma il conflitto dell'io con l'Ideale dell'io.

Sinteticamente potrei dire che quella che chiamavano patologia del Super-io o della colpa appunto è scomparsa e sono emerse diverse sindromi e malattie depressive. Questo ha cominciato a diventare evidente alcuni anni fa. Incontravamo una sofferenza adolescenziale che non sembrava comprensibile con le passioni umane della colpa e della paura. Una

sofferenza che si mostrava persino più intensa rispetto a quella delle generazioni precedenti che dovevano gestire la paura e la colpa. Perché in fondo paura e colpa si risolvono abbastanza facilmente nella nostra vita: se ci sentiamo in colpa chiediamo scusa, se abbiamo paura cerchiamo di evitare le situazioni che ci inducono paura.

Ma la passione umana di cui soffrono gli adolescenti oggi non sembra così facilmente risolvibile: questa passione è la *vergogna*, ossia la paura di perdere la «bellezza» – la faccia, l'onore, la fama, la visibilità sociale – deludendo le aspettative di una struttura eterna che non ha più le caratteristiche del Super-io, bensì quelle di un ideale, a volte molto esigente, fino alla crudeltà.

Allora il problema è che l'adolescente, sentendosi inadeguato rispetto alle aspettative interne che finisce per attribuire al mondo esterno (pensando che gli altri abbiano nei suoi confronti quelle aspettative), e temendo molto di deludere quelle aspettative e di essere esposto alla *gogna*, ha paura di dover affrontare situazioni di umiliazione e di vergogna.

Il *dolore da vergogna* è davvero grave anche perché anziché estinguersi col tempo quasi si rinforza. Tutte le volte che ci si ricorda di un'esperienza in cui si è stati umiliati il dolore è il medesimo. E non solo il dolore, ma anche le due grandi soluzioni della vergogna che non sono socializzabili. Per uscire dalla situazione della vergogna, infatti, bisogna scomparire, *non farsi più vedere*, oppure *vendicarsi*, coltivando progetti vendicativi rispetto alla persona, all'istituzione o al gruppo che ha mortificato e umiliato. (Pietropolli Charmet, 2007)

## RICONOSCERE

Un'altra prospettiva attraverso cui leggere la dinamica del gruppo classe e del bullismo, in particolare nella sua forma di bullismo di esclusione/ostracismo, può essere quella del bisogno di riconoscimento così come è stata impostata da Todorov (1998).

Il tema del riconoscimento non è nuovo, ha una lunga tradizione nel pensiero filosofico e politico, ma è stato sempre posto in termini conflittuali – ad esempio nella fenomenologia hegeliana con la dialettica servo/padrone o, per alcuni dei suoi sviluppi recenti, in Honneth (2002) – così come in termini conflittuali è stato spesso posto il rapporto tra individualità e socialità (tra l'io e il noi).

Todorov, rileggendo e rivalutando Rousseau, ribalta queste tradizioni che presuppongono un egoismo originario dell'uomo che pertanto non può che realizzarsi attraverso il conflitto così come non può sussistere socialità se non comprimendo la natura originaria (egoistica) dell'uomo. Rousseau, dice Todorov, formula per primo una concezione dell'uomo come essere originariamente incompleto in cui il bisogno degli altri è connaturato sin dal suo aprire gli occhi al mondo. Questo bisogno degli altri (questa socialità originaria) si manifesta in varie forme che non vanno fraintese come espressione della necessità di soddisfazione (dei bisogni e dei piaceri), ma come unica possibilità di realizzare il sé attraverso lo sguardo e il riconoscimento altrui. Ben più profondo del bisogno mio degli altri è infatti il mio bisogno che qualcun altro abbia bisogno di me.

Questo necessità di riconoscimento sociale si pone però, sottolinea Todorov, in modo diverso nella società tradizionale (gerarchica) dove prevale il riconoscimento di conformità (sono riconosciuto nel ruolo sociale che mi è stato assegnato) e nella società democratica dove, non essendoci più ruoli pre-destinati, prevale la ricerca del riconoscimento di successo, di prestigio, di realizzazione (presente nel mondo antico ma limitata alle figure di eccezione (eroi, santi...)). Il mancato riconoscimento (il rifiuto dello sguardo altrui) diventa allora doppia negazione: non solo negazione dell'io sociale, ma negazione dello stesso io individuale, della mia esistenza umana. Ma il mio riconoscimento non è in conflitto con il riconoscimento altrui, essi anzi si alimentano (possono alimentarsi) l'un l'altro.

...si dice che lo scopo dell'esistenza è il pieno sviluppo dell'individuo, la realizzazione di sé, oppure il progresso della società, anche se questo implica il sacrificio di alcuni vantaggi per il singolo. Ma queste due versioni dell'ideale umano partecipano di una stessa concezione dell'uomo, che lo rappresenta in antagonismo con il suo ambiente sociale, in cui diventa necessario scegliere o l'individuo o la società. (...) L'io esiste soltanto nelle sue relazioni con gli altri e grazie a esse; intensificare lo scambio sociale significa intensificare l'io. Lo scopo dell'esistenza non potrebbe mai essere l'uno o l'altro, più io o più società, ma, "nelle ore di miracolo", per usare i termini di Saint-Exupéry, "una certa qualità delle relazioni umane". (...) L'esistenza umana non è minacciata dall'isolamento, perché l'isolamento è impossibile; è minacciata da alcune forme di comunicazione che impoveriscono e alienano, e dalle rappresentazioni individualistiche di questa esistenza che ottengono credito e ci fanno vivere come una tragedia quella che è la condizione umana in sé: la nostra incompletezza originaria e il bisogno che abbiamo degli altri. (...) Ma la dipendenza non è alienante, la socialità non opprime, libera; bisogna sbarazzarsi delle illusioni individualistiche. Non vi è pienezza al di fuori del rapporto con gli altri; il conforto, il riconoscimento, la cooperazione, l'imitazione, la competizione, la comunione con l'altro possono essere vissute con gioia. (*ivi*, pp. 175-176)

Se rileggiamo in questa luce la sofferenza della vittima ostracizzata dal gruppo dei pari capiamo come non possa bastare il riconoscimento che l'istituzione dà al suo ruolo (quello di studente) nel momento in cui i suoi pari negano la sua appartenenza al gruppo. Il vuoto degli sguardi dei compagni che inutilmente cerco diventa il vuoto del mio io; alla sofferenza psicologica della vergogna sottende nel profondo una sofferenza esistenziale: "Non esisto per i miei compagni ... dunque non esisto".

Aiutare il gruppo a vivere la possibile cooptazione dell'escluso non come messa in discussione della propria identità collettiva, ma come sua

rimodulazione ed arricchimento è una scommessa, ma non una scommessa impossibile.

## SUGGERIMENTI GIAPPONESI

Rinchiudendomi a chiave nella mia stanza, immerso tra angoscia, ansia e autocoscienza, ho disegnato il mio autoritratto in blu. Sono io che sto sprofondando, eppure continuo a vivere. (Yusuke Nakamura)

Così Yusuke ci parla della sua esperienza di *hikikomori*. Il termine, coniato da Tamaki Saito, direttore del Sofukai Sasaki Hospital, è difficilmente traducibile in italiano (il verbo da cui deriva significa allontanarsi, rinchiudersi e rannicchiarsi in se stesso, ritirarsi, appartarsi, isolarsi): indica una patologia, una sindrome sociale che si è tentato di tradurre con “ragazzi tartaruga”, “isolatri”, “eremiti tecnologici”. Questo è l’hikikomori: il rinchiudersi nella propria stanza per un lunghissimo periodo (per alcuni anche più di dieci anni) sbarrando porta e finestre, senza rapporto nemmeno con i famigliari, vivendo per lo più di notte connesso con i terminali elettronici: internet, TV satellitare, dvd, cd musicali, playstation. Esperienza condivisa, secondo le diverse stime, da 500.000 ad oltre un milione di giovani giapponesi in gran maggioranza maschi dai 16 ai 24 anni, proseguendo per alcuni anche dopo i 30.

Yusuke Nakamura, dopo la sua esperienza, è anche diventato l’interprete del film *Ao No To* (La torre blu), realizzato nel 2000 dal regista Katasumi Sakaguchi; la torre-prigione della profondità blu (del mare e della depressione) in cui rivive la sua dolorosa esperienza. Altri film più recenti hanno rappresentato il fenomeno tra cui uno italiano: *Hikikomori* di Gianluca Olmastroni (2006).

Le numerose indagini commissionate dal governo nipponico non concordano sulle cause ma tutte citano, se non come causa, come fattore scatenante, episodi di bullismo: maltrattamenti, derisione ed emarginazione da parte dei compagni di scuola. La sintomatologia, pur restando tipicamente giapponese, sembra recentemente incominciare a essere riscontrata anche in ragazzi di paesi occidentali, in particolare anglosassoni. Solo recentemente sono uscite pubblicazioni italiane sul fenomeno (Ricci, 2008).

Le vie di fuga dei ragazzi che non riescono a vivere se non con dolore i rapporti con i coetanei appaiono impensabili per gli adulti di altre generazioni (recentemente l’attenzione, grazie al romanzo di Paolo Giordano, si è concentrata anche sull’autolesionismo) e l’esempio giapponese, al di là della sua maggiore o minore possibilità di diffondersi nel nostro paese, ci indica con drammaticità a quali profondità depressive e autodistruttive possa arrivare la sofferenza adolescenziale odierna.

Ancor più illuminante è stata la scoperta degli studi giapponesi sul fenomeno dell'**ijime** che corrisponde con precisione al bullismo escludente nella sua forma di ostracismo da parte dei compagni di classe. Studi, che differentemente da quelli prevalenti in occidente che privilegiano l'aspetto psicologico individuale, hanno preso una direzione di indagine psico-sociale focalizzando l'attenzione sul gruppo e sulla dinamica di sviluppo della persecuzione che sembra percorrere delle fasi precisamente identificabili. Quella che segue è una scheda, liberamente tratta (e rielaborata) da *Wikipedia*, che utilizziamo nei corsi per i docenti.

