

Bullismo a scuola: conoscere il fenomeno per prepararsi ad intervenire

di *Laura Occhini*

Questo articolo costituisce la prima parte di un lavoro teso ad inquadrare il fenomeno del bullismo da un punto di vista strutturale e dinamico. In questa prima parte saranno descritte le principali caratteristiche fenomenologiche del bullismo. Nei lavori che seguiranno saranno illustrati, invece, le varie tipologie di bullismo (vittimologia e strategie applicative), gli effetti a breve e lungo termine nella vittima e nell'ambiente sociale in cui il bullismo si palesa e le possibili forme di intervento preventivo e/o riduttivo del fenomeno e dei suoi effetti.

Introduzione: quantificare il fenomeno

Con il termine *bullismo* (bullying) ci si riferisce ad una specifica categoria di comportamenti aggressivi intenzionali, che si caratterizzano per lo squilibrio di potere relazionale fra attuttore e vittima, per la ripetitività temporale con la quale i comportamenti vengono attuati (al punto da risultare persecutori) e, soprattutto, per il loro manifestarsi all'interno di realtà di gruppo, quali la scuola o i punti di aggregazione infantili ed adolescenziali.

Le ultime rilevazioni statistiche a cura di Eurispes e Telefono Azzurro (*Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia – 2012*) confermano tristemente che una percentuale significativa di bambini ha assistito in prima persona a episodi di questo genere (39,1%). Le indagini Censis (*Sicurezza e cittadinanza – 2008*) rileva che il 49,9% delle famiglie denuncia atti di bullismo nei confronti dei figli (22,3% di atti frequenti e ripetuti contro il 27,6% di episodi isolati).

Il puro dato numerico mette in luce due aspetti che, nell'analisi dei fenomeni di bullismo, non vanno mai sottovalutati o, al contrario, sopravvalutati. Se si prendono in considerazione i resoconti genitoriali o familiari si

Educational Reflective Practices, 1/2014

potrebbe essere indotti a ritenere che il fenomeno si estenda alla metà della popolazione scolastica delle scuole primarie e secondarie inferiori. A meno che non si legga il dato nella sua completezza: della metà dei bambini che frequentano la scuola e che si presumono vittime, sono il 22,3% quelli che subiscono atti di bullismo veri e propri (ossia prepotenze ripetute nel tempo). Il 27,6% di episodi aggressivi isolati, non possono essere inclusi nella statistica, proprio perché non soddisfano uno dei criteri distintivi dell'atto di bullismo: la ripetitività e la persistenza temporale.

Dai risultati dell'indagine svolta dalla Eurispes (vedi sopra) è possibile definire chiaramente le forme comportamentali più comuni di bullismo: la maggior parte dei bambini è stata oggetto di offese, nomignoli umilianti e derisione diretta da parte di uno o, massimo, due compagni (27,8%). Significativa la percentuale di quanti hanno dovuto sopportare la diffusione di informazioni false sul proprio conto (20,4%) e l'esclusione dal gruppo dei pari (*ostracismo* – 15,2%).

Tra gli atti di prepotenza diretta si evidenziano: azioni mirate a danneggiare gli oggetti di proprietà della vittima (16,8%), le minacce anche attraverso strumenti informatici (11,4%), le percosse (7,8%), furti di merende, oggetti personali (9%) sottrazione e/o estorsione di denaro (4,9%).

La ripartizione del dato in funzione del genere mette in luce che le bambine subiscono, più frequentemente dei compagni dell'altro sesso, offese immotivate (30,4% vs 25,1%). Sensibile è anche la differenza percentuale che esiste tra i due sessi per quanto riguarda la diffusione di notizie diffamanti. Ad esserne maggiormente vittima sono le bambine (22% contro il 18,6% dei compagni), che vengono anche più frequentemente escluse dal gruppo di appartenenza (17,3% vs 13,1%). I bambini, invece, sembrano subire più spesso delle compagne il danneggiamento di oggetti (18,9% vs 14,8%) e le minacce da parte dei più prepotenti (12,2% vs 10,6%).

Nel 7% dei casi gli atti di bullismo vedono come vittima un bambino o un adolescente disabile con una percentuale significativa di coinvolgimento di bambini con disturbi dello spettro autistico (la maggioranza delle vittime in questa categoria), con disabilità cognitive e/o intellettive o con disturbi della condotta e del comportamento.

Il 28,7% degli attacchi aggressivi rientrano nel *cyberbullismo*¹ (argo-

¹ Cyberbullismo (cyberbullying) – Forma di prevaricazione volontaria e ripetuta nel tempo, attuata mediante uno strumento elettronico, perpetuata contro un singolo o un gruppo con l'obiettivo di ferire e mettere a disagio la vittima di tale comportamento che, da parte sua, non riesce a difendersi (Smith et al., 2006). Può essere classificato in base allo strumento utilizzato: calls, mms, sms, social network, websites, chatrooms, instant message, email (Slonje e Smith, 2008). O identificato sulla base dei comportamenti persecutori attuati: fla-

mento che in questa sede non tratteremo per la complessità del fenomeno e per le sostanziali differenze che lo distinguono dal bullismo tout court ma che verrà trattato più estesamente nei prossimi lavori).

Descrizione del fenomeno

Olweus è stato, indubbiamente, il precursore degli studi sul fenomeno del bullismo. Già dal 1973, con la pubblicazione del volume su quello che definì "*mobbing scolastico*", tracciò una linea di ricerca che culminò nel 1993 con la pubblicazione del volume «*Bullying at school: What we know and what we can do*», uscito in Italia tre anni dopo e considerato, a tutt'oggi, un caposaldo della letteratura scientifica in argomento.

Il termine "bullismo" (o *bullying*², per i paesi anglofoni) connota da allora il fenomeno delle prepotenze fra pari ed è utilizzato dalla comunità scientifica internazionale per riferirsi al fenomeno in maniera comprensiva, includendovi quindi sia gli agenti del comportamento che le vittime che lo subiscono che gli spettatori che assistono o che sostengono l'atto.

Sinteticamente potrebbe essere definito come un *insieme di comportamenti prevaricanti (verbali e/o fisici) che un coetaneo assume nei confronti di un bambino o di un adolescente con meno potere relazionale (e/o fisico) con lo scopo di vittimizzarlo o inferiorizzarlo*. Molto raramente il bullismo è strumentale, volto cioè a ottenere vantaggi primari, secondari o materiali dall'umiliazione della vittima. Più semplicemente: il bullismo non ha come scopo quello di appropriarsi di un oggetto appartenente all'altro, di sostituirsi a lui in un ruolo o in una relazione o di prenderne il posto all'interno del sistema di status del gruppo. Lo scopo principale è quello di assumere un ruolo dominante nella relazione con l'altro, nella considerazione sociale dei membri del gruppo e, soprattutto, si prefigge l'umiliazione e la vittimizzazione dell'oggetto dell'aggressione senza che, apparentemente, questo comportamento raggiunga risultati materiali visibili (Fonzi, 1997; Menesini, 2000; Collovati, 2010).

La scuola è il luogo privilegiato della sua manifestazione ma è anche il luogo dove questo può essere efficacemente neutralizzato proprio perché è al suo interno che se ne osservano i comportamenti più deleteri. Fondamentale, per analizzare ogni singolo atto e per poter intervenire efficacemente, è l'analisi degli spazi scolastici in cui avviene l'aggressione:

ming, harrasment, furto d'identità, cyberstalking, outing and trickering, denigrazione (Willard, 2007; Slonje *et al.*, 2012).

² Bullying – Dal verbo "to bully", coartare, minacciare, compiere prepotenze, tormentare o perseguitare.

- a) aule;
- b) playground (indica gli spazi di gioco o di socializzazione interni ed esterni al plesso scolastico – include anche i luoghi di socializzazione virtuali come i social network, le chat e le comunicazioni telefoniche);
- c) bagni, corridoi, mense;
- d) immediate vicinanze del plesso scolastico (comprende anche i mezzi pubblici nel tragitto di andata e ritorno).

Il rischio di atti di bullismo aumenta in maniera esponenziale nei luoghi scolastici in cui è bassa la supervisione degli adulti, nelle strutture scolastiche fatiscenti in cui non sono a disposizione ambienti adeguati alla socializzazione o predisposti alle attività strutturate, plessi degradati il cui degrado alimenta il senso di insicurezza e di minaccia ed invita alla deresponsabilizzazione personale riguardo eventuali atti trasgressivi (Zimbardo, 2003, Zanetti, 2007).

I criteri fin qua adottati (in maniera pressoché unanime) per descrivere il fenomeno prevedono:

1. che le azioni aggressive siano compiute volontariamente e con l'espresso proposito di umiliare l'altro (*intenzionalità*);
2. i comportamenti aggressivi e l'interazione bullo/vittima devono ripetersi nel tempo o presentarsi ciclicamente per periodi più o meno lunghi (*persistenza temporale*)³;
3. a favore del bullo vi è uno sbilanciamento di potere tale per cui, questo, si trova in una posizione di superiorità relazionale, fisica o psicologica rispetto alla vittima che proprio in virtù della relazione asimmetrica è impossibilitato o incapace a difendersi (*relazione up/down*). L'asimmetria può anche essere "numerica": la vittima (o le vittime) si trova solo (o in minoranza) rispetto al numero di bulli che attaccano.

