

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea magistrale

in

Scienze Pedagogiche

Anno Accademico

2023/2024

**La fragilità giovanile: il bullismo come fenomeno
antisociale adolescenziale in chiave psicosociale**

Relatore:

Professore Gian Antonio Di Bernardo

Laureanda:

Jessica Renga

INDICE

INTRODUZIONE.....	6
Cap. 1 Dal comportamentismo al cognitivismo: Albert Bandura.....	10
1.1 La teoria sociale cognitiva e l'autoefficacia percepita.....	10
1.2 Il disimpegno morale.....	15
1.3 La teoria dell'apprendimento sociale.....	28
Cap. 2 Dalla psicologia cognitiva alla sociologia: Leon Festinger.....	35
2.1 La dissonanza cognitiva.....	35
2.2 La teoria del confronto sociale.....	49
Cap. 3 La psicologia sociale in riferimento ai fenomeni antisociali.....	54
3.1 Il gruppo sociale e le sue dinamiche secondo Kurt Lewin.....	54
3.2 Il conformismo sociale di Solomon Asch.....	56
3.3 L'esperimento carcerario di Philip Zimbardo.....	60
3.4 La ricerca sui problemi del bullismo condotta da Dan Olweus.....	64
Cap. 4 La ricerca.....	75
4.1 Gli obiettivi.....	75
4.2 Il fenomeno del bullismo.....	76
4.3 Il metodo.....	78
4.3.1 I partecipanti.....	80
4.3.2 La procedura.....	80
4.3.3 L'intervista.....	82
4.4 I risultati.....	85
4.5 La discussione.....	89
4.5.1 Implicazioni pratiche.....	92

CONCLUSIONI.....97

BIBLIOGRAFIA.....99

INTRODUZIONE

Per quanto concerne la tesi di laurea, ho scelto di trattare argomenti inerenti al campo della psicologia sociale. Nello specifico, il tema principale del mio elaborato è il bullismo, ma per giungere ad analizzare tale fenomeno, al giorno d'oggi purtroppo sempre più diffuso fra i giovani all'interno e all'esterno degli ambienti scolastici, mi sono soffermata su alcuni temi portanti della psicologia sociale, i quali sono stati il punto di riferimento dei primi tre capitoli del mio elaborato. La mia tesi si compone di quattro capitoli e più specificatamente, i primi tre sono stati scritti prendendo in esame una rassegna di studi già esistenti, mentre, per la stesura del quarto e ultimo capitolo, ho analizzato i dati emersi da una ricerca da me condotta. Il titolo che ho voluto assegnare alla mia tesi è: "La fragilità giovanile: il bullismo come fenomeno antisociale adolescenziale in chiave psicosociale". Risulta opportuna la domanda relativa al perché abbia deciso di riflettere sull'adolescenza, indagando la fragilità morale e comportamentale dei giovani ed esaminando in particolar modo il fenomeno del bullismo, che rappresenta senz'altro un grave esempio di comportamento antisociale. Lavorando come educatrice da molti anni, in due scuole di Milano, ogni giorno ho l'opportunità di osservare le dinamiche che i giovani ragazzi instaurano fra di loro, con il gruppo di pari in cui si riconoscono, si identificano e non sempre tali dinamiche risultano adeguate dal punto di vista sociale e soprattutto morale. L'obiettivo primario del lavoro di analisi, di ricerca e di scrittura del mio elaborato, è stato appunto quello di analizzare, le dinamiche comportamentali dei gruppi giovanili, mediante un viaggio metaforico nella psicologia sociale, per comprendere le motivazioni sottostanti ai comportamenti disadattivi, messi in atto dai giovani adolescenti nei rapporti sociali tra i gruppi di pari. Per quanto riguarda il primo capitolo, ho deciso di approfondire la figura di un noto psicologo cognitivista, Albert Bandura, il quale si è occupato di teoria sociale cognitiva, autoefficacia percepita, disimpegno morale e apprendimento sociale. Nello specifico, la teoria sociale cognitiva, permette di indagare le trasformazioni riferite all'ambito evolutivo che si verificano durante il ciclo della vita, soffermandosi in particolar modo sulla capacità dell'essere umano di sviluppare un'adeguata agentività. L'intento di Bandura, è dunque, quello di approfondire la concezione dell'agency morale che rappresenta la base della teoria sociocognitiva in riferimento ai meccanismi individuali e collettivi di autoregolazione emotiva. Quest'ultima, dev'essere attivata dagli individui stessi. Specificatamente, secondo Bandura esistono alcuni meccanismi psicosociali mediante cui le persone riescono a sganciare, in maniera selettiva, la propria autoregolazione morale relativa alla condotta lesiva messa in atto. Un ulteriore concetto rilevante negli studi sociali condotti da Bandura, è l'apprendimento sociale. Per egli, l'impatto che il modellamento sociale può avere sulle convinzioni di efficacia personale, è considerevolmente influenzato dalla percezione di

somiglianza con uno o più modelli. Maggiore viene ritenuta la somiglianza con un modello, e in maniera ancora più persuasiva, verrà considerato il successo o il fallimento di colui che rappresenta, per un altro essere umano, un modello comportamentale.

Per quanto concerne il secondo capitolo, ho voluto riflettere in merito a un ulteriore studioso di psicologia, Leon Festinger, noto per le teorie e gli studi sociali riguardanti il concetto di dissonanza cognitiva e la teoria del confronto sociale. Specificatamente, egli ha enunciato due ipotesi fondamentali su cui ha basato la sua teoria relativa alla dissonanza cognitiva. La prima è costituita dal fatto che la dissonanza, esistendo, arreca un malessere, una forma di disagio dal punto di vista psicologico che indurrà l'individuo a mettere in atto delle azioni per cercare di attenuare la dissonanza, giungendo così a ritrovare la consonanza. La seconda ipotesi, si basa sul fatto che nel momento in cui è presente una situazione in cui vi è dissonanza, l'essere umano non solo ricerca una strategia, una modalità per attenuarla ma metterà anche in atto azioni concrete per evitare le conoscenze, le circostanze e i comportamenti che potrebbero renderla maggiore, accrescerla. Relativamente, invece, alla teoria del confronto sociale, lo studioso afferma che gli esseri umani sentono impazientemente un desiderio, un bisogno ritenuto per essi irrinunciabile di determinare, esaminare, valutare le personali convinzioni, idee, i propri pareri, pensieri e altresì le proprie capacità sviluppate, le personali competenze raggiunte. Inoltre, gli esseri umani si impegnano per cercare di avere una valutazione quanto più solida, sicura e altresì meticolosa, accurata di se stessi, possa essere possibile ottenere. Secondo Festinger, per quanto le persone preferiscano scegliere di valutare la propria persona mediante standard oggettivi e non sociali, le persone in assenza di questi standard oggettivi, poiché non sono disponibili, ricorrono all'utilizzo dello standard sociale. Ne consegue, dunque, che in mancanza di informazioni oggettive su cui basare la valutazione di se stessi, gli esseri umani ricorrono al confronto sociale, ovvero giudicano se stessi, i propri pensieri e le personali capacità che li caratterizzano, confrontandosi, mettendosi a confronto con altri individui.

Per la stesura del terzo capitolo, invece, ho analizzato gli studi di diversi autori, psicologi, quali Kurt Lewin, Solomon Asch, Philip Zimbardo e Dan Olweus. Nello specifico, ho esaminato il gruppo sociale e le sue dinamiche con gli studi di Lewin, il conformismo sociale indagato da Asch, le condotte aggressive degli esseri umani in situazioni in cui l'ambiente in cui ci si trova può influire sul cambiamento della condotta individuale, tramite l'esperimento carcerario di Zimbardo e infine il problema del bullismo negli ambienti scolastici e di aggregazione giovanile, mediante le osservazioni e gli studi sociali condotti da Olweus. Nello specifico, Lewin analizza l'importanza che per un essere umano ha il gruppo sociale, inteso come un gruppo in cui un individuo si identifica, si rispecchia e si percepisce come unità fisica e psichica. I gruppi sociali secondo egli,

costituiscono un terreno stabile e sicuro su cui una persona può contare, mediante cui un essere umano può valutare, giudicare se stesso e su cui può poggiarsi in vari momenti della propria vita, specialmente nelle situazioni caratterizzate da instabilità emotiva, in cui le persone vivono, sperimentano e provano una difficoltà emotiva, una situazione di disequilibrio psicologico.

Asch, nell'anno 1951, condusse uno studio per osservare le dinamiche che intervengono nell'ambito delle relazioni sociali e che sovente possono condurre un individuo al conformismo sociale. L'esito dell'esperimento, fu di dimostrare che gli esseri umani possono essere disponibili ad affermare il contrario riguardo a uno o più giudizi esplicitamente veri, al fine di conformarsi alla maggioranza dei soggetti con cui si stanno confrontando in quel determinato contesto sociale.

Zimbardo, nell'anno 1971, ha condotto un esperimento di grande rilevanza psicologica e sociologica. Inizialmente, mediante questo studio di prigionia simulata, il primo intento dello studioso fu di osservare coloro a cui venne assegnato il ruolo di prigionieri, per esaminare le loro modalità di adattamento, messe in atto per adeguarsi alla temporanea vita carceraria. In verità, fu evidente che il comportamento delle guardie si dimostrò altrettanto interessante di quello osservato nei prigionieri, anzi in alcune situazioni e circostanze lo fu ancora di più. Specificatamente, già a partire dal secondo giorno dell'esperimento si verificarono, in maniera del tutto inaspettata, degli episodi di prevaricazione, aggressività e violenza. Ogni guardia era riuscita a entrare nel ruolo che le era stato assegnato, sentendosi a proprio agio nell'ambiente carcerario, come ognuna di loro si sentisse veramente a casa propria e di conseguenza, non esitarono ad applicare con rigore, severità e sempre maggior fervore, esaltazione, la disciplina che a ciascuna di loro sembrava essere la più idonea a dirigere e controllare le condotte comportamentali dei prigionieri di cui erano responsabili.

Olweus, definisce come condotta comportamentale offensiva, un'azione messa in atto da un essere umano che intende impartire, arrecare un danno fisico oppure un disagio emotivo a un altro individuo. Queste azioni offensive possono essere compiute verbalmente, mediante l'utilizzo di parole, con il fine specifico di minacciare, rimproverare, prendere in giro oppure ingiuriare un altro essere umano. Oppure possono essere messe in atto ricorrendo all'utilizzo della forza fisica, ovvero, al contatto fisico diretto come nel caso specifico di azioni lesive quali picchiare, spingere, tormentare e dominare fisicamente un altro essere umano.

Il quarto e ultimo capitolo, è basato sulla riflessione in merito alle conseguenze psicologiche e sociali del bullismo, inteso come un comportamento che ostacola il benessere degli adolescenti. Essendo un capitolo di ricerca, ho intervistato, un campione di dodici ragazzi, maschi e femmine, di età compresa fra gli 11 e i 17 anni. I dati raccolti, sono stati la base, delle riflessioni in merito a quanto i comportamenti negativi, disadattivi, antisociali possano danneggiare psicologicamente tutti coloro che subiscono persistentemente gli atti aggressivi e violenti perpetrati da uno o più soggetti.

CAPITOLO 1. DAL COMPORTAMENTISMO AL COGNITIVISMO: ALBERT BANDURA

1.1 La teoria sociale cognitiva e l'autoefficacia percepita

La teoria sociale cognitiva, anche denominata sociocognitiva, permette di indagare le trasformazioni riferite all'ambito evolutivo che si verificano durante il ciclo della vita, soffermandosi in particolar modo sulla capacità dell'essere umano di sviluppare un'adeguata agentività (Bandura 2012). Esaminando il concetto di "agentività umana" (Bandura 2012, p. 7) dal punto di vista dell'autore, l'essere umano possiede la capacità di adattarsi, in maniera efficace, all'ambiente di vita in cui si trova inserito, modulando il proprio comportamento a seconda delle differenti situazioni ambientali e sociali in cui si ritrova coinvolto e, altresì, l'uomo possiede la capacità di regolare le proprie emozioni e di riflettere in merito alle azioni compiute, riuscendo in tal modo a essere consapevole di se stesso, dell'interessa della sua persona (Bandura 2012). Gli esseri umani sono "agenti" (Bandura 2012, p. 10) nel momento in cui sono in grado di agire in maniera intenzionale sul controllo della propria persona e sulle differenti situazioni di vita ambientale e sociale che contraddistinguono la quotidianità di ogni uomo. Gli uomini perseguono interessi, obiettivi, mettono in atto azioni volte ad accrescere il personale senso di soddisfazione, integrità morale e prendono le distanze da condotte che comporterebbero un profondo senso di vergogna, una percezione morale di sé inadeguata, sbagliata. Difatti, le persone agenti mediante "l'autocoscienza funzionale riflettono sulla propria efficacia personale" (Bandura 2012, p. 10) e sono in grado di ragionare in merito all'adeguatezza dei propri pensieri e alla correttezza delle azioni compiute, per poter qualora si rendesse necessario, correggere le personali condotte (Bandura 2012). Il fulcro dell'agentività è rappresentato dunque dall'efficacia personale. Quest'ultima, permette agli individui di avere la convinzione, la possibilità di conseguire cambiamenti mediante le azioni personali. L'efficacia personale determina i pensieri degli individui e a tal proposito "dalle convinzioni di efficacia dipende se si pensa in modo pessimistico e autodebilitante oppure ottimistico e autovalorizzante" (Bandura 2012, p. 11). L'individuo che possiede un senso di efficacia minore, di fronte alle difficoltà che la vita gli pone, si autoconvince di non essere abbastanza forte, capace, adeguato, a tal punto da smettere, quanto prima, di provare a porre rimedio a una situazione difficile, complessa. Al contrario, una persona che ha un senso di efficacia maggiore, adeguato, ritiene che le difficoltà possano essere superate mediante la tenacia e il

continuo perseverare (Bandura 2012). Egli ha condotto nell'anno 2002, numerose ricerche analizzando individui presi come campione, appartenenti a differenti ambienti sociali, culturali e i risultati emersi da tale studio evidenziano come le convinzioni di efficacia personale incidano, in maniera determinante, sul perseguire i propri obiettivi con determinazione, sull'equilibrio emotivo, sulla funzionalità sociocognitiva e sull'esito favorevole delle proprie attività, in ambito sia professionale sia riferito ad altre sfere della vita personale di ogni individuo (Bandura 2012).

Per quanto concerne "la teoria sociocognitiva" (Bandura 2012, p. 13), egli riconosce tre forme di agentività che si basano sulla certezza, sicurezza che il comportamento personale possa condizionare gli avvenimenti futuri. Queste tipologie sono "l'agentività individuale, l'agentività per procura e l'agentività collettiva" (Bandura 2012, p. 13). Nello specifico, per agentività personale lo studioso intende la modifica dei comportamenti individuali, affinché gli uomini possano esercitare un controllo efficace delle loro azioni nell'ambiente in cui vivono e svolgono le proprie attività. L'agentività per procura, invece, interviene in ambiti in cui gli individui non possono esercitare il proprio potere decisionale e per ricercare il proprio benessere individuale e la propria sicurezza personale, si affidano a un'altra persona. Più specificatamente, in numerosi settori che incidono nella vita degli individui, in cui però gli stessi non esercitano direttamente il controllo "sulle condizioni sociali e le pratiche istituzionali" (Bandura 2012, p. 13) che condizionano la quotidianità degli uomini, si rende necessario agire tramite procura, ovvero mediante l'intervento di un'altra persona che possa ricercare per l'altro il benessere personale e il senso di sicurezza di cui si necessita. Per Bandura, un esempio di agentività per procura è rappresentato dal bambino che ricerca l'attenzione e soprattutto l'aiuto dei propri genitori, oppure, da due partner in una situazione di vita di coppia, in cui uno dei due richiede che l'altro possa intervenire, a livello decisionale, per egli oppure lei. L'agentività per procura, dunque, si costituisce "sul senso di efficacia sociale" (Bandura 2012, p. 13) mediante la ricerca di individui che possano rappresentare il ruolo di mediatori, intermediari sociali per conto della persona stessa che ne necessita (Bandura 2012).

L'essere umano, vivendo in una società, si trova inserito in un ambiente sociale assieme ad altri individui e nel loro percorso di vita le persone desiderano raggiungere obiettivi che si riescono a conseguire solo mediante "un impegno comune" (Bandura 2012, p. 14). Più approfonditamente, gli esseri umani per raggiungere il loro medesimo scopo, si alleano, cooperano, si sostengono reciprocamente per attuare tutto quello che da soli non riuscirebbero a conseguire. Secondo lo psicologo cognitivista: "Il senso di efficacia collettiva permette di perseguire mete più alte, favorisce la motivazione a impegnarsi nelle imprese comuni, rafforza la resilienza di fronte alle avversità e migliora i risultati del gruppo" (Bandura 2012, p. 14). Il presupposto dell'agentività collettiva è, appunto, la certezza che gli individui hanno di possedere, collettivamente, potenzialità,

capacità, competenze, consapevolezza e cognizioni per poter attuare l'atteso cambiamento (Bandura 2012). Durante l'intero arco di vita gli individui assimilano diverse capacità, imparano a far fronte a differenti e ignote prove che la vita pone loro, al fine di cogliere le esperienze vissute come "opportunità inedite di crescita personale" (Bandura 2012, p. 17). In particolar modo, lo studioso si sofferma nel suo scritto, *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, nello specifico al capitolo quarto, sull'età adolescenziale. Egli ritiene l'adolescenza come un'età di cambiamenti, dal punto di vista "biologico, scolastico e sociale" (Bandura 2012, p. 17). I giovani, in questo preciso momento della loro vita, iniziano a confrontarsi con nuove esperienze di vita personale e altresì devono far fronte ai nuovi cambiamenti che questa età comporta nelle loro vite. I ragazzi in questa "importante fase di transizione" (Bandura 2012, p. 17), iniziano a confrontarsi con il proprio cambiamento fisico, dell'età della pubertà e allo stesso tempo devono imparare a controllare, adeguatamente, le emozioni suscitate dalle nuove amicizie e dai legami sentimentali instaurati. Inoltre i giovani devono affrontare un'ulteriore prova, ovvero l'inizio della scuola superiore e il cambiamento in termini di nuovi insegnanti, compagni ed edifici scolastici non è da sottovalutare per i giovani ragazzi che intraprendono nuove esperienze di vita sociale (Bandura 2012). Nell'età adolescenziale, i giovani iniziano a confrontarsi con il mondo degli adulti e devono riflettere giudiziosamente in merito al lavoro che desiderano svolgere nella loro vita. Non solo, i ragazzi al termine di questa transizione devono essere in grado di comportarsi da persone mature, responsabili, adulte, riuscendo a ricoprire in maniera adeguata il ruolo di adulti, "tutto ciò in una società che non offre loro molti ruoli preparatori" (Bandura 2012, p. 17). Vi è una differenza sostanziale, oltre l'età anagrafica, fra il periodo infantile e l'età adolescenziale, ed è rappresentata dal fatto che i comportamenti dei giovani hanno un impatto più decisivo all'interno di un ambiente di vita sociale, comunitario. Il comportamento di un ragazzo in età adolescenziale, nei differenti ambienti di vita sociale in cui si verifica, inizia ad assumere un valore, positivo o negativo che possa essere e può incidere a livello sociale, agevolando oppure ostacolando le esperienze, i percorsi di vita di ciascun giovane individuo (Bandura 2012). Nello specifico, la modalità con cui i giovani rafforzano e si avvalgono della propria "efficacia personale" (Bandura 2012, p. 18) in questo periodo di importanti cambiamenti personali, ambientali e sociali, può influire in maniera decisiva nel determinare gli avvenimenti della vita di ogni adolescente. Molte volte, l'età adolescenziale è stata rappresentata come una fase dello sviluppo giovanile tormentata e molto critica per il benessere psicologico e sociale del giovane individuo mentre dal punto di vista dell'autore in questione, la grande maggioranza dei ragazzi, nonostante alcun periodo della propria vita sia esente da momenti di difficoltà personale, fa fronte ai cambiamenti significativi di questa fase in assenza di turbamenti e conflitti interiori eccedenti. Infatti, "invece di costruire l'adolescenza

come un periodo di tumulto e di crisi, la teoria sociocognitiva enfatizza la crescita personale attraverso il padroneggiamento e altre esperienze abilitanti, come avviene nel processo evolutivo più normativo” (Bandura 2012, p.18).

Due autori, Gian Vittorio Caprara e Ada Fonzi, nel loro volume, *L'età sospesa. Itinerari del viaggio adolescenziale*, più precisamente nel secondo capitolo, approfondiscono la figura di Albert Bandura e nello specifico inseriscono i suoi pensieri relativi alla teoria sociocognitiva e all'agentività. In particolar modo, desidero approfondire ulteriormente il concetto di Bandura relativo al senso di efficacia personale. Nelle pagine precedenti, si è potuto comprendere quanto il senso di efficacia, in termini di convinzione personale, possa condizionare i comportamenti di un individuo e influire sulle proprie ambizioni. Sono tali “convinzioni personali” (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 31) che determinano le scelte individuali degli uomini, in termini di pensieri, decisioni e comportamenti. Gli uomini a seconda del loro senso di efficacia, più o meno forte, sono in grado di decidere se resistere di fronte alle avversità incontrate e qualora vi sia una situazione fallimentare, essi possono stabilire se il fallimento possa rappresentare per loro un incentivo per perseverare e continuare a perseguire i propri scopi, le personali aspirazioni. Per Bandura, esistono quattro modalità mediante le quali gli individui riescono a sviluppare il proprio senso di efficacia (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000). La prima modalità che consente di rafforzare il personale senso di efficacia va ricercata “nelle esperienze di padronanza” (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 31). Per egli: “I successi costruiscono un robusto senso di efficacia; i fallimenti lo indeboliscono” (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 31) ed è proprio grazie al rafforzamento del senso di efficacia personale, mediante i successi, che gli individui imparano a superare le difficoltà incontrate con tenacia, costanza e a gestire adeguatamente l'insuccesso, le situazioni fallimentari per poter uscire dalle difficoltà con maggior resistenza e ulteriori competenze personali acquisite. La seconda modalità che consente di consolidare il personale senso di efficacia è rappresentata dal “modellamento sociale” (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 32). Nello specifico, se gli individui osservano altre persone affini a loro raggiungere, ottenere risultati positivi nelle varie prestazioni, situazioni di vita, mediante dedizione e tenacia, le loro certezze in merito alle proprie abilità accrescono. Al contrario, gli insuccessi degli altri individui alimentano le perplessità relative alle personali capacità riguardanti la gestione delle situazioni difficili. Secondo lo studioso, la terza modalità è “la persuasione sociale” (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 32). Se le persone si sentono realmente capaci di svolgere adeguatamente precise mansioni, saranno disposti ad aumentare le proprie energie e risorse morali per far sì che possa esserci una maggiore possibilità di successo. “I veri costruttori d'efficacia fanno di più che limitarsi ad instillare nelle persone fiducia nelle loro abilità. Essi predispongono situazioni tali da favorire l'esperienza del successo,

evitano di esporre prematuramente a situazioni in cui è più probabile andare incontro al fallimento” (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 33). Il quarto e ultimo modo di incidere sul senso di efficacia personale è focalizzarsi sugli “stati fisiologici ed emozionali” (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 33) che consentono agli individui di analizzare l’efficacia personale. Per egli: “lo stato d’animo positivo accresce il senso di efficacia; l’umore depresso lo diminuisce” (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 33). Dunque, per irrobustire il senso di efficacia di ogni persona, è necessario imparare ad agire sui propri stati d’animo, sapendo cogliere i momenti di difficoltà interiore per poter tollerare le frustrazioni, riducendo così la propria fragilità interiore e gestendo, nel miglior modo possibile, le situazioni emotivamente stressanti (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000). Un ulteriore aspetto, riguardante gli studi dello psicologo cognitivista preso in esame, che desidero approfondire, riguarda “il concetto di human agency” (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 50) in riferimento alla collettività. Nello specifico, gli esseri umani non vivono in un ambiente isolato ma bensì in una società, un ambiente di vita comunitaria, sociale, collettiva e “l’autoefficacia collettiva non è semplicemente la somma delle convinzioni d’autoefficacia dei singoli individui, piuttosto è una proprietà emergente a livello di gruppo (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 50). Le certezze che gli esseri umani hanno in comune fra di loro, relative alla capacità che collettivamente possiedono di attuare dei miglioramenti nelle loro vite, rappresentano un elemento di grande importanza “dell’agenzia collettiva” (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 50). Il gruppo sociale agisce attraverso le condotte comportamentali degli individui che ne fanno parte e per Bandura il gruppo è un’unione di individui che agisce collettivamente sulla base di convinzioni ritenute valide e approvate da tutti i membri. Le certezze delle persone di riuscire a conseguire insieme le trasformazioni sociali desiderate, si fondano sul senso di efficacia personale di tutti gli individui che costituiscono e rappresentano un gruppo sociale (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000). Per egli, non è possibile generare un’energia di gruppo così resistente alle avversità per mezzo di individui che non credono fermamente nelle proprie capacità di poter attuare i cambiamenti attesi dal punto di vista sociale.

La teoria sociale cognitiva, dunque, permette agli individui di comprendere il “funzionamento psichico individuale in termini di causazione reciproca triadica” (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 28). Per modello triadico, egli intende il ruolo delle “determinanti personali” (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 28), delle condotte dei singoli individui e dei vari ambienti in cui essi vivono che interagiscono e si condizionano a vicenda. Come si è potuto approfondire, la convinzione relativa all’autoefficacia incide significativamente sulla condotta comportamentale, individuale o collettiva, consentendo agli individui di agire, in maniera diretta, “sui processi cognitivi, motivazionali, affettivi e di scelta” (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 29).

1.2 Il disimpegno morale

Bandura, nel suo volume preso in analisi, *Disimpegno morale. Come facciamo del male pur continuando a vivere bene*, pubblicato nell'anno 2017, tratta il tema della moralità degli esseri umani. Nello specifico, questo libro tratta il tema del "disimpegno dall'agency morale" (Bandura 2017, p. 11), degli esiti, dal punto di vista sociale, delle azioni negative commesse all'interno di una società e delle modalità attraverso cui gli individui possono evitare, con destrezza, le conseguenze dei loro comportamenti inadeguati. Per Bandura, le società propizie e dotate di autonomia sono fondate sul meccanismo di autosanzione dal punto di vista morale. In queste società, gli individui controllano le proprie azioni e vivono la loro vita "nella consapevolezza delle conseguenze autovalutative" (Bandura 2017, p. 11) delle azioni compiute, dei propri comportamenti esplicitamente messi in atto. Secondo egli, "le autosanzioni morali" (Bandura 2017, p. 11) consentono di far in modo che le condotte comportamentali delle persone siano corrette dal punto di vista della moralità. Ciò nonostante, è possibile inibire l'efficacia delle autosanzioni morali e la teoria sociale cognitiva, evidenzia "i meccanismi psicosociali" (Bandura 2017, p. 11) mediante cui è possibile attuare la neutralizzazione della forza delle autosanzioni morali. "Il disimpegno" (Bandura 2017) degli individui dalle autosanzioni, dal punto di vista morale, di fronte a condotte comportamentali negative, inadeguate, permette agli esseri umani di continuare a mettere in atto comportamenti dannosi e allo stesso tempo di vivere bene, sentendosi soddisfatti di se stessi e mantenendo un adeguato senso di stima della propria persona. L'intento dello studioso è, dunque, quello di approfondire "la concezione dell'agency morale" (Bandura 2017, p. 11) che rappresenta la base della teoria sociocognitiva in riferimento ai meccanismi individuali e collettivi di autoregolazione emotiva. A proposito dell'autoregolazione, essa dev'essere attivata dagli individui stessi. Specificatamente, esistono "meccanismi psicosociali con cui le persone disimpegnano selettivamente la propria autoregolazione morale della condotta lesiva che mettono in atto" (Bandura 2017, pp. 16-17). I meccanismi individuati dallo studioso sono i seguenti: "Giustificazione morale, confronto palliativo, etichettatura eufemistica, minimizzare, ignorare o distorcere le conseguenze, deumanizzazione, attribuzione della colpa, spostamento della responsabilità e diffusione della responsabilità" (Bandura 2017, p. 17). Inoltre secondo egli, sono quattro i livelli in cui agiscono questi meccanismi psicosociali che regolano la moralità degli esseri umani. Nel primo, denominato "livello comportamentale" (Bandura 2017, p. 17) gli individui giustificano le maniere utilizzate e le azioni commesse, dannose e pericolose, attribuendo a esse un fine sociale e morale degno di merito. Secondo l'autore preso in considerazione, infatti, "i fini

nobili vengono usati per giustificare mezzi lesivi” (Bandura 2017, p.17). Il secondo livello da egli descritto, è denominato “livello dell’agency” (Bandura 2017, p. 17) e in esso gli individui non si assumono personalmente la colpa di una condotta comportamentale lesiva messa in atto ma spostano la responsabilità dell’accaduto verso altre persone, con il fine ultimo di distribuire la responsabilità, estendendola, allargandola fra gli individui, affinché nessuno venga alla fine ritenuto responsabile, colpevole della deplorabile condotta comportamentale attuata e così facendo, le persone si liberano dalle colpe per gli errori comportamentali commessi. Il terzo è il “livello del risultato” (Bandura 2017, p. 17) e in esso colui che compie un’azione riprovevole, ignora, minimizza oppure distorce o persino ancora, arriva a mettere in dubbio le conseguenze dannose delle azione personalmente compiute. Secondo lo psicologo cognitivista preso in analisi, fino a quando le conseguenze deleterie delle condotte comportamentali non sono prese in considerazione, rimanendo al di fuori della coscienza di un essere umano, non è di fondamentale importanza interrogarsi moralmente circa l’accaduto, “poiché non è stato arrecato alcun danno percepito” (Bandura 2017, p. 18). Il quarto e ultimo livello analizzato da egli è il “livello della vittima” (Bandura 2017, p. 18) in cui un individuo che si rende responsabile di aver commesso un’azione illecita, esclude le persone a cui reca danno dalla propria concezione di umanità, ritenendo le vittime prive di qualità proprie di un essere umano, arrivando persino ad attribuire a esse le peculiarità tipiche degli animali. Trattare le vittime come persone “subumane” (Bandura 2017, p. 18) permette all’individuo che ha commesso un’azione nociva, di liberarsi dal peso della propria coscienza, allontanandosi dai valori morali socialmente condivisi e, dunque, porsi minor preoccupazioni dal punto di vista morale, nel trattare bruscamente la vittima. Il disimpegno morale non cambia i principi che costituiscono la moralità ma consente a tutti gli individui che adottano una condotta comportamentale negativa, dannosa, di alleggerire la responsabilità personale, offrendo loro gli strumenti per sfuggire con destrezza dai valori morali, dunque, una via d’uscita dalla moralità in riferimento alle azioni nocive perpetrate. Per l’autore, è proprio “la sospensione selettiva della moralità che permette loro di mantenere una considerazione positiva di sé mentre commettono il male” (Bandura 2017, p. 18).

Egli nel suo scritto, esamina la teoria del disimpegno morale, facendo riferimento alle modalità con cui, già a partire dall’infanzia, i bambini possano agire disimpegnandosi moralmente. Nello specifico, i bambini adottano “giustificazioni morali” (Bandura 2017, p. 51) che corrispondono a delle bugie, dette per difendere le proprie amicizie o i propri affetti e per tutelare la dignità del proprio gruppo di riferimento. Divenendo più grandi, i ragazzi giustificano le loro spiacevoli condotte, consistenti in taccheggio, soprusi e danneggiamento di beni altrui, mediante “un confronto vantaggioso” che consiste nel paragonare le personali azioni negative commesse, con altre ancora

più spiacevoli, commesse da altri individui ai danni di un'intera società (Bandura 2017). I giovani che compiono un'azione violenta su un'altra persona, cercano di attenuare la rilevanza del comportamento messo in atto, mediante una giustificazione delle proprie azioni, ritendo di aver agito sull'individuo per dare "semplicemente una lezione alla vittima" (Bandura 2017, p. 51). Inoltre, i bambini e i ragazzi quando commettono azioni sbagliate, mediante "uno spostamento di responsabilità" (Bandura 2017, p. 51), vorrebbero non ricevere dure disapprovazioni per le loro condotte, proprio perché il bambino o il ragazzo che ha compiuto un comportamento trasgressivo alle regole e alle norme morali, dichiara di aver commesso tale azione dannosa poiché costretto da altri individui o perché si è trovato in una circostanza in cui non si poteva agire diversamente. Ricorrendo, invece, "alla diffusione della responsabilità" (Bandura 2017, p. 51) i bambini o i ragazzi affermano che sia sbagliato dare la colpa a uno solo di essi, quando l'azione contraria alle norme morali socialmente condivise, è stata compiuta da più individui appartenenti a un unico gruppo. Secondo lo studioso, "nella deumanizzazione" (Bandura 2017, p. 51) i giovani ritengono che alcune persone debbano essere trattate in maniera severa, poiché non possiedono l'emotività e la coscienza tipica di un individuo comune e per tal motivo, non sono meritevoli di essere trattati come veri essere umani. L'autore, identifica con il termine "subumano" (Bandura 2017, p. 51) colui che viene giudicato dagli altri come un individuo che non possiede caratteristiche proprie degli esseri umani e, dunque, una persona che non è degna di essere considerata umana, poiché possiede, al contrario, caratteristiche comuni agli animali. Dal punto di vista dell'autore: "Il disimpegno morale persuasivo ha un valore funzionale per i perpetratori" (Bandura 2017, p. 51). Nello specifico, sollevandosi, liberandosi dal dolore che un individuo ha arrecato a un altro, egli può distaccare da se stesso "la censura sociale" (Bandura 2017, p. 51). Il bambino può apprendere fin da piccolo che è in grado di limitare o aggirare, fuggire da un rimprovero per via delle marachelle compiute, attribuendo la colpa dello sbaglio ad altre persone oppure "invocando circostanze attenuanti" (Bandura 2017, p. 51). Per egli, mediante il processo di sviluppo della moralità, il bambino acquisisce coscienza del fatto che sia rassicurante vivere la propria vita con la consapevolezza di sentirsi sereno dal punto di vista dei propri valori morali e in virtù di questa presa di coscienza, il bambino inizia a non lasciarsi più condizionare dai punti di vista degli altri individui ma bensì comincia a riflettere individualmente e intensamente sulle condotte comportamentali messe in atto. Con la crescita del bambino, si ha dunque uno "spostamento evolutivo nella regolazione del comportamento dalle sanzioni sociali alle autosanzioni" (Bandura 2017, p. 51). I meccanismi che costituiscono il concetto relativo al disimpegno morale sono molteplici e operano in accordo con "il processo autoregolatorio" (Bandura 2017, p. 51) di ogni individuo. Nello specifico tali meccanismi cambiano, dal punto di vista evolutivo, in proporzione a quanto un

bambino li prenda in considerazione e, dunque, in relazione a quanto egli ricorra a essi. Con l'età giovanile, che coincide con il periodo adolescenziale, i giovani hanno assimilato numerose "pratiche di disimpegno" (Bandura 2017, p. 51) proprio perché "la varietà e la complessità del disimpegno morale aumentano con lo sviluppo sociale e cognitivo" (Bandura 2017, p. 52). Secondo egli, più grande è il disimpegno morale, inteso in termini di maggior rilievo che acquisisce per gli esseri umani, e di maggior importanza saranno le implicazioni degli individui in condotte comportamentali violente e contrarie ai principi su cui si fonda la moralità socialmente condivisa in una società (Bandura 2017). Nel suo volume, egli dichiara che il disimpegno morale non è in relazione con la condizione socioeconomica e tale affermazione attesta che il disimpegno interessa, concerne qualsiasi individuo, da colui che possiede i mezzi economici sufficienti che gli consentono di vivere in maniera agiata a colui che fatica a vivere dignitosamente. Inoltre, i meccanismi del disimpegno morale a cui fanno ricorso le persone: "Non dipendono dall'età, dal genere, dall'etnia, dalla classe sociale, dal livello di trasgressività e dall'affiliazione religiosa" (Bandura 2017, p. 52). Tali elementi, accentuano, mettono in risalto la rilevanza e la capacità di penetrare, di diffondersi che il disimpegno morale esercita nel dirigere una situazione difficile dal punto di vista morale. Alcune analisi condotte, hanno permesso di illustrare meglio certi "processi" (Bandura 2017, p. 52) mediante cui si esplica il disimpegno. Secondo egli: "Uno di questi processi disinibitori è la riduzione del senso di colpa anticipatorio per un comportamento lesivo, dove l'aggettivo disinibitori si riferisce all'allentamento dei fattori che trattengono dalla perpetrazione di comportamenti lesivi" (Bandura 2017, p. 52). Più approfonditamente, se il mezzo dannoso a cui un individuo ricorre, viene ritenuto nobile dal punto di vista morale e per tal motivo giudicato meritevole, i delinquenti non saranno costernati dal pentimento e non sentiranno la necessità di chiedere venia per le azioni nocive compiute ai danni di un altro individuo. Inversamente, i malfattori si riempiono di orgoglio quando sono in grado di compiere un'azione dannosa e quando essa viene trascurata, sottovalutata o ridimensionata, non vi è più l'esistenza di situazioni complicate, dal punto di vista morale che richiedono un'autosanzione da colui che ha commesso il danno (Bandura 2017).

Secondo lo studioso: "Il secondo processo disinibitorio opera attraverso gli effetti del disimpegno morale sul comportamento prosociale e il clima emotivo e sociale che crea" (Bandura 2017, p. 53). Essere un individuo altruista, empatico, avere dunque un comportamento prosociale nei confronti di altre persone, significa essere disponibile, condividere assieme agli altri emozioni ed esperienze, essere pronto a collaborare con loro e altresì essere d'aiuto nei momenti di difficoltà vissuti dagli altri, ascoltando empaticamente coloro che necessitano di conforto. Le persone che adottano un comportamento "prosociale" (Bandura 2017, p. 53) riescono a creare un ambiente sociale socievole, in cui gli altri individui possano sentirsi a loro agio, al contrario delle persone che si pongono in

maniera aggressiva nei confronti degli altri, attribuendo a essi sentimenti di avversione e così facendo, fomentano atteggiamenti ostili nei vari contesti di vita sociale (Bandura 2017). Un altro processo disinibitorio preso in esame, è “la deumanizzazione” (Bandura 2017, p. 53), che “indebolisce le autocostrizioni morali minando la prosocialità, riducendo l’empatia per le sofferenze altrui ed escludendo le persone svalutate dal concetto di umanità” (Bandura 2017, pp. 53-54). Il senso di efficacia personale, ovvero “l’autoefficacia percepita” (Bandura 2017, p. 54) per quanto riguarda l’immedesimazione delle persone nei confronti delle emozioni provate da altri individui, consente di ridurre una condotta comportamentale disumana e allo stesso tempo favorisce la messa in atto di un comportamento prosociale. Lo studioso, riflettendo in merito al concetto di disimpegno morale, afferma che rispetto a coloro che presentano uno scarso, limitato disimpegno dal punto di vista morale, gli individui che hanno un elevato disimpegno esternano “minore senso di colpa anticipatorio” (Bandura 2017, p. 54) riguardo ai comportamenti di tipo delinquenziale e si dimostrano con minor prosocialità per quanto riguarda i rapporti sociali con gli altri individui e così facendo, sono maggiormente predisposti a ripensare alle presunte ingiustizie che sono state loro arrecate, alimentando sempre più la loro rabbia e il loro rancore. Dunque: “Il livello di disimpegno morale contribuisce direttamente alla condotta delinquenziale riducendo la prosocialità e alimentando le ruminazioni di vendetta” (Bandura 2017, p. 54).

Nel primo capitolo del volume analizzato, dedicato all’introduzione del concetto di disimpegno morale, Bandura illustra l’idea che egli ha dell’uomo, riflettendo in merito alle caratteristiche che caratterizzano l’essere umano. Nello specifico il suo intento, per questa prima parte introduttiva, è stato quello di presentare “la concezione della natura umana su cui è fondato l’esercizio dell’agency morale” (Bandura 2017, p. 66). Il secondo capitolo, di significativa rilevanza, descrive dettagliatamente ogni singolo meccanismo che è alla base del disimpegno dal punto di vista morale. Specificatamente, questo capitolo consente di comprendere come i meccanismi, su cui si fonda il disimpegno morale, possano operare concretamente, sia individualmente che socialmente, “al servizio di pratiche disumane” (Bandura 2017, p. 66). Secondo lo psicologo cognitivista: “Le trasgressioni non sono solo piccoli incidenti etici poiché, per la maggior parte, il disimpegno selettivo dalla moralità richiede la formulazione di autoassoluzioni persuasive che in parte innestano nella struttura e nelle pratiche operative dei sistemi sociali” (Bandura 2017, p. 67). L’autore esplicita, puntualizza che il fine della scrittura del suo libro è stato quello di descrivere i diversi meccanismi con cui un individuo può disimpegnarsi moralmente e l’analisi approfondita di tali meccanismi, non dev’essere recepita come una modalità per discolpare e compatire coloro che hanno compiuto un’azione riprovevole. Anzi, conoscere ed essere consapevoli, dal punto di vista scientifico, di tali “meccanismi psicosociali” (Bandura 2017, p. 67) può consentire alle persone, di

evitare e di dissentire, divergere dalla temporanea cessazione della moralità nel compiere condotte comportamentali disumane. Il primo meccanismo di disimpegno morale analizzato dallo studioso all'interno del secondo capitolo del volume, è denominato "giustificazioni morali, sociali ed economiche" (Bandura 2017, p. 68). Gli individui non compiono comportamenti lesivi se non sono sicuri che le proprie condotte comportamentali siano adeguate dal punto di vista etico. Per egli: "Le giustificazioni sociali e morali nobilitano le pratiche dannose investendole di scopi onorevoli, e i mezzi nocivi sono giustificati appellandosi a fini giusti e meritori" (Bandura 2017, p. 68). Pensare di agire in maniera nobile, consente agli esseri umani di salvaguardare il personale valore morale, la propria virtù, addirittura in situazioni in cui alcuni individui mettono in atto condotte lesive ai danni di altri. Bandura, nel suo libro, asserisce di aver usato il vocabolo "nobilitare" (Bandura 2017, p. 68) per quanto concerne le modalità utilizzate dalle persone per poter legittimare, dal punto di vista dell'integrità morale, le condotte dannose, lesive compiute. Questo termine, non riguarda solamente una giustificazione religiosa ma pure ideologica, economica e altresì giustificazioni sociali e costituzionali (Bandura 2017). Il secondo meccanismo di disimpegno morale presentato è "il linguaggio eufemistico" (Bandura 2017, p. 72). Per egli: "Il linguaggio modella la percezione degli eventi e gli schemi di pensiero su cui le persone basano molte delle loro azioni" (Bandura 2017, p. 72). Gli individui utilizzano il linguaggio, in particolare ricorrono al linguaggio eufemistico, per prendere le distanze da una condotta comportamentale deleteria commessa nei confronti di un altro essere umano. Difatti, gli esseri umani in varie circostanze delle loro vite, fanno ricorso a "circonlocuzioni eufemistiche per distanziare gli agenti dalle loro azioni deleterie e spersonalizzarli" (Bandura 2017, p. 72). Dissimulare azioni lesive mediante l'uso del linguaggio eufemistico può significare, senza dubbio, utilizzare uno strumento forte, influente. Per Bandura, gli individui mettono in atto un comportamento ancor più lesivo, dannoso e violento quando le azioni compiute "vengono addolcite con un'etichetta nobilitante rispetto a quando vengono chiamate con il loro nome" (Bandura 2017, p. 72). Egli nel suo volume, prende in analisi uno studioso, J. Dan Rothwell, il quale nell'anno 1982, riflettendo in merito al linguaggio eufemistico, "definisce gli eufemismi edulcoranti come una novocaina linguistica per la coscienza, e il linguaggio contorto come una nebbia semantica che oscura e nasconde le pratiche dannose" (Dan Rothwell, cit. in Bandura 2017, p. 73). L'obiettivo di tale eloquio è proprio quello di intorpidire, offuscare, desensibilizzare, distrarre le persone relativamente a situazioni di vita pericolose, deleterie. Il terzo meccanismo relativo al disimpegno dal punto di vista morale è: "Il confronto vantaggioso" (Bandura 2017, p. 76). La modalità con cui ogni singolo essere umano interpreta il proprio comportamento e altresì, la maniera mediante cui gli altri individui intendono, comprendono i comportamenti altrui, è condizionata da uno o più "termini di confronto" (Bandura

2017, p. 76) che gli essere umani decidono di scegliere. Per lo studioso: “Per ammantare il comportamento di un’aura di benevolenza è quello dell’autoassoluzione grazie al confronto vantaggioso con disumanità più appariscenti” (Bandura 2017, p. 76). Nello specifico, mettere a confronto un’azione dannosa compiuta con un’altra ancor più deleteria, dunque ricorrere al confronto vantaggioso, consente di far apparire corrette dal punto di vista morale condotte comportamentali nocive, proprio perché una persona può essere in grado di far considerare agli altri individui la propria azione negativa compiuta, di entità minore rispetto a un’altra ancor più lesiva messa in sua contrapposizione, risultando così ammissibile e addirittura corretta dal punto di vista morale, dinanzi alle coscienze degli altri esseri umani (Bandura 2017). Più grande è “la forza del contrasto” (Bandura 2017, p. 76) e maggiore sarà la possibilità che la propria condotta comportamentale dannosa possa apparire giusta, benigna, moralmente corretta. Il quarto meccanismo di disimpegno morale esaminato è: “Lo spostamento della responsabilità” (Bandura 2017, p. 79). L’autocontrollo, relativo ai valori morali è maggiore quando gli individui sono consapevoli di aver arrecato un danno a un’altra persona tramite il proprio comportamento errato. Specificatamente, il meccanismo di disimpegno morale in questione, agisce nascondendo oppure ridimensionando la personale responsabilità che un individuo ha nel procurare danni e dolore ad altri esseri umani. Lo psicologo cognitivista analizzato, afferma che “grazie allo spostamento della responsabilità le proprie azioni possono apparire il risultato dell’obbedienza all’autorità e, non essendo i veri agenti delle proprie azioni, ci si sente esentati da reazioni di autocondanna” (Bandura 2017, p. 79). Un importante studioso preso in considerazione nello scritto di Bandura è Stanley Milgram. Egli, nell’anno 1974, ha condotto un rilevante studio psicologico relativo al “disimpegno del controllo morale attraverso lo spostamento della responsabilità” (Milgram, cit. in Bandura 2017, p. 79) e in questo esperimento sociale presero parte alcune persone, aventi il ruolo di partecipanti e uno “sperimentatore” (Milgram, cit. in Bandura 2017, p. 79) che aveva l’obiettivo di condurre, in maniera adeguata e controllata, l’esperimento in questione. L’intento dello psicologo Milgram fu quello di esaminare da vicino, mediante un esperimento sociale, l’obbedienza all’autorità in soggetti di differente provenienza culturale e sociale, scelti per prendere parte a questo studio di psicologia sociale. Nello specifico, i partecipanti vennero casualmente suddivisi in base ai ruoli che avrebbero dovuto svolgere e alcuni di loro vennero scelti come “subordinati” (Milgram, cit. in Bandura 2017, p. 79). Ai partecipanti venne affidato il compito di eseguire gli ordini esplicitamente dichiarati dallo sperimentatore, il quale si assumeva la piena responsabilità delle conseguenze derivate dalle azioni dannose, nocive dal punto di vista etico, morale perpetrate dai subordinati ai danni degli altri partecipanti all’esperimento sociale. L’individuo che svolgeva il ruolo di sperimentatore aveva il compito, mediante l’autorità che esercitava, di indurre gli individui a cui venne affidato il ruolo di

subordinati, a compiere azioni lesive sugli altri partecipanti. Le azioni lesive in questione, per quanto riguarda questo esperimento sociale, consistevano nella somministrazione di scosse elettriche, d'intensità via via sempre maggiore, ai danni dei partecipanti a cui fu affidato il compito di rispondere ad alcune domande poste dai subordinati e qualora avessero fornito loro una risposta errata, essi li avrebbero puniti con una scarica di corrente elettrica. Ai partecipanti all'esperimento non fu arrecato alcun danno fisico, le scosse elettriche non vennero mai davvero utilizzate su di essi ma l'ideatore di questo esperimento sociale, Milgram, aveva come fine quello di osservare, analizzare da vicino quanto le persone, in questo specifico caso i subordinati, potessero andare contro ai propri principi morali pur di rispettare gli ordini impartiti loro da un'autorità, rappresentata in questo studio sociale dallo sperimentatore. Un aspetto particolarmente rilevante di questo esperimento, è rappresentato dal fatto che "i partecipanti ignoravano le richieste di aumentare la gravità delle punizioni quando gli ordini venivano dati a distanza, quando i loro compagni disobbedivano o quando autorità differenti davano ordini opposti" (Milgram, cit. in Bandura, p. 80). Lo studio sociale condotto, mediante l'esperimento presentato, ha dunque evidenziato che maggiore è la validità e altresì la vicinanza di un'autorità che esplica ordini riferiti ad azioni dannose, nocive, che ledono fisicamente e moralmente a un altro essere umano e ancor più elevato sarà "il livello di obbedienza nel perpetrare il male" (Milgram, cit. in Bandura 2017, p. 80). Il quinto meccanismo relativo al disimpegno morale analizzato dall'autore del libro è: "La diffusione della responsabilità" (Bandura 2017, p. 82). Nello specifico: "L'esercizio del controllo morale si indebolisce anche quando l'agency personale è oscurata dalla diffusione della responsabilità per un comportamento nocivo, poiché qualunque danno fatto da un gruppo può sempre essere attribuito in gran parte al comportamento degli altri" (Bandura 2017, p. 82). Gli esseri umani mettono in atto condotte comportamentali maggiormente crudeli proprio nelle situazioni in cui il senso di responsabilità non riguarda la persona nella sua individualità ma concerne più individui e dunque si ha una diffusione della responsabilità. Specificatamente, per lo studioso "il gruppo senza volto diventa l'agente che assume le decisioni e detta le autorizzazioni" (Bandura 2017, p. 83) e coloro che fanno parte del gruppo hanno la possibilità di limitare, ridurre oppure dimenticare, omettere la propria responsabilità nell'aver contribuito, unitamente agli altri membri del gruppo, ad arrecare un danno a un altro essere umano, a tal punto da non percepirsi davvero moralmente e personalmente responsabili. Difatti, nella situazione, nel momento in cui l'intero gruppo è responsabile di una condotta lesiva ai danni di altri individui ed essendoci dunque una diffusione della responsabilità, alcun essere umano si considera realmente responsabile, dal punto di vista morale, della propria condotta comportamentale nociva perpetrata (Bandura 2017). A tal proposito, l'autore preso in analisi si focalizza altresì sugli studi di psicologia sociale di un noto

psicologo, Philip Zimbardo, il quale in riferimento al meccanismo di disimpegno morale analizzato, la diffusione della responsabilità, dichiara nell'anno 1969 che: "Negli stati di alta attivazione, gli individui sono inclini ad agire impulsivamente senza pensare molto alle conseguenze delle proprie azioni, anche perché le azioni di gruppo trasmettono un senso di anonimato" (Zimbardo, cit. in Bandura 2017, p. 84). Specificatamente secondo Zimbardo, nel momento in cui un essere umano si trova coinvolto in azioni collettive, alimentate da un'avvio, dal punto di vista della sfera emotiva, in crescita e dunque, sempre maggiore, è possibile che ci possa essere un annullamento del "controllo cognitivo" (Zimbardo, cit. in Bandura 2017, p. 84). Inoltre secondo egli, fino a quando un individuo non è riconoscibile, ovvero fino a quando un essere umano non si assume la piena responsabilità delle azioni lesive compiute nei riguardi di un'altra persona, non ha bisogno di preoccuparsi eccessivamente relativamente a valutazioni sociali negative, malevoli. In aggiunta alle riflessioni di Zimbardo, Bandura afferma, in merito ai meccanismi di disimpegno morale, che "i processi disinibitori si fondano su una riduzione delle sanzioni sociali percepite" (Bandura 2017, p. 84). Il sesto meccanismo relativo al disimpegno dal punto di vista morale è: "La deumanizzazione" (Bandura 2017, p. 107). La capacità che un essere umano possiede di censurare se stesso per le azioni lesive che ha arrecato ad altre persone, trae origine dalla maniera con cui gli individui che commettono azioni dannose, percepiscono gli altri esseri umani a cui hanno causato un danno fisico o morale. Secondo l'autore: "Il fatto di percepire un'altra persona come un essere umano senziente dotato di bisogni di base uguali ai propri induce empatia e compassione per la sua sorte attraverso il senso di un'umanità comune" (Bandura 2017, p. 107). Essere empatici e compassionevoli verso un essere umano che si ritiene simile a noi, rende difficoltoso perpetrare una condotta comportamentale nociva ai danni di un'altra persona. Per lo studioso, è complicato, complesso, spiacevole dal punto di vista morale commettere un danno, far soffrire gli individui percepiti come umani senza manifestare interiormente sentimenti di vergogna, imbarazzo, soggezione e altresì, senza incappare in una condanna che ci si autoinfligge ma è possibile e anche non difficoltoso, riuscire a compiere azioni lesive ai danni di altri individui, se essi sono abbassati "al rango di esseri subumani" (Bandura 2017, p. 107). Nello specifico, le censure personali e morali degli individui per aver commesso comportamenti violenti, condotte comportamentali crudeli, azioni lesive possono essere disimpegnate moralmente o attutite mediante la negazione, nei confronti degli altri individui, degli attributi e delle caratteristiche che rendono un essere umano tale. Deumanizzare un individuo significa non vederlo più come un soggetto dotato di sentimento, preoccupazione e speranza, ovvero senza le caratteristiche, le qualità che contraddistinguono gli esseri umani dagli animali e mediante, appunto, il meccanismo di disimpegno morale della deumanizzazione essi "vengono dipinti come sconsiderati selvaggi, degenerati o comunque esseri

spregevoli e miserabili” (Bandura 2017, p. 107). Nel caso in cui, aver considerato gli individui a cui si è arrecato un danno morale o fisico come esseri subumani, non fosse sufficiente per abbattere la propria censura morale, essa può essere rimossa mediante l’attribuzione di “caratteristiche demoniache o ferine” (Bandura 2017, p. 107) nei confronti degli individui lesi. Essi vengono così considerati come “invasati dal demonio, ratti e altre creature bestiali” (Bandura 2017, p. 107). Per lo studioso dunque, è più semplice tormentare un individuo se egli viene considerato un essere inferiore, subumano, privato quindi delle qualità umane. Egli, a proposito della deumanizzazione, riporta nel suo volume un ricordo che Primo Levi ha voluto condividere in un’intervista che gli è stata fatta ed egli ha riferito di un episodio in cui alcuni individui ebrei chiesero a un generale tedesco di un campo di concentramento il motivo per cui le persone di origine ebraica venissero lese così tanto e trattate in maniera così umiliante per poi, successivamente, essere uccise ugualmente. Egli diede freddamente come risposta che: “Non si trattava di una crudeltà inutile: era necessario trattarle alla stregua di oggetti subumani affinché gli addetti alle camere a gas si turbassero meno” (Levi, cit. in Bandura 2017, p. 111). Per Bandura quindi, si ricorre all’utilizzo del meccanismo di disimpegno dal punto di vista morale della deumanizzazione, nel momento in cui si compiono azioni disumane nei confronti dell’umanità o di una parte di essa ed è proprio la deumanizzazione il fattore, l’elemento fondamentale, imprescindibile per poter perpetrare “disumanità di massa” (Bandura 2017, p. 111).

Il settimo e ultimo meccanismo relativo al disimpegno morale è: “L’attribuzione della colpa” (Bandura 2017, p. 112). Un essere umano può sempre, in qualsiasi circostanza, attribuire alla persona lesa la colpa della propria condotta comportamentale dannosa compiuta, sostenendo fermamente che è stato l’altro individuo, ovvero la vittima, ad aver provocato il perpetratore mettendo in atto un atteggiamento aggressivo nei suoi riguardi. Attribuire la colpa delle proprie azioni lesive all’essere umano maltrattato, significa autoassolversi moralmente, ovvero estraniarsi dal punto di vista morale, dall’aver arrecato un danno fisico o morale a un’altra persona, scaricando le proprie responsabilità, le proprie colpe a coloro che hanno subito l’azione nociva. Per lo studioso: “L’attribuzione esterna della colpa trasforma il perpetratore in una presunta vittima innocente, indotta ad azioni offensive da una forte provocazione” (Bandura 2017, p. 113). Inoltre, un essere umano può assolversi personalmente e moralmente per i propri comportamenti dannosi, ritenendoli come una conseguenza delle circostanze sfavorevoli in cui si è trovato a dover agire forzatamente in tal modo, attribuendo così la colpa vera e propria alle situazioni difficili in cui si è trovato e non a una scelta del tutto personale. L’attribuzione della personale responsabilità, colpa a un altro essere umano oppure a una circostanza forzata permette di assolvere la propria condotta lesiva, a tal punto di far credere agli altri che il comportamento dannoso messo in atto possa essere considerato giusto,

corretto (Bandura 2017). Egli, differenzia il meccanismo di disimpegno morale dell'attribuzione della colpa, dallo spostamento della responsabilità. Nello specifico, per quanto concerne l'attribuzione della colpa la vittima è giudicata responsabile di aver attirato su di se l'umiliazione, l'offesa subita e secondo lo studioso "questo stratagemma autoassolutorio fa delle vittime i veri colpevoli" (Bandura 2017, p. 113). Per quanto riguarda invece il meccanismo di disimpegno morale relativo allo spostamento della responsabilità, coloro che commettono un'azione illecita ai danni di un altro essere umano attribuiscono la responsabilità della loro condotta riprovevole "alle persone della catena di comando che lo hanno autorizzato; in tal caso, il biasimo spetta a queste ultime" (Bandura 2017, p. 113).

L'autore nel suo volume si sofferma, altresì, sull'aspetto relativo alle modalità attraverso cui "le industrie si assolvano da ogni responsabilità" (Bandura 2017, p. 114). A tal proposito, egli prende in esame le industrie che producono il tabacco e le armi. La prima appoggia il pensiero secondo cui, dato che non tutti gli individui che sono fumatori sviluppano una grave malattia tumorale, significa che gli esseri umani che fumano e allo stesso tempo si ammalano sono biologicamente predisposti a sviluppare tumori e, altresì, non conducono stili di vita sani. Per di più, un individuo acquistando il tabacco legge le avvertenze riportate sopra le confezioni ed essendo consapevolmente a conoscenza dei possibili rischi provocati dall'uso di esso, se decide di diventare un fumatore e dovesse ammalarsi di un brutto male, la responsabilità sarà solo ed esclusivamente sua (Bandura 2017). La seconda industria presa in considerazione dallo studioso è quella relativa alla produzione delle armi da fuoco ed egli a riguardo si pronuncia in tal modo: "Il mantra nell'industria delle armi è che sono le persone a uccidere, non le pistole" (Bandura 2017, p. 114). A essere incolpati, dunque, sono soltanto, unicamente gli uomini e le industrie in questione si autoassolvono da qualsiasi responsabilità, colpa.

Un ulteriore e ultimo aspetto relativo al paragrafo del disimpegno morale, è rappresentato dalle analisi e riflessioni che Bandura affronta nel suo volume. Egli mette in relazione il meccanismo di disimpegno morale con il fenomeno antisociale del bullismo e lo fa innanzitutto riportando la definizione di bullismo di un noto psicologo, Dan Olweus, che si è interessato molto a tale fenomeno antisociale, difatti egli è considerato, a livello mondiale, un grande esperto di questo argomento. Egli nell'anno 1991, si esprime riguardo al bullismo in tal modo: "Esso consiste nel ripetersi di maltrattamenti fisici e verbali, nella diffamazione attraverso pettegolezzi e in una dolorosa esclusione sociale nell'esercizio del proprio potere su vittime deboli e vulnerabili" (Olweus, cit. in Bandura 2017, p. 55). Secondo Bandura, gli esseri umani maggiormente orientati, propensi al meccanismo di disimpegno dal punto di vista morale, sono coloro che mirano a mettere in atto condotte comportamentali aggressive, contrarie ai principi su cui si regge l'intera società

umana e ci riescono perché sentono minor pentimento, tormento e altresì, una minore considerazione della sfera emotiva delle altre persone. Coloro che si comportano in tale maniera, ovvero “i bulli” (Olweus, cit. in Bandura 2017, p. 55), allontanano, respingono i propri valori, principi morali dalla personale condotta comportamentale nociva attuata. Maggiore è il meccanismo relativo al disimpegno dal punto di vista morale a cui fanno ricorso i bulli e molto più prepotentemente essi si comporteranno nei confronti delle loro vittime. Il bullo, liberato dal proprio controllo morale, dai principi morali che costituiscono la base etica su cui si fonda l’agire umano, è rinforzato nella sua condotta comportamentale dalle convinzioni relative alla sua efficienza nell’esercitare il controllo mediante l’utilizzo di modi, metodi aggressivi (Olweus, cit. in Bandura 2017). Il luogo in cui si verificano maggiormente gli episodi di bullismo è l’ambiente scolastico, le scuole e tale fenomeno antisociale può essere messo in atto sia da un singolo individuo, sia da un gruppo di pari o di amici frequentanti lo stesso istituto scolastico. Secondo l’autore del volume: “Nel disimpegno morale collettivo, i compagni di classe si influenzano a vicenda e il livello di disimpegno morale della classe è in genere maggiore della somma dei contributi individuali” (Bandura 2017, p. 56). Durante gli episodi di bullismo vi sono, il più delle volte, uno o più individui che osservano da vicino oppure da lontano l’abuso verbale o fisico inflitto a una o più vittime da parte dei perpetratori. La maggior parte delle volte coloro che assistono, ovvero “gli spettatori” (Bandura 2017, p. 56), sono restii a intervenire nell’episodio di bullismo e tanti di essi si allontanano dalla spiacevole situazione che osservano, ritenendo di non dover prendere parte in difesa della vittima, poiché non rappresenta un loro personale problema. Nello specifico caso degli episodi di bullismo messi in atto nei contesti scolastici, gli spettatori sono i compagni di classe o di scuola ed essi si trovano in una situazione, dal punto di vista morale, complessa, complicata, tormentata nel momento in cui assistono a un episodio in cui un proprio amico o compagno è vittima di bullismo da parte di un altro giovane adolescente. La difficoltà appena descritta è rappresentata dal fatto di assistere a una condotta comportamentale lesiva messa in atto da un altro individuo e nel non saper se e come intervenire in difesa del soggetto preso di mira. Attraverso il meccanismo di disimpegno morale, i compagni che assistono a un episodio di bullismo riescono a sentirsi sollevati, riuscendo di fatto ad autocensurarsi, liberandosi dai sensi di colpa per non essere intervenuti in difesa del compagno o della compagna vittima del bullo o dei bulli (Bandura 2017). Per di più, gli spettatori possono sottovalutare la rilevanza del fenomeno antisociale del bullismo ritenendolo “un aspetto normale della crescita” (Bandura 2017, p. 56). Egli, a proposito di coloro che assistono a un episodio di bullismo, riporta le riflessioni, le considerazioni di due studiosi di psicologia sociale, Thornberg e Jungert, i quali ritengono che gli spettatori “non sono un gruppo omogeneo, e il loro livello di disimpegno morale influenza il modo in cui rispondono ai

maltrattamenti cui assistono” (Jungert e Thornberg, cit. in Bandura 2017, p. 56). I due studiosi, nell’anno 2013, hanno accertato che gli adolescenti con un elevato livello di disimpegno dal punto di vista morale, spronano, stimolano uno o più bulli a perpetrare azioni lesive ai danni delle vittime. Al contrario, i giovani che osservano la messa in atto di condotte comportamentali dannose ai danni di una o più vittime e che colgono la mancanza di riguardo, l’indelicatezza dei comportamenti attuati dai perpetratori, sono propensi a proteggere le vittime, nonostante possano andare personalmente incontro a ritorsioni da parte dei bulli, rischiando di divenire anch’essi dei loro possibili bersagli. Sempre secondo Jungert e Thornberg, lo spettatore maggiormente convinto della sua abilità, competenza nel saper intervenire in una o più situazioni difficili, complesse, dannose e altresì convinto di riuscire a far ragionare il bullo o i bulli in merito alle proprie condotte comportamentali nocive, è colui che agisce poiché mosso emotivamente da un senso di costernazione interiore, morale (Bandura 2017). Inoltre Bandura sempre a proposito del fenomeno antisociale del bullismo, prende in analisi le considerazioni di un ulteriore studioso di psicologia sociale, Obermann, il quale nell’anno 2011 ha constatato che lo spettatore che tollera i soprusi compiuti ai danni delle vittime, presenta un meccanismo di disimpegno dal punto di vista morale più alto di altri individui che provano sentimenti quali dispiacere, tormento, ansia e pentimento o che decidono di difendere le persone vittime di soprusi (Bandura 2017). Secondo Obermann, lo spettatore che percepisce il suo senso di colpa nell’osservare un episodio di bullismo senza prendere le difese della vittima, è un essere umano che comprende pienamente la spiacevole, dannosa e nociva situazione di cui è spettatore ma che non ha la forza d’animo per intromettersi a difesa di colui o colei che sta subendo un comportamento illecito da parte di uno o più perpetratori. Secondo lo studioso: “Per andare in aiuto alle vittime è necessaria l’empatia per le vittime combinata con l’autoefficacia per la gestione delle relazioni sociali difficili” (Obermann, cit. in Bandura 2017, p. 56). Alcune volte, lo spettatore mette in dubbio la propria capacità di poter fermare da solo l’azione illecita che il perpetratore sta mettendo in atto ed è possibile, invece, che possa trovare la temerarietà adatta alla difficile circostanza se insieme a lui prendono posizione e azione altri individui. Nello specifico, secondo l’autore del volume analizzato: “L’esibizione di un coraggio morale da parte degli spettatori può essere influenzata dalle aspettative di risultato, che a loro volta influenzano l’autoregolazione del comportamento” (Bandura 2017, p. 56). Inoltre, egli ritiene che sia proprio negli interventi congiunti che possa agire efficacemente la forza relativa all’autoefficacia sentita e agita collettivamente.

A proposito dell’autoefficacia collettiva, Bandura nell’anno 1996 ha scritto un ulteriore volume preso in analisi, il cui titolo è il seguente: “*Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*”. Egli nel primo capitolo del volume analizzato, riflette in merito al senso di autoefficacia dal punto

di vista personale e collettivo. Per quanto riguarda il senso di autoefficacia collettivo, in riferimento al prendere le difese di una o più vittime che stanno subendo un danno, un'azione illecita, una condotta comportamentale nociva da parte di uno o più perpetratori, lo studioso si esprime mediante tale riflessione: "Le persone che hanno un senso di efficacia collettivo mobilitano il proprio impegno e le proprie risorse per far fronte agli ostacoli esterni" (Bandura 1996, p. 61). Dal punto di vista dell'autore, vi è un'impellente necessità di promuovere proposte sociali affinché il senso di autoefficacia personale e collettivo possa essere maggiormente promosso e gli esseri umani possano agire collettivamente in situazioni, circostanze che necessitano di azioni comuni, una presa di coscienza collettiva (Bandura 1996).

Lo studio relativo al disimpegno morale a opera di Bandura, è stato ulteriormente preso in esame da due studiosi di psicologia sociale e altresì autori, analizzati anche nel primo paragrafo di questo primo capitolo di tesi di laurea, Gian Vittorio Caprara e Ada Fonzi. Essi analizzando Bandura, in riferimento alla messa in atto di fenomeni antisociali, riportano le sue seguenti considerazioni: "Il disimpegno morale influenza il comportamento antisociale sia direttamente, sia indirettamente, riducendo le proprie inibizioni" (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 40). Per egli, colui che è più incline a disimpegnarsi moralmente è restio a mettere in atto comportamenti altruisti e non è ben disposto al senso di colpa per aver agito in maniera illecita nei confronti di un altro individuo, invece è favorevole a rivangare il passato, riflettendo incessantemente in merito ai presunti torti subiti e a mettere in atto una ritorsione vendicativa, "tutti fattori che promuovono le condotte trasgressive" (Bandura, cit. in Caprara e Fonzi 2000, p. 40).

1.3 La teoria dell'apprendimento sociale

Per quanto riguarda la teoria dell'apprendimento sociale, Bandura nel volume presentato precedentemente, scritto e pubblicato nel 1996, analizza il concetto di "esperienza vicaria" (Bandura 1996, p. 16) in riferimento all'osservazione, da parte di uno o più individui, di uno o più modelli rappresentati da altre persone. Secondo lo studioso: "L'impatto del modellamento sulle convinzioni di efficacia personale è fortemente influenzato dalla percezione di somiglianza con i modelli" (Bandura 1996, p. 16). Nello specifico, maggiore viene ritenuta la somiglianza con un modello e in maniera ancora più persuasiva verrà considerato il successo o il fallimento di colui che rappresenta, per un altro essere umano, un modello comportamentale. L'azione rappresentata

dall'osservazione non si limita unicamente a dare, fornire modelli sociali con i quali mettersi a confronto per esaminare le personali abilità (Bandura 1996). Gli individui si adoperano per cercare un modello abile, capace che abbia le capacità, le abilità a cui essi desiderano aspirare. studioso in questione, coloro che vengono identificati come modelli da parte di altri esseri umani, mediante i loro comportamenti e i loro pensieri espressi attraverso il linguaggio, “trasmettono conoscenze e insegnano agli osservatori abilità e strategie utili per rispondere adeguatamente alle richieste dell'ambiente” (Bandura 1996, p. 17).

Un altro volume preso in considerazione per quanto riguarda l'esperienza vicaria e, dunque, la teoria dell'apprendimento sociale è: “*Autoefficacia. Teoria e applicazioni*”. L'autore di questo libro di psicologia sociale è nuovamente Bandura ed è stato pubblicato nell'anno 2000. Per egli, le esperienze relative alle esecuzioni delle condotte comportamentali non rappresentano le sole e uniche informazioni in merito alle abilità di cui ogni individuo è caratterizzato. Il senso di autoefficacia personale è parzialmente condizionato dall'esperienza vicaria, la quale è mediata dall'atto concreto di modellare una o più azioni altrui. Dunque: “Un altro strumento efficace per promuovere il senso di autoefficacia è il modellamento, detto anche apprendimento osservativo” (Bandura 2000, p. 131). Egli nell'anno 1986, identifica alcune funzioni che regolano l'apprendimento osservativo. Nello specifico, per lo studioso esistono “quattro sottoprocessi che governano l'apprendimento osservativo” (Bandura 2000, p. 135). Nel dettaglio, il primo sottoprocesso è rappresentato dai “processi di attenzione” (Bandura 2000, p. 135) che consentono di determinare, operando una selezione, gli stimoli che un individuo osserva nell'ambiente, in particolar modo mentre attua un'osservazione attenta di un modello comportamentale e altresì consentono di decidere quali possano essere le informazioni, maggiormente rilevanti, da estrarre da un evento ancora in atto. Difatti, gli esseri umani non si lascerebbero più di tanto influenzare da un evento modellato se non ci fosse un ruolo attivo da parte dei processi di attenzione, definiti dallo stesso autore anche con il termine “processi attentivi” (Bandura 2000, p. 134). Il secondo sottoprocesso che regola l'apprendimento osservativo è costituito dai “processi di ritenzione” (Bandura 2000, p. 135). Per egli: “La ritenzione implica un processo attivo di trasformazione e ristrutturazione delle informazioni relative agli eventi per la rappresentazione mnemonica in forma di regole e concezioni” (Bandura 2000, p. 134). La concezione comportamentale in cui si attua la regola relativa alla produzione, ha la funzione di essere una guida generativa per poter permettere la realizzazione di una o più azioni adeguate alle differenti situazioni di vita in cui un essere umano possa trovarsi. Il processo di ritenzione è largamente agevolato dalle trasformazioni simboliche delle molteplici informazioni assimilate e immagazzinate, mediante l'osservazione dei modelli comportamentali, nella memoria degli individui e altresì dalla ripetizione a livello cognitivo delle

informazioni che sono state fissate, impresse a livello mnemonico. Per quanto concerne il terzo sottoprocesso, definito dallo studioso “processi di produzione” (Bandura 2000, p. 135), la concezione si traduce in un’adeguata azione comportamentale. Specificatamente, secondo egli: “Le concezioni guidano la costruzione e l’esecuzione dei modelli di comportamento, e l’adeguatezza dell’azione viene confrontata con il modello concettuale” (Bandura 2000, p. 136). Le condotte comportamentali degli esseri umani possono cambiare, essere sottoposte a una correzione a seguito delle informazioni più rilevanti, salienti scaturite dal confronto che un individuo ha avuto con un altro soggetto che rappresenta un modello comportamentale a cui tendere, aspirare, allo scopo di pervenire a una solida interdipendenza tra le azioni e le concezioni che caratterizzano ogni essere umano. Il quarto e ultimo sottoprocesso analizzato, è rappresentato dai “processi di motivazione” (Bandura 2000, p. 135). Secondo egli: “L’esecuzione di comportamenti appresi mediante il modellamento è influenzata da tre categorie principali di incentivi: gli incentivi diretti, gli incentivi vicari e gli autoincentivi” (Bandura 2000, p. 136). Nello specifico, un individuo mostra una superiore possibilità di mettere in atto le condotte comportamentali che ha appreso osservando un efficace modello comportamentale a cui ambire, se tali comportamenti riescono a produrre effetti positivi e, dunque, esiti degni di considerazione, lodevoli, al contrario di condotte comportamentali che producono risultati negativi e conseguenze punitive che non rinforzano, di fatto, la messa in atto di ulteriori condotte comportamentali simili. Difatti: “L’osservazione degli svantaggi e dei benefici sperimentati dagli altri influenza l’esecuzione del comportamento appreso osservativamente proprio allo stesso modo delle conseguenze sperimentate direttamente” (Bandura 2000, p. 136). In ultima analisi, secondo egli lo standard personale relativo alle condotte comportamentali messe in atto da ogni essere umano rappresenta un’aggiuntiva fonte di motivazioni da uno o più stimoli. Specificatamente, gli individui attribuiscono delle valutazioni alle proprie condotte e tale attribuzione di valutazione è condizionata da quale attività appresa, mediante l’osservazione, ha più possibilità di essere attuata. A tal riguardo, gli esseri umani desiderano intraprendere una o più attività da cui poter ricavare sentimenti quali appagamento, gratificazione, compiacimento e altresì un senso di valore, dal punto di vista morale, evitando le attività che inducono a sentimenti di disapprovazione verso se stessi e le proprie condotte comportamentali (Bandura 2000). Secondo egli, la teoria sociale cognitiva consente di fornire degli schemi concettuali che rivelano la modalità mediante cui poter far funzionare “le sottofunzioni di attenzione, rappresentazione, produzione e motivazione in modo tale da favorire lo sviluppo dell’efficacia personale con mezzi vicari” (Bandura 2000, p. 136).

Un ulteriore volume del medesimo autore sopracitato, preso in esame per quanto riguarda la questione relativa al modellamento sociale, è: “*Disimpegno morale. Come facciamo del male*

continuando a vivere bene”, precedentemente analizzato nel secondo paragrafo per quanto concerneva i meccanismi relativi al disimpegno dal punto di vista morale. Lo studioso nel terzo capitolo del suo scritto, afferma che gli esseri umani apprendono mediante due tipologie di apprendimento, le quali sono: “Attraverso l’esperienza diretta e attraverso il modellamento sociale” (Bandura 2017, p. 129). Nella vita quotidiana gli esseri umani hanno contatti diretti con gli ambienti fisici e sociali solo in minima parte, poichè la maggior parte di esperienze sociali ritenute rilevanti, significative, sono quelle osservate più che quelle vissute direttamente. Secondo egli, gli esseri umani attuano le condotte comportamentali basandosi sulle immagini che essi stessi si sono creati della realtà fisica e sociale in cui vivono. A tal proposito, Bandura riporta una riflessione significativa di due studiosi nel campo delle scienze sociali, che è la seguente: “Quanto più tali immagini dipendono dall’ambiente simbolico dei mass media, tanto maggiore è il suo impatto sociale” (Ball-Rokeach e DeFleur, cit. in Bandura 2017, pp. 129-130). Nello specifico, l’invenzione del televisore ha consentito agli individui di andare metaforicamente oltre gli ambienti di vita fisici e sociali in cui si trovano inseriti e ha altresì permesso di allargare significativamente la moltitudine di modelli comportamentali messi a disposizione di qualsiasi essere umano che desideri vedere la televisione. La maggior parte degli individui, nelle ore che hanno a disposizione come tempo libero, osservano i programmi offerti dal televisore e dalla tecnologia informatica. Secondo l’autore del volume: “Nel ventaglio delle offerte di intrattenimento, l’industria delle trasmissioni televisive commerciali si serve molto della violenza gratuita nella convinzione che essa si venda bene” (Bandura 2017, p. 130). Nello specifico, il televisore mediante gli strumenti della recitazione e della finzione, consente di fornire ogni giorno allo spettatore possibilità, occasioni illimitate relative all’osservazione e all’apprendimento di comportamenti violenti, dannosi e nocivi perpetrati a un’ipotetica vittima, il tutto alla portata di qualsiasi individuo che abbia il ruolo di spettatore, ovvero colui che osserva la televisione nella comodità della propria abitazione. In merito a tale argomento, sono stati condotti esperimenti su base empirica e i risultati emersi permettono di dimostrare che “l’esposizione alla violenza televisiva ha quattro tipi di effetti” (Bandura 2017, p. 130). Il primo effetto è rappresentato dalla possibilità, che il televisione può avere, di insegnare ulteriori condotte comportamentali negative caratterizzate da comportamenti aggressivi. Il secondo effetto risiede nella capacità che la televisione ha di abbattere, infievolire i freni inibitori di un essere umano riguardo alla messa in atto di una condotta comportamentale violenta ai danni di un altro individuo. Il terzo effetto che produce la continua esposizione da parte degli spettatori alle immagini di violenza offerte dalla televisione, è la desensibilizzazione e l’assuefazione degli esseri umani, gli spettatori, nei riguardi dell’aggressività, della violenza e della crudeltà di cui è capace il genere umano. Il quarto e ultimo effetto che l’esposizione alla violenza in televisione crea negli

spettatori, è rappresentato dalla possibilità di “delineare immagini pubbliche della realtà” (Bandura 2017, p. 130).

L'aggressività, l'azione violenta, la condotta comportamentale brutale non è innata ma viene appresa in maniera osservativa. Vivere in maniera diretta un'esperienza relativa a una condotta comportamentale aggressiva messa realmente in atto, può costituire un pericolo per via dell'aspetto dannoso, nocivo e letale che l'azione violenta può di fatto, realmente rappresentare. Proprio per questa ragione, per lo psicologo cognitivista in questione, l'apprendimento per osservazione riveste una funzione rilevante per quanto concerne la crescita e il potenziamento “degli stili aggressivi di comportamento” (Bandura 2017, p. 132). La grande maggioranza degli esseri umani vive occasionalmente situazioni, circostanze in cui vi sono esperienze dirette di aggressività, brutalità eccessiva, al contrario dei media, dei mezzi di comunicazione di massa, i quali forniscono incessantemente immagini di violenza, aggressività e brutalità estrema, condotte aggressive che ledono la dignità umana. I giovani, i ragazzi giunti crescendo all'età adolescenziale, hanno assistito a distanza, mediante l'apprendimento osservativo fornito dalla televisione, a numerose forme di aggressività e brutalità. Difatti: “Il modellamento televisivo è un maestro eccellente di stili aggressivi di condotta” (Bandura 2017, p. 132). Egli nell'anno 1986, afferma che tramite l'apprendimento per osservazione, l'essere umano assimila le condotte comportamentali, le azioni ma non solo, anche i valori morali, i modi di pensare e le inclinazioni legate all'emotività, mediante l'osservazione delle gestualità, degli atteggiamenti, dei comportamenti, dei pensieri e delle emozioni di coloro che rivestono il ruolo di modelli comportamentali. Lo studioso, ha condotto un significativo esperimento, il cui setting è stato un laboratorio, servendosi di una bambola giocattolo per osservare e apprendere come il modellamento tramite la televisione potesse favorire “l'acquisizione di nuove forme di aggressività” (Bandura 2017, p. 133). In questa ricerca sperimentale, ad alcuni bambini venne richiesto di osservare una persona adulta mentre si accingeva a colpire la bambola giocattolo. Nello specifico, alla bambola venne assegnato il nome “Bobo” (Bandura 2017, p. 133) ed essa era “un giocattolo gonfiabile (Bandura 2017, p. 133) che veniva colpita con una mazzuola, presa a calci, lanciata con aggressività, strappata dal suo appoggio, percossa sul viso e queste azioni aggressive, violente venivano messe in atto da una persona adulta. Inoltre: “L'aggressione fisica era accompagnata da espressioni verbali ostili, neologismi come sockeroo da to sock, picchiare” (Bandura 2017, pp. 133-134). Al fine di permettere di scegliere fra varie alternative comportamentali, il setting ovvero l'ambiente in cui vennero osservati e misurati i comportamenti infantili, era fornito di numerosi e ben assortiti giocattoli desiderati dai bambini, maschi e femmine, e dunque vi era la sola presenza di Bobo, la bambola giocattolo. Secondo la teoria in auge in quegli anni, l'esposizione dei bambini a immagini di aggressività, violenza avrebbe

avuto una funzione rasserenante, con l'obiettivo di ridurre l'aggressività riuscendo a scaricare "gli impulsi aggressivi" (Bandura 2017, p. 134). In realtà, osservando e misurando gli effetti dell'esperimento condotto dallo studioso e dunque analizzando gli effetti prodotti dal modellamento osservativo, è emerso che vi erano discrepanze con la teoria acclamata in quegli anni. Nello specifico è emerso dallo studio sul campo, riguardante l'esperimento in questione condotto in laboratorio, che le bambine e i bambini a cui fu chiesto di osservare varie e differenti immagini violente nella televisione erano in grado di adottare, in maniera rapida, i particolari stili di comportamento aggressivo e violento che avevano da poco osservato e appreso. Inoltre, alcuni dei bambini partecipanti all'esperimento sociale mettevano in atto dei comportamenti aggressivi nuovi, che non avevano osservato e appreso guardando la televisione, al contrario di coloro a cui non furono fatte osservare scene, immagini di aggressività e di violenza e, dunque, senza avvalersi del modellamento osservativo mediante il televisore, non misero mai in atto manifestazioni di violenza, condotte comportamentali aggressive nuove. Secondo lo psicologo cognitivista preso in esame: "I bambini imparavano il comportamento modellato indipendentemente dal fatto che il modello fosse ricompensato o punito" (Bandura 2017, p. 134). Rimane certamente vero che osservare la messa in atto di una condotta comportamentale violenta successivamente punita, non rinforzata, distoglieva e allo stesso tempo scoraggiava i bambini dal mettere in atto l'azione aggressiva osservata ma gli effetti negativi osservati non avevano la capacità di vanificare l'apprendimento appreso, il quale rimaneva accessibile per un uso futuro, ovvero qualora ci fossero stati gli incoraggiamenti, gli stimoli adeguati per poterlo mettere in atto. Osservare, apprendere una condotta comportamentale aggressiva e violenta, acquisendola, consente agli esseri umani di essere in grado di mettere in atto azioni aggressive, violente, brutali. Difatti: "Le rappresentazioni mediatiche influenzano l'esercizio dell'agency morale modificando i criteri morali e disimpegnando le autosanzioni dalla condotta nociva" (Bandura 2017, p. 139). Nello specifico egli nel suo volume, analizza le riflessioni di due psicologi sociali, Berkowitz e Leyens, i quali affermano che la forza, l'efficacia disinibitoria attribuita al modellamento osservativo riferito agli stili di condotta aggressivi, è stata confermata ulteriormente mediante la proposta di alcuni studi sociali verificati ed effettuati in ambienti naturali, in cui i partecipanti erano ragazzi in età adolescenziale a cui furono fatti vedere per diverse settimane sia film con immagini, scene aggressive, violente e sia film all'insegna della prosocialità. Da questi studi sociali condotti dai due psicologi, precedentemente citati, è emerso che il modellamento osservativo di stili di condotta aggressivi accresceva l'aggressività sia negli adolescenti che prima dello studio sociale avevano mostrato atteggiamenti aggressivi, sia nei ragazzi che non erano soliti esprimere verbalmente e fisicamente l'aggressività. Secondo i due studiosi: "Il modellamento violento inoltre aumentava le reazioni ostili alle provocazioni, mentre il

modellamento prosociale riduceva i comportamenti aggressivi anche in adolescenti inclini all'aggressività" (Berkowitz e Leyens, cit. in Bandura 2017, pp. 139-140).

Come si evidenzia nel volume scritto da Bandura, coloro che trascorrono molto del loro tempo libero a guardare la televisione, sono senz'altro esposti a innumerevoli modelli comportamentali violenti, poiché osservano ripetutamente scene che rappresentano varie forme di aggressività e di crudeltà. Il fatto di essere ripetutamente esposti a situazioni, immagini, scene brutali consente di ridurre una o più reazioni dal punto di vista emotivo. L'affievolimento della sfera dei sentimenti emotivi mediante l'osservazione, per un periodo di tempo prolungato, di modelli comportamentali violenti, consente di assumere due principali aspetti e specificatamente secondo lo studioso consistono: "Nella desensibilizzazione emotiva alla violenza, le persone non ne sono più sconvolte; nell'assuefazione comportamentale, non si preoccupano più di agire contro di essa" (Bandura 2017, p. 141).

La teoria dell'apprendimento sociale, del modellamento per osservazione o osservativo di Albert Bandura è stata ulteriormente presa in esame da due studiosi di psicologia sociale, Michael Galanakis e Virginia Koutroubas. Essi, analizzano la teoria elaborata da Bandura relativa all'apprendimento sociale che si focalizza sul processo di apprendimento e sulla modalità con cui gli esseri umani osservano e imitano altri individui mediante molteplici "modelling influences" (Bandura, cit. in Galanakis e Koutroubas 2022, p. 315), la cui traduzione italiana corrisponde a influenze di modellizzazione. Le influenze di modellizzazione corrispondono al condizionamento che un modello comportamentale esercita, sia positivamente che negativamente su un altro essere umano che osserva e apprende varie condotte comportamentali, attraverso l'azione rilevante esercitata dall'apprendimento sociale, definito altresì modellamento osservativo (Galanakis e Koutroubas 2022). In ultima analisi, nel loro articolo essi riportano, analizzandola, la descrizione che Albert Bandura fa relativamente al modellamento e al comportamento osservativo. Secondo egli un individuo, mentre osserva una serie di azioni che costituiscono una condotta comportamentale messa in atto da colui che rappresenta un modello, si focalizza in particolar modo su un comportamento e conseguentemente sulle azioni a esso correlate e tale comportamento osservato e individuato da un essere umano successivamente viene elaborato da egli mediante disparati processi cognitivi. Colui che osserva un altro individuo che funge da modello comportamentale, prova a mettere in atto le proprie concezioni in atti comportamentali veri e propri, le azioni, e qualora tali azioni fossero incentivate da "positive feedback" (Bandura, cit. in Galanakis e Koutroubas 2022, p. 317), che in lingua italiana equivale a dire ritorno positivo, rinforzo positivo, l'individuo sarebbe motivato a rimettere in atto la condotta comportamentale che in precedenza era stata rinforzata positivamente (Galanakis e Koutroubas 2022).

CAPITOLO 2. DALLA PSICOLOGIA COGNITIVA ALLA SOCIOLOGIA: LEON FESTINGER

2.1 La dissonanza cognitiva

Per quanto concerne l'argomento relativo alla dissonanza cognitiva, l'autore preso in considerazione è Leon Festinger, psicologo e sociologo, e in particolar modo il saggio del 1957 *"Teoria della dissonanza cognitiva"*. Secondo egli, nel campo della psicologia si è più volte messo in rilievo come le persone cerchino di raggiungere un senso di coerenza verso se stesse. La coerenza che ogni essere umano ricerca, a cui ogni persona mira riguarda i suoi personali pensieri, valori e comportamenti. Tuttavia, secondo lo studioso: "Le eccezioni non mancano" (Festinger 1957, p. 1). Per esempio, una persona può considerare le persone dalla carnagione nera uguali a quelle con la carnagione bianca ma non considerare un individuo dalla pelle scura, come proprio vicino di abitazione. Un ulteriore esempio, riportato nel saggio, è rappresentato dal fatto che una persona adulta, nello specifico caso un genitore, possa considerare un bambino come un soggetto che dovrebbe essere tranquillo e silenzioso eppure, il genitore stesso può divenire molto fiero se il proprio bambino attira a sé, in maniera rumorosa e prepotente, tutte le attenzioni delle persone adulte che sono state invitate. Secondo lo psicologo: "Tali incoerenze, quando si riscontrano, possono essere estremamente evidenti, ma si impongono alla nostra attenzione soprattutto perché contrastano con uno sfondo di coerenza" (Festinger 1957, p. 1). Egli ha focalizzato la sua attenzione e le sue riflessioni in merito a un aspetto rilevante dei comportamenti umani e, in particolare, egli ha osservato "le eccezioni ai comportamenti peraltro coerenti" (Festinger 1957, p. 1). Egli nel suo saggio riporta, a tal proposito, due esempi. Il primo riguarda l'atto di fumare e nello specifico il comportamento incoerente di un individuo che riconosce i rischi dovuti all'atto di fumare le sigarette, eppure non intende smettere di essere un fumatore, nonostante capisca e comprenda pienamente quanto esso possa nuocere alla sua salute. Il secondo esempio, invece, riguarda l'atto di commettere un crimine e, a tal riguardo, l'autore si esprime dicendo che nonostante gli esseri umani siano consapevoli di compiere un'azione illecita, contraria alle norme morali su cui si fonda e basa una società civile, essi intendono compierla ugualmente, nonostante siano anche al corrente che prima o poi verranno scoperti, ritenuti colpevoli dell'azione dannosa e puniti per l'atto nocivo compiuto. Festinger si interroga, dunque, in merito a questi comportamenti che rappresentano delle eccezioni rispetto ai comportamenti coerenti che le persone sono solite mettere in atto. A tale riguardo, si pone la seguente domanda: "Ammettendo dunque che la coerenza sia la norma e

fors'anche la norma assoluta, che dire di queste eccezioni che senza difficoltà affiorano alla mente?" (Festinger 1987, p. 1). Specificatamente, queste eccezioni raramente sono percepite dall'individuo interessato come se rappresentassero delle "incoerenze" (Festinger 1987, p. 2) che il soggetto stesso, la maggior parte delle volte, prova a razionalizzare con esiti più o meno favorevoli. Relativamente a quanto appena affermato, gli esseri umani, nonostante siano consapevoli che il fumo sia nocivo per la salute, continuano a essere ugualmente fumatori e possono, a dire il vero, ripetere a se stessi che fumare una sigaretta sia gradevole e per loro questo aspetto è sufficiente per continuare a fumare. Essi possono, altresì, dire a se stessi che la probabilità di ammalarsi per via dell'utilizzo delle sigarette, non sia in fin dei conti così tanto seria come i canali informativi denunciano, oppure che un essere umano non può vivere prendendo costantemente le distanze da qualsiasi insidia. E ancora, un individuo potrebbe dire a se stesso che qualora interrompesse l'utilizzo delle sigarette andrebbe incontro a un rilevante aumento di peso e questo nuocerebbe alla sua salute in egual misura. Mediante tali spiegazioni che gli esseri umani danno a se stessi possono continuare a essere fumatori e nello specifico il fatto di continuare a utilizzare le sigarette, tutto sommato rappresenta un pensiero e un comportamento coerente con le idee che le persone fumatrici hanno sull'atto di fumare. Ci sono, però, individui che non riescono a darsi spiegazioni esaustive o che non sono in grado di sistematizzare i propri pensieri e i propri comportamenti incoerenti. A tal proposito: "Per l'una o per l'altra ragione, tentativi di raggiungere la coerenza possono fallire: l'incoerenza allora continua semplicemente ad esistere" (Festinger 1987, p. 2). Nello specifico, nelle situazioni in cui le incoerenze continuano a essere presenti, gli esseri umani iniziano a percepire in loro stessi, dal punto di vista psicologico, un malessere, un disagio. Nel corso del saggio, l'autore ha deciso di sostituire i termini incoerenza e coerenza con i relativi "dissonanza" (Festinger 1987, p. 2) e "consonanza" (Festinger 1987, p. 2). Inoltre egli, dopo aver sostituito i termini sopraelencati, ha enunciato due ipotesi fondamentali su cui ha basato la sua teoria relativa alla dissonanza cognitiva. La prima è costituita dal fatto che la "dissonanza" (Festinger 1987, p. 2), esistendo, arreca a un essere umano un malessere, una forma di disagio dal punto di vista psicologico che indurrà l'individuo a mettere in atto delle azioni per cercare di attenuare la dissonanza, giungendo così a ritrovare "la consonanza" (Festinger 1987, p. 2). La seconda ipotesi, si basa sul fatto che nel momento in cui è presente una situazione in cui vi è "dissonanza" (Festinger 1987, p. 2), l'essere umano non solo ricerca una strategia, una modalità per attenuarla ma metterà anche in atto azioni concrete per evitare le conoscenze, le circostanze e i comportamenti che potrebbero renderla maggiore, accrescerla. Festinger, si è interrogato relativamente alle modalità e alle cause mediante cui la dissonanza può nascere, emergere. Inoltre, egli si domanda come sia possibile che alcune volte gli individui mettano in atto delle azioni, dei comportamenti che

differiscono da tutte le conoscenze che essi conoscono e hanno appreso, oppure si pone la domanda riguardante come sia possibile che le persone abbiano delle idee, delle convinzioni, delle impressioni, dei pensieri, dei criteri e dei giudizi che possono divergere, discordare da ulteriori loro valutazioni, convinzioni. Le risposte a cui Festinger giunge, derivano dalle seguenti riflessioni che egli ha riportato nel suo volume preso in analisi. Specificatamente secondo egli, un essere umano può vivere nuove esperienze oppure apprendere e assimilare nuove conoscenze che possono creare nell'individuo "una momentanea dissonanza" (Festinger 1987, p. 4) con le conoscenze, le idee, i pensieri, i concetti e i giudizi precedentemente acquisiti riguardanti uno o più comportamenti. Difatti: "Poiché il controllo sulle informazioni che ci pervengono e sugli avvenimenti che possono verificarsi nel nostro ambiente non è né completo né perfetto, queste dissonanze insorgono con relativa facilità" (Festinger 1987, p. 4). Egli nel suo saggio, riporta un esempio per far comprendere, con maggiore chiarezza, le sue considerazioni in merito alla teoria della dissonanza cognitiva. Nello specifico, un individuo può pensare di voler organizzare un pranzo all'aperto, fiducioso, speranzoso in una piacevole giornata di sole, con temperatura elevata. Eppure, proprio nell'attimo in cui sta per uscire e raggiungere il posto all'aria aperta in cui pranzare potrebbe iniziare a piovere, e avere coscienza, consapevolezza del fatto che stia piovendo rappresenta un elemento "dissonante" (Festinger 1987, p. 4) con la speranza, l'aspettativa che l'individuo aveva riposto nel pranzare all'aria aperta in una giornata soleggiata. In questa ipotetica situazione, un individuo si ritrova a dover fronteggiare "una dissonanza momentanea" (Festinger 1987, p. 4). Tuttavia, anche senza la presenza di nuove situazioni o conoscenze, l'insorgenza di una o più "dissonanze" (Festinger 1987, p. 4) rappresenta senza ombra di dubbio un evento abituale. Egli a riguardo, si esprime in tal maniera: "Pochissime situazioni sono tanto nette da dar origine ad opinioni o comportamenti che non risultino un miscuglio di contraddizioni" (Festinger 1987, p. 4). Esistono, dunque, molte e varie circostanze in cui le dissonanze sono pressappoco inevitabili. Lo studioso si è interrogato, altresì, in merito alla condizione mediante cui la dissonanza, dopo essere sopraggiunta, continua a perdurare. Nello specifico, si è domandato in quale condizione la dissonanza cessa di essere un "fenomeno momentaneo" (Festinger 1987, p. 5). Nel momento in cui un essere umano vive, prova e sperimenta una situazione in cui si verifica una dissonanza, dovrebbero apparire, mostrarsi delle "pressioni" (Festinger 1987, p. 5) il cui fine è ridurre la dissonanza cognitiva. Egli all'interno del suo saggio, prende nuovamente come esempio l'atto di fumare per spiegare e far comprendere ai suoi lettori le modalità attraverso cui la dissonanza può essere diminuita. Un individuo, per ridurre la dissonanza relativamente al fatto di essere un fumatore nonostante il fumo rappresenti un danno reale e a lungo termine sulla propria salute, può interrompere definitivamente l'utilizzo di sigarette, ovvero smettere una volta per tutte di essere un fumatore. Aver modificato "la cognizione sul proprio

comportamento” (Festinger 1987, p. 5) attuando un comportamento diverso, nello specifico caso smettendo di essere un fumatore, ha ridotto la dissonanza cognitiva percepita poiché ha reso consonante il suo comportamento relativamente al fatto di essere consapevole che il fumo danneggia la salute fisica di qualsiasi essere umano. Un’ulteriore modalità per ridurre la dissonanza cognitiva è rappresentata dal fatto che una persona può modificare le proprie conoscenze e consapevolezze sugli effetti negativi dell’utilizzo delle sigarette. La persona potrebbe dire a se stessa, autoconvincendosi, che gli effetti relativi all’atto di fumare non sono disastrosi per la propria salute o altresì la persona può focalizzare la sua cognizione relativa all’atto di fumare, tenendo maggiormente in considerazione gli aspetti positivi per cui ha deciso di iniziare a fumare rispetto agli effetti negativi che il fumo procura sulla salute delle persone. Se un individuo è in grado di indirizzare “il cambiamento della sua consapevolezza in una di queste direzioni, avrà ridotto o perfino eliminato la dissonanza tra ciò che fa e ciò che sa” (Festinger 1987, p. 5). Ciononostante, le persone possono trovarsi in difficoltà nel momento in cui provano a modificare i propri comportamenti e le loro consapevolezze. Ed è per tale motivo che la dissonanza, quando si è creata, può continuare a perdurare, proprio perché non vi è alcuna garanzia che l’individuo abbia la capacità individuale necessaria per limitare o allontanare una o più dissonanze. L’autore del saggio preso in esame si interroga, dunque, relativamente alla teoria della dissonanza cognitiva e a tal riguardo, focalizza la sua attenzione in merito all’esistenza di una o più pressioni che mirano a elaborare “relazioni consonanti tra le cognizioni” (Festinger 1987, p. 8) e a impedire alla dissonanza di crearsi e manifestarsi oppure qualora si venga a creare, per diminuirla e limitarla. A tal proposito, ritiene opportuno e rilevante riflettere sulla realtà e secondo egli: “La realtà che viene a contatto con una persona eserciterà su di essa delle pressioni in modo da far corrispondere i suoi elementi cognitivi a quella realtà” (Festinger 1987, p. 10).

Egli nel primo capitolo del suo volume, analizza l’argomento relativo alle modalità mediante cui è possibile ridurre la dissonanza cognitiva e altresì, riflette in merito alla resistenza che si può mettere in atto di fronte ai tentativi agiti per ridurre la dissonanza. Se l’obiettivo di un individuo è quello di diminuire, limitare oppure allontanare, rimuovere la dissonanza cognitiva attraverso la modificazione di vari “elementi cognitivi” (Festinger 1987, p. 21), risulta fondamentale prendere in esame con quanta forza tali elementi cognitivi resistano a un possibile cambiamento. Secondo egli: “Naturalmente, è evidente che se i vari elementi cognitivi implicati non opponessero alcuna resistenza al cambiamento, non ci sarebbero dissonanze durevoli” (Festinger 1987, p. 21). Inoltre, anche nel caso in cui si presentassero delle dissonanze momentanee e uno o più elementi cognitivi non ostacolasse il loro mutamento, la loro modifica, esse verrebbero allontanate, eliminate all’istante. Festinger ritiene, dunque, opportuno e rilevante esaminare le cause primarie, i motivi

basilari inerenti alla forza con cui gli elementi cognitivi si contrappongono a un loro possibile mutamento. La prima forza analizzata è quella relativa alla “resistenza al cambiamento di elementi cognitivi comportamentali” (Festinger 1987, p. 22). Il motivo maggiormente significativo per cui gli elementi cognitivi resistono al mutamento, va ricercato nella relazione che un elemento cognitivo ha con “la realtà” (Festinger 1987, p. 22). Se, per esempio, un essere umano osserva un prato e vede che il colore che lo rappresenta è il verde, è piuttosto difficoltoso che l’individuo ritenga che non sia in questo modo. Secondo una riflessione posta dall’autore nel suo saggio, gli esseri umani dopo aver compreso e accettato la solida, valida e alcune volte anche globale, completa interdipendenza, conformità con il reale, “il problema di cambiare un elemento cognitivo comportamentale si identifica con il problema di cambiare il comportamento che è rappresentato dall’elemento” (Festinger 1987, p. 22). Dunque, se si suppone che un individuo preservi il proprio contatto con il reale, la forza che resiste al cambiamento degli elementi cognitivi diventa uguale alla forza che si oppone alla modificazione dei comportamenti riflessi da questi elementi cognitivi. Sono tanti gli “elementi comportamentali” (Festinger 1987, p. 22) che mettono in atto una forza, una resistenza limitata o non la mettono affatto in atto, difatti secondo l’autore è proprio con il variare delle diverse situazioni che gli esseri umani modificano, attuano un cambiamento delle proprie azioni comportamentali e delle loro emozioni. Un esempio interessante descritto dall’autore nel suo volume, è rappresentato dal fatto che se gli operai stanno aggiustando una parte di strada che un individuo percorre quotidianamente con un’autovettura per raggiungere la sede del suo lavoro, egli proverà poco disagio nel cambiare il proprio comportamento e di conseguenza decidere di scegliere un tragitto alternativo che possa ugualmente fargli raggiungere la destinazione prefissata. L’autore, ebbene, si domanda quali possano essere le circostanze che rappresentano un ostacolo per gli esseri umani, ovvero le situazioni che rendono difficoltoso, complicato, ostico per gli individui mettere in atto una modifica riguardante le proprie azioni comportamentali. A tal proposito lo studioso, analizza le situazioni in cui le persone vivono e sperimentano un cambiamento dal punto di vista cognitivo e comportamentale. Nello specifico, i cambiamenti possono essere dolorosi, angoscianti oppure possono comportare una o più perdite. Per esempio un individuo ha speso molti soldi per acquistare una nuova abitazione ma se per caso, per una qualunque motivazione, egli vuole cambiare abitazione oppure la località in cui risiedere, sarà costretto a far fronte al disagio che può comportare uno spostamento, un trasferimento e altresì la perdita, intesa in termini di soldi, derivata dalla vendita della propria abitazione. O ancora, un essere umano che desidera interrompere l’utilizzo delle sigarette, dovrebbe imparare a gestire il malessere e la seccatura derivanti dalla scelta che si è voluta intraprendere, al fine di conseguire il mutamento cognitivo e comportamentale ambito. In queste situazioni, circostanze saranno presenti, si attiveranno delle resistenze.

Specificatamente: “L’entità di questa resistenza sarà determinata dalla gravità del fastidio o della perdita che si deve subire” (Festinger 1987, p. 23). Egli, analizza ulteriori situazioni in cui sono presenti delle resistenze e a tal riguardo, descrive l’esempio in cui un individuo può recarsi continuamente nello stesso ristorante anche se i piatti serviti siano di bassa qualità, se la sua compagnia di amici è solita frequentare il ristorante in questione.

Qualora i cambiamenti degli elementi cognitivi e comportamentali risultino inattuabili, irrealizzabili, sarebbe uno sbaglio pensare che un individuo riesca ad attuare qualunque modifica alle proprie condotte comportamentali solo perché egli aspira molto a tale cambiamento. Difatti, la modifica del comportamento di un essere umano può non essere messa realmente in atto per diverse motivazioni, invero secondo lo studioso: “Un comportamento, in special modo se ha in sé forti componenti emotive, può non dipendere dal controllo volontario di una persona” (Festinger 1987, p. 23). Un individuo, per esempio, potrebbe avere una risposta comportamentale aggressiva in conseguenza al sentimento di spavento che ha provato e per tale motivo può non essere in grado di cambiare le proprie cognizioni e altresì i suoi comportamenti. Oppure, una modificazione cognitiva e comportamentale potrebbe essere irrealizzabile per il semplice motivo che la nuova condotta comportamentale, che l’individuo vorrebbe mettere in atto, non rappresenta il comportamento che egli è solito agire. A tal riguardo, per esempio, un papà potrebbe non essere in grado di modificare i suoi atteggiamenti nei confronti dei propri figli, dal momento che egli stesso non ha la conoscenza di altri atteggiamenti e comportamenti nuovi da poter mettere in atto nei loro riguardi. Un’ultima situazione che potrebbe rendere inattuabile il mutamento cognitivo e comportamentale di un essere umano è da ricercare “nella natura irrevocabile di certe azioni” (Festinger 1987, p. 23). Nello specifico egli all’interno del suo saggio, descrive mediante un esempio, la situazione in cui una persona ha voluto o dovuto vendere la propria abitazione e a distanza di tempo intende riaverla, volendola acquistare una seconda volta ma se il nuovo acquirente non è intenzionato ad accettare la proposta di vendita, sarà impossibile per il primo proprietario della casa ritornare nella sua precedente abitazione. L’atto è stato compiuto e di conseguenza, l’azione è definitiva, irrevocabile. In ogni modo, qualora la condotta comportamentale non potesse essere modificata, sarebbe sbagliato dichiarare che le resistenze contrarie ai cambiamenti dei rispettivi “elementi cognitivi” (Festinger 1987, p. 23) siano infinite. Nello specifico: “La resistenza al cambiamento che l’elemento cognitivo possiede può naturalmente non essere più grande della pressione a corrispondere con la realtà” (Festinger 1987, p. 23). Egli, oltre ad aver analizzato la resistenza relativa al cambiamento degli elementi cognitivi comportamentali, prende in esame anche la “resistenza al cambiamento di elementi cognitivi ambientali” (Festinger 1987, p. 23). Secondo egli, la prima forma di forza che si oppone al mutamento, alla modifica è rappresentata dalla relazione di

equivalenza fra gli elementi cognitivi ambientali e l'esistenza stessa. Secondo lo psicologo e sociologo analizzato: "Il risultato di ciò, per quanto concerne gli elementi comportamentali, consiste nel connettere la resistenza al cambiamento degli elementi cognitivi alla resistenza al cambiamento della realtà, cioè al comportamento stesso" (Festinger 1987, p. 24).

Prendendo in considerazione l'esistenza, intesa come "realtà sociale" (Festinger 1987, p. 24), ovvero una realtà costituita sulla corrispondenza e l'unione fra più individui, la forza che si oppone alla modificazione, al mutamento, sarà influenzata dall'impedimento dovuto alla difficoltà di reperire degli individui che possano supportare "la nuova cognizione" (Festinger 1987, p. 24). Per quanto concerne l'evitamento di una o più dissonanze, egli riporta un esempio che ben chiarisce le riflessioni a tal riguardo. Specificatamente, un individuo comincerà una conversazione con un'altra persona che ritiene possa avere la sua stessa opinione riguardo i nuovi elementi cognitivi e allo stesso tempo e modo, proverà a evitare una conversazione con tutti coloro che ritiene siano concordi con uno o più elementi cognitivi che il soggetto stesso sta provando a modificare. Difatti: "Una persona si aprirà a quelle fonti di informazioni che si aspetta portino nuovi elementi all'aumento della consonanza, ma eviterà sicuramente le fonti favorevoli alla dissonanza" (Festinger 1987, p. 27). Secondo egli, il timore di imbattersi nelle dissonanze cognitive può inoltre condurre all'ostilità, all'avversione a minare, pregiudicare le azioni comportamentali di un essere umano. Nello specifico, esistono molteplici condotte comportamentali che nel momento in cui sono agite e messe in atto, diventa complicato e difficile modificarle. Da ciò ne deriva la probabilità, relativamente alla dissonanza cognitiva, di manifestarsi ed espandersi, ampliandosi dal punto di vista della forza, dell'efficacia. L'ansia e la preoccupazione che può generare una dissonanza cognitiva potrebbe condurre un essere umano a non voler mettere in atto dei comportamenti, delle azioni comportamentali, dunque a respingere alcune proprie condotte, dal punto di vista comportamentale, per non mettere a repentaglio se stesso. Nel momento in cui, però, una decisione oppure un'azione non può continuare a essere ripetutamente rimandata, l'atto relativo all'esecuzione di un'azione può essere associato, abbinato a un rifiuto, dal punto di vista cognitivo, dell'atto comportamentale in questione. Lo studioso, a riguardo di quanto appena espresso, ritiene che: "Le differenze di personalità per quanto riguarda la paura della dissonanza e la capacità di ridurla prontamente, sono senza dubbio importanti nel determinare se l'individuo riuscirà ad evitare la dissonanza o meno" (Festinger 1987, p. 27). Secondo egli difatti, esistono indubbiamente varie diversità fra gli esseri umani, dal punto di vista individuale, in riferimento alle molteplici modalità con cui essi si comportano di fronte al manifestarsi delle dissonanze cognitive. Dal punto di vista di alcuni individui, la dissonanza cognitiva rappresenta un fatto, una circostanza enormemente triste, dolorosa e inaccettabile, al contrario di altri che appaiono e si mostrano in grado di sopportare alti

gradi di essa. Un ultimo e rilevante aspetto che l'autore affronta all'interno del suo volume, è rappresentato dalla "grandezza della dissonanza" (Festinger 1987, p. 235) in riferimento a una persona e altresì in relazione ai rapporti interpersonali che la persona stessa, giovane o adulta che possa essere, instaura con gli altri individui. Nello specifico, lo studioso ha indagato la grandezza della dissonanza cognitiva che può manifestarsi nelle situazioni in cui vi sono disaccordi fra più persone. A tale proposito: "La grandezza della dissonanza introdotta dal disaccordo da parte di altri cresce con l'aumentare dell'importanza che l'individuo attribuisce all'opinione della persona o delle persone che esprimono il disaccordo" (Festinger 1987, p. 235). E altresì secondo egli, la grandezza della dissonanza cognitiva aumenta per via della capacità di attrarre che le persone in disaccordo esercitano nei confronti di un altro individuo. Infine, maggiore è il divario fra le idee di un individuo e le opinioni della persona che si trova in una posizione di disaccordo con egli e coerentemente maggiore sarà "il numero di elementi che sono dissonanti tra raggruppamenti cognitivi corrispondenti alle due opinioni" (Festinger 1987, p. 235) e inoltre, altrettanto maggiore risulterà il parametro mediante il quale è possibile misurare l'aspetto relativo alla grandezza della dissonanza cognitiva. Quest'ultima, in relazione ai disaccordi espressi dagli altri individui può essere limitata modificando le proprie idee, oppure condizionando le altre persone ad attuare un cambiamento delle loro opinioni e altresì rigettando le idee, le opinioni, i pareri e i concetti delle persone che sono in disaccordo (Festinger 1987).

L'autore finora preso in esame, ha scritto un ulteriore volume pubblicato nell'anno 1956, con la collaborazione di altri due autori, studiosi di psicologia sociale, Riecken e Schachter. L'edizione italiana a cui si fa riferimento, risale al 2012 ed è stata curata da Nicoletta Cavazza. Il titolo del libro che si intende analizzare è "*Quando la profezia non si avvera*". Questo volume ha come obiettivo principale, quello di dimostrare che la teoria elaborata da Leon Festinger, relativa alla "dissonanza cognitiva" (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 8), la quale ha rappresentato una teoria rilevante e solida per quanto concerne il campo "della psicologia sociale" (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 8), può spiegare e rendere ragione persino di eventi che riguardano la collettività in apparenza incomprensibili. Nel volume sopracitato, la dissonanza cognitiva viene esaminata mediante uno studio condotto dagli autori in questione e altresì viene guardata, analizzata "come un fenomeno collettivo" (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 12). Difatti, la società e più precisamente la vita comunitaria con le sue relazioni interpersonali instaurate fra gli esseri umani, costituiscono un tratto necessario, fondamentale degli studi e delle riflessioni dello psicologo e sociologo approfondito, Leon Festinger. Nelle pagine seguenti, più precisamente nel capitolo iniziale, gli autori in questione esplicitano i presupposti, le ipotesi ed espongono una o più condizioni imprescindibili per poter analizzare l'influenza, l'effetto supposto

della dissonanza. Secondo essi, il presupposto basilare indubbiamente controintuitivo che pone le basi dello studio sociale in questione, è che “persone che condividono forti credenze, poste di fronte a fatti che le invaliderebbero, anziché abbandonarle, in specifiche condizioni saranno al contrario portate a sostenerle con più fervore” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 12). Le forti convinzioni e altresì le sue esplicite negazioni rappresentano una situazione di dissonanza, dal punto di vista cognitivo, che induce e conduce gli esseri umani a sentire dentro se stessi un sentimento di difficoltà, malessere e imbarazzo e allo stesso tempo e modo essi provano a ritrovare nuovamente il proprio equilibrio cognitivo, emotivo e comportamentale. Secondo gli autori presi in considerazione e in particolar modo, Festinger, teorico della dissonanza cognitiva, non è possibile pervenire a una totale e completo equilibrio mediante “l’abiura della credenza” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 12) quando le persone si sono considerevolmente impegnate nei riguardi di una o più credenze, lasciando per esempio la propria occupazione e le proprie ricchezze materiali, apportando delle modifiche, dei cambiamenti visibili nei riguardi della propria vita ma altresì “dando vita a riti, ad aspettative comuni, a comunicazioni verso l’esterno” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 12). Essi, riflettono in modo dettagliato in merito al valore che assume il termine “credenza” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 12) e in particolare questo termine è collegato allo studio sociale che gli autori in questione, essendo altresì psicologi e insegnanti di psicologia sociale presso le università americane hanno condotto nell’anno 1954. Specificatamente, nell’anno precedentemente indicato e più precisamente il giorno 23 del mese di settembre dell’anno 1954, Leon Festinger, nell’intento di leggere un giornale del paese in cui egli risiedeva, la sua attenzione si focalizza su una notizia in particolare, la quale riporta le parole di una donna, “Marian Keeck” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 12), che annuncia una predizione, una profezia angosciosa e tragica. La profezia in questione, riguarda la comunicazione alla signora Keeck, da parte di esseri appartenenti a un altro pianeta, ovvero gli alieni, in merito al fatto che la costa americana verrà colpita da un alluvione, uno straripamento terrificante che sommergerà l’intera costiera appartenente al territorio americano il giorno 21 del mese di dicembre del medesimo anno. La signora Marian, diffondendo mediante il linguaggio la convinzione di aver ricevuto questa profezia dagli abitanti extra-terrestri, a numerose persone, riuscì a formare un gruppo di seguaci, proseliti. Festinger, assieme a Riecken e Schachter, riesce a introdursi nel gruppo di persone formatosi e a osservare, senza comunicare loro l’intento, lo scopo dell’osservazione da essi attuata. Le persone da essi osservate, che hanno deciso di credere alle parole, alla profezia, alla credenza comunicata dalla signora Keeck, hanno messo in atto delle azioni, delle condotte comportamentali in conseguenza alla credenza che avevano non solo udito ma anche a cui avevano deciso di credere. A tal proposito, risultano rilevanti le parole pronunciate da un’altra signora,

chiamata dagli autori, così come la signora Marian Keeck, con un nome fittizio per motivi di riservatezza e tutela delle identità reali degli individui da loro osservati. Essa, ovvero la signora “Kitty” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 12) afferma: “Devo credere che il 21 ci sarà l’inondazione, perché ho speso quasi tutti i miei soldi. Ho lasciato il mio lavoro, ho abbandonato il corso di comptometrista, e l’appartamento mi costa 100 dollari al mese. Devo crederci per forza” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 12). All’interno del loro volume, essi ritengono opportuno e significativo riportare le parole di un altro individuo da loro chiamato “dottor Amstrong” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 12) anch’egli appartenente al gruppo costituito dalla signora Marian, il quale afferma che ha dovuto affrontare una situazione complessa, poiché ha lasciato tutto quello che per lui aveva un valore personale. Difatti, egli pronuncia le seguenti parole: “Ho sciolto tutti i legami con la vita terrena: ho bruciato tutti i ponti. Ho voltato le spalle al mondo. Non posso permettermi di dubitare. Devo credere” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 12). Secondo essi, se una o più credenze diventano forti e resistenti a tal punto, davanti alla fallita profezia, la soluzione differente alla rinuncia resta un riesame, collettivo, della situazione venutasi a creare. Difatti, la profezia attesa dagli individui che hanno creduto alle parole della signora Keeck non si è avverata e, dunque, l’avvenimento fortemente aspettato non si è verificato, poiché nell’anno 1954 non accadde alcun fenomeno relativo a un’inondazione che distrusse rovinosamente e irreversibilmente la costa americana. Eppure: “Il fatto evidente che l’evento atteso non si sia verificato non è in sé smentito (come lo sarebbe per chi non ci ha creduto), ma interroga sul suo significato. In risposta, la comunità riesce a negoziare e costruire un significato che rafforza la credenza e che la rende sempre più degna di essere diffusa e sostenuta” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 13). Per essi, e in particolar modo Festinger, la spiegazione relativa al perché le ipotesi riguardanti le rinnovate adesioni da parte delle persone, alla credenza non verificatasi e infondata possano verificarsi ugualmente, prevedono che debba esserci un supporto, dal punto di vista sociale, ovvero un insieme di individui che credano, collettivamente e fermamente nella credenza diffusasi. Specificatamente: “L’ipotesi prevede che solo l’interazione fra persone crei resistenza delle credenze” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 13). Tanto è vero, che gli individui che assieme attendono che si verifichi il terribile allagamento, sono coloro che trovandosi di fronte all’evento, al fenomeno non verificatosi, reinterpretano in un secondo momento tale avvenimento mancato e questa interpretazione è “paradossalmente coerente con la credenza” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 13), al contrario di tutti coloro che attendono da soli oppure insieme a individui che nutrono vari dubbi in merito a questa profezia, credenza, il verificarsi della disastrosa inondazione attesa, i quali rimangono fortemente amareggiati, demoralizzati e decidono di prendere le distanze

dal gruppo formatosi a seguito della profezia diffusasi, allontanandosi dunque definitivamente dalla comunità creatasi, i cui membri condividono collettivamente la credenza di cui si è data notizia tramite la signora Keeck. Un'altra donna sentita a tal proposito dagli autori, è la signora "Bertha" (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 13) la quale non ha potuto attendere l'evento assieme agli altri membri della comunità, per colpa del marito che non era d'accordo che lei ne facesse parte, poiché era scettico e non credeva dunque nella profezia in questione. Essa afferma agli studiosi, che quando si trovava assieme alla comunità creatasi non nutriva alcun dubbio in merito alla credenza, alla profezia ma quando si trovava in assenza di compagnia oppure assieme al proprio coniuge, aveva molti dubbi, non era più certa di alcun evento in arrivo e si sentiva smarrita, senza saper che cosa fare. Secondo gli autori è legittimo e corretto supporre che la dissonanza cognitiva originata mediante una ritrattazione o una negazione esplicita, evidente non può essere ridotta, diminuita notevolmente, fuorché non essere continuamente in compagnia di esseri umani che secondo gli studiosi: "Forniscano quel tipo di realtà sociale e di sostegno reciproco che rende accettabile la razionalizzazione della smentita" (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 13). Negli studi relativi alla dissonanza cognitiva di Festinger, non mancano le riflessioni e le reciproche connessioni, correlazioni con la sua teoria concernente il confronto sociale. Difatti, egli ritiene che se un'opinione, un'idea è condivisa, essa è valida. Proprio questa riflessione rappresenta il motivo per cui, i membri della comunità presa in esame iniziano, a seguito della negazione relativa al mancato evento da essi fortemente atteso, a essere sostenitori, adepti, fedeli, seguaci ancor più convincenti, persuasivi, svolgendo così l'attività di proselitismo. L'aspetto principale che è osservato e analizzato dagli autori, è l'attuarsi di "un processo compiuto di costruzione sociale della realtà: i membri della comunità si confrontano con elementi dell'ambiente, li interpretano, negoziano dei significati e danno vita alla loro realtà condivisa" (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 14). Essi dopo aver osservato i due rappresentanti, le guide per eccellenza della comunità creatasi, ovvero la signora Keeck e il dottor Amstrong, così come gli altri membri del gruppo formatosi, come la signora Kitty e la signora Bertha, riportano una descrizione dettagliata relativa all'atto di costruire la realtà dal punto di vista sociale. I tre studiosi analizzano, altresì, il processo relativo all'interpretazione che i membri della comunità, di volta in volta, attribuiscono ai segnali giunti dall'ambiente di vita circostante e dalle varie persone incontrate in numerose circostanze. Questi vari segnali sono finalizzati, hanno dunque come fine primario secondo gli studiosi, quello di rafforzare il sistema comprendente le convinzioni, le idee, le opinioni collettivamente condivise e accettate dai membri della comunità costituita a partire dalla profezia, credenza, divulgata dalla signora Marian Keeck. A tale riguardo, gli autori riportano un esempio rilevante che consente di comprendere pienamente, ancor più chiaramente quanto appena descritto.

Ogni persona incuriosita o perplessa dal gruppo sociale formatosi che desidera osservare la comunità perché colmo appunto di curiosità o di perplessità, oppure per deridere coloro che ne fanno parte, viene giudicata dai membri appartenenti al gruppo come un individuo mandato “da Sananda e dai suoi Guardiani, abitanti del pianeta Clarion, per dare un messaggio rassicurante ai fedeli” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 14). Difatti la signora Keeck, assieme agli altri membri del gruppo attendono per il giorno 21 dicembre 1954 la distruzione dell’intera costa americana per colpa di una terribile inondazione, la fine della vita sul pianeta Terra e l’intervento da parte degli extraterrestri. Pur di fronte alla smentita di questa profezia che non avverrà mai, i membri della comunità rafforzano la loro credenza e intensificano l’attività volta al proselitismo. L’atto di rafforzare le credenze, da parte dei membri della comunità, non rappresenta un’azione anormale, un processo non funzionale e alterato solamente perché si basa, si focalizza sulla credenza divulgata da una donna relativa al termine della vita sul pianeta Terra e all’intervento da parte degli extraterrestri. Si tratta del medesimo “processo normale attraverso il quale in ogni altra comunità o ambiente sociale si elabora una rappresentazione condivisa della realtà, si individuano significati simbolici e punti di riferimento comuni” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 14). Le condotte comportamentali di ogni singola persona sono, in seguito, orientate da queste rappresentazioni collettivamente condivise. Gli studiosi, nel corso dell’osservazione condotta relativa allo studio sociale finora descritto, hanno rilevato un ulteriore e allo stesso tempo rilevante aspetto relativo ai gruppi sociali formati, alle comunità i cui membri condividono la medesima rappresentazione del reale, le stesse opinioni che sono collettivamente accettate e condivise. A proposito di questo aspetto significativo ulteriormente rilevato, gli autori si esprimono attraverso le seguenti parole: “Quanto più una comunità è chiusa verso l’esterno, ha confini impermeabili, tanto più il suo sistema simbolico di riferimento si discosta da quello di altre comunità, ne rimane incontaminato, e il contributo di ogni membro va nella direzione di rafforzare la rappresentazione della realtà che caratterizza quella comunità” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 15). La rappresentazione simbolica diventa una realtà necessaria tanto quanto la realtà fisica, oggettiva. Questo aspetto appena preso in esame può verificarsi in una setta religiosa oppure anche in uno o più gruppi sociali o nelle comunità che sono più funzionali rispetto alle sette religiose ma possiedono un’identità robusta che consente di mettere in evidenza i propri confini identitari. Alla fin fine, secondo essi, qualsiasi essere umano, ogni persona può essere in grado di prendere coscienza del fatto di condurre la propria vita in una specie di isolamento, distacco sociale che non riguarda il confronto, gli scambi relazionali fra tutti gli esseri umani ma bensì coloro che percepiscono, sentono e, dunque, prendono consapevolezza in merito al fatto di vivere la propria esistenza come se fossero socialmente segregati, lo sono solamente nei riguardi di coloro che non

condividono le loro opinioni, le loro idee e i loro concetti. Difatti, è proprio mediante questo allontanamento, distacco sociale che ogni persona, ognuno di noi stringe rapporti di amicizia e reciproco rispetto con gli individui che ciascun individuo ritiene simile a se stesso, proprio perché condivide con lui o lei le stesse opinioni, le medesime considerazioni e l'identica visione dell'esistenza (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. 2012). Non si tratta di una contingenza, di una circostanza, di un singolo caso ma una conseguenza relativa alle difese che abitualmente ogni singola persona mette in atto per proteggersi e difendersi dall'eventuale e possibile dissonanza cognitiva. Ognuno di noi, dunque, si avvicina a tutti coloro che condividono pareri affini ai propri, al fine di sottrarsi da qualsiasi probabile certezza relativa alle circostanze contrarie, agli eventi contrastanti che ci possano costringere a dover salvare le apparenze per non perdere la propria reputazione, la personale dignità (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. 2012). Il volume preso in analisi mostra come la dissonanza cognitiva possa essere vissuta sia a livello individuale che collettivo, interpersonale. Un essere umano sperimenta, vive, prova una situazione di dissonanza cognitiva a livello individuale, intrapersonale, nell'esatto istante in cui affronta una situazione di vita in cui sente dentro di sé un disagio importante, rilevante, che lo disturba a livello emotivo perché è consapevole di detenere due conoscenze, due cognizioni divergenti, dissonanti. La dissonanza cognitiva, non riguarda solamente i singoli individui ma può, come ha evidenziato lo studio sociale di cui tratta questo volume preso in esame, riguardare un intero gruppo sociale. Nello specifico, la dissonanza cognitiva può essere vissuta a livello interpersonale, nel momento in cui un gruppo di esseri umani sperimenta, prova dentro di sé un forte disagio concernente le medesime due cognizioni in disaccordo fra loro (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. 2012). L'intento primario degli autori è stato quello di far riflettere, mediante l'osservazione della comunità formata da coloro che hanno voluto credere a una profezia che non si è avverata, in merito al fatto che ciò che ha condotto i membri della comunità creatasi fino al punto di continuare a credere ugualmente che la profezia si sarebbe prima o poi avverata, è stato: "Un processo di costruzione interpersonale del significato della realtà, un processo che ha impegnato i protagonisti in negoziati e confronti di senso che confluiscono in un sistema implicito di norme e aspettative reciproche specifiche a quel gruppo" (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 19). Inoltre, per quanto concerne l'argomento relativo alla dissonanza cognitiva vista come un processo non solo individuale ma anche collettivo, gli studiosi affermano che per riuscire nell'intento di ridurre una o più dissonanze cognitive, bisogna osservare e valutare il "grado di supporto esterno che l'individuo riesce a ottenere" (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 239). Essi, nell'ottavo capitolo del loro volume, hanno preso analiticamente in esame il ruolo e il valore che il sostegno sociale ha avuto in seguito alla smentita della profezia. Si sono trovati concordi nell'affermare che: "Gli effetti

prodotti dalla smentita sui membri di Colledgeville furono del tutto diversi da quelli prodotti sui membri di Lake City” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 236). Nello specifico dopo aver osservato i due gruppi sociali, formatisi a seguito dell’annuncio della profezia da parte della signora Marian Keeck, e altresì al termine di un’attenta analisi da parte degli studiosi, sempre in merito alle due comunità create e in particolar modo osservando le loro condotte comportamentali, in conseguenza della smentita della profezia, essi hanno potuto affermare basandosi su dati veritieri che la reazione da parte degli individui appartenenti alla comunità di Colledgeville fu quella di compromettere la personale convinzione e la maggior parte dei membri di questo gruppo sociale creatosi non portarono avanti l’opera di proselitismo, dunque, smisero di investire le proprie energie per persuadere le persone a continuare a credere, anche di fronte alla smentita, nella profezia annunciata. Inverse, invece, furono le reazioni di coloro che avevano deciso di appartenere alla comunità di Lake City. I membri di questa comunità formatasi, continuarono quasi tutti a mettere in atto opere, azioni di proselitismo, nonostante la smentita della profezia che non si avverò né il 21 dicembre dell’anno 1954 né in altri giorni, mesi e anni successivi. Dunque, secondo i dati ricavati dalla rigorosa osservazione condotta dagli studiosi: “La maggior parte dei membri di Colledgeville tentò di ridurre la dissonanza creata dalla smentita abbandonando l’ideologia, mentre i membri del gruppo di Lake City tennero duro e tentarono di creare un nocciolo duro di credenti ultraconvinti” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 237). Le diversità, intese in termini di differenti reazioni cognitive e comportamentali dei membri dei due gruppi sociali di fronte alla smentita della credenza, avvalorano la rilevanza del supporto collettivo, sostegno sociale proprio a partire dal giorno successivo alla smentita della profezia così fortemente attesa dalle due comunità prese in analisi. I tre studiosi hanno voluto osservare ulteriormente le differenze fra le due comunità, precedentemente citate, esaminando anche l’aspetto relativo al “fattore dell’isolamento sociale in seguito alla smentita” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 238). Per essere ancor più chiari, affermano che mediante l’espressione “isolamento sociale” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 238) loro intendono la lontananza propriamente fisica di qualsiasi altra persona credente. Specificatamente, a esclusione di qualche eccezione, la maggior parte dei membri delle due comunità trascorsero il giorno in cui era atteso l’evento, la catastrofe annunciata, e altresì i giorni successivi al 21 dicembre 1954, nelle migliori delle ipotesi assieme a individui che non approvavano, né tanto meno disapprovavano le idee e le convinzioni dei membri dei due gruppi sociali formati e nelle peggiori delle ipotesi congiuntamente a individui che si dichiaravano apertamente in contrasto con le credenze di coloro che avevano deciso di appartenere a una delle due comunità create. Nella mattinata del 21 dicembre 1954, tutti i credenti accesero la radio e il principale effetto che il giornale trasmesso mediante la voce radiofonica generò, fu appunto quello

“di creare una netta dissonanza tra la convinzione relativa al cataclisma e la presa di coscienza del fatto che Lake City non era stata sommersa dalle acque” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. pp. 238-239). Secondo la tesi da essi sostenuta, la misura mediante cui una dissonanza cognitiva, come quella descritta nel loro volume, può essere ridotta deriva dal grado di sostegno sociale che gli esseri umani riescono a ricevere. I membri della comunità che erano circondati da individui le cui idee e convinzioni erano contrarie alle loro, hanno sentito varie affermazioni che servivano esclusivamente a conservare oppure ad accrescere la forte dissonanza cognitiva che stavano vivendo. Gli studiosi, non erano affatto sorpresi se in una situazione come quella appena descritta, l’incertezza si ampliava, si espandeva metaforicamente sempre di più e di conseguenza tutte le sicurezze, le convinzioni venivano allontanate. Inoltre: “Anche quelli che non si confrontavano con un’opposizione attiva, e si trovavano praticamente soli a portare avanti le proprie convinzioni, non avevano comunque il sostegno sociale necessario per accettare la razionalizzazione, una condizione necessaria perché potesse iniziare la riduzione della dissonanza” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 239). Essi affermano con massima convinzione che nella comunità di Lake City, ogni singolo membro del gruppo sociale formatosi non ha trascorso in solitudine la giornata del 21 dicembre 1954 oppure in compagnia di persone che non condividevano le convinzioni, le idee e le opinioni su cui si fondava la comunità stessa ma i membri del gruppo la trascorsero assieme ad altri credenti come loro. A seguito della smentita, dunque, “i membri del gruppo di Lake City, che godevano di un sostegno sociale, hanno potuto accettare la razionalizzazione, riducendo così in qualche misura la dissonanza, e hanno ritrovato la fiducia nelle convinzioni originarie” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 239). Per essi, dunque, un essere umano può riuscire a superare una dissonanza cognitiva oppure non riuscire nell’intento e continuare a mantenerla, anche per via della presenza o dell’assenza di un supporto collettivo, di un sostegno sociale su cui poter o meno contare. Gli studiosi ritengono che “la presenza di altri fedeli in grado di fornire un appoggio psicologico sembrerebbe un requisito indispensabile per riprendersi da una smentita così estrema” (Festinger, Riecken e Schachter 1956, trad. it. p. 239).

2.2 La teoria del confronto sociale

Festinger, oltre a essere colui che ha rilevato per primo il concetto relativo alla dissonanza cognitiva, ha messo altresì in rilievo l’importanza del confronto sociale. Nello specifico, egli nell’anno 1954 ha proposto la “theory of social comparison” (Festinger, cit. in Buunk, Dijkstra,

Kuyper, van der Werf e van der Zee 2008, p. 828), il cui significato in lingua italiana equivale a “teoria del confronto sociale” (Festinger, cit. in Buunk, Dijkstra, Kuyper, van der Werf e van der Zee 2008, p. 828). Nell’articolo pubblicato per *Review of Educational Research* nell’anno 2008, gli studiosi precedentemente citati, insegnanti presso l’università di Groningen situata nei Paesi Bassi, analizzano in maniera accurata la teoria relativa al confronto sociale di Festinger. La sua teoria, sulla base di numerose osservazioni e studi sociali condotti, ha come intento primario quello di affermare che gli esseri umani sentono impazientemente un desiderio, un bisogno ritenuto per essi irrinunciabile di determinare, esaminare, valutare le personali convinzioni, idee, i propri pareri, pensieri e altresì le proprie capacità sviluppate, le personali competenze raggiunte (Buunk, Dijkstra, Kuyper, van der Werf e van der Zee 2008). Inoltre, gli esseri umani si impegnano per cercare di avere una valutazione quanto più solida, sicura e altresì meticolosa, accurata di se stessi possa essere possibile ottenere. Per quanto le persone preferiscano scegliere di valutare la propria persona mediante “objective and nonsocial standards” (Festinger, cit. in Buunk, Dijkstra, Kuyper, van der Werf e van der Zee 2008, p. 828), la cui traduzione in lingua italiana corrisponde alle parole “standard oggettivi e non sociali” (Festinger, cit. in Buunk, Dijkstra, Kuyper, van der Werf e van der Zee 2008, p. 828), le persone in assenza di questi standard oggettivi, poiché non sono disponibili, ricorrono all’utilizzo dello standard sociale. Ne consegue, dunque, che in mancanza di informazioni oggettive su cui basare la valutazione di se stessi, gli esseri umani ricorrono al confronto sociale, ovvero giudicano se stessi, i propri pensieri e le personali capacità che li caratterizzano, confrontandosi, mettendosi a confronto con altri individui (Buunk, Dijkstra, Kuyper, van der Werf e van der Zee 2008). Specificatamente, la teoria di Leon Festinger elaborata nell’anno 1954, riguarda pertanto il desiderio, il bisogno di ogni persona di confrontarsi, in assenza di informazioni oggettive, con altri individui e secondo lo studioso preso in analisi, le persone si confrontano socialmente avvicinandosi a coloro che condividono pensieri, idee, concetti, giudizi, pareri, valutazioni e capacità affini. Difatti: “When others’ abilities and opinions are too far from one’s own, whether above or below, it is not possible to accurately estimate one’s ability and opinion (Festinger, cit. in Buunk, Dijkstra, Kuyper, van der Werf e van der Zee 2008, p. 829). La traduzione in lingua italiana di quanto appena affermato è la seguente: “Quando le capacità e le opinioni degli altri sono troppo lontane dalle proprie, sia al di sopra che al di sotto, non è possibile stimare con precisione le proprie capacità e opinioni” (Festinger, cit. in Buunk, Dijkstra, Kuyper, van der Werf e van der Zee 2008, p. 829). Gli esseri umani che vivono nelle società occidentali provano, sentono a livello personale una pressione che porta, indirizza le loro energie fisiche e mentali verso un miglioramento continuo di se stessi, delle loro capacità personali. A tal proposito, lo studioso ha supposto “an unidirectional drive upward” (Festinger, cit. in Buunk, Dijkstra, Kuyper, van der Werf

e van der Zee 2008, p. 829), ovvero “una spinta unidirezionale verso l’alto” (Festinger, cit. in Buunk, Dijkstra, Kuyper, van der Werf e van der Zee 2008, p. 829), per quanto concerne l’ambito l’ambito delle capacità di ogni singolo individuo. Gli esseri umani sentono il bisogno di valutare, confrontare le proprie capacità, confrontandosi a livello sociale con altri individui e specificatamente rivolgono il loro confronto sociale, delle personali capacità, nei riguardi di persone che si comportano non solo in maniera simile a essi ma bensì ancora meglio ed è proprio per tale motivo che lo psicologo e sociologo definisce la spinta unidirezionale verso l’alto, nel senso che le persone si confrontano socialmente con altri individui che rappresentano un esempio positivo di miglioramento di se stessi e delle personali capacità (Buunk, Dijkstra, Kuyper, van der Werf e van der Zee 2008). Un’altra studiosa e autrice presa in esame, Joanne V. Wood, ha analizzato la teoria del confronto sociale di Festinger, pubblicando un articolo nell’anno 1989 per il *Psychological Bulletin*. Un aspetto rilevante, approfonditamente descritto, in merito alla teoria sopracitata, è “the similarity hypothesis” (Festinger, cit. in Wood 1989, p. 231), ovvero “l’ipotesi della somiglianza” (Festinger, cit. in Wood 1989, p. 231). Secondo questa ipotesi, gli esseri umani preferiscono mettersi a confronto, confrontare le proprie capacità con altre persone simili a se stessi.

Nel momento in cui le persone tentano di giudicare, valutare le personali capacità, le proprie abilità e conseguentemente le loro prestazioni, confrontandole con quelle di altri individui, il paragone più risultare molto diverso e l’unico giudizio che gli esseri umani possono avere in merito a loro stessi è quello di considerare le loro abilità e le loro prestazioni come uniche, singolari. Secondo Festinger, dunque, le persone non possono valutare le proprie abilità con i parametri quali accuratezza, esattezza, fermezza e solidità. A tal proposito, egli riporta un esempio che rende ancor più chiara e comprensibile la sua riflessione riguardante l’ipotesi della somiglianza. Egli si sofferma su coloro che praticano il gioco degli scacchi e nello specifico, sulle persone che hanno imparato da poco a praticarlo e conseguentemente loro: “Could not determine their skill precisely by comparing their games with those of master players” (Festinger, cit. in Wood 1989, p. 232), il cui significato in lingua italiana equivale a: “Non potevano determinare con precisione la loro abilità confrontando le loro partite con quelle dei giocatori esperti” (Festinger, cit. in Wood 1989, p. 232). Egli ha fornito, dunque, l’esempio dei giocatori di scacchi principianti a confronto con quelli più abili, proprio per consentire una migliore comprensione relativa all’ipotesi della somiglianza per quanto concerne la sua teoria del confronto sociale. Nello specifico, quindi, gli esseri umani sentono una pressione e un bisogno costante di confrontare se stessi con altri individui ma questo confronto sociale, per quanto concerne le capacità, le abilità e le prestazioni di ciascuna persona, avviene fra persone che condividono sia il medesimo livello di capacità, sia abilità affini e non di meno, lo stesso risultato per quanto riguarda le prestazioni da raggiungere (Wood 1989). Nelle situazioni in cui si attua il

confronto sociale in merito alle proprie capacità, gli esseri umani confrontandosi con altri individui che ritengono simili a se stessi, percepiscono, sentono un impulso, uno stimolo interno che consente loro di mettere in atto le forze, le risorse personali per migliorarsi sempre di più. Difatti: “When combined with the desire to compare with similar others, this drive upward leads the individual to strive toward a point slightly better than that of comparison others” (Festinger, cit. in Wood 1989, p. 232). Il significato in lingua italiana di quanto appena citato è: “Se combinata con il desiderio di confrontarsi con altri simili, questa spinta verso l’alto porta l’individuo a sforzarsi di raggiungere un punto leggermente migliore di quello del confronto con gli altri” (Festinger, cit. in Wood 1989, p. 232).

La teoria del confronto sociale di Festinger è stata ulteriormente presa in esame da due studiosi di psicologia sociale, Jerry Suls e Ladd Wheeler, i quali hanno partecipato alla scrittura e alla pubblicazione nell’anno 2012 del volume *Theories of Social Psychology*. Nello specifico, essi si sono dedicati unicamente alla stesura del ventiduesimo capitolo, intitolato Social Comparison Theory, analizzando gli studi sociali e le riflessioni dello psicologo e sociologo Leon Festinger. A tal proposito, Festinger quindici anni prima di proporre la sua teoria del confronto sociale, si occupò di osservare le dinamiche gruppali. Egli, si interessò nello specifico alla “research on informal communication in small groups” (Festinger, cit. in Suls e Wheeler 2012, p. 461), impegnandosi, appunto, nella “ricerca sulla comunicazione informale in piccoli gruppi” (Festinger, cit. in Suls e Wheeler 2012, p. 461). Da quanto emerso da questa ricerca sociale condotta, ogni essere umano nel momento in cui si trova a relazionarsi in un gruppo sociale, desidera raggiungere un’uguaglianza, una conformità relativamente alle opinioni condivise fra i vari membri del gruppo. Gli individui desiderano, dunque, raggiungere, arrivare a una conformità di opinione e la motivazione è da ricercare secondo lo studioso in queste due possibili spiegazioni: “Either because group consensus provides confidence in one’s opinion or because agreement was needed to achieve group goals” (Festinger, cit. in Suls e Wheeler 2012, p. 461). La traduzione in lingua italiana è la seguente: “O perché il consenso di gruppo fornisce fiducia nella propria opinione o perché era necessario un accordo per raggiungere gli obiettivi del gruppo” (Festinger, cit. in Suls e Wheeler 2012, p. 461). Questa ricerca sociale, ha consentito di approfondire ulteriormente l’analisi in merito alla conformità di opinione e altresì sulle prestazioni che riguardano l’intero gruppo sociale con cui uno o più individui si relazionano. Negli anni cinquanta del 1900, il focus osservativo e d’analisi di Festinger, si è spostato dalla forza, dal potere che un gruppo sociale può esercitare su un individuo, alla modalità con cui una persona può servirsi di un gruppo sociale, un insieme di individui per soddisfare l’impulso, il bisogno che sente di valutare, confrontare se stesso, le proprie opinioni e le personali capacità, abilità e prestazioni (Suls e Wheeler 2012). Festinger, dunque, sulla base delle

riflessioni precedentemente analizzate, nell'anno 1954 elabora la sua teoria relativa ai processi di confronto sociale. Un aspetto particolarmente rilevante della sua teoria che i due studiosi hanno messo in risalto, è rappresentato dal fatto che se gli individui con cui le persone si confrontano socialmente e abitualmente hanno idee, convinzioni, abilità, capacità e prestazioni divergenti rispetto alle proprie, la propensione a ridurre le occasioni di confronto sociale, di scambio relazionale reciproco con tali individui, diventerà di volta in volta sempre più forte (Suls e Wheeler 2012). Un ulteriore aspetto significativo della sua teoria, è costituito dal fatto che nel momento in cui in un gruppo sociale sono presenti fra gli individui delle opinioni e delle abilità dissimili, la forza intesa come l'intensità relativa alla pressione, al bisogno costante che gli individui hanno di confrontarsi socialmente e specificatamente di uniformare le proprie opinioni e abilità a quelle accettate, condivise e raggiunte nel gruppo sociale, sarà differente per tutti coloro che saranno metaforicamente vicini al sentire medio dei pensieri, dei pareri e alla media delle capacità di quello specifico gruppo sociale con cui una persona si sta confrontando, al contrario di tutti coloro che hanno opinioni e abilità che si allontanano, si distaccano per divergenza dalla media di tutti i componenti di quella realtà sociale (Suls e Wheeler 2012). Un ultimo aspetto della teoria di Festinger, dai due autori ulteriormente preso in esame, è relativo al fatto che gli individui che sono vicini alla media del gruppo sociale con cui si stanno confrontando, relativamente alla valutazione delle abilità e delle opinioni, avranno una maggiore capacità, saranno ancor più predisposti e propensi a modificare le idee divergenti degli altri membri del gruppo sociale. Allo stesso tempo, essi avranno una tendenza più debole nel restringere metaforicamente l'estensione del campo di confronto e mostreranno una tendenza ancor più debole a modificare le proprie convinzioni in relazione a coloro che differiscono dalla media del gruppo sociale preso a riferimento (Suls e Wheeler 2012).

CAPITOLO 3. LA PSICOLOGIA SOCIALE IN RIFERIMENTO AI FENOMENI ANTISOCIALI

3.1 Il gruppo sociale e le sue dinamiche secondo Kurt Lewin

Per quanto concerne il confronto sociale e in particolar modo, il gruppo sociale nella sua interezza e complessità, l'autore preso in analisi a proposito di questo argomento psicosociale è Kurt Lewin, studioso, psicologo e autore di vari volumi fra cui *La teoria, la ricerca, l'intervento* pubblicato nell'anno 2005 e preso in esame per quanto riguarda l'argomento appena citato. Egli, in questo libro, analizza l'importanza che per un essere umano ha il gruppo sociale, inteso come un gruppo in cui un individuo si identifica, si rispecchia e si percepisce come unità fisica e psichica. I gruppi sociali, costituiscono un terreno stabile e sicuro su cui una persona può contare, mediante cui un essere umano può valutare, giudicare se stesso e su cui può poggiarsi in vari momenti della propria vita, specialmente nelle situazioni caratterizzate da instabilità emotiva, in cui le persone vivono, sperimentano e provano una difficoltà emotiva, una situazione di disequilibrio psicologico (Lewin 2005). Esistono molteplici gruppi sociali in cui un individuo può decidere di divenirne membro. La prima esperienza che una persona, specificatamente un bambino ha a partire dalla prima infanzia, relativamente all'appartenenza a un gruppo sociale, è la famiglia in cui nasce. Difatti, per ogni singolo bambino che cresce circondato dalla presenza e dalle cure della famiglia, sono i familiari stessi a rappresentare un nucleo, un gruppo e una base per egli imprescindibile. Le esperienze familiari, riguardanti la presenza inadeguata da parte della famiglia nella vita del proprio figlio, relative appunto ai primi anni di vita di un bambino che risultano essere instabili, possono di fatto creare incertezza e insicurezza nel percorso di crescita del giovane e in età adulta. Specificatamente: "Nel bambino nasce di fatto un serio conflitto ogniqualvolta non sia chiaramente definita l'appartenenza o la non appartenenza ad un certo gruppo" (Lewin 2005, pp. 293-294). Avere la consapevolezza, la certezza di appartenere a un gruppo sociale rappresenta per lo studioso, una fonte di stabilità e serenità emotiva che consente agli individui di sentirsi membri a tutti gli effetti del gruppo sociale con il quale essi di volta in volta decidono, scelgono di identificarsi. Per quanto riguarda la famiglia, una persona non può scegliere in quale nucleo familiare poter nascere ma con il trascorrere degli anni, i bambini, così come gli adolescenti e gli adulti, possono scegliere il gruppo o i gruppi sociali di cui essere membri (Lewin 2005). Per quasi tutto l'intero arco della vita, un essere umano mette in atto molteplici condotte comportamentali non come se fosse una semplice persona, un'individualità ma in qualità di appartenente a uno specifico gruppo sociale.

Il requisito principale dell'appartenenza, è rappresentato dal fatto che una persona solitamente non appartiene a un solo gruppo sociale ma è al contempo membro attivo di vari gruppi con cui si confronta e relaziona socialmente. Tuttavia, i gruppi sociali di cui un essere umano può decidere di far parte, non hanno al medesimo tempo tutti la stessa importanza. Difatti, in alcune occasioni sarà un preciso gruppo sociale ad avere il sopravvento, in altre situazioni e circostanze di vita può essere invece maggiormente determinante e rilevante un altro differente gruppo (Lewin 2005). In ogni gruppo sociale, è presente la figura di un leader, ovvero colui o colei che riveste il ruolo di guida per l'intero gruppo, occupando una posizione di rilievo fra tutti coloro che ne fanno parte. Secondo lo studioso, esistono due principali tipologie di leader, quello democratico e quello autocratico. Nello specifico: "Il leader democratico non impone i propri scopi al gruppo, al contrario del leader autocratico" (Lewin 2005, p. 241). In un gruppo sociale in cui è presente la figura di una guida democratica, sono tutti i membri appartenenti a quel gruppo sociale a decidere di volta in volta le linee relative alle molteplici condotte comportamentali messe collettivamente in atto. In un gruppo sociale in cui è presente, dunque, la figura di un leader democratico, sarà la persona stessa incaricata di questo ruolo ad ascoltare i membri del proprio gruppo e di conseguenza il suo compito fondamentale, sarà quello di avviare, portare metaforicamente avanti le decisioni prese unanimemente, collettivamente. A differenza dell'agire di un leader democratico, un leader autocratico è colui o colei che impone il suo punto di vista, le sue opinioni e le sue decisioni in merito alle condotte comportamentali che intende mettere in atto, all'intero gruppo sociale di cui fa parte, esercitando una pressione emotiva, affinché gli altri membri del gruppo siano concordi con lui o lei sulla correttezza dei suoi pensieri, pareri e comportamenti, affinché tutti gli appartenenti al gruppo decidano di agire seguendo le decisioni, le direttive e le condotte comportamentali ritenute le più valide e corrette dal proprio leader di riferimento (Lewin 2005). Per egli, il gruppo sociale rappresenta un aspetto rilevante, significativo e primario riguardante i suoi studi e le sue riflessioni psicosociali. Secondo egli: "I gruppi sono delle totalità sociologiche; l'unità di tali totalità può definirsi secondo l'interdipendenza delle sue parti. Ciò comporta, il completo riconoscimento della diversità che intercorre tra le varie proprietà di un gruppo sociale, quali la sua organizzazione, la sua stabilità, i suoi fini, e l'organizzazione, la stabilità e i fini degli individui che in esso operano" (Lewin 2005, p. 246). In ultima analisi per quanto concerne l'argomento relativo al gruppo sociale, Lewin ha riportato in un secondo volume approfondito, *Teoria dinamica della personalità*, la cui traduzione italiana è stata pubblicata nell'anno 1965, un'ulteriore e rilevante considerazione, riflessione. Nello specifico, i molteplici gruppi sociali in cui un individuo può entrare contemporaneamente a far parte, a seconda delle proprie necessità, dei personali bisogni, delle scelte individuali in merito a quale sia o siano il gruppo o i gruppi sociali di cui vorrebbe divenire

membro, possono dialogare fra di loro, creando e stabilendo di fatto una connessione intesa come una concreta possibilità di reciproco contatto sociale. Quanto appena espresso, è attuabile proprio in virtù del fatto che il gruppo sociale rappresenta un sistema aperto e dinamico, dunque, non è un sistema che opera isolatamente, al di fuori della realtà sociale, bensì il gruppo costituisce un sistema a contatto diretto con ulteriori elementi fisici e sociali che circondano e caratterizzano allo stesso tempo e modo la realtà sociale che contraddistingue la vita comunitaria di ciascun essere umano (Lewin 1965). Per quanto riguarda gli elementi puramente fisici che circondano la vita di qualsiasi essere umano, così come la vita comunitaria di ogni gruppo sociale, l'ambiente rappresenta, costituisce l'elemento fisico per eccellenza. Fin dalla prima infanzia, l'ambiente esercita un'influenza a valenza positiva o negativa, a seconda delle specifiche situazioni di vita in cui una persona, in questo caso specifico un bambino, si trova a vivere. Difatti, è da molto tempo che la psicologia ha riconosciuto che "l'influenza psicologica dell'ambiente sul comportamento e sullo sviluppo del bambino è estremamente importante. In realtà, tutti gli aspetti del comportamento infantile sono co-determinati dall'ambiente" (Lewin 1965, p. 75). Specificatamente, dunque, l'ambiente esercita un'influenza rilevante sulla persona, a livello individuale, sin dalla tenera età e nel corso della crescita, così come in età adulta continua a influire, condizionare, esercitare un'azione determinante non solo sul singolo individuo ma anche collettivamente, sui molteplici gruppi sociali che di volta in volta si formano. Per validare, avvalorare, rafforzare ulteriormente le sue considerazioni in merito a quanto appena analizzato, lo studioso afferma che la rilevanza relativa all'influenza che un ambiente è in grado di esercitare, è stata accertata e stabilita mediante varie metodologie utilizzate nella conduzione di molteplici studi psicologici eseguiti, messi in atto in contesti ambientali differenti (Lewin 2005).

3.2 Il conformismo sociale di Solomon Asch

Per quanto concerne l'argomento relativo al confronto sociale e specificatamente il conformismo sociale di cui si interessò lo psicologo Solomon Asch, si prende in esame il suo celebre esperimento sociale che è stato da egli condotto nell'anno 1951. In merito a questo argomento, si analizza l'articolo scritto dall'autore e studioso Delcuratolo e pubblicato sulla rivista Piesse nell'anno 2016. Asch nell'anno 1951 decise di proporre, sulla base delle esperienze personali che visse in giovane età, un esperimento sociale il cui setting fu un laboratorio. Per la sua realizzazione e attuazione, vennero scelti di volta in volta sette individui a cui venne chiesto di

partecipare a un ipotizzato studio sociale relativo ai giudizi percettivi. In verità fra tutti e sette i partecipanti, solamente a uno di essi venne assegnato il ruolo di “soggetto ingenuo” (Asch, cit. in Delcuratolo 2016, p. 5) e altresì a egli fu riservata una sedia posta in ultima posizione, vicina a quelle degli altri partecipanti. In questo esperimento sociale fu presente anche la figura di uno “sperimentatore” (Asch, cit. in Delcuratolo 2016, p. 5) a cui venne affidato il compito di spiegare ai partecipanti in che cosa consisteva l’esperimento stesso. Nello specifico, colui a cui venne assegnato il ruolo di sperimentatore aveva anche come incarico quello di spiegare ai partecipanti, che il loro obiettivo e motivo dunque della loro partecipazione all’esperimento sociale proposto, era quello di osservare e mettere a confronto una serie di linee posizionate verticalmente. Specificatamente, ogni presentazione proponeva una linea che fungeva da modello e il compito affidato ai partecipanti era quello di individuare quali delle tre linee verticali proposte loro, possedeva la medesima lunghezza di quella vista in precedenza, che rappresentava di fatto il modello cui far riferimento. Inoltre, ogni partecipante rispondeva verbalmente e ad alta voce allo sperimentatore solo quando era giunto il proprio turno (Delcuratolo 2016). L’esperimento sociale, si basava su una successione che consisteva in varie valutazioni, per l’esattezza dodici, e di per sé era ritenuto, giudicato dai partecipanti piuttosto semplice da portare a termine, difatti di fronte alle prime due iniziali valutazioni, ognuno dei partecipanti ha fornito risposte corrette. Eppure, a partire dalla terza sino alla dodicesima valutazione, coloro a cui venne affidato il ruolo di complice dei ricercatori, iniziarono volutamente a fornire risposte manifestamente errate, e altresì, si mostravano tutti concordi nella loro risposta sbagliata, rispondendo in maniera calma, sicuri di sé e della correttezza dei propri giudizi percettivi. L’obiettivo principale della ricerca sociale condotta fu quello, appunto, di osservare il comportamento manifesto solamente di colui o colei a cui venne affidato il ruolo, senza che lui o lei ne fosse a conoscenza, di soggetto ingenuo (Delcuratolo 2016). Asch si domandò, dunque, come questo soggetto avrebbe potuto reagire di fronte agli altri partecipanti alla ricerca sociale e nello specifico, lo studioso volle osservare le sue risposte comportamentali, relativamente al fatto che gli altri partecipanti dalla terza valutazione visiva in poi che venivano loro proposte, iniziarono a rispondere erroneamente allo sperimentatore. I partecipanti, quindi, di volta in volta riuscivano a contraddire in maniera talmente evidente, la percezione visiva del soggetto ingenuo. I dati ricavati dall’esperimento, mostrarono risultati a dir poco incredibili, difatti molti di coloro che vennero scelti come soggetti ingenui nelle varie valutazioni visive proposte ai numerosi partecipanti, suddivisi in sette persone alla volta, risposero erroneamente almeno una volta nelle valutazioni, ritenute da Asch, determinanti, decisive proprio nel momento in cui i vari partecipanti, nei ruoli di collaboratori dello sperimentatore, fuorviavano le risposte corrette (Delcuratolo 2016). Specificatamente secondo quanto emerso come risultato

relativo all'esperienza sociale condotta: "Asch trovò che i soggetti ingenui fornivano la stessa risposta sbagliata della maggioranza nel 36,8% dei casi e che il 75% dei soggetti adottava la posizione della maggioranza almeno una volta durante le prove (Asch, cit. in Delcuratolo 2016, p. 6). L'esito dell'esperienza fu quello di dimostrare che gli esseri umani, possono essere inequivocabilmente disponibili ad affermare il contrario riguardo a uno o più giudizi esplicitamente veri, al fine di conformarsi alla maggioranza dei soggetti con cui si stanno confrontando in quel determinato contesto sociale. Lo studioso, in un secondo momento, scelse di inserire alcune varianti nei suoi esperimenti sociali e, nello specifico, decise di intervenire su quell'aspetto che fino a quel momento era stato determinante, fondamentale, ovvero decise di interrompere gli assenti prodotti dalla gran parte dei complici che presero parte all'esperienza da egli ideato e condotto. Di conseguenza, Asch decise di inserire come variante del primo esperimento sociale, un secondo partecipante ingenuo, in modo tale che nella stessa prova, valutazione, fossero presenti due soggetti ingenui, riducendo e di fatto eliminando l'emarginazione del primo soggetto ingenuo. Questa nuova modalità di conduzione dell'esperienza, fece emergere risultati che destarono particolare interesse. Difatti: "Il livello di conformismo calò immediatamente dal 36,8% al 9,5%, sottolineando, in tal modo, l'importanza della presenza di un sostegno sociale" (Asch, cit. in Delcuratolo 2016, p. 6). Successivamente, egli introdusse ulteriori varianti al suo esperimento sociale ma i risultati finali furono sempre i medesimi, ovvero il consenso in merito alle opinioni condivise dalla maggioranza dei partecipanti rappresentava il fulcro fondamentale per arrivare a ottenere e raggiungere "il cosiddetto effetto Asch" (Asch, cit. in Delcuratolo 2016, p. 6). Egli dopo aver avuto conferma di quanto appena descritto, mediante l'evidenza dei risultati emersi nelle molteplici proposte del medesimo esperimento sociale, continuò a interrogarsi su quale fosse l'elemento che era stato in grado di provocare una diminuzione così drastica del conformismo sociale. Lo studioso riuscì a trovare risposta al suo interrogativo, dopo aver proposto un'ulteriore variante dell'esperienza sociale preso in esame e specificatamente, decise di affidare a un solo collaboratore fra quelli presenti, l'incarico di sviare, deviare dalla maggior parte dei partecipanti all'esperienza. Nello specifico, dunque, al collaboratore venne chiesto, pur continuando a fornire risposte errate, di rappresentare l'elemento deviante in relazione alla maggioranza. Secondo i risultati emersi, in qualche condizione le risposte sbagliate si inserivano e collocavano tra le risposte fornite dalla maggioranza e quelle esatte, mentre in altre condizioni, erano ancora più sbagliate di quelle riportate dalla maggioranza dei partecipanti. Ambedue le condizioni riportate, contribuirono a ridurre il livello di conformismo sociale, anche se è emerso che la seconda ebbe effetti perfino più forti della prima condizione. Per egli, quindi, il motivo principale per cui si era verificata una diminuzione del conformismo era da ricercare nella rottura del consenso sociale, della concordanza

e consonanza relativamente alle opinioni in merito alle percezioni visive che i vari partecipanti avevano il compito di osservare e altresì commentare, e non nella “semplice presenza di un alleato” (Asch, cit. in Delcuratolo 2016, p. 7). Dunque, quando uno o più stimoli sono oggettivi, come nel caso di una percezione visiva o un’informazione, la spaccatura riferita alla rottura in merito al consenso degli individui che genera conseguentemente la contraddittorietà di tutti coloro che rappresentano la posizione maggioritaria, non essendo più in grado di essere e dimostrarsi compatta nell’esercitare un’azione di influenza sulla singola persona, risulta essere l’elemento decisivo per la diminuzione del conformismo sociale. Invece, quando gli stimoli sono soggettivi come nel caso delle opinioni personali, ha un valore aggiunto, ovvero, conta ancor di più la vicinanza vera e propria di colui che rappresenta un alleato, per poter diminuire e limitare, in maniera radicale e risoluta, la conformità sociale (Delcuratolo 2016). In ultima analisi, per quanto concerne la questione relativa alle determinanti che incidono sull’aspetto del conformismo sociale, le varie ricerche condotte su questo argomento hanno messo in rilevanza due elementi che agiscono in questo processo. Il primo fattore riguarda le qualità personali, le caratteristiche di ogni singola persona. Il secondo elemento, invece, attiene alle peculiarità, le caratteristiche proprie di un gruppo sociale. Per quanto le qualità di un gruppo sociale abbiano un peso fondamentale, cruciale nel determinare il conformismo sociale, non si può non riconoscere che ogni essere umano sia diverso l’uno dall’altro per caratteristiche, qualità, capacità, diversità di opinioni e di azioni comportamentali. Entrambi i fattori sono, dunque, in un rapporto di interdipendenza e acquisiscono minore oppure maggiore rilevanza in rapporto alle differenti circostanze, situazioni di vita comunitaria, sociale (Delcuratolo 2016). A proposito del tema riguardante il conformismo sociale, un altro studioso di psicologia sociale, Philip Zimbardo, ha riportato all’interno del suo volume, pubblicato nell’anno 2008, *“L’effetto Lucifero. Cattivi si diventa?”* le riflessioni di Asch a seguito degli studi ed esperimenti sociali da egli condotti. Secondo Asch, esistono due sistemi, nello specifico due meccanismi ritenuti basilari, essenziali che hanno come obiettivo primario quello di contribuire all’uniformità, specificatamente alla conformità di un gruppo sociale. Gli esseri umani decidono di conformarsi alla maggioranza, prima di tutto, per via di “bisogni informativi” (Asch, cit. in Zimbardo 2008, p. 390). Secondo Asch, in numerose situazioni e circostanze, gli altri individui possiedono pensieri, considerazioni, riflessioni e valutazioni che ci sono d’aiuto per comprendere meglio il mondo in cui viviamo, specialmente nelle occasioni in cui noi esseri umani affrontiamo esperienze di vita nuove, ignote che sovente destano preoccupazione e timore in ognuno di noi, proprio per l’aspetto di novità e di incognita che caratterizza ogni nuova esperienza, situazione e circostanza di vita relazionale, sociale. Le persone si uniformano alla collettività, si conformano alla maggioranza a causa anche di “bisogni normativi” (Asch, cit. in Zimbardo 2008, p.

390). Secondo Asch, è più possibile che ognuno di noi sia accettato dalle altre persone quando si condividono le medesime opinioni, gli stessi punti di vista, ovvero quando ci si trova in una situazione sociale di accordo piuttosto che quando ci si sente in disaccordo nei confronti dei pensieri, delle idee e dei valori condivisi dagli altri individui. Proprio per il fatto che ciascuno di noi desidera essere e sentirsi socialmente accettato, ci arrendiamo alle visioni del mondo che le altre persone hanno, “spinti da un potente bisogno di appartenenza, cioè di sostituire le somiglianze alle differenze” (Asch, cit. in Zimbardo 2008, p. 390).

3.3 L’esperimento carcerario di Philip Zimbardo

Nell’anno 1971 lo studioso di psicologia sociale preso in esame in questa sezione, autore del volume precedentemente citato, ha condotto un esperimento sociale in California e più precisamente presso l’Università di Stanford, di grande rilevanza psicologica e sociologica. A questo studio sociale condotto, egli diede il nome di “prigione simulata” (Zimbardo 2008, p. 12) e l’intento iniziale fu quello di osservare coloro a cui venne assegnato il ruolo di prigionieri, per esaminare le loro modalità di adattamento messe in atto per adeguarsi alla temporanea vita carceraria. In verità, in maniera rapida, prestamente fu evidente che le condotte comportamentali messe in atto dalle guardie erano parimenti degne di considerazione, analisi e riflessione, dei comportamenti attuati dai prigionieri, anzi a volte ancor di più. L’esperimento carcerario della prigione di Stanford venne in questo modo pensato, ideato e organizzato: venne proposto un avviso per cercare numerosi partecipanti a questo studio sociale che venne spiegato su un quotidiano locale a cui risposero circa un centinaio di persone. Fra tutti coloro che si presentarono a seguito dell’annuncio, Zimbardo e la sua equipe di studiosi scelsero solamente ventiquattro individui che vennero ricompensati per la loro partecipazione, dando loro il compenso giornaliero di quindici dollari, per la durata complessiva dell’esperimento sociale, ovvero due settimane (Zimbardo 2008). Il setting per lo svolgimento dello studio sociale furono gli spazi, i locali del Dipartimento di psicologia dell’Università di Stanford che vennero sistemati, adibiti e organizzati in base alle necessità dell’esperimento di carcere simulato a cui parteciparono, appunto, il campione di soggetti scelti fra tutti i candidati che si presentarono a seguito della pubblicazione dell’annuncio. Vennero

scelte le persone individuate e ritenute le più stabili dal punto di vista psicologico e vennero escluse dalla scelta tutti coloro che avevano avuto problemi di tipo penale e coloro che avevano sofferto di dipendenza da uso e abuso di sostanze stupefacenti, ovvero coloro che avevano avuto una trascorso di tossicodipendenza. A riguardo della scelta dei partecipanti, lo studioso dichiarò: “Abbiamo eliminato quelli che avevano un’aria chiaramente strampalata, quelli con precedenti arresti di qualunque genere, e quelli con problemi medici o mentali. Insomma, si tratta di giovani maschi di media estrazione sociale, intelligenti e sani. A noi verrebbe da dire normali, se questo aggettivo non fosse denso di pregiudizio” (Zimbardo 2008, p. 12). I ventiquattro partecipanti vennero suddivisi, casualmente, in due gruppi, il gruppo delle guardie e il gruppo dei prigionieri. Specificatamente i prescelti vennero divisi in nove guardie e in nove prigionieri, mentre i restanti partecipanti dovettero essere ugualmente presenti all’esperienza sociale ma senza prendere attivamente parte a esso, rimanendo di fatto in disparte e a disposizione qualora fosse stata necessaria una sostituzione sia per il ruolo di guardia, sia per quello di detenuto, prigioniero. A coloro che venne affidato il ruolo di guardia, venne detto dallo studioso e dai suoi collaboratori, che avrebbero dovuto fare e agire sulla base di ciò che riteneva corretto e idoneo fare in quella circostanza, in quella situazione, in quell’ambiente di vita, dunque nella temporanea prigionia simulata, per mantenere stabile l’ordine e la tranquillità fra i prigionieri. Non vennero, quindi, date raccomandazioni verbali specifiche, regole particolari in merito alle condotte comportamentali delle guardie nei confronti dei detenuti se non la chiara avvertenza che avrebbero dovuto evitare di agire, di mettere in atto qualsiasi forma di abuso e punizione fisica (Zimbardo 2008). L’esperienza vera e propria iniziò la domenica mattina del 15 agosto 1971, senza preavviso alcuno e senza sapere che cosa li avrebbe attesi, coloro a cui venne affidato il ruolo di prigionieri, vennero arrestati nelle proