

## Le relazioni colpite dal “bullismo”

### Come “prendersi cura” di un fenomeno che ferisce le relazioni

di Marilena Pagiato



#### 0. Premessa

La stampa nazionale ed internazionale documenta frequentemente episodi di comportamenti non adeguati assunti da alcuni soggetti, comportamenti riconducibili a condotte aggressive a danno di una o più persone. È una modalità relazionale che rivela una asimmetria di potere in cui un soggetto più forte, ripetutamente ed intenzionalmente, danneggia uno più debole.

Molte sono le ricerche effettuate soprattutto nell’ambito della realtà scolastica, ma spesso i dati emersi non si trasformano in specifici progetti formativi da attuarsi nei diversi contesti di vita.

Le riflessioni che seguono, intendono mettere in rapporto i dati emergenti dall’analisi della realtà con alcune proposte di progettualità formativa atte a favorire il prendersi cura di un fenomeno che ferisce le relazioni ed interrompe così quel processo positivo relazionale che promuove il ben-essere della persona nei contesti relazionali in cui ella vive. Si tratta perciò di analizzare le *variabili* che caratterizzano una relazione costruttiva e lasciano intuire come attuare un processo di cura delle relazioni nel loro esistere. Si cercherà poi di prendere in esame le *manifestazioni* di una relazione connotata dal bullismo, le *cause* di tale fenomeno che mortifica la relazione interpersonale. Il passo successivo sarà l’analisi di alcune *attenzioni formative che sostengono una relazione costruttiva*; tali attenzioni possono costituire la base per *definire progetti formativi* attuabili nell’oggi. *Alcune osservazioni conclusive* offriranno spunti



per continuare la riflessione su una problematica che sta investendo tutti gli ambiti in cui si attuano rapporti interpersonali.

### 1. Le variabili che caratterizzano una relazione costruttiva

La relazione interpersonale evoca un legame, un rapporto tra due o più persone che pongono in atto un processo comunicativo. È importante perciò riconoscere ed analizzare le variabili che caratterizzano una comunicazione vissuta in termini relazionali. Tale analisi permette di valutare gli aspetti positivi e le criticità di un determinato stile relazionale.

La prima variabile rimanda al *rapporto relazionale Io-Tu e non Io-Esso*. Milan G. riprende il pensiero di Buber e afferma che «ciò che fa dell'altro un 'Tu' oppure un 'Esso' non dipende dal suo essere oggettivamente 'uomo' o 'cosa', ma dal modo, dalla qualità della relazione con cui l'io si pone di fronte. I due tipi di relazione, Io-Tu e Io-Esso, si differenziano quindi per l'atteggiamento del soggetto e non per la diversità della realtà che sta di fronte all'io. Anche un essere umano che sta-di-fronte può essere trattato da oggetto, da cosa, da Esso; viceversa, un oggetto, un animale, un'opera d'arte, il contenuto di un libro possono essere coinvolti in una relazione nella quale vengono ad assumere la dignità di soggetti interlocutori, di Tu. Soltanto nell'io-Tu si ha un'autentica e piena relazione, si raggiungono alti livelli di reciprocità; soltanto in questa dimensione l'io si educa e si costituisce come esistenza autentica, perché vale la legge: "Io mi faccio nel Tu e facendomi dico Tu"». <sup>1</sup> Buber inoltre afferma che «l'uomo vuole essere confermato nel suo essere tramite l'uomo e vuole acquistare una presenza nell'essere dell'altro. La persona umana ha bisogno di essere confermata, perché l'uomo in quanto tale ne ha bisogno. All'animale la conferma non occorre, perché è ciò che è, in modo aproblematico. Per l'uomo è diverso: destinato dal regno delle specie naturali al rischio

<sup>1</sup> Cf G. MILAN, *Educare all'incontro*, Città Nuova, Roma 2000, 34.

della categoria isolata, minacciato da un caos nato insieme a lui, furtivamente e timidamente volge lo sguardo alla ricerca di un sì che renda possibile il suo essere, che può venirgli solo da una persona umana che a una persona umana si rivolga; gli uomini si porgono reciprocamente il pane celeste dell'essere un io». <sup>2</sup> È evidente perciò che una relazione costruttiva presuppone che gli interlocutori si riconoscano e si apprezzino come persone *Io-Tu*, aperte all'accoglienza nel rispetto della reciproca unicità e diversità.

La seconda variabile sottolinea *il rapporto possibilità-limite*. Tale rapporto permette alla persona di *governare il limite* per poter dedicare tempo e spazio anche alla relazione interpersonale. Oggi è necessario riprendere a riflettere sull'essenza del limite accettato come una categoria interpretativa dell'essere persona. Il limite «deve essere considerato come risorsa; non è soglia da non varcare, barriera che blocca... Occorre considerare il limite come risorsa etica e non come invito di superamento; sfida continua di cui comprendere la forza di sostegno: la persona è limite che regola, che indirizza e guida; che diviene appello perché l'uomo si faccia responsabile del proprio agire». <sup>3</sup> Natoli S., afferma che esiste oggi «un drogaggio della società, dove i soggetti non sono amministratori della propria libertà. Si sentono liberi non perché governano il limite, ma perché ritengono di potere fare tutto». <sup>4</sup> Solo la persona che sa situarsi all'interno di uno spazio che manifesta libertà, ma anche possibilità non illimitate, è capace di fare scelte che permettano di investire tempo ed energie anche alla cura delle relazioni.

La terza variabile rimanda alla triplice *dimensione temporale del comunicare*. <sup>5</sup> Infatti *c'è il tempo dell'inizio*, della progettualità. Tale periodo evoca il tempo della gestazione,

<sup>2</sup> M. BUBER, *Il principio dialogico*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 1993, 269.

<sup>3</sup> A. CHIONNA, *Pedagogia della responsabilità*, La Scuola, Brescia 2001, 41-42.

<sup>4</sup> S. NATOLI, *Stare al Mondo*, Feltrinelli, Milano 2002, 111.

<sup>5</sup> Cf *Elementi di psicologia della Comunicazione*, a cura di L. Anolli - R. Ciceri, Led, Milano 90-91.

dell'analisi dell'intenzionalità, delle motivazioni e dei contenuti dell'atto comunicativo.<sup>6</sup>

Vi è poi *il tempo della realizzazione*, della messa in atto delle azioni adeguate a tradurre l'intenzionalità comunicativa. Infine, c'è *il tempo della valutazione* degli effetti del comunicare, dell'analisi dei vissuti e sentimenti suscitati nell'interlocutore. È il tempo che richiede all'emittente una buona abilità autovalutativa che si collega al senso di responsabilità<sup>7</sup> che dovrebbe caratterizzare l'agire umano.

La quarta variabile rimanda alle *tipologie di azioni poste in atto*: sono gli atti poietici, diapoietici ed epipoietici.<sup>8</sup>

*Gli atti poietici* sono le azioni che il comunicante compie per tradurre in messaggio l'intenzionalità comunicativa. Si tratta di operare con la comunicazione verbale e non verbale.<sup>9</sup> *Gli atti diapoietici* sono gli atti che si compiono mediante la comunicazione: infatti attraverso le parole, l'in-

<sup>6</sup> È evidente che *la fretta* è elemento che non facilita il vivere la prima fase della dimensione temporale del comunicare. Il mensile «Oltreconomia» n° 12 del 2003, 16 così recita: «Abbiamo urgente bisogno di rallentare, riprendere fiato, di sbarazzarci dell'angoscia di arrivare a fare tutto quello che si deve fare nell'arco delle ventiquattro ore che fanno la giornata... noi piccoli uomini lasciamoci attrarre dal richiamo della lentezza». Il problema della "fretta", dell'agitazione dell'essere umano è stato oggetto di riflessione anche da parte di B. Pascal che afferma: «Quando mi sono messo talvolta a considerare le diverse agitazioni degli esseri umani e i pericoli e le pene a cui si espongono, alla corte, in guerra, da cui nascono tante liti, tante passioni, imprese ardite e spesso malvagie, ecc., ho scoperto che tutta l'infelicità degli esseri umani deriva da una sola cosa e cioè non saper restarsene tranquilli in una stanza...» (cf *Pensieri*, edito a Parigi nel 1958, pensiero n° 139 secondo l'edizione di Brunschvig). Il tempo della riflessione è inversamente proporzionale al grado di agitazione e di fretta con cui il soggetto agisce.

<sup>7</sup> La persona che si prende cura di questo momento temporale dimostra di saper applicare anche la categoria della *responsabilità personale* al suo agire comunicativo. Così si esprime CHIONNA *Pedagogia della responsabilità*, 15: la persona dimostra... «capacità d'essere protagonista attivo e responsabile, in un cammino di ricerca fra rischi ed autenticità, fra storia e trascendimento, tra quotidianità e continuità, tra aperture e sintesi». Il momento autovalutativo permette di riconoscere i punti forza da consolidare e le criticità che possono offuscare una relazione costruttiva.

<sup>8</sup> Cf *Elementi di psicologia della Comunicazione*, 91.

<sup>9</sup> Oggi va posta particolare attenzione alla forza e potenza della CNV (comunicazione non verbale) che può convalidare ed arricchire il contenuto espresso con la CV (comunicazione verbale), ma può renderlo ambiguo o esprimere il contrario.

tonazione della voce, la mimica facciale, i gesti, lo sguardo, ecc. il locutore approva o disapprova, manifesta stima o disprezzo, comprensione o denuncia, accoglienza o rifiuto, ecc. Gli *atti epipoietici* invece fanno riferimento agli *effetti*, alle conseguenze che si ripercuotono sul destinatario della comunicazione il quale interpreta le intenzioni dell'iniziatore della comunicazione.<sup>10</sup> Le variabili analizzate definiscono i tratti di una relazione costruttiva; se una di esse viene a mancare, se è deficitaria, la relazione interpersonale può assumere tratti aggressivi, tratti di bullismo.

## 2. Le manifestazioni di una relazione connotata dal bullismo<sup>11</sup>

Parlare di relazioni connotate da bullismo significa riconoscere la presenza di alcune *caratteristiche* evidenziate dalla letteratura nazionale ed internazionale che studia ta-

<sup>10</sup> Il processo di autovalutazione è l'esame di un "prodotto", di una scelta per arrivare ad un giudizio. D. Boud distingue l'autovalutazione in quantitativa, pragmaticamente qualitativa e concettuale (cf D. BOUD, *Enhancing Learning Through Self Assessment*, Kogan Page, London 1995). L'*autovalutazione quantitativa* pone in rapporto le valutazioni di due interlocutori per vedere il grado di concordanza: es. valutazione degli studenti in rapporto a quella dei docenti; valutazione del locutore in rapporto a quella del destinatario di una comunicazione. L'*autovalutazione pragmaticamente qualitativa* si occupa dei processi e delle strategie per educare una persona alla pratica dell'autovalutazione: es. rendere le persone attive nella stesura dei criteri di valutazione, nell'analisi dei valori e delle motivazioni che portano a stabilirne i criteri. L'*autovalutazione concettuale* è la proposta di sviluppo di una coscienza teoretica del proprio modo di agire, di vivere le relazioni e la professione. L'*autovalutazione concettuale* perciò si occupa di metacognizione per educare a riflettere sul modo di pensare, di monitorare un'esperienza, sul modo di valutare. Più aumenta in una persona la capacità metacognitiva per la riflessione, maggiore sarà la probabilità che la persona sviluppi un'attitudine riflessiva sul suo modo di essere e di operare.

<sup>11</sup> Le prime ricerche a *livello internazionale* sono state effettuate in Norvegia alla fine degli anni '70. La ricerca più significativa è stata effettuata da Olweus Dan ed ha coinvolto 150.000 studenti norvegesi e svedesi (cf D. OLWEUS, *Aggression in the Schools. Bullies and whipping boys*, Hemisphere, Washington D.C. 1978). I risultati affermano che il 15% circa della popolazione presente alle elementari e alle medie è coinvolta nel fenomeno del bullismo. I dati più attendibili a *livello italiano* sono relativi ad una ricerca condotta in varie regioni d'Italia, coordinata da Ada Fonzi dell'università di Firenze. La ricerca ha coinvolto più di 5.000 studenti delle elementari e medie (cf A. FONZI, *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze 1997). Dalla ricerca

le fenomeno.<sup>12</sup> *La prima* rileva la presenza di una relazione asimmetrica tra il soggetto bullo che agisce intenzionalmente per recare danno al più debole e l'incapacità della vittima di reagire e quindi di porre fine alle prepotenze. *La seconda* caratteristica fa riferimento all'intenzionalità del bullo di porre in atto una condotta vessatoria. *La terza* evidenza il persistere nel tempo dello squilibrio di forze tra bullo e vittima. Tali caratteristiche sono evidenti in specifiche manifestazioni enucleabili in tre tipologie: manifestazioni verbali, psicologiche e fisiche.

Le manifestazioni *verbali sono offese* rivolte alla persona o al gruppo con cui un soggetto è in relazione. La ricerca condotta presso alcune scuole superiori rileva che il 42% è stato preso in giro; il 30% ha subito delle offese ed il 23,4% è stato vittima di calunnie.<sup>13</sup> Dalle interviste emerge che il turpiloquio fatto di offese, di espressioni volgari è di tre tipologie:<sup>14</sup> la *bestemmia*, offesa contro Dio, spesso pronunciata e raramente scritta, è un'espressione blasfema, ma assai diffusa soprattutto in alcune regioni ove ha assunto il carattere dell'imprecazione. Non è difficile trovare persone che a fatica parlano la lingua italiana, ma hanno già imparato a pronunciare bestemmie per averle apprese in alcuni contesti quotidiani. La *parolaccia* è un altro tipo di offesa verbale. Il suo significato è un insulto contro un'altra persona, tuttavia, l'uso frequente ha sminuito la sua violenza, ma rimane il rischio reale di offendere qualcuno che conosce il significato del termine, riconosce il contenuto offen-

emerge che il 35% dei fanciulli delle elementari ha subito prepotenze e il 18% alle medie. La prima indagine in Italia sul bullismo alle superiori risale al 2001 ed ha coinvolto 3436 studenti; i dati raccolti sono relativi a 2681 studenti; il 50% dichiara di essere stato vittima di episodi di bullismo ed il 33% afferma di essere vittima ricorrente (cf *Indagine sul bullismo nelle scuole superiori della provincia di Trento*, Villa S. Ignazio, 2001). Dal confronto dei dati, appare evidente che il fenomeno in Italia assume connotati molto più preoccupanti rispetto ad altri paesi ove le ricerche sono state effettuate.

<sup>12</sup> Cf D. OLWEUS, *Bullismo a scuola*, Giunti, Firenze 1996, 11-12.

<sup>13</sup> Cf OLWEUS, *Bullismo a scuola*, 49.

<sup>14</sup> Cf G. GRASSI - R. TARTAGLIONE, *Lingue Italiane*, Ci Elle I, Firenze 1985.

sivo e non lo accetta.<sup>15</sup> *L'imprecazione* è una parolaccia utilizzata da una persona per esprimere il suo disappunto o utilizzata come intercalare senza la volontà di offendere qualcuno. A tale proposito è importante riconoscere che le offese verbali sono considerate un *costume* frequente nel contesto italiano e tale condotta non è verificabile solo nelle giovani generazioni.

Le *prepotenze di natura psicologica* invece fanno riferimento a comportamenti posti in atto da un bullo che vuole isolare una persona dal punto di vista sociale o minacciarla affinché accetti alcuni compromessi.<sup>16</sup> La ricerca citata rileva che il 3,4% è stato isolato dal gruppo o emarginato mentre l'11% ha subito minacce. Si può quindi affermare che dove sussistono minacce, dove la persona non è libera di esprimere il proprio punto di vista, si è in presenza di atti di bullismo che durano nel tempo e mettono a dura prova la custodia dell'identità e del valore di un soggetto e/o di un gruppo di persone.

Infine vi sono *prepotenze di natura fisica dirette alle persone o agli oggetti che ad esse appartengono*. Sono le prepotenze che si manifestano in percosse, furti, danni: la ricerca evidenzia che il 17% ha subito percosse, il 6,5% ha subito furti<sup>17</sup> ed il 7,2% ha subito danni agli oggetti personali.

Si può quindi asserire che i comportamenti offensivi, diretti o indiretti, producono fragilità nelle persone perché

<sup>15</sup> Esistono anche parolacce che, diffuse a livello nazionale e logorate dall'uso continuo, hanno perso il loro significato originario acquisendone un altro. Chi si prende cura delle relazioni costruttive sa che il linguaggio può essere fonte di incomprensione intergenerazionale, interculturale poiché alcuni termini sono strettamente collegati alle esperienze e all'uso che ne viene fatto. La condivisione di un linguaggio e dei suoi molteplici significati è una variabile assai significativa che può favorire relazioni costruttive o può creare i presupposti per relazioni distruttive.

<sup>16</sup> Davide, deriso dai compagni, si impicca a 14 anni. Era preso in giro, isolato dal gruppo dei pari perché troppo studioso e sensibile. Si era candidato per essere rappresentante di classe: nessuno ha pensato a lui. A giugno del '07 è stato promosso in 2<sup>a</sup> ginnasio con la media del 9 e mezzo (cf «Avvenire» del 2.11.2007, pag. 12).

<sup>17</sup> Oggi un italiano su 4 non si sente sicuro. In Italia sono in crescita rapine e furti (cf Rapporto del Ministro dell'Interno sulla sicurezza del 20.06.2007).

vengono umiliate, ferite nella loro autostima, nel valore personale e si creano così i presupposti per scelte autodistruttive e/o distruttive. La consapevolezza che alcune modalità relazionali creano disagio è la premessa per porre in atto correttivi e cambiamenti che permettano di vivere relazioni autentiche, basate sul rispetto, stima e fiducia nella persona umana.

A questo punto della riflessione sorge spontaneo l'interesse ad analizzare le cause che conducono una o più persone a porre in atto comportamenti connotati dal bullismo.

### 3. Le cause di un fenomeno che ferisce la relazione interpersonale

È importante inquadrare il fenomeno in un'ottica interazionista che sottolinei la multidimensionalità del fenomeno. Alcune cause sembra contribuiscano in modo particolare al determinarsi del fenomeno e spesso sono correlate tra loro: *deficit di abilità personali ed interpersonali che rende difficile l'assunzione di uno stile relazionale assertivo; incapacità di gestire la collera e un ragionamento morale estremamente egocentrico.*<sup>18</sup>

Per quanto riguarda il deficit di *abilità relazionali*, si intende fare riferimento alla non abilità nell'assumere uno stile relazionale assertivo in cui emerge chiaramente un messaggio diretto, onesto, coerente ed adeguato.<sup>19</sup> È diretto quando una persona comunica non per sentito dire, ma perché è stata testimone dell'evento di cui desidera parlare; è onesto quando le parole sono espressione del pensiero personale che sottolinea anche aspetti di disaccordo, ma nel pieno rispetto dell'interlocutore la cui identità non è mai totalmente espressa in una azione; è coerente quando la CV è in sintonia con quella NV in modo tale che parole e gesti convalidino il pensiero che una persona vuole tra-

<sup>18</sup> Cf A.P. GOLDSTEIN - B. GLICK, *Stop all'aggressività*, Erikson, Trento 1994, 22.

<sup>19</sup> Cf P. MEAZZINI, *L'insegnante di qualità*, Giunti, Firenze 2000, 118 (ove si parla di assertività).

smettere; è adeguato quando risponde alle reali necessità dell'interlocutore, alle sue possibilità di crescita personale. È evidente che ciò avviene se una persona è capace di entrare in empatia con un'altra persona, se è disponibile a porsi dal punto di vista dell'altro per comprenderne il suo orizzonte di significato senza perdere di vista le sue idee, le sue convinzioni, i suoi progetti.

Se in una persona tali abilità sono deficitarie è alta la probabilità che ella assuma condotte connotate da bullismo.

*L'incapacità di una persona di gestire la collera*, è un'altra causa che può scatenare azioni di bullismo. La collera è un «sentimento incontrollato e minaccioso, più o meno durevole, manifesto negli atti e nelle parole».<sup>20</sup> Se la collera non è gestita, può anche trasformarsi in *rancore* che si caratterizza come affetto negativo permanente che coinvolge anche la sfera cognitiva della persona, pronta a progettare la rivalsa e forse l'annullamento di un determinato soggetto o delle sue proprietà.

Se nella relazione interpersonale prevalgono tali sentimenti è alta la probabilità di azioni aggressive. La scarsa abilità nella gestione della collera e del rancore è spesso correlata con una scarsa abilità di autocontrollo<sup>21</sup> per cui una persona di fronte a situazioni di conflitto tende ad una risposta immediata che lascia spazio solo alla collera; tale automatismo preclude qualsiasi atteggiamento costruttivo e impedisce di analizzare oggettivamente la situazione conflittuale.

Una terza causa correlata con atti di bullismo è il *ragionamento morale estremamente egocentrico che caratterizza il modo di valutare di una determinata persona*. Secondo il pensiero di Kolberg, il giudizio morale fortemente egocen-

<sup>20</sup> Cf G. DEVOTO - G.C. OLI, *Dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 1971.

<sup>21</sup> L'autocontrollo è un fattore protettivo della personalità, «è una competenza complessa che include la capacità di imparare a dirigere il proprio comportamento, inibire risposte indesiderabili, programmare e pianificare un'azione, resistere allo sforzo e alla fatica» (cf M. BECCIU - A.R. COLASANTI, *Educare alla solidarietà*, AIPRE, Roma 1998, 131).

trico corrisponde al livello preconvenzionale, al secondo stadio, ove l'azione giusta è quella che soddisfa le proprie esigenze e solo (forse) qualche volta quelle degli altri. I rapporti umani vengono considerati simili a quelli di mercato. La reciprocità è intesa come 'baratto' di oggetti e prestazioni, non come espressione di lealtà, rispetto, giustizia.<sup>22</sup> Questo tipo di ragionamento offusca il senso di responsabilità individuale e promuove un soggetto individualista, autocentrato e disposto a tutto pur di soddisfare i "bisogni" individuali. L'immatùrità del pensiero etico, la scarsa presenza del senso di responsabilità favorisce un comportamento egocentrico che non riconosce l'altro, il suo valore e la sua dignità. È evidente che l'analisi delle manifestazioni e cause che producono fenomeni di bullismo è fondamentale ma non ancora sufficiente per giustificare una riflessione dal punto di vista pedagogico. Resta ancora una questione aperta che si colloca in fase preventiva ed è l'analisi di alcune attenzioni educativo-formative che, se presenti in un determinato contesto, favoriscono il nascere di relazioni costruttive e diminuiscono in modo significativo la probabilità di porre in atto relazioni connotate dal bullismo.

<sup>22</sup> Cf i sei stadi di ragionamento morale di Kolberg, in GOLDSTEIN - GLICK, *Stop all'aggressività*, 104-105. Il primo stadio è della morale che si focalizza sull'evitare la punizione e per questo obbedire all'autorità. Il secondo stadio manifesta una morale attenta al relativismo strumentale: "mi serve, uso"... Il terzo stadio fa riferimento ad una morale che si preoccupa del premio, del riconoscimento, della carriera.... Il quarto stadio è quello del "rispetto delle regole", del "fare il proprio dovere". Il quinto stadio lo raggiunge la persona che si preoccupa di rispettare le leggi e il contratto sociale specifico del suo popolo. Il sesto stadio è vissuto dalla persona che rispetta le leggi del suo popolo, ma continua a fa riferimento alla coscienza, ai principi etici universali per tutelare la dignità di tutti gli essere umani indipendentemente dalla loro appartenenza ad una determinata cultura, religione, ad un determinato territorio. I primi due stadi descrivono il *livello preconvenzionale*, il terzo ed il quarto il *livello convenzionale* ed il quinto e sesto quello *postconvenzionale*.

#### 4. Attenzioni formative che promuovono una relazione costruttiva

Si parla di attenzioni formative quando si enucleano delle priorità emerse dall'analisi di un particolare contesto storico, caratterizzato da specifiche opportunità e rischi che possono favorire o compromettere un percorso educativo, in questo caso un percorso che si propone di promuovere rapporti interpersonali costruttivi. Tre attenzioni mi sembrano particolarmente importanti: *l'analisi dello stile educativo autorevole, la formazione al senso di responsabilità, il superamento degli stereotipi proposti dai mass media.*

Per quanto riguarda lo *stile educativo autorevole* posto in atto da chi ha compiti educativo-formativi (genitori, educatori) si caratterizza per una proposta chiara e attuabile, basata su una progettualità educativa intrisa di valori e di obiettivi da raggiungere. Tale stile prevede anche la necessità di 'dire dei no' espliciti, per far comprendere che esistono dei limiti da rispettare, affinché non si manifestino eventi dannosi per sé o per gli altri.<sup>23</sup> È evidente che il valore educativo-formativo del 'no' è quello ragionato che indica alla persona i motivi di una determinata negazione, ma è soprattutto il 'no empatico'<sup>24</sup> a promuovere nel soggetto la consapevolezza delle proprie azioni e delle conseguenze che ne derivano. Infatti tale tipologia di 'no' prevede l'analisi delle cause che spingono una persona a fare determinate proposte e contemporaneamente la riflessione

<sup>23</sup> Anche il Papa Benedetto XVI<sup>^</sup> nel suo discorso a Verona il 19 ottobre 2006, in occasione del 4° convegno nazionale, ha parlato del valore dei "no" dicendo: «...Da questa sollecitudine per la persona umana e la sua formazione vengono i nostri "no" a forme deboli e deviate di amore e alle contraffazioni della libertà, come anche la riduzione della ragione soltanto a ciò che è calcolabile e manipolabile. In verità, questi "no" sono piuttosto dei "sì" all'amore autentico, alla realtà dell'uomo come è stato creato da Dio»...

<sup>24</sup> Esiste il "*no secco ed inappellabile*" che non prevede spiegazioni o possibilità di chiarificazioni. Tale tipologia di "no" viene percepita come una forma intollerabile di superiorità e non promuove un cambiamento responsabile. Si può parlare anche di un "*no manipolativo e deduttivo*" che si presenta come una forma di negazione che lascia trapelare un sentimento esattamente opposto. Queste due tipologie di "no" non promuovono un processo di cambiamento verso uno stile prosociale. Cf MEAZZINI, *L'insegnante di qualità*, 121.

sulle motivazioni che sostengono l'educatore/genitore a non approvare una determinata richiesta. Questo stile educativo prevede un rapporto relazionale asimmetrico ove il genitore/educatore riconosce la sua funzione e si assume le sue responsabilità.<sup>25</sup>

Per quanto riguarda la *formazione al senso di responsabilità* si intende fare riferimento al cammino formativo che accompagna il soggetto nel riconoscere i processi posti in atto nell'agire umano, ad imparare a dare risposte alle domande fondamentali dell'essere uomini in uno specifico contesto storico: "come sono chiamato vivere", "cosa devo fare per agire bene".<sup>26</sup> Oggi è necessario porre maggiore attenzione alla formazione di una coscienza responsabile, all'analisi dei problemi dell'agire personale e sociale per superare i segni di crisi del senso di responsabilità personale e aiutare a comprendere il valore della solidarietà fondato sull'essere "persona-singola e membro di una persona-comune con una responsabilità di e una responsabilità davanti a".<sup>27</sup> La formazione al senso di responsabilità personale è oggi una priorità educativa poiché il contesto culturale ed interculturale ci interpella ad essere competenti nella lettura della complessità dell'esistenza, a cercare e comprendere il significato del nostro essere 'persone in relazione'.

La formazione alla responsabilità personale passa necessariamente attraverso il *superamento di alcuni "stereotipi/pregiudizi"* presentati dai mass media come priorità che permettono la realizzazione individuale. Essi vanno ricono-

<sup>25</sup> Oggi la famiglia, i genitori vivono problematiche che aumentano la difficoltà e rendono difficile il loro essere "genitori autorevoli". I dati Istat relativi all'anno 2005 e diffusi il 26.06.'07, rilevano alcune difficoltà relazionali: nel 2005 le separazioni hanno raggiunto il numero di 82.291 e i divorzi 47.036. Rispetto al 1995 le separazioni hanno avuto un incremento pari al 57,3% e i divorzi un aumento del 74%. La durata media del matrimonio "fallito" è di 14 anni. È elevato inoltre il numero di figli coinvolti nelle crisi coniugali: 100 mila nelle separazioni e 45 mila nei divorzi. Spesso a questa difficoltà si collega uno stile educativo incerto, permissivo e qualche volta eccessivamente autoritario.

<sup>26</sup> Cf CHIONNA *Pedagogia della responsabilità*, 180.

<sup>27</sup> Cf il pensiero di M. Scheler, in CHIONNA *Pedagogia della responsabilità*, 208.

sciuti e presi in esame attraverso la formazione di un pensiero critico-costruttivo. Alcuni pregiudizi sono riconducibili all'imposizione di un atteggiamento *competitivo* come unica modalità per emergere sugli altri; all'affermazione che la persona vale solo all'interno di alcuni "*parametri di funzionalità*"; all'asserire che solo *se uno possiede una cospicua quantità di beni materiali* sarà riconosciuto come un soggetto che ha 'valore'.

Questi pregiudizi sono inversamente proporzionali alla posta in essere di relazioni interpersonali costruttive che richiedono la disponibilità ad investire affinché a tutti sia garantito un clima di rispetto, di condivisione e la possibilità di realizzazione personale.

Analizzando il significato di "*competitività*" si risale all'obiettivo di un individuo o di una società di occupare un posto importante senza verificare le modalità e le conseguenze del raggiungimento di tale obiettivo. Questa convinzione promuove nelle persone atteggiamenti autocentrati che non riconoscono le esigenze dei propri simili. Se la sfida della *competitività* non si coniuga oggi con quella della *cooperazione*, non può fiorire una nuova cultura basata sulla possibilità di raggiungere in modo efficace obiettivi che vanno a beneficio di molti. È la strada dell'educare al 'lavoro di rete', alla solidarietà perché le risorse dei singoli siano a vantaggio loro e dei membri della 'comunità' cui appartengono.

Le ricerche in campo scientifico offrono oggi scoperte interessanti sulla realtà del *corpo umano e sui parametri possibili di funzionalità*. I risultati sono interessanti ed affascinanti, ma sussiste il rischio mortale di far coincidere la funzionalità del corpo umano con il valore intrinseco della persona che si presenta con i tratti della sua corporeità. Se allo studio per il riconoscimento delle funzionalità specifiche dell'essere umano non si affianca lo studio per il riconoscimento del valore della persona anche quando non rientra in alcuni parametri di efficacia produttiva, non potremo favorire la cultura dell'accoglienza del diverso, la ricerca della possibilità di significato dell'esistenza anche quando essa presenta i tratti della fragilità. *Funzionalità e valore* del soggetto è un binomio da mante-

nere costantemente in rapporto per non creare vittime, situazioni di emarginazione, esclusione che sono i frutti del bullismo.<sup>28</sup>

Altro aspetto caratteristico della cultura trasmessa dai media è quella di enfatizzare la necessità di *possedere cose*: 'io sono rappresentato da ciò che possiedo'. È questo lo slogan che affascina molte persone nell'odierno contesto culturale.<sup>29</sup> La sete sfrenata del possesso conduce a vedere cose, persone, avvenimenti come *occasioni* per accumulare ricchezza materiale, potere, prestigio, controllo, dominio. È quindi urgente porre in correlazione *la necessità di possedere, per rispondere ad alcuni bisogni primari, con quella dell'essere* per indicare la via che conduce all'incontro con l'altro, visto come presenza non come possesso, come dono non conquista, come originalità non omologazione.

Se queste attenzioni diventassero parte integrante del progetto educativo-formativo, dello stile relazionale dell'adulto, si creerebbero i presupposti per la costruzione di una società basata sul rispetto delle persone e delle cose che ad esse appartengono.

## 5. Osservazioni conclusive

A conclusione di questa breve analisi si può affermare che il problema delle relazioni connotate da bullismo non è solo delle giovani generazioni, ma intacca anche i rapporti interpersonali degli adulti. Non è un problema legato esclusivamente ad esperienze frustranti vissute da una persona o da un gruppo, ma è frutto di una visione dell'uomo che rimanda ad alcune categorie interpretative dell'esistenza. È quindi importante rilevare situazioni di intolleranza,

<sup>28</sup> Alcune forme di relazioni connotate dal bullismo sono giustificate dalla convinzione che alcuni soggetti valgono meno degli altri. Gli episodi di bullismo rivolti ai diversamente abili stanno aumentando e creano situazioni di sofferenza sia nelle persone vittime di soprusi sia nelle loro famiglie che faticano a tutelare i loro familiari colpiti da fragilità irreversibili.

<sup>29</sup> Possedere una macchina a grossa cilindrata, avere un vestito di una determinata marca, potere avere oggetti di un certo prestigio è sinonimo di valore personale.

di disagio e trovare correttivi da porre in atto, ma è soprattutto necessario lavorare in fase preventiva promuovendo stili relazioni costruttivi, diffondendo buone prassi che convalidino la possibilità di passare da una visione *utilitaristica, autocentrata* ad una visione *disinteressata, altruista* che sa riconoscere possibilità e limiti, risorse e vincoli che caratterizzano l'esistenza umana. Solo così il problema "bullismo" non sarà più stigmatizzato in un contesto, in una generazione, in una cultura, razza, religione, ma diventerà la sfida *della cura delle relazioni* capaci di promuovere autentici incontri tra persone. Se questo cambiamento avverrà, sarà possibile sperimentare che «i volti si illuminano l'uno per l'altro, l'intimità della persona si rivela, gli sguardi fioriscono d'una inconsueta intensità».<sup>30</sup> Allora si moltiplicheranno esperienze di ben-essere all'interno dei differenti contesti in cui le persone vivono e si incontrano.

## SOMMARIO

*Il fenomeno del bullismo non ha bisogno di essere descritto poiché l'informazione è copiosa e assai frequente. Inoltre, sono numerosi coloro che hanno assistito o subito comportamenti connotati dal bullismo. Il seguente articolo perciò non si propone di descrivere il fatto, ma di analizzare le cause e le motivazioni che in parte giustificano una condotta non adeguata. L'obiettivo sotteso a questo lavoro è la consapevolezza che uno stile relazionale assertivo si può apprendere. Tale conoscenza giustifica e sostiene l'impegno educativo/formativo affinché la persona possa acquisire uno stile relazione costruttivo all'interno del quale le differenze vengono accolte, le competenze personali poste a servizio della comunità, gli eventuali conflitti gestiti in termini negoziali e gli interessi personali messi in rapporto con gli interessi di tutti. Questo cammino formativo potrà ridurre il numero di comportamenti inadeguati per lasciare spazio a quelli costruttivi.*

<sup>30</sup> Cf R. GUARDINI, *Persona e libertà*, La Scuola, Brescia 1987, 34.

ABSTRACT

*The phenomenon of bullying doesn't need to be described since the information is abundant and very frequent. Moreover, there are a lot of people who have witnessed or suffered from bullying. Therefore, the following article doesn't aim to describe the fact, but to analyse causes and reasons which partly justify not adequate conducts. The objective underlying this work is the awareness that an assertive relational style can be learned. Such knowledge justifies and supports the educational/formative effort so that the person can acquire a constructive relationship style in which differences are accepted, the personal skills serve the community, any potential conflicts managed in terms of the negotiations and the personal interests related with the interests of everyone. This formative process can reduce the number of inappropriate behaviours to leave room for the constructive ones.*