---

## **IJIME \***

L'*ijime* è un fenomeno sociale giapponese grossomodo corrispondente a quello che in italiano viene chiamato bullismo nella sua forma specifica di *ostracismo*.

Il termine è un sostantivo derivato dal verbo *ijimeru* letteralmente "tormentare", "perseguitare", ed è usato per identificare un particolare tipo di violenza scolastica.

Si tratta di *ijime* quando un gruppo più o meno ampio di studenti identifica tra i compagni di classe un individuo solitamente incapace di reagire, e quindi lo sottopone sistematicamente a pratiche vessatorie e disumanizzanti per periodi prolungati di mesi, o anche anni, con il silenzio complice dell'intera classe, quando non degli insegnanti. Diversi casi hanno visto gli insegnanti stessi incoraggiare o partecipare all'*ijime*.

I primi studi specialistici sull'*ijime* risalgono all'inizio degli anni Ottanta. In questo periodo i rigorosi interventi del Ministero dell'Istruzione giapponese hanno ottenuto un certo successo nel circoscrivere e porre sotto controllo un altro fenomeno scolastico, tipico del decennio precedente, cioè il *teppismo* giovanile. Mentre questo indirizzava la violenza verso l'esterno del gruppo degli studenti, contro i docenti o, tramite il *vandalismo*, contro i simboli delle istituzioni, ora l'*ijime*, all'inverso, è *rivolto verso l'interno del gruppo*, una violenza non più esibita ma nascosta, particolarmente difficile da riconoscere.

Primo punto di svolta si ha a metà degli anni '80. L'incremento nella segnalazione dei casi di *ijime* e, soprattutto, l'incremento annuo di suicidi delle vittime risveglia l'attenzione dei mass media.

L'attivazione di programmi per rilevare la presenza dell'*ijime* a livello nazionale e l'elaborazione di strategie di contrasto del fenomeno sembrano dare dei frutti.

Un drammatico caso di suicidio di uno studente quattordicenne vittima di *ijime*, nel 1992, risolveva l'intera questione.

La particolare violenza dell'*ijime* subita dalla vittima, e le pesanti accuse rivolte dai genitori alla scuola, dove *gli insegnanti ammettono di non essersi assolutamente accorti della situazione*, sollevano a livello nazionale la questione della validità non solo degli interventi del Ministero, ma delle stesse statistiche ministeriali, riproponendo, a livello di studi specialistici e non solo, la problematicità delle modalità con cui riconoscere il fenomeno e con cui contrastarlo.

### **Le fasi di sviluppo**

Il decorso dell'*ijime*, si sviluppa lungo fasi che sono state ben identificate:

- piccoli dispetti come l'imposizione di soprannomi;

- danneggiamento e distruzione del materiale scolastico o degli oggetti personali;
- mancato coinvolgimento nelle attività di gruppo;
- cancellazione sociale della vittima, trattata come se non esistesse;
- i casi più gravi arrivano a minacce fisiche, spesso portate a termine;
- estorsioni di quantità di denaro anche ingenti;
- minacce e/o tentativi di uccidere la vittima.;
- in casi rari (amplificati dai mass media) gli aggressori hanno causato la morte della vittima;
- molto più spesso è invece quest'ultima a togliersi la vita.

### **Rapporto vittima-persecutore**

Le primissime ricerche sull'*ijime*, erano focalizzate soprattutto sul rapporto tra la *vittima* e gli *aggressori*, e sugli eventuali tratti caratteriali che possono portare determinati individui all'incapacità di difendersi e/o determinati altri a indulgere a persecuzioni fine a se stesse e spesso spietate. Le indagini si rivolgono alla sfera della psicologia individuale, ed è in questa direzione che vengono anche cercati i rimedi. L'*ijime* è vista quindi come risultato di carenze educative, specie per quel che riguarda gli aggressori, carenze ricondotte a loro volta alle cause più disparate.

### **Ruolo del gruppo**

A metà degli anni Ottanta l'indagine viene allargata alla struttura del gruppo scolastico. Da una parte si rileva il peso assunto, nel mantenimento dei meccanismi di sviluppo dell'*ijime*, da parte della cerchia degli "osservatori", individui che, pur non partecipando direttamente alle aggressioni, le appoggiano con un tacito consenso. Dall'altra è messa in discussione la rigida dicotomia tra aggressore e vittima, riconoscendo che gli stessi individui possono passare da un ruolo all'altro a seconda delle occasioni e dei periodi. L'*ijime* viene quindi ricondotta all'interno delle dinamiche del gruppo, e analizzata con gli strumenti della microsociologia.

### **Ipotesi sull'origine dell'*ijime***

La maggior parte delle teorie, che abbiano un approccio individuale o incentrato sulle dinamiche del gruppo, si interrogano sulle cause per cui, con il passaggio dagli anni Settanta agli anni Ottanta, sia avvenuta l'esplosione dei casi di *ijime*. Le risposte sono le più disparate.

È possibile riconoscere comunque una dicotomia trasversale tra teorie che propongono l'*ijime* come una deviazione patologica e abnorme di gruppi originariamente sani, o come una semplice amplificazione visibile di dinamiche intrapersonali già di per sé basate su rapporti viziati dalla logica del potere e della sottomissione tipici della scuola e/o della società giapponese, oppure di un qualsiasi gruppo di pari.

### **Un fenomeno in aumento?**

Di fronte all'esplosione dell'interesse sull'*ijime* a metà degli anni Ottanta, non ci si deve chiedere il perché dell'aumento dei casi riconosciuti, ma se questo aumento sia reale o non sia dovuto anche o solamente all'adozione di nuovi criteri per individuare un fenomeno precedentemente altrettanto presente ma privo di una sua definizione.

In tal senso dunque, anche prescindendo dall'effettiva incidenza dei casi di *ijime* presenti in ambito scolastico (spesso giudicata del tutto inverificabile), il focus delle indagini secondo alcuni dovrebbe spostarsi sulle cause del *risveglio dell'interesse pubblico*.

---

## UNA PROPOSTA DI CATEGORIZZAZIONE

Tentando di porre a conclusione il compito da cui eravamo partiti, quello di cercare delle categorie utili a leggere il fenomeno del bullismo in chiave dinamica superando le categorizzazioni basate sulle modalità esteriori di vittimizzazione (fisico, verbale, ecc.) ci sembra di poter proporre una semplice classificazione di quattro tipologie fondamentali di bullismo frutto dell'incrocio tra due aspetti dinamicamente essenziali: quello della contrapposizione fra bullismo di inclusione e di esclusione e quello della collocazione della vittima: l'essere cioè interna o esterna al gruppo.

	<b>BULLISMO DI INCLUSIONE</b>	<b>BULLISMO DI ESCLUSIONE</b>
<b>Vittima interna</b>	<b><i>Nonnismo</i></b> (Rituali di "battesimo")	<b><i>Ostracismo (ijime)</i></b> (Progressiva emarginazione)
<b>Vittima esterna</b>	<b><i>Iniziazione</i></b> (Prove e rituali di cooptazione)	<b><i>Persecuzione</i></b> (Individuazione e sottomissione)

Può apparire contraddittorio parlare di inclusione (e di esclusione) qualora la vittima sia interna; in questo caso va tenuta presente la differenziazione fra il gruppo formale e quello informale: la vittima interna fa parte del gruppo formale/istituzionale (la scuola, la classe ma anche il gruppo sportivo, il reparto scout, ecc.) e la sua inclusione/esclusione riguarda invece il gruppo (o sottogruppo) informale: nel caso della classe la classe nascosta o segreta di cui abbiamo parlato. Nel caso della vittima esterna il gruppo che perseguita o coopta è in genere il gruppo/banda che non si colloca all'interno di una istituzione ma nelle "terre di nessuno" prive di una regolazione e normatività istituzionale.

Naturalmente come per ogni classificazione esistono gli ornitorinchi, le situazioni di sovrapposizione, ecc. Inoltre potremmo aggiungere altre differenziazioni significative quali quelle dell'età (fra pari / non fra pari) o del sesso (gruppi maschili, femminili, misti). Ci pare però che, se assumiamo ancora una volta come più significativo il vissuto delle vittime, le quattro

tipologie indichino delle situazioni e delle prospettive fra loro nettamente diverse.

- Nel *nonnismo*, come abbiamo già sottolineato, la sofferenza della vittima è soprattutto preventiva, fatta di ansia e di paura: si tratta però di una sofferenza a termine al di là del quale vi è il pieno inserimento; i rituali di “battesimo” si collocano infatti all’inizio del percorso (per la scuola in prima e in genere all’inizio dell’anno scolastico). La sofferenza maggiore o minore della vittima dipende allora da un lato dalla sua possibile fragilità e dal suo effettivo desiderio di entrare a far parte del gruppo, dall’altro dalle caratteristiche del gruppo dei nonni, dalla loro maggiore o minore propensione all’esercizio di umiliazione e violenza.
- Nella *cooptazione iniziatica* all’interno di un gruppo o banda giovanile la vittima (che è tale perché costretta a subire prove e rituali in alcuni casi di particolare violenza e ferocia) non si percepisce tanto quale vittima, ma come adepto che vuole entrare nel gruppo e pertanto ne accetta valori, regole e gerarchie di potere. Tanto più il gruppo è deviante tanto più, probabilmente, il tasso di violenza è alto e il rituale di iniziazione una vera e propria prova di coraggio, sopportazione del dolore o esercizio di violenza (verso cose, animali e/o persone). Prova che può anche non esser superata e pertanto non solo l’adepto non viene cooptato, ma può diventare oggetto di sottomissione e persecuzione permanente.
- Nel *bullismo persecutorio* la designazione della vittima può essere casuale (alla lettera il “mal-capitato”) o, più spesso, individuato o per la facilità della sua sottomissione (debole, fragile, isolato...) o per certe caratteristiche avversate come diversità antitetica avversata dalla cultura del gruppo (si può passare, a seconda dei casi, dal modo di vestire alla appartenenza etnica). Dal punto di vista della vittima le situazioni e le prospettive possono esser molto diverse sia a seconda delle caratteristiche che assume la persecuzione che delle possibilità di contromisura. All’ansia e alla paura di ogni nuovo possibile incontro con i persecutori si aggiunge l’umiliazione e il sentimento di isolamento, di mancanza di protezione sociale. In più casi si possono però prendere delle contromisure, o con l’appello a qualche istituzione o (se possibile, è la più praticata) con l’evitamento: non prendo più il bus dove c’è il gruppo di bulli che mi ha preso di mira, non frequento più quella discoteca, ecc.
- Dell’*ostracismo*, specie se interno a una classe (*ijime*), abbiamo già parlato sia nelle sue dinamiche che nella prospettiva, quasi sempre

senza soluzione, per la vittima. È evidentemente, fra le quattro situazioni, quella che provoca più sofferenza e angoscia nelle vittime per le sue caratteristiche di “tunnel buio senza fine” ed è, paradossalmente, quella in genere meno presa in considerazione sia dagli studi che dagli adulti in genere; l’istituzione tende a disconoscere la situazione di ostracismo o perché non se ne accorge o perché considera del tutto irrilevanti i singoli episodi attraverso cui si concretizza. Non è possibile per la vittima uscirne attraverso l’evitamento ma solo con la fuga (dal proprio gruppo, dal proprio ruolo, dalla propria socialità, dalla propria integrità, dalla propria vita) cioè tramite una lacerante sconfitta.

Quando parliamo di bullismo sia per convenzione condivisa, sia per una giusta delimitazione di ambito, ci riferiamo a comportamenti e situazioni che riguardano minori e adolescenti. È però evidente come le quattro tipologie proposte possano altrettanto bene riferirsi a modalità di vittimizzazione e persecuzione adulte: le prime due all’interno delle istituzioni (il nonnismo nelle caserme; l’ostracismo/mobbing nel mondo del lavoro) e le altre due nel mondo della criminalità: i rituali iniziatici della criminalità organizzata tradizionale (mediaticamente famosi, ad esempio, quelli Yakuza) o la sottomissione persecutoria al potere territoriale di una mafia, ad esempio tramite il pizzo. Quando i media amplificano la violenza giovanile nei suoi aspetti più esteriori spesso dimenticano, non si sa quanto consapevolmente, che la nostra società adulta è pervasa da fenomeni persecutori del tutto analoghi e di gravità sociale spesso ben più significativa.

## **UNA SINTESI DEL PERCORSO INTERPRETATIVO**

Se utilizziamo queste quattro categorizzazioni per leggere i processi e i cambiamenti che tramite ricerche e interventi nelle scuole abbiamo osservato possiamo tentare di *sintetizzare* nel modo che segue *il nostro percorso interpretativo*.

Il bullismo è leggibile essenzialmente come un processo di costruzione dei rapporti di potere fra gli adolescenti che si è spostato negli ultimi anni dal grande gruppo (ad esempio una intera scuola secondaria) al piccolo gruppo. In origine il gruppo di potere era infatti quello dei “nonni” della scuola: i quintini che organizzavano ed esercitavano i rituali tipici del nonnismo nei confronti dei primini. Questi rituali risultano mantenersi soprattutto sui mezzi di trasporto con caratteristiche che sembrano però più avvicinare questa forma di bullismo alla forma persecutoria (individua alcune vittime e non tutti i “primini” e i bulli non sono necessariamente i ragazzi di quinta).

Il piccolo gruppo può costituirsi anche al di fuori della scuola (la “banda”) e allora la/le vittima/e tendono a essere prevalentemente esterne al gruppo; quello che è in gioco è la leadership del gruppo: comanda chi sa esercitare più efficacemente violenza e umiliazione. La banda può anche esercitare un bullismo di inclusione (rituali di iniziazione) che in alcuni casi può anche assumere forme di vera e propria ferocia.

Può essere, ed è la situazione che più abbiamo sott’occhio, il gruppo classe stesso, o meglio il “gruppo classe nascosto” che agisce all’interno della classe formale. In questo caso oltre alla leadership è in gioco la costruzione e la “difesa” dell’identità del gruppo. La dinamica prevalente è quella del bullismo di esclusione (ostracismo, *ijime*) dove la/le vittima/e subiscono un’umiliazione ed emarginazione che non solo non trova termine (non è una iniziazione) ma che spesso tende ad aggravarsi nel tempo. Alla vittima non resta che un bivio: o accettare il proprio ruolo di vittima/capro espiatorio del gruppo, con conseguenze durature sulla propria personalità, o imboccare qualche strategia di fuga (es. bocciatura o cambio di scuola) che in alcuni casi può anche sfociare nel suicidio. Il bullo (che non agisce mai da solo) assume pertanto (o aspira ad assumere) la leadership del gruppo, colui che ne sa interpretare più efficacemente l’identità e che “concede” il riconoscimento di appartenenza. Le caratteristiche che fanno designare la vittima variano pertanto da gruppo a gruppo, a seconda delle dinamiche e delle rappresentazioni identitarie. Caratteristiche che possono variare anche rapidamente sia per dinamiche interne che per etichettamenti negativi provenienti dalla cronaca amplificata dai media.

Non solo di queste dinamiche gli adulti sono spesso inconsapevoli (o se ne accorgono troppo tardi) ma il loro intervento deve tener conto della complessità della situazione laddove il gruppo classe può sostenere (attivamente o passivamente) le azioni di ostracismo e vittimizzazione, magari cercando alleanza anche con gli adulti; laddove un intervento punitivo nei confronti del/dei bullo/i può permettere a questi di rappresentarsi al gruppo quale “eroe” che ne difende, pagando di persona, l’identità con il risultato di divaricare ulteriormente le finalità istituzionali scolastiche da quelle del gruppo; laddove infine la/le vittima/e spesso sono le prime a non volere un intervento diretto dell’adulto sia perché la “sofferenza da vergogna” verrebbe amplificata dalla messa in pubblico delle angherie subite, sia perché l’emarginazione da parte del gruppo classe potrebbe presumibilmente aumentare.

## **Peer & video education e bullismo**

Il modello di *peer education* sperimentato a Verbania e nel VCO a partire dal 1996 e progressivamente messo a punto sulla base dell'esperienza e dei confronti teorici e pratici realizzati in più occasioni (in primo luogo il convegno nazionale del 2003: “ *Peer education. Adolescenti protagonisti di quale prevenzione?*”, Verbania, 16-18 ottobre) può essere sintetizzato in otto punti caratterizzanti:

- l'utilizzo quali *peer educator* di risorse non professionali, ossia studenti di età di uno o pochi anni maggiori ai destinatari degli interventi, che accedono a tale ruolo per libera scelta (autoselezione). Una sorta di “fratelli maggiori” che spontaneamente utilizzano quale codice comunicativo il *codice affettivo dei fratelli* (Fornari, 1982; Maggiolini, 1988);
- una formazione teorica "leggera" dei peer (16-20 ore incentrate sulle competenze comunicative e sulla conduzione dei gruppi) che si arricchisce e approfondisce nella esperienza reiterata sul campo e collettivamente condivisa (*comunità della pratica*);
- il supporto verticale di una rete di adulti che agisce in modo palese garantendo sul piano istituzionale e organizzativo la realizzazione degli interventi e nell'ambito formativo fornisce le informazioni scientifiche corrette;
- l'individuazione di un obiettivo preciso e definito di prevenzione: nel nostro ambito le infezioni sessualmente trasmissibili (IST);
- la costruzione di un setting strutturato, gestito dai peer, di comunicazione calda/orizzontale (brainstorming, giochi di ruolo, ecc.) che permetta l'emersione di ansie, emozioni e vissuti sviluppando in tal modo un apprendimento emozionale;
- la progettazione dell'intervento a livello di una intera comunità, che può man mano assumere contorni più vasti grazie ad un processo moltiplicativo a cascata (cfr. tabella);

### **Interventi di *peer education* dall'anno scolastico 1996-97 al 2007-08**

Area	Peer educator formati	Insegnanti formati	Studenti coinvolti
ASL VCO	799	159	11.405
Altri	210	80	3.960
<b>Totale</b>	<b>1.009</b>	<b>239</b>	<b>15.365</b>

- la realizzazione, di conseguenza, di una economia di scala con un rapporto costi/efficacia sempre più positivo man mano che si ampliano gli ambiti di intervento;
- passaggio di testimone dai peer più "anziani" (alcuni dei quali diventano formatori) a nuove generazioni di peer e la costituzione, col passare degli anni, di un ricco capitale sociale giovanile a disposizione dell'intera comunità.

## QUATTRO DIRETTRICI DI SVILUPPO

L'acquisizione consolidata di un patrimonio collettivo di esperienza all'interno di una comunità (nel caso specifico quello provinciale) tende naturalmente a produrre sviluppi della *peer education* in nuovi ambiti e forme sia per iniziativa diretta della rete e delle associazioni che hanno promosso e gestito gli interventi che per iniziativa di altre reti che con quella si intersecano sia nella scuola che e nei servizi.