In tempi più recenti, i risultati della ricerca ipotizzano l'introduzione di altri criteri descrittivi (Collovati, 2010; Serino, Antonacci, 2013):

4. il bullismo ingloba e si realizza all'interno delle relazioni che si svolgono all'interno di un gruppo formale o informale. Intorno al fenomeno si realizza una *costellazione di ruoli* che tende a cristallizzare e a divenire una "condotta di gruppo" dinamicamente strutturata (Camaioni, Di Blasio, 2007).
5. La vittima viene infraumanizzata (Leyens *et al.*, 2000; 2007) o deumaniz-

³ Singoli episodi di prepotenza, liti, antipatie personali, risse per il possesso di un oggetto, scontri verbali o fisici sporadici, non costituiscono azioni di bullismo. È poi fondamentale distinguere dal bullismo anche la *peer-victimization* in cui si evidenziano aggressioni che hanno la caratteristica della persistenza temporale ma mancano sia dell'intenzionalità che del gap di potere presenti nel bullismo vero e proprio (Hunter *et al.*, 2007).

zata (Bandura, 1999; Volpato, 2011). Subisce, da parte dei persecutori e del gruppo, una sorta di delegittimazione attraverso la quale viene percepita come appartenente a categorie negative estreme prive, quindi, degli stessi diritti degli altri membri del gruppo (*deumanizzazione*). In alternativa, i membri del gruppo possono ritenere la vittima capace di sperimentare solo le emozioni di base, notoriamente manifestate anche dai mammiferi non umani (Darwin, 1872; Ekman, 1999) e priva della sensibilità necessaria per sperimentare le emozioni derivate o secondarie (vergogna, senso di colpa, disprezzo, etc.) tipicamente umane (*infraumanizzazione*). Entrambi questi processi inducono sia il gruppo che il persecutore a ritenere che l'attacco aggressivo verso la vittima sia, in parte, giustificabile dalle caratteristiche negative di cui la vittima è presunta portatrice.

6. La vittima e gli spettatori tendono comunemente a non raccontare le esperienze aggressive alle quali assistono o alle quali sono sottoposte permettendo, più o meno volontariamente e consapevolmente, il protrarsi del comportamento aggressivo

Il bullismo non è forma di comportamento aggressivo di tipo reattivo o strumentale. Non è quindi messo in atto come forma di reazione ad una stimolazione esterna percepita come limitante, come pericolosa, come inibente o deliberatamente provocatoria (*aggressione reattiva* – Buss, 1961). Non può, altresì, essere comparato ad un attacco che ha come scopo principale quello di avere un vantaggio materiale (appropriarsi di un oggetto della vittima), un vantaggio sociale (aumentare o radicare il proprio status) o di guadagnare qualcosa dalla sottomissione dell'altro (*aggressione strumentale*).

Il fenomeno si configura, invece, come una forma di *aggressività proattiva* (Oliviero *et al.*, 1979; Dodge, Coie, 1987; Dodge, 1991; Camodeca, 2002), per cui l'azione lesiva non dipende da una reazione difensiva ad un attacco subito (reale o immaginato che sia) né da fini utilitaristici ma, semplicemente, da un bisogno di umiliare e dominare la vittima. Questo spiega anche la necessità di deumanizzare o infraumanizzare il bersaglio del bullismo: non è facile, infatti, aggredire una persona se non si è supportati dalla rabbia, dal senso di frustrazione o dall'aspettativa di un vantaggio materiale. Per poterlo fare è, in parte, necessario spogliare l'altro della sua identità e della sua dignità. Diventa condizione essenziale trasformare la vittima in "qualcosa" di diverso, le cui caratteristiche intrinseche giustificano e spiegano la sua umiliazione e la sua sottomissione

Il bullismo può poi essere classificato sulla base delle differenti forme di aggressione messe in atto. La categorizzazione classica, a partire dai lavori del gruppo di ricerca facente capo a Björkqvist (Björkqvist *et al.*, 1992), distingue le *azioni dirette* dalle *azioni indirette* (vedi schema riassuntivo Tavola 1).

Tavola 1 – Le forme del bullismo (tabella riassuntiva)

DIRETTO	Fisico – Botte – danneggiamento di proprietà e oggetti della vittima – sottrazione o furti ai danni della vittima – estorsione di denaro sotto minaccia.	Compare precocemente – tende ad esacerbare nel periodo della scuola primaria e a diminuire con l'aumentare dell'età e delle competenze sociali – maggiormente attuato dai maschi.
	Verbale – offese – ingiurie – derisione su aspetto esteriore, provenienza, caratteristiche – nomignoli offensivi o denigratori – intimidazioni – minacce.	Compare in sostituzione delle aggressioni fisiche a partire dai 7/8 anni – tende a rimanere stabile anche nell'adolescenza – attuato sia dai maschi che dalle femmine.
INDIRETTO (aggressività relazionale)	Sociale – La vittima viene progressivamente isolata dal gruppo e dalle attività di gruppo	Utilizzato preferibilmente dalle femmine si presenta durante l'adolescenza. Presuppone una competenza sociale piuttosto elevata
	Manipolativo – Si utilizza la manipolazione verbale e relazionale per gettare discredito sulla vittima – maldicenze – pettegolezzi – notizie false	Utilizzato sia dai maschi che dalle femmine (a prevalenza femminile) include anche il cyberbullismo. Utilizzato soprattutto da soggetti con alte competenze metacognitive e di pianificazione relazionale

Gli stessi Autori propongono l'ipotesi che l'aggressività fisica, quella verbale e quella indiretta siano condotte da riferirsi a diverse fasi dello sviluppo e che tali fasi seguano una evoluzione direttamente dipendente allo sviluppo linguistico e cognitivo del soggetto. Più semplicemente: le prepotenze fisiche (*bullismo diretto fisico*) sono più comuni nei maschi e nei bambini fino a 6/7 anni⁴. Tali condotte tendono poi a diminuire drasticamente nel momento in cui la competenza verbale e linguistica acquisita permette al soggetto di utilizzare il linguaggio per attaccare la vittima.

È tipico di questa fase evolutiva (dopo i 7/8 anni) l'instaurarsi di forme di aggressività verbale (*bullismo diretto verbale*) che tendono a deridere o offendere la vittima per una sua reale o presunta caratteristica di diversità.

⁴ Molti Autori preferiscono non definire con il termine "bullismo" le prepotenze fra pari che si presentano in età prescolare e nelle scuole materne. Ad una analisi attenta del fenomeno, infatti, si rileva che la maggioranza dei comportamenti aggressivi sono di tipo strumentale, gli scontri sono *one-to-one* e non coinvolgono i membri del gruppo se non in maniera marginale, non c'è premeditazione o pianificazione, i protagonisti (sia chi aggredisce che chi subisce) si rivolgono spesso ad una figura adulta per mediare il conflitto (Oliviero Ferraris, 2006).

Ne sono un esempio gli attacchi dispregiativi verso l'etnia della vittima (*bullismo razziale* – Bruno, 2014), verso il suo orientamento affettivo (*bullismo omofobico* – Prati et alii, 2010) o verso la disabilità fisica o mentale di cui è portatrice (*disablism* – Connors, Stalker, 2007). Nuove ricerche, inoltre, mettono in evidenza come, oggetto di bullismo (anche violento), siano sempre più spesso bambini o adolescenti obesi o anche in lieve sovrappeso (WBV – *Weight-Based Victimization* – Puhl et alii, 2013).

Con l'acquisizione di competenze linguistiche, metalinguistiche, metacognitive e sociali più elaborate e complesse (tipiche della fase preadolescenziale e adolescenziale) gli schemi di comportamento relazionale si ampliano; diminuiscono sensibilmente le azioni aggressive dirette per far spazio a forme non fisiche o verbali dirette di bullismo. Quelle che Björkqvist (Björkqvist et al., 1992) include nell'ampia categoria del "*bullismo indiretto*" e che si realizza nella volontaria e pianificata esclusione della vittima (o nel suo mancato coinvolgimento) nelle attività del gruppo. Una forma di condotta, più nota come "*aggressione relazionale*" studiata approfonditamente dal gruppo di lavoro di Crick (1996; Crick et al., 2006) che, oltre ad una dettagliata descrizione del fenomeno, ne ha determinato anche la caratteristica peculiare: è una forma di aggressione che richiede una buona competenza metacognitiva e una complessa capacità di pianificazione relazionale. Una condotta che non tutti i soggetti aggressivi sono in grado di attuare viste le premesse. Le ricerche hanno messo in luce che è un tipo di aggressività che viene utilizzata con più frequenza dalle femmine verso vittime dello stesso sesso e che emerge in età più precoce rispetto a quanto avviene nei bulli maschi (Ostrov, Crick, 2006). Si osserva che, nel periodo adolescenziale, questa forma di bullismo prettamente femminile si presenta con forme di screditamento sul comportamento sessuale della vittima, sulla presunta promiscuità o sulla qualità delle prestazioni sessuali (Buss, 2012), con pesanti forme di *ostracismo* che costringono la vittima ad un ruolo isolato all'interno dell'ambiente scolastico e dei vari luoghi di socializzazione extrascolastici (Benenson, 2009).

Fedeli (2007) distinse poi il bullismo indiretto in due sottocategorie formali:

1. il *bullismo indiretto sociale* che coincide con il concetto di "ostracismo" descritto sopra e si riferisce all'esclusione e alla stigmatizzazione della vittima;
2. il *bullismo indiretto manipolativo* che, invece, include anche l'umiliazione della vittima per merito di dicerie, pettegolezzi, false notizie, uso di immagini imbarazzanti, associazioni categoriali a gruppi sgraditi. In questa seconda categoria è possibile inserire anche il cyberbullismo.

I protagonisti

I protagonisti degli eventi di bullismo si distinguono sulla base delle posizioni che gli individui assumono nel corso degli eventi aggressivi. Si hanno quindi vittime, bulli e spettatori (per una descrizione delle varie tipologie rimando alla Tavola 2). Ogni posizione, poi, si distingue ulteriormente sulla base dei comportamenti specifici che connotano la condotta aggressiva, la sottomissione o la propria affiliazione al gruppo, creando quindi varie tipologie di attori e di spettatori che connotano l'atto in maniera sempre diversa e secondo parametri descrittivi dinamici. Nella letteratura più recente (Veenstra *et al.*, 2005; Menesini, 2007) è stato introdotto un ulteriore ruolo: la vittima/bullo (o, in altri casi, descritta come "*vittima provocatrice*") perché può assumere di volta in volta, o a seconda dei contesti relazionali, sia il ruolo della vittima che il ruolo dell'aggressore.

È fondamentale chiarire che il comportamento del bullo non può, e non deve, essere confuso con particolari forme di alterazione del comportamento che rientrano a pieno titolo nelle forme classificabili di alterazione della condotta e/o come patologie vere e proprie. È quindi fondamentale distinguere il comportamento aggressivo del bullo, ad esempio, dai comportamenti tipici del disturbo della condotta, del disturbo esplosivo intermittente o del disturbo dell'adattamento.

Tavola 2 – I protagonisti del bullismo – Adattato da Civita (2008)

BULLO	Dominante – forte bisogno di dominio – aggressivo – scarsa tolleranza alla frustrazione – buona autostima – atteggiamento negativo verso la scuola e gli adulti.	Status sociometrico: <i>rifiutati – controversi</i>
	Passivo – Coincide quasi totalmente con il profilo del "fiancheggiatore" (vedi sotto) – il comportamento serve a mantenere lo status quo all'interno del gruppo .	Status sociometrico: <i>trascurati – controversi</i>
	Ansioso – molti tratti in comune con la vittima provocatrice – poco socievole – subisce attacchi anche da altri bulli – non ha seguaci e non partecipa alle attività del gruppo	Status sociometrico: <i>rifiutati</i>
VITTIMA	Passiva – bambino sottomesso – insicuro – basso livello di autostima – incapace di reagire – schivo – partecipa raramente alla vita sociale del gruppo ma tende a ricercare la compagnia degli adulti.	Status sociometrico: <i>trascurati</i>
	Provocatrice – (definiti anche bulli/vittime per la loro caratteristica di poter assumere a seconda delle situazioni, sia l'una sia l'altra	

	veste) – bambino irruento – invadente – spesso sgradito anche agli adulti ed agli insegnanti – una buona percentuale di questi bambini presenta disturbi dell'attenzione e di iperattività – creano tensioni relazionali	Status sociometrico: <i>rifiutati</i>
IL GRUPPO	Fiancheggiatore – partecipa attivamente agli episodi di bullismo ma sempre in posizione non dominante – esegue le richieste del bullo ma difficilmente prende l'iniziativa – può essere un sobillatore.	Status sociometrico: <i>controversi</i>
	Sostenitore – non partecipa attivamente alle aggressioni fisiche o verbali o agli attacchi comunicativi ma assiste o rinforza il comportamento mostrando di divertirsi o di approvare (è spesso una pratica di autodifesa per non essere a sua volta vittimizzato).	Status sociometrico: <i>medi – controversi</i>
	Difensore – prende le difese della vittima, lo protegge, si rivolge agli adulti, consola la vittima, porta la sua testimonianza (rischia spesso di diventare una vittima a sua volta)	Status sociometrico: <i>popolari – medi</i>
	Neutrale – Non si fa coinvolgere negli episodi di bullismo in nessuna forma.	Status sociometrico: <i>medi – controversi</i>

Il *disturbo della condotta* è un pattern comportamentale ripetitivo e persistente in cui vengono violati sistematicamente i diritti degli altri o le principali norme e regole sociali appropriate all'età del soggetto. Ovviamente è inclusa l'aggressione o la sottomissione di un altro individuo ma non è mai un solo soggetto il bersaglio delle prepotenze (come nel bullismo) e in più prevede un'ampia gamma di comportamenti anomali che compromettono in maniera significativa il funzionamento dell'individuo in molti ambiti e non solo in quello scolastico (A.P.A., 2013). Nel *disturbo dell'adattamento con alterazioni della condotta*, invece, il comportamento aggressivo è verosimilmente di tipo "reattivo" ed è una conseguenza di un mal adattamento ad un evento stressante a cui il soggetto non riesce a far fronte (A.P.A., 2013). Nel *disturbo oppositivo provocatorio*, il comportamento aggressivo, provocatorio, vendicativo o oppositivo è manifestato più comunemente all'interno dell'ambito familiare e con più frequenza verso figure con riconosciuta autorità o verso adulti significativi e non ha come scopo quello di prevalere sulla vittima (A.P.A., 2013). Il *disturbo esplosivo intermittente*, invece, non è molto comune nei bambini e, a differenza degli atti di bullismo, si manifesta con esplosioni di aggressività non premeditate il cui livello è quasi sempre incompatibile con la gravità della provocazione (qual ora sia avvenuta) o con il fattore stressante precipitante; l'aggressività non è associata ad un guadagno epinosico e, soprattutto, è sempre conseguente ad un au-

mento della tensione e della rabbia che ostacolano la regolazione comportamentale aggressiva (mentre nell'aggressione del bullismo i comportamenti prepotenti non sono preceduti dalla rabbia e, soprattutto, l'aggressività non è impulsiva ma pianificata – A.P.A., 2013). È pertanto consigliabile valutare sempre – se necessario con il supporto di un professionista – la possibile copresenza di disturbi psicologici ogni qualvolta ci si appresta a intervenire in un caso di bullismo. L'atto aggressivo in sé, infatti, potrebbe anche costituire il sintomo di una patologia o di un disturbo del comportamento circoscrivibile e diagnosticabile.

Se è impossibile includere i fenomeni di bullismo all'interno di condotte patologiche è invece plausibile ipotizzare che le posizioni che si assumono all'interno della relazione asimmetrica di potere possano essere fatte risalire a specifiche condizioni psicosociali dei protagonisti nel gruppo dei pari. Alcuni Autori hanno correlato positivamente le posizioni sociometriche dei bambini all'interno del gruppo/classe (Wentzel *et al.*, 1995; 2004) con i ruoli assunti nell'evento di bullismo (Bukowsky, Adams, 2005). Si evidenzia pertanto che i bambini classificati come *popolari* (quindi segnalati da molti come migliori amici e che raramente non piacciono) non rientrano quasi mai nella categoria dei bulli o delle vittime ma li ritroviamo spesso fra coloro che tentano una difesa nei confronti della vittima o che denunciano le aggressioni. Le vittime, invece, sono più numerose fra i bambini *trascurati* (ossia tra quei bambini che vengono raramente scelti come amici dai compagni e che non vengono neppure nominati fra gli sgraditi) o fra i *rifiutati* (quelli che vengono considerato sgraditi da tutti o quasi tutti i compagni di classe). I bulli, invece, si collocano più comunemente fra i bambini *rifiutati* o tra i bambini *controversi* (ossia quelli che vengono identificati come migliori amici da alcuni e sgraditi da altri). Gli spettatori possono invece ripartirsi fra i bambini appartenenti a tutti gli status sociometrici anche se sono più probabili nello status *medio* (*average* – ricevono un numero di scelte positive e negative equiparabile) ed in quello controverso.

Fermi rimanendo i risultati statistici che elencano specifici fattori di rischio che caratterizzano il clima familiare del bullo (clima ostile, trascuratezza/abuso, povertà, divorzi conflittuali e figli contesi, etc. – Caneppele *et al.*, 2010), un grande filone di ricerca – dai risultati e dagli spunti veramente interessanti – prende in considerazione lo stile educativo genitoriale come criterio che influenza la partecipazione ad azioni di bullismo (Wolke, 2012; Lereyaa *et al.*, 2013). I dati delle indagini compiute dal gruppo di lavoro dell'università di Warwick dimostrano che uno stile parentale “iperprotettivo” (*overprotective parent*) mette il bambino a rischio bullismo (sia come bullo che come vittima). Il genitore iperprotettivo tende a rimuovere dall'ambiente psicologico del figlio qualsiasi ostacolo, qualsiasi elemento

ritenuto pericoloso o frustrante. Tende a non renderlo autonomo e a sostituirsi a lui in scelte e responsabilità. In questo senso, i comportamenti protettivi possono essere ulteriormente distinti in due grandi categorie: lo *stile iperprotettivo ansioso* e quello *invasivo*. Nello *stile ansioso* il genitore è proteso a proteggere il figlio da tutti i potenziali pericoli (compresi quelli relazionali) dalla vita del bambino. Ciò provoca un individuo non autonomo e vulnerabile rispetto alle difficoltà reali o immaginarie (*overprotected children*). Il bambino risulta timido, poco socievole, piuttosto preoccupato e con tratti infantili che lo espongono al rischio di diventare la vittima prescelta dei prepotenti. Di contro, lo *stile invasivo* è caratterizzato da una quasi assoluta mancanza di controllo. I genitori che adottano questo stile tendono a considerare qualsiasi frustrazione subita dal figlio, qualsiasi suo insuccesso o qualsiasi lieve sofferenza, come un problema insormontabile. Comportandosi di conseguenza puntano a rimuovere dalla vita del bambino ogni fonte di disagio reale o immaginaria strutturando nel bambino una forte dipendenza emotiva e la tendenza ad attribuire agli altri i propri disagi. Il bambino risulta spesso arrogante, prepotente e richiedente, con una certa predisposizione a ritenere che la vittimizzazione dell'altro sia un comportamento naturale.

Se fino a pochi anni fa, la teoria del "deficit socio-cognitivo" sosteneva che il bullo presentasse scarse competenze sociali, mancanza di empatia e carente *perspective taking*, (Espelage *et al.*, 2004) le nuove teorizzazioni, facenti riferimento alle ricerche di Sutton prima (Sutton *et al.*, 1999) e di Paulhus e Williams (2002) poi, introducono l'ipotesi che nel bullo (soprattutto in quello con tratto dominante – vedi tavola 2) è possibile riscontrare un deciso tratto di "*machiavellismo*". Questo è uno dei tre tratti comportamentali tipici della Triade Oscura della Personalità che, insieme al machiavellismo, include il narcisismo e la psicopatia e che prevede, al contrario di quanto si possa immaginare, una ottima competenza cognitiva di *perspective taking* (forse addirittura superiore alla media). Questa, insieme ad una più efficace teoria della mente, permette al bullo di comprendere gli stati mentali della vittima o della potenziale vittima, di intuirne i punti deboli e i momenti di vulnerabilità. Il machiavellismo diventa quindi il tratto tipico del manipolatore sociale che utilizza la propria competenza cognitiva per sottomettere l'altro. Ciò che però è innegabilmente mancante è, sempre, la capacità di sintonizzarsi con il vissuto emotivo della vittima che impedisce di comprenderne affettivamente la sofferenza e l'umiliazione (Giampietro, Caravita, 2006) e che permette la sottovalutazione degli effetti che la prepotenza ha sull'esistenza dell'individuo che la subisce.

C'è un accordo pressoché unanime, invece, nel concordare sui tratti di personalità tipici delle vittime. Se la vittima/bullo può sostanzialmente

coincidere con i tratti del bullo tout court, la vittima passiva presenta tratti marcati di timidezza, difficoltà nell'iniziare o nel mantenere rapporti di amicizia (se non con uno o pochi compagni), bassa autostima e insicurezza. I bambini vittime di bullismo sono spesso poco assertivi e, da recenti indagini, mostrano spesso alti livelli di ansia che inibiscono la competenza sociale.

Bibliografia

- A.P.A. (American Psychiatric Association) (2013), *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bandura, A., (1999), Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, pp. 193-209.
- Benenson, J.F., (2009), Dominating vs eliminating the competition: sex differences in human intrasexual aggression. *Behavioral and Brain Sciences*, 32, pp. 268-270.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, pp. 117-127.
- Bruno, R.T. (2014). Intercultura e bullismo: un'importante connessione. L'ascolto del bambino e il supporto per l'insegnante. Disponibile su http://www.vanninieditrice.it/agora_scheda.asp?ID=804&categoria=approfondimenti. [Accesso del 20/09/2014].
- Buss, A.H., (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Buss, P.M. (2012). *Psicologia evolutivista*. Milano: Pearson.
- Camaioni, L., & Di Blasio, P. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: il Mulino.
- Camodeca, M., Goossens, F.A., Meerum Terwogt, M., & Schuengel, C., (2002). Bullying and victimization among schoolage children: stability and link to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11, pp. 332-345.
- Caneppele, S., Savona, E., & Mezzanotte, L., (a cura di) (2010). *Bullismo. Tra realtà e rappresentazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Civita, A., (2006). *Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio fra devianza e disagio minorile*. Milano: Franco Angeli.
- Collovati, R., (2010). *Il bullismo sociale. Adulto e giovanile*. Roma: Armando Editore.
- Connors, C., Stalker, K. (2007). Children's Experiences of Disability: Pointers to a Social Model of Childhood Disability. *Disability & Society*, 22(1), pp.19-33.
- Crick, N.R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression and prosocial behavior in the predictor of children's future social adjustment. *Child Development*, 65(5), pp. 2316-2327.
- Crick, N.R., Ostrov, J.M., Burr, J.E., Cullertonsen, C., Jansen-yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in pre-

- school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), pp. 255-268.
- Darwin, C. (1999). *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*. Torino: Boringhieri.
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In Dodge, K.A. (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hove: Erlbaum.
- Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology*, 36, pp. 1146-1158.
- Ekmann, P. (1999). Basic Emotion. In Dalglish, T., & Power, M.J. (Eds.). *Handbook of cognition and emotion*. New York: John Wiley Edition.
- Espelage, D.L., Mebane, S., & Adams R.S. (2004). Empathy, caring and bullying: toward an understanding of complex associations. In Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (Eds.). *Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Fedeli, D. (2007). *Il bullismo: oltre*. Brescia: Vannini.
- Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia: il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze: Giunti.
- Giampietro, M., & Caravita, S. (2006). Comportamento prevaricante e dimensioni di personalità: bulli e machiavellici in un contesto scolastico italiano. *Età Evolutiva*, 83, pp. 31-40.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong?. *Aggressive Behavior*, 32, pp. 528-539.
- Hunter, S.C., Boyle, J.M., & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of educational psychology*, 77, pp. 797-810.
- Leyens, J.Ph., Demoulin, S., Vaes, J., Gaunt, R., & Paladino, M.P. (2007). Intra-humanization: The wall of group differences. *Social Issues and Policy Review*, 1, pp. 139-172.
- Leyens, J.Ph., Paladino, M.P., Rodriguez, R.T., Vaes, J., Demoulin, S., Rodriguez, A.P., et al. (2000). The emotional side of prejudice: The role of secondary emotions. *Personality and Social Psychology Review*, 4, pp. 186-197.
- Lereyaa, S.T., Samarab, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), pp. 1091-1108.
- Menesini, E., (2000). *Bullismo. Che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*. Firenze: Giunti.
- Menesini, E. (2007). Vecchie e nuove forme di bullismo. Dall'evoluzione del fenomeno ai modelli di intervento a scuola. *Cittadini in Crescita*, 1, pp. 29-47.
- Oliviero, A., Puglisi, A.S., & Renzi, P. (1979). Aspetti etologici e psicobiologici dell'aggressività. *Antropologia contemporanea*, 2, pp. 93-105.
- Oliviero Ferraris, A., (2006). *Piccoli bulli crescono*. Milano: Rizzoli.
- Olweus, D. (1983). *L'aggressività nella scuola*. Roma: Bulzoni.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In: Smith, P.K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, (pp. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press,
- Ostrov, J.M., & Crick N.R. (2006). How recent developments in the study of the relational aggression and close relationship in early childhood advance in field. *Applied Developmental Psychology*, 27, pp. 189-192.
- Paulhus, D.L., & Williams, K.M. (2002). The dark triad of personality: narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36, pp.578-586.
- Prati, G., Pietrantonio, L., Buccoliero, E., & Maggi, M. (a cura di) (2010), *Il bullismo omofobico. Manuale teorico-pratico per insegnanti e operatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Puhl, R.M., Peterson, J.L., & Luedicke, J., (2013). Weight-based victimization: bullying experiences of weights loss treatment-seeking youth. *Pediatrics*, 131.
- Serino, C., & Antonacci, A. (2013). *Psicologia sociale del bullismo*. Roma: Carocci.
- Slonje, R., & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, pp. 147-154.
- Slonje, R., et al. (2012). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29, pp. 26-33.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, C., & Tippett, N., (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender. *Cyberbullying, A Report to the Anti-Bullying Alliance*, Retrieved July, 7-2010.
- Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J., (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, pp. 435-450.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., Winter, A.F., Verhulst, F.C., & Ormel, J., (2005). Bullying and Victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims and uninvolved preadolescent. *Developmental Psychology*, 41, pp. 672-682.
- Volpato, C. (2011). *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*. Bari: Laterza.
- Wentzel, K.R., & Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, pp. 753-762.
- Wentzel, K.R., Barry, C.M., Cadwell, K.A. (2004). Friendships in middle school: influence on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 195-203.
- Willard, N., (2006). Cyberbullying and Cyberthreats. Effectively managing internet use risks in schools. Retrieved august, 20.
- Wolke, D., Skew, A. (2012). Family Factors, Bullying Victimization & Wellbeing in Adolescents. *Longitudinal and Life Course Studies*, 3(1), pp. 101-119.
- Zanetti, M.A. (2007). *L'alfabeto dei bulli. Prevenire relazioni aggressive nella scuola*. Trento: Erickson.
- Zimbardo, P., (2003). Psicologia della malvagità. *Nuove tendenze della psicologia*, 1, pp. 11-20.