Di seguito le quattro principali direttrici di sviluppo:

- la valorizzazione del ruolo dei coetanei all'interno dei processi educativi e di apprendimento: *peer tutoring*, *peer teaching*, *cooperative learning*... (cfr. Baumgartner, Bombi, Pastorelli, 2004); si tratta di un ambito propriamente pedagogico didattico prevalentemente interno alle attività scolastiche che naturalmente interagisce positivamente con gli interventi di *peer education* ma che esce dall'ambito di intervento sociale e preventivo proprio di questa pratica;
- l'individuazione di un differente ambito di intervento preventivo (tabagismo, tossicodipendenze, nuove dipendenze, incidenti stradali, bullismo, ecc.); l'applicazione del modello sopra sintetizzato non può essere meccanica ed è necessario avviare preliminarmente un percorso di analisi partecipata e condivisa dagli adolescenti. Solo l'esperienza può dirci se l'ambito e gli obiettivi sono condivisi da almeno una parte significativa del mondo giovanile o non si tratti invece di una imposizione (verticale) di esigenze provenienti quasi esclusivamente dal mondo adulto. In quest'ultimo caso è opportuno individuare strategie diverse dalla *peer education* per non snaturare la sue caratteristiche essenziali di volontarietà nell'azione e di naturalezza comunicativa;

- l'arricchimento della *peer education* con nuove forme comunicative, animative, espressive e di strutturazione/gestione dei setting di intervento rispetto a quelle sperimentate nel modello precedente. L'attenzione va in primo luogo alle modalità che più naturalmente fanno parte dell'orizzonte comunicativo giovanile che è in rapido e continuo sviluppo innovativo (*new media*). La "Peer & Video Education" si colloca in questa prospettiva;
- la valorizzazione del capitale sociale costituito dalle diverse generazioni di peer educator nell'ambito della comunità locale nella prospettiva della cittadinanza attiva e della costruzione di un rapporto produttivo di confronto con le istituzioni civili e politiche. Si tratta evidentemente di un ambito che fuoriesce dalla peer education in senso stretto, che si confronta con le politiche giovanili del territorio ma che si fonda comunque nella esperienza della peer education quale brodo di cultura originario, quale rete consolidata di rapporti e relazioni e, non ultimo, quale patrimonio di competenze socio-comunicative acquisite. Un campo particolarmente sviluppato nella nostra esperienza provinciale è quello della formazione e sviluppo di competenze nell'ambito della comunicazione multimediale (*Evoluzione dello sguardo* 1 e 2; cfr. Gnemmi, 2008)

Naturalmente queste quattro "direttrici" interagiscono fra loro sia nel reciproco arricchimento delle caratteristiche degli interventi, sia perché nell'ambito territoriale le reti (di adulti e di peer) che sostengono i diversi interventi spesso in buona parte si sovrappongono. La distinzione pare comunque concettualmente utile sia per evitare fraintendimenti e confusioni che per individuare correttamente i partner istituzionali.

## **PEER EDUCATOR E PREVENZIONE BULLISMO**

Riflettendo su quanto sopra accennato in merito alla cautela che un adulto (specie se insegnante di quel gruppo) deve assumere nell'affrontare situazioni di bullismo e sulla difficoltà in particolare a rapportarsi con le vittime effettive o potenziali, il campo della prevenzione primaria del bullismo ci è sembrato particolarmente adatto per effettuarvi un intervento di peer education.

Pur senza entrare nel merito dell'insieme delle strategie di prevenzione e di contrasto del bullismo, si rende qui evidente l'utilità dell'utilizzo di *peer educator* di età leggermente superiore (ragazzi del triennio che intervengono nel biennio o nelle classi di scuola media) specificamente formati su questo tema. Una formazione che da un lato deve far acquisire una conoscenza del fenomeno sia nelle sue caratteristiche generali, nelle sue tipologie e nelle sue dinamiche, sia, soprattutto, nelle specificità che esso assume in quel determinato contesto (quel tipo di scuola, quell'area geografica, ecc.) e

dall'altro, come per gli altri peer, deve far acquisire (con la teoria ma soprattutto con la rielaborazione dell'esperienza man mano che questa procede) competenze relative alla comunicazione e alla gestione dei gruppi.

Il primo obiettivo di intervento – individuato e perseguito con la *Seconda giornata provinciale contro il bullismo* – è quello di togliere l'alone di omertà che circonda il fenomeno: del bullismo si può tranquillamente parlare ed è più facile farlo con dei ragazzi appena un po' più grandi. Si strutturerà allora un setting e delle attività che favoriscano l'emersione del fenomeno: brainstorming, analisi e commento di storie, giochi di ruolo, visione e commento di video fatti da altre classi o gruppi di giovani, per poi passare a raccogliere le esperienze di bullismo incominciando da quelle indirette ("mi hanno raccontato, ho sentito, ho visto, ecc."). Prima o poi emergerà anche qualche outing tenendo presente che quelli più faticosi non sono in genere quelli dei bulli (che erano abituati, nel piccolo gruppo, a vantarsene) ma quelli delle vittime che devono superare la vergogna ulteriore di far sapere anche ad altri l'umiliazione subita.

Nella nostra esperienza i peer sono stati in particolare utilizzati per un intervento preliminare nelle classi prime unitamente alla presentazione di un opuscolo "*bulli ...o siam desti?*" predisposto dalla rete provinciale e pubblicato con il sostegno della Provincia. Lo stesso gruppo di peer interviene in più classi per due anni consecutivi; questo permette loro di acquisire una duplice competenza: quella della conoscenza diretta degli episodi di bullismo più diffusi nella realtà locale e della loro evoluzione col tempo nonché quella di una crescente abilità a condurre i gruppi. Gli stessi peer, dopo due anni di intervento, hanno poi formato la nuova generazione di peer (passaggio del testimone) e, in questi mesi, vi è stata la formazione della terza generazione.

Naturalmente quello sopra sintetizzato si caratterizza quale intervento preventivo primario; l'esperienza ci dice che, se operato su tutta una scuola, non solo si aumenta consapevolezza e volontà di contrasto, in particolare da parte di coloro (gli spettatori) che pur non approvando tacevano, ma togliendo segretezza e omertà se ne rendono le dinamiche stesse meno appetibili anche per i possibili bulli. Interventi di diretto contrasto a specifiche situazioni richiedono naturalmente altre competenze e strategie che prevedano l'intervento di adulti (possibilmente non solo gli insegnanti).

Un'altra esperienza rivela particolarmente felice è quella di utilizzo degli stessi peer provenienti dal triennio delle superiori in interventi nella scuola media; se il ragazzino delle medie ha naturalmente un po' di timore di fronte al "grande" delle superiori, il rovesciamento di ruolo (da colui che suscita apprensione a colui che aiuta a liberarsene) crea abbastanza naturalmente una situazione di vivacità liberatoria.

Rispetto al modello di peer education sopra ricordato, sviluppatosi nell'ambito della prevenzione delle IST, quello utilizzato per il bullismo presenta una significativa variante: non più l'adesione e l'accesso volontario individuale al ruolo di peer, ma l'individuazione di classi disponibili ad assumersene il ruolo e il carico degli interventi. Nel caso specifico si è trattato di classi dell'Indirizzo di Scienze umane e sociali nel quale le tematiche psico-sociali relative al bullismo facilmente si inseriscono nel piano di studi. Questo ha permesso, in modo concordato con il consiglio di classe, di effettuare l'intera formazione (8-10 ore) in orario scolastico.

## **PERCORSI DI VIDEO EDUCATION**

Gli interventi dei peer nella scuola media, sopra accennati, erano connessi ad un progetto annuale di *video education* realizzato in quattro scuole medie e focalizzato appunto sul bullismo.

Le prime esperienze di produzioni video sul tema del bullismo sono state realizzate da classi delle superiori (Istituto Ferrini e Istituto Cobianchi); si è subito capito che il percorso dalla progettazione alla realizzazione e diffusione è particolarmente utile per far emergere l'aspetto dinamico del fenomeno; costruire, attraverso una sceneggiatura, una "storia" vuol dire non limitarsi a caratterizzare gli "attori" (bullo, vittima, spettatori, adulti...) ma farli interagire. Aver chiaro l'obiettivo e il destinatario significa affrontare e problematizzare il problema; se destinatari sono altri gruppi di giovani il codice comunicativo deve essere congruente con l'orizzontalità del messaggio utilizzando i codici più diffusi nell'ambito giovanile (efficacia diretta, agilità, ironia, ecc.).

Gli aspetti problematici di questi primi interventi sono stati essenzialmente due: da un lato i tempi che hanno largamente "sfondato" le previsioni creando problemi di integrazione con le altre attività della scuola e dall'altro le competenze tecniche necessarie. Una formazione rapida e/o l'utilizzo di ragazzi già in possesso di competenze di base nell'ambito della produzione digitale, non garantisce né sulla qualità delle riprese, né una produzione sufficiente di girato per un montaggio efficace; una buona postproduzione, infine, richiede attrezzature e competenze non facilmente presenti a scuola.

Di questi due limiti si è tenuto conto per il progetto attivato nelle scuole medie (a.s. 2006-2007: *Tra fiction e realtà: il bullismo secondo i ragazzi delle medie*, promosso dall'ASL 14 VCO in partnership con le associazioni di volontariato sociale *Alternativa A...* e *Contorno Viola* e finanziato tramite bando regionale DORS 2005/2006): l'articolazione è stata distribuita su un intero anno scolastico con una fase iniziale di formazione dei docenti (quattro incontri) e un percorso di *video education* distribuito in dieci incontri, rivolti inizialmente (quattro incontri) sia alla autoconoscenza del gruppo che ad affrontare (anche

con i peer) la tematica specifica; successivamente la progettazione dei filmati (la sceneggiatura di un "corto" per ogni scuola) ed infine le riprese. In questi ultimi incontri sono intervenuti dei "peer tecnici" con formazione ed attrezzatura adeguata.

### **"Bullissimo": il percorso con i ragazzi delle medie**

Il percorso effettuato coi ragazzi delle scuole medie ha avuto innanzitutto lo scopo di farli riflettere sulle dinamiche che si verificano a scuola e in particolare nella classe, nel gruppo dei pari, con i quali condividono emozioni ed esperienze.

Il percorso si è svolto in otto incontri di due ore ciascuno, con le operatrici delle associazioni Alternativa A... e Contorno Viola, più una fase di riprese per il cortometraggio realizzata con i tecnici audiovisivi.

In un momento particolare in cui i media abusavano del termine bullismo, riferendosi a qualsiasi tipo di episodio non consono al corretto comportamento in classe e a scuola, si è deciso di iniziare il lavoro coi ragazzi parlando di *convivenza*, intesa come capacità e necessità di stare insieme in una classe, di condividere spazi, tempi ed emozioni.

Proprio dalla riflessione su questo termine, attraverso la tecnica del brainstorming, sono emerse immagini, positive e non, legate alle relazioni che si instaurano nella classe, la differenza tra amicizia e convivenza, tra convivere e convivere bene. Naturalmente in maniera spontanea sono emerse anche immagini legate alla difficoltà di stare insieme, causate a volte da comportamenti poco sociali e da qui una riflessione sui comportamenti aggressivi, che sfociano in episodi di bullismo, come continue prese in giro, scherzi e a volte anche atti di violenza.

Durante il percorso i giovanissimi hanno incontrato i ragazzi delle scuole superiori (peer educator formati sulla tematica del bullismo), con i quali si sono confrontati, aperti ed informati, attraverso brainstorming, giochi di ruolo e lettura di episodi e di un opuscolo informativo.

Confrontarsi con i "fratelli maggiori" è stato un ottimo strumento di riflessione e interiorizzazione del fenomeno.

Obiettivo del lavoro nelle classi medie era quello di rendere i ragazzi protagonisti nelle attività di promozione di comportamenti pro sociali tra compagni, attraverso la partecipazione attiva che si è sintetizzata nell'ideazione e nella realizzazione di un cortometraggio che potesse rappresentare il tema del bullismo come loro lo vivevano e lo percepivano, e lanciare un messaggio di riflessione sulla tematica, invitando i coetanei ad assumere un ruolo attivo e positivo nella dinamica bullo-vittima-spettatore, per rompere quegli schemi che talvolta caratterizzano l'ambiente scuola e la classe.

Proprio in seguito alla visione del film “Game over”, allegato al libro *Stop al bullismo* di Nicola Iannaccone (La meridiana, 2005), e all'utilizzo delle relative schede sulle emozioni e gli stati d'animo dei ragazzi in situazioni simili a quelle presentate nel film, si è iniziato il lavoro di ideazione e stesura di un soggetto.

Qui i ragazzi hanno lavorato a piccoli gruppi, dedicandosi non solo alla sceneggiatura in sé, ma anche al profilo dei personaggi, al ruolo degli insegnanti nei fenomeni di bullismo, alle location ove più si verificano questi atteggiamenti, e così via. Il tutto in collaborazione con i docenti che si sono mostrati disponibili e partecipi nella fase di ideazione e realizzazione dei filmati.

Durante la stesura delle sceneggiature gli insegnanti referenti al progetto hanno coordinato i ragazzi, aiutandoli nella composizione delle storie collaborando così in maniera preziosa in una fase importante del lavoro cinematografico. Gli studenti hanno così avuto modo di conoscere qualcosa in più sul cinema e sulla realizzazione di cortometraggi, grazie anche alla presenza dei tecnici audio video, i quali hanno avuto un ruolo fondamentale nel consigliare i ragazzi su alcune scelte legate allo stile delle loro storie, alla scelta di elementi narrativi efficaci e alla selezione degli attori, avvenuta in seguito a brevi provini per testare le loro capacità. Momenti questi che hanno reso il gruppo più coeso e consapevole del proprio lavoro di squadra.

Interessante notare come in una classe il bullo sia stato interpretato da quello che veramente era considerato tale all'interno del gruppo-classe, mentre in un'altra sceneggiatura, la vittima è stata interpretata dal compagno più spavaldo. Queste suddivisioni di ruoli, scelte dai ragazzi, hanno però permesso di rompere un po' le dinamiche preesistenti, perché tutto era un gioco, non era più realtà, per cui si poteva scherzare ed essere più spontanei gli uni con gli altri. Gli insegnanti stessi hanno notato come nella fase delle riprese la classe fosse caratterizzata da un altro spirito di convivenza e relazione reciproca.

Le scuole coinvolte nel progetto erano quattro e altrettante le sceneggiature e i cortometraggi realizzati.

Nello specifico pare importante sottolineare come nel filmato *Uno scatto vincente*, i ragazzi abbiano scelto di utilizzare il telefonino in maniera positiva e costruttiva: infatti sta proprio nel cellulare, la possibile soluzione al problema reiterato di bullismo, presentato nel cortometraggio della scuola media Ranzoni di Pallanza. Una soluzione controcorrente visto che nella società in cui viviamo è proprio il cellulare che sembra fomentare atti di violenza, con tanto di riprese e pubblicazioni on-line.

Interessante notare come sia emersa la problematica del bullismo al femminile, quale fenomeno sottile di emarginazione sociale, che trova la sua espressione nel cortometraggio della Scuola media statale di Pieve Vergonte,

in cui le protagoniste sono proprio le ragazze bulle, che verranno sconfitte dalla coesione e dall'ironia del gruppo classe. Altro tema questo, sentito come risposta forte e in grado di rispondere agli atteggiamenti aggressivi dei bulli, emerso un po' in generale tra tutti i ragazzi coinvolti nel progetto. Il tema del bullismo femminile è presente anche nel video di Domodossola e l'amicizia sincera è in questo caso l'antidoto proposto.

Ancora l'ironia come soluzione nel video di Omegna e la sottolineatura di come non esistano soluzioni miracolistiche: qualcosa si può cambiare, qualcos'altro ci sarà comunque ancora da cambiare. Oltre al taglio ironico, che percorre tutti e quattro i video (e la cornice: cfr sotto) un altro aspetto che emerge con chiarezza è la preferenza verso soluzioni gestite in prima persona dai ragazzi, mentre vi è molto scetticismo (e anche molta amara ironia) nei confronti del modo in cui gli adulti si rapportano a questo fenomeno del bullismo.

Per rendere il lavoro delle quattro scuole più omogeneo, è sembrato importante creare una cornice che contenesse i filmati. In seguito a un focus con le quattro classi, si è optato per realizzare un talk show televisivo, dal nome *Bullissimo*, in cui fossero presenti degli esperti, ironicamente interpretati sempre dai ragazzi, i quali avanzando teorie e ricerche sul tema del bullismo, presentavano i vari filmati, che erano così strumento di riflessione per affrontare il fenomeno nelle sue diverse rappresentazioni.

I quattro cortometraggi sono stati così assemblati in un unico filmato dal titolo *Bullissimo*, in cui il talk show faceva da collante.

Il prodotto audiovisivo è stato presentato pubblicamente all'inizio dell'anno scolastico successivo nonché promosso e diffuso in DVD in tutte le scuole medie ed Istituti comprensivi della Provincia del VCO e utilizzato come strumento di riflessione e discussione nelle classi dai professori e talvolta promosso anche dai ragazzi protagonisti dei cortometraggi, che raccontavano la loro esperienza di ideatori, attori e realizzatori del filmato, oltre a stimolare il confronto sulla tematica, tramite la tecnica della *peer education*. Anche la televisione locale Tele VCO Azzurra Tv ha dedicato un servizio all'iniziativa e trasmesso integralmente *Bullissimo*. I quattro corti, insieme alla "cornice" e al *backstage* sono reperibili anche su *YouTube*.

## **Un cartone animato**

Un progetto particolarmente originale di video education sul tema del bullismo si è realizzato nell'Istituto Comprensivo *Innocenzo IX* di Baceno. Siamo in Val Antogorio, tra l'alta Val d'Ossola e le Valli di Devero e Formazza. L'istituto comprensivo, oltre ai ragazzi di Baceno e delle sue frazioni, raccoglie studenti delle valli adiacenti. Il progetto era iniziato lo scorso anno con gli scolari di

quinta elementare e proseguito e concluso quest'anno con la realizzazione di un cartone animato ideato e disegnato dai ragazzi: *Storia di un bullo*. Attraverso il simbolismo dei numeri (da 0 a 10) l'animazione racconta di un prepotente (il n. 10) che se la prende con i più piccoli (ruba la merenda, ecc.) ma che di fronte alla prima frustrazione (un cagnolino che lo morde per difendere un ragazzino) perde la sua sicurezza (il suo "io") e diventa uno "zero" piangendo a dirotto. Il gruppo però decide di riaccoglierlo al suo interno perché tutte le cifre (anche lo zero) sono altrettanto importanti per formare un numero.

Al *cartoon* è stato poi affiancato un video che ripercorre il *making* del progetto con i commenti dei ragazzi. Nel dibattito emerge che "bullo" può essere anche una classe che emargina qualcuno. Viene quindi rappresentata, stavolta con la recitazione dei ragazzi, la situazione di un ragazzo escluso dal gruppo, in particolare durante le attività ricreative. La "storia" ha due finali, in uno il ragazzo viene reinserito per l'intervento di alcune compagne, nell'altro la situazione non si risolve e l'isolamento si aggrava. Due finali come a dire: ci sono due possibilità, a voi (a ognuno di noi) la scelta. L'esito del bullismo dipende dalla scelta di ciascuno di noi. Naturalmente sia per il trasferimento dei disegni nel PC con un software idoneo che per il montaggio ci si è avvalsi di due collaborazioni tecniche esterne.

## **LINGUAGGI GIOVANILI E NEW MEDIA**

Le esperienze sin qui effettuate nella realizzazione di video nell'area della prevenzione non sono ancora, da parte nostra, sufficienti per costituire un bagaglio tale da permetterci di pervenire a un modello e una metodica di intervento declinabili in una proposta organica. Una serie di riflessioni e alcune ipotesi operative ci sembrano comunque possibili, anche solo come spunti per un dibattito che ci auguriamo sia ricco di spunti e confronti proficui.

Il problema base che si pone la peer education e una prevenzione primaria con soggetti adolescenti, è la capacità di interagire efficacemente con i linguaggi giovanili. La velocità di innovazione e di diffusione dei nuovi media fra gli adolescenti, i più recettivi alle nuove tecnologie, fa apparire in gran parte obsoleto anche ciò che solo quattro o cinque anni fa si diceva in proposito. Rivoltella (2006), confrontando i risultati di una recente ricerca con una precedente (2001a), sottolinea:

A distanza di cinque anni il quadro pare completamente mutato. Certo, Internet rimane protagonista indiscusso del contesto comunicativo dei più giovani, ma il panorama dei dispositivi mediali si è nel frattempo arricchito di nuovi schermi: accanto a quelli 'classici' del televisore e del computer, occorre indicare quelli del telefono cellulare, della console videogiochi, dell'iPod. L'adolescente si muove tra questi schermi con dimestichezza, costruisce la sua dieta mediale distribuendo tra di essi (e anche altre attività) il proprio

tempo, non disdegna di utilizzare contemporaneamente più di un dispositivo per volta. (Rivoltella, 2001a, pp. 9-10)

Questo sviluppo delle tecnologie digitali e di facilità di accesso alla rete sembra seguire una logica precisa che sposta il baricentro da PC al cellulare; da un uso collettivo e localizzato ad una fruizione sempre più individualizzata e delocalizzata: Home computer → notebook → palmare e iPod → cellulari di terza (video telefonini: 3G) e quarta generazione (iPhone). I nuovi media digitali si caratterizzano inoltre per l'integrazione di più funzioni (multimedialità) amplificando la tendenza alla multi fruizione e all'esecuzione di più attività in parallelo (*multitasking*).

All'interno delle nuove possibilità comunicative digitali gli adolescenti sembrano privilegiare gli SMS e lo scambio di musica e video (MMS); non ha avuto grande diffusione fra i giovani (almeno nel nostro paese) la posta elettronica e la chat non sembra esser mai veramente decollata. Recentemente si è invece molto diffuso fra giovani ed anche giovanissimi l'uso di programmi di messaggistica istantanea (MSN, Yahoo! Messenger, Windows Live Messenger...) che sembrano la sintesi fra cellulare (SMS in particolare) e PC. Non solo dal PC al cellulare ma anche viceversa in un processo di integrazione e assimilazione reciproca.

L'utilizzo giovanile di Internet privilegia infatti i programmi che consentono un accesso orizzontale alla rete (*peer-to-peer* o P2P: ad esempio *eMule*) o comunque siti che consentono la libera condivisione (*video sharing* come *YouTube*), in particolare per scambiare musica videoclip e filmati, rispetto all'architettura più tradizionale di rete basata sulla gerarchizzazione (*client-server*). Inoltre l'utente adolescente (e non solo) di Internet si sposta sempre di più dagli ipertesti multimediali (testo scritto con link + immagini/foto e/o audio/musica) alla multimedialità più integrata dei video. Ormai anche i siti tradizionali (ad esempio i quotidiani *on-line*) tendono a dare sempre più spazio ai video.

A un livello più evoluto, diffusi in particolare fra studenti universitari (ma sempre più spesso anche fra studenti degli ultimi anni della scuola secondaria), troviamo i "social network" (*Facebook*, *MySpace*) portali ad accesso libero che permettono di condividere le proprie idee, passioni e anche la propria immagine, foto, video, musica con tutti coloro che lo desiderano, costituendo reti di relazioni (amicizie, gruppi di affinità) dove quelle in rete non solo riflettono quelle sociali ma le integrano e alimentano in una dimensione dove le coordinate spaziali (contatto in diretta il mio amico in Australia) e temporali (ritrovo dopo anni il mio compagno di scuola) si flettono e contraggono.

Il mondo dei nuovi media digitali sembra così ribaltare le caratteristiche ed il concetto stesso di mass media: i media tradizionali (radio, cinema, TV...)

erano centralizzati e gerarchici, trasmettevano uniformemente e “in contemporanea” a una massa, tendenzialmente passiva, lo stesso messaggio; i nuovi media, che qualcuno definisce “Personal media”, si strutturano orizzontalmente (in rete) e permettono all'utente non solo la scelta del cosa, quando e dove, ma soprattutto di interagire attivamente, di essere contemporaneamente destinatario ed emittente, fruitore ed autore.

## **Media education**

Ogni epoca si costruisce il proprio mondo immaginario dando vita e spazio non solo e non tanto al fantastico, ma soprattutto alla costruzione di un bagaglio di categorie e immagini che accompagnano e intersecano la vita quotidiana. Difficile capire ad esempio il mondo medievale se non entriamo in una abbazia o una cattedrale affrescate. Difficile capire il mondo contemporaneo (e quello giovanile in particolare) se non entriamo in qualche sito come *YouTube* o non interagiamo con una piattaforma di *social network*. Vi ritroviamo fantasie e ossessioni, ironia e paure, ricchezze ed anche miserie che accompagnano la quotidianità; il tutto in un rapido e molteplice scorrere di messaggi video di cui ci colpisce sia la frammentarietà che la capacità espressiva dell'immagine.

La forza dell'immagine (e ancor più dell'immagine in movimento) sta nel darsi come verità – così come lo è sempre stato anche per la parola. C'è ed è così; l'immaginario maschera la propria natura. Fotografia e ripresa filmica accentuano l'effetto (l'inganno?) di realtà. L'intersecarsi con la realtà quotidiana può esser fonte di ricchezza culturale ma anche condizionamento e distorsione.

Si può essere liberi oppure non liberi non solo nel mondo reale, ma anche in quello immaginario/virtuale veicolato dai media; tra i due ordini c'è certamente relazione ma non necessariamente interdipendenza. Una deprivazione economico/sociale può essere amplificata dalla sudditanza mediatica; una illibertà civile può trovare spazio di espressione e libertà nel virtuale (è il compito che spesso si è assegnato all'arte, nelle sue varie forme, come reazione a regimi totalitari). Una libertà civile democratica può essere negativamente influenzata e ridimensionata dalla mancanza di autonomia di fronte ai condizionamenti dei mass media specie laddove (ed è una tendenza contemporanea presente in molti paesi) il potere economico e politico si intrecciano con quello mediatico. Infine una libertà civile può trovare rinforzo nella capacità di muoversi tra, dentro e con i media.

Sta qui la necessità (democratica) di ogni alfabetizzazione. Con la nascita della tipografia non c'è cittadinanza senza alfabetizzazione. Con lo sviluppo dell'universo mediatico non c'è cittadino veramente libero senza alfabetizzazione mediatica. Qui il fondamento primario della *media education*

(Felini, 2004). L'auspicata doppia libertà (civile e mediatica) comporta la capacità di muoversi liberamente nel sociale e nel virtuale, e di usare le risorse di un ambito per rinforzare la capacità di decodificare/muoversi dentro l'altro. Il mondo economico sociale mi dà le competenze e gli strumenti per accedere al virtuale; il mondo virtuale mi dà ulteriori competenze e risorse (culturali, immaginative, emozionali) per interpretare/affrontare il reale.

Il processo naturale di alfabetizzazione procede dall'*ascoltare* al *parlare* e dal *leggere* allo *scrivere*. Si parla molto meno di quanto si ascolta; si impara a parlare ascoltando come si impara a scrivere leggendo: leggere molto per poter scrivere qualcosa (di significativo). Lo stoico Zenone di Cizio diceva: "La ragione per cui abbiamo due orecchie e una sola bocca è perché possiamo ascoltare di più e parlare di meno". Possiamo parafrasare (e forzare) Zenone dicendo: "La ragione per cui abbiamo due occhi e un solo mouse, è che prima di video-comunicare dobbiamo molto guardare/osservare". Ogni *media education* parte dalla analisi critica dei linguaggi, delle forme e delle strutture narrative dei media. Un trailer, uno spot ed un video-clip (per restare ai video più immediati) hanno strutture narrative distinte che vanno riconosciute e analizzate.

Così come non c'è alfabetizzazione linguistica che non sfoci nella scrittura, altrettanto non c'è alfabetizzazione mediatica che non porti alla produzione di messaggi mediatici consapevoli (cosa dire e come dirlo). Essere attori/produttori nel linguaggio virtuale dei media è come partecipare a un gioco: ogni gioco ha le sue regole e il suo recinto (il campo di gioco); se ne esco il gioco non vale più, il messaggio perde la sua efficacia. Senza capacità ludica è improbabile muoversi con libertà nel/con il virtuale.

Se queste osservazioni valgono per la media education in generale, con eventuali diverse accentuazioni a seconda del media considerato (cinema o televisione) cosa cambia con la diffusione dei *Personal media* che modificano l'utente da spettatore ad attore?

I nuovi media, secondo Rivoltella (2006, pp. 217-245), richiedono una *new media education* che non sia concentrata in una specifica disciplina (come precedentemente ci si riproponeva), ma che investa trasversalmente ogni atto educativo scolastico ed extrascolastico. Se la "vecchia" *media education*, nata e sviluppatasi in relazione ai mass media, caratterizzava la sua azione con un *approccio funzionalistico* (rivolto al dominio consapevole delle tecnologie) ed un *approccio critico* (conoscenza dei linguaggi dei media e decodificazione dei loro messaggi) con lo scopo centrale di liberare dalla sudditanza passiva dei media, la *new media education* deve da un lato essere consapevole della pervasività delle nuove tecnologie e della loro proprietà auto-alfabetizzante (*ivi*, p. 81) ed abbracciare anche un *approccio culturalista*. In sostanza la nuova media education deve includere e problematizzare il rapporto col sé, con la propria identità e cultura: "*Chi sono io che si connette con gli altri*

*attraverso i media? Con quali idee, quali categorie, quali valori interagisco? Quale significato e scopo do' al mio messaggio?"* Senza di questo il mio messaggio in rete rischia di essere sempre lo stesso: "Io ci sono", nella speranza di potermi dire "Io vedo che si vede che io ci sono". Un messaggio vicino al grado zero del significato.

I nuovi media strutturano una sorta di spazio pubblico dove gli utenti/attori possono interagire. Scopo della nuova *media education* è allora il vivere in libertà e responsabilmente questo nuovo spazio pubblico essendo consapevoli del proprio modo di usufruirne (consumo responsabile) e di rapportarsi con gli altri (cittadinanza mediatica).

### **Peer & video education**

Il rapporto della peer education con la media education si colloca (dal punto di vista della peer education) nella prospettiva di un arricchimento delle proprie potenzialità di intervento così come l'abbiamo sopra definita quale terza direttrice di sviluppo: promuovere e utilizzare le nuove potenzialità comunicative dei nuovi media digitali per permettere ai *peer* di intervenire in modo più efficace e congruente con le abitudini comunicative oggi più diffuse nell'area giovanile. Le finalità e gli ambiti di intervento (prevenzione infezioni sessualmente trasmissibili, bullismo...) della *peer education* ovviamente rimangono inalterati. Questo non toglie che una consapevolezza delle caratteristiche della *media education* e dei suoi obiettivi e finalità nel quadro delle tendenze attuali della fruizione e comunicazione mediatica giovanili sia comunque irrinunciabile.

L'ambito di arricchimento privilegiato nel quadro dei diversi media, almeno sulla base delle esperienze sin qui realizzate, sembra essere quello dell'utilizzo (fruizione, progettazione, produzione, diffusione) dei video digitali. Per questo preferiamo parlare di "Peer & video education" piuttosto che di "Peer & Media Education". Possiamo individuare diversi livelli di integrazione dello "strumento" video negli interventi di peer education:

- utilizzo di video (scelti o prodotti dalla rete adulta di supporto) quali sussidi per la formazione dei peer educator;
- progettazione e realizzazione da parte dei peer senior (formatori) di un video destinato alla formazione delle nuove generazioni di *peer*. Le competenze tecniche di ripresa e montaggio (in questo caso come nei successivi) possono derivare:
  - da risorse e competenze interne al gruppo;
  - da risorse e competenze esterne (*peer tecnici* che supportano il gruppo di elaborazione e produzione);

- progettazione e realizzazione da parte dei peer di brevi video atti a supportare l'intervento nelle classi;
- l'attivazione all'interno di un gruppo classe (o comunque di un gruppo giovanile) di un percorso di progettazione e realizzazione di un video. La destinazione può essere:
  - generica (non escluso pertanto il mondo adulto);
  - orizzontale (destinato prevalentemente ad altre classi o gruppi giovanili).

Probabilmente, almeno in senso stretto, possiamo parlare di una vera e propria "Peer & video education" soprattutto nell'ultimo caso in cui ritroviamo le seguenti caratteristiche.

- Il setting di progettazione e sviluppo (individuazione dello strumento comunicativo, delle sue finalità e caratteristiche generali; costruzione della sceneggiatura; casting, location, ecc.) permette al gruppo di giovani di lavorare su di sé facendo emergere vissuti, ansie ed aspettative e nello stesso tempo di oggettivarli fuori di sé nella sceneggiatura. I tempi sono naturalmente molto più lunghi di strumenti quali il brainstorming o il gioco di ruolo ma il lavoro su di sé va certamente più in profondità e, nello stesso tempo, la focalizzazione sulla finalità esplicita condivisa (progettazione collettiva di un video) rende meno ansiogeno (questo lo abbiamo visto in particolare negli interventi sul bullismo) il lavoro su di sé.
- L'interpretazione (la recitazione) dei ruoli previsti dalla sceneggiatura permettono di rivivere/rielaborare situazioni e dinamiche emotivamente dense nel contesto protetto del gioco rappresentativo del mascheramento (*mimicry*). Il giovane "attore" può rivivere con distacco critico un ruolo analogo a quello effettivamente sperimentato nella vita quotidiana; ma può anche cimentarsi in un ruolo del tutto differente aprendosi la visuale ad altre possibili esplicitazioni del sé sociale.
- La progettazione e la realizzazione tecnica (sia con risorse e competenze interne che con l'ausilio di peer tecnici) permette inoltre al gruppo (e ai singoli) di modificare il proprio sguardo nella fruizione dei media proprio perché ha acquisito consapevolezza del processo di produzione (dall'ideazione originaria alla postproduzione) sottostante ad un video e pertanto della sua non naturalità. È questo, della fruizione non ingenua dei media, un obiettivo fondamentale della *media education*; quello che cambia, o meglio si aggiunge, è il fatto che in questo caso lo scopo comunicativo (il messaggio) è comunque centrale: si vuole progettare e produrre un video al fine di affrontare

efficacemente una determinata tematica (IST, bullismo, incidenti stradali, ecc.).

- La destinazione orizzontale (almeno prevalente) ad altre classi/gruppi giovanili incide sulle modalità espressivo/comunicative che il prodotto, in modo pressoché spontaneo, viene ad assumere: originalità, ironia, ritmo, agilità, essenzialità ed efficacia del messaggio, comunicatività diretta e non pedagogica, espliciti riferimenti alle culture iconiche e musicali giovanili. Il video, insomma, nella orizzontalità di età fra emittente e destinatario, sembra oggi in grado di interagire più efficacemente di altri linguaggi con l'universo giovanile.
- Il video, anche nella sua destinazione (una classe, un gruppo giovanile) non può comunque essere l'unico strumento e canale comunicativo ma semmai il *medium* per interagire con altri (ad esempio la classe/gruppo che lo ha prodotto) e per interagire con se stessi tramite una discussione, l'avvio di un progetto, ecc. Se la produzione di un video da un certo punto di vista costituisce l'esito conclusivo di un percorso di media education, dall'altro è buona prassi (cfr. Iannaccone, 2005) iniziare un nuovo percorso di video-education con la visione e l'analisi di un filmato prodotto da altri giovani sulla stessa tematica.
- Queste possibilità di sviluppo (prima, durante e dopo) della produzione di video "di giovani per giovani" tanto sono più ampie quanto più una rete solida (nelle relazioni e nella progettualità) di adulti le affianca in modo palese) condividendo il progetto e garantendo spazi, risorse nonché contatti orizzontali (es. altre scuole) e verticali (le Istituzioni). *Peer education* (e pertanto anche *Peer & video education*) non significano per noi delega giovanilistica ("*Siete bravi, fate voi. Noi siamo bravi... a lasciarvi fare*") ma appunto una forma di relazione fra mondo adulto e mondo giovanile più efficace – e più civile – proprio perché rispettosa delle specificità di entrambi.

Se l'insieme di queste caratteristiche pare delineare un quadro ottimale di integrazione fra *Peer education* e *Media education* pare comunque realistico ipotizzare non tanto una *Peer & Video Education* compiuta ma un percorso che, attraverso i diversi livelli di integrazione sopra indicati, proceda, con sperimentazioni e correzioni di tiro, in questa direzione.

Sull'insieme di queste tematiche la rete di peer education e la rete prevenzione bullismo del VCO intendono dar vita ad occasioni di confronto e rielaborazione con analoghe esperienze sia italiane che straniere.

## Riferimenti bibliografici

- Aduasio R. (a cura di), *Bullismo. Piccole violenze per diventare grandi. Ricerca condotta nelle Scuole Medie Superiori di Pavia e provincia*, Ccg, Pavia 2000.
- Amerio P., *Gruppi, persone, istituzioni*, relazione presentata al convegno nazionale "Peer education. Adolescenti protagonisti di quale prevenzione?", Verbania, 16-18 ottobre 2003.
- Antonietti V., E. Dalle Carbonare, N. Del Favero, G. Lavanco, M. Mandalà, G. Ottolini, S. Rosson, *La peer education al confine tra mondi diversi*, in "Animazione Sociale" 5, 2004, pp. 27-58.
- Baumgartner E. – A. S. Bombi – C. Pastorelli, *Dall'educazione 'verticale' all'educazione 'orizzontale': i coetanei come risorsa*, in "Psicologia dell'educazione e della formazione" 1, maggio 2004, pp. 13-26.
- Buccoliero E. – M. Meloni – S. Tassinari, *Posta prioritaria. Giovani, linguaggi e nuovi mezzi di comunicazione*, Carocci, Roma 2003.
- Buccoliero E. – M. Maggi, *Bullismo, Bullismi. Le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti di intervento*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Buccoliero E., *Tutto normale. Bulli, vittime, spettatori*, La meridiana, Molfetta 2006.
- Buccoliero E., *Dottoressa, non è bullismo, vero?*, in "Animazione sociale" 8/9, 2008, pp.94-95.
- Caravita S., *L'alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo nella scuola*, La Scuola, Brescia 2004.
- Cardinale U. – D. Corno, *Giovani oltre*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007.
- Castorina S., *Fantasie di bullismo. I racconti di bulli e vittime al test proiettivo dell'abuso infantile*, Angeli, Milano 2003.
- Civita A., *Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio tra devianza e disagio minorile*, Angeli, Milano 2006.
- Conte M. – F. Floris. (a cura di), *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, "Quaderni di Animazione e Formazione", Torino 2003.
- Costantini A., *Tra regole e carezze. Comunicare con gli adolescenti di oggi*, Carocci, Roma 2002.
- Croce M. – Gnemmi A. (a cura di), *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, Franco Angeli, Milano 2003.
- D'Abbicco L., *Video-Form-Azioni. Giochi ed esercizi con e intorno al video*, La meridiana, Molfetta 2006.
- Dalle Carbonare E. – E. Ghittoni – S. Rosson (a cura di), *Peer educator. Istruzioni per l'uso*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Darbo M. (a cura di), *Il contrasto e la prevenzione del bullismo nella scuola media superiore: linee guida e strumenti operativi*, Promeco, Ferrara 2002.
- Di Pietro M. – Dacomo M., *Fanno i bulli, ce l'hanno con me... Manuale di autodifesa positiva per gli alunni*, Erickson, Trento 2005.
- Di Sauro – Manca M., *Il bullismo come fenomeno di gruppo*, Kappa, Roma 2006.
- Faretra A., Gnemmi A. e Antonietti V., *Per una fondazione della peer education a scuola*, in "Animazione sociale" 8/9, 2002, pp. 76-84.
- Felini D., *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, La Scuola, Brescia 2004.
- Ferraris M., *Dove sei? Ontologia del telefonino*, IL Sole 24 ORE, Milano 2007.

- Fonzi A., *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Giunti, Firenze 1997.
- Fonzi A., *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, Firenze 1999.
- Fornari F., *Gruppo e Codici Affettivi*, dispensa de "Il Minotauro", Milano 1982.
- Genta M. L. (a cura di), *Il bullismo. Ragazzi aggressivi a scuola*, Carocci, Roma 2002.
- Ghittoni E., *Dall'informazione verticale alla peer education*, in "Animazione sociale" 5, 2002, pp.78-87.
- Giordano P., *La solitudine dei numeri primi*, Mondadori, Milano 2008.
- Gnemmi A., *Dalla Peer Education alla Peer Video education: modelli e prospettive* (testo dattiloscritto), 2008.
- Honneth A., *Lotta per il riconoscimento*, il Saggiatore, Milano 2002.
- Iannaccone N., *Stop al Bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola*, La meridiana, Molfetta 2005.
- Iannaccone N., *Né vittime, né prepotenti. Una proposta didattica di contrasto al bullismo*, La meridiana, Molfetta 2007.
- IARD, *Indagine sul disagio giovanile realizzata in 78 scuole secondarie superiori della Lombardia*, Milano 2001.
- IARD, (a cura di Buzzi, Cavalli, de Lillo), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Isnardi Parente M. (a cura di), *Gli stoici antichi*, vol. primo, UTET, Torino 1989.
- Istituto Tecnico Industriale "L. Cobianchi", *Scherzi, nonni e bulli. Indagine conoscitiva*, Verbania 2001.
- Lazzarin M. G., *Attenti al lupo. Aggressività e bullismo tra i giovani*, Armando, Roma 2008.
- Lazzarin M. G. – Zambianchi E., *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Maggiolini A., *La teoria dei codici affettivi di F. Fornari*, Edizioni Unicopli, Milano 1988.
- Marangi M., *Insegnare cinema. Lezioni di didattica multimediale*, UTET Università – de Agostini, Novara 2004.
- Marini F. – Mameli C., *Il bullismo nelle scuole*, Carocci, Roma 1999.
- Marini F. – Mameli C., *Il bullismo e adolescenza*, Carocci, Roma 2004.
- Masoni M.V., *La mediazione creativa a scuola*, Erickson, Trento 2002.
- Menesini E., *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti, Firenze 2000.
- Menesini E. (a cura di), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*, Erickson, Trento 2003.
- Novara D. – Regoliosi L., *I bulli non sanno litigare! L'intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità*, Carocci, Roma 2007.
- Oliverio Ferraris A., *Piccoli bulli crescono. Come impedire che la violenza rovini la vita dei nostri figli*, Rizzoli, Milano 2007.
- Olweus D., *L'aggressività nella scuola. Prevaricatori e vittime*, Bulzoni, Roma 1983.
- Olweus D., *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze 1996.
- Ottolini G. – M. Beretta – G. Boschini – B. Pesce, "Pratiche di formazione e manutenzione del gruppo classe" in C. Pontecorvo – L. Marchetti, *Nuovi saperi*

- per la scuola. Le scienze sociali trent'anni dopo*, Marsilio – Consiglio italiano per le Scienze Sociali, Venezia-Brescia 2007, pp. 157-175.
- Ottolini G., *Responsabilizzazione e valorizzazione degli studenti: l'importanza del gruppo classe*, Convegno Nazionale Sensate Esperienze e Lega Ambiente, *Leggere i segni del nostro tempo*, Ferrara 1 e 2 dic. 2003.
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Pietropolli Charmet G., *Se non è degli umani rendere felici i propri figli*, intervista a cura di C. Castiglioni e C. Galetto, in "Animazione Sociale" 8/9, 2007, pp. 3-9.
- Prina F., *Forme della devianza giovanile. Percorsi di illegalità e normalità della violenza. Due ricerche a Torino*, Sonda, Torino 2000.
- Prina F., *Devianza e politiche di controllo*, Carocci, Roma 2003.
- Prina F., *La violenza nelle scuole. Dalla ricerca al progetto, definizione del problema, analisi delle cause, modelli di intervento*, contributo alla Seconda Giornata Provinciale contro il Bullismo, Verbania 23.10.2005.
- Ricci C., *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Rivoltella P. C. (a cura di), *I rag@zzi del Web. I preadolescenti e Internet: una ricerca*, Vita e Pensiero, Milano 2001a.
- Rivoltella P. C., *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2001b.
- Rivoltella P. C., *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
- Sharp S. – P. K. Smith, *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Erickson, Trento 1995.
- Smith P. K., *Bulli in classe: sviluppi nel regno unito e a livello internazionale in "Cittadini in crescita" 1*, 2007, pp. 1-11, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Sunderland M., *Autare i bambini... che fanno i bulli. Attività psicoeducative con il supporto di una favola*, Erickson, Trento 2005.
- Todorov T., *La vita comune*, Pratiche, Milano 1998.

## Sitografia essenziale

- <http://www.peer-education.it/> : Il sito sulla peer education di Contorno Viola
- <http://centrostudi.gruppoabele.org/?q=node/315> : Centro Studi Gruppo Abele – Bibliografia sul bullismo
- <http://www.smontailbullo.it/dynamic/pages.php?p=campagna> : Smonta il bullo – campagna nazionale
- <http://www.minori.it/index.jsf> : Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – Ministero politiche sociali
- [http://www.minori.it/pubblicazioni/cittadini/pdf/CIC1\\_2007.pdf](http://www.minori.it/pubblicazioni/cittadini/pdf/CIC1_2007.pdf) : Cittadini in Crescita 1
- <http://www.istitutodegliinnocenti.it/index.jsf> : Istituto degli Innocenti
- <http://www.poliziadistato.it/pds/ps/consigli/bullismo.htm> : Polizia di Stato
- <http://www.azzurro.it/site/homea4ed.html?channel=5> : Telefono azzurro
- <http://www.aquiloneblu.org/scritti/bullismo/bullismo.htm> : Aquilone blu onlus
- <http://www.bullismo.com/> : SOS Bullismo
- <http://servizi.comune.fe.it/index.phtml?id=593> . Promeco (Ferrara)
- <http://www.bullismo.info/index.html> : Bullismo info

<http://www.politichegiovani.it/index1.htm> : rete informativa sulle politiche giovanili  
<http://www.stopalbullismo.it/index.html> : Stop al Bullismo (Milano)  
<http://www.comune.torino.it/novasres/Italiano/italianahome.htm> : Novasres: No  
Violenza a scuola – Rete europea

### **Indagini sul bullismo reperibili on-line**

<http://www.edscuola.it/archivio/statistiche/bullismo.html> : Indagine provincia di  
Trento (2001)

[http://www.negrellischool.it/pagine/itis/progetto\\_bullismo.pdf](http://www.negrellischool.it/pagine/itis/progetto_bullismo.pdf) : ITI Negrelli di Feltre  
(2003)

[http://www.formazione.it/cs/files/14/ricerca\\_bullismo/default.aspx](http://www.formazione.it/cs/files/14/ricerca_bullismo/default.aspx) : Analisi dinamiche di  
relazioni

[http://www.bullismo.info/le\\_nostre\\_ricerche.html](http://www.bullismo.info/le_nostre_ricerche.html) : SERT Piacenza - Ferrara

<http://www.studiostaffolani.it/dettaglio.asp?id=41&idS=2> e

<http://www.danna.it/pagina.asp?idl=1&idm=47&ids=0&cod2=0&cod3=0> :  
Ricerca D'Anna

<http://www.cittadinanzattiva.it/content/view/1513/608/> : Cittadinanza attiva

<http://www.convivenzacivile.it/categorie04.asp?id=152> : Censis (genitori)

<http://www.sip.it/index/index/atom/1069> : Società italiana pediatria

## Sommario

<b>Presentazione</b>	“	5
<b>Da una ricerca a una rete</b>	“	7
Precognizioni ed ipotesi di ricerca	“	8
Serendipity	“	9
Rilettura qualitativa	“	10
<b>Una rete per la prevenzione</b>	“	14
Il Confronto fra i percorsi	“	15
Dalla nicchia alla rete	“	16
Fratelli maggiori e adulti sensibili	“	18
Concludendo... si fa per dire	“	18
<b>Nodi, dubbi, suggestioni e tributi per nuove categorie</b>	“	21
Diamo i numeri?	“	22
Come “delimitare” il bullismo?	“	23
L'identità collettiva del gruppo	“	24
Il “gruppo classe nascosto” e la sua leadership	“	25
Includere ed escludere	“	27
Provar vergogna	“	29
Riconoscere	“	31
Suggestioni giapponesi	“	33
Una proposta di categorizzazione	“	36
Una sintesi del percorso interpretativo	“	38
<b>Peer &amp; video education e bullismo</b>	“	40
Quattro direttrici di sviluppo	“	41
Peer educator e prevenzione bullismo	“	42
Percorsi di video education	“	44
“Bullissimo”: il percorso con i ragazzi delle Medie	“	45
Un cartone animato	“	47
Linguaggi giovanili e New Media	“	48
Media education	“	50
Peer & video education	“	52
<b>Riferimenti bibliografici</b>	“	55
<b>Sitografia essenziale</b>	“	57
<b>Indagini sul bullismo reperibili on line</b>	“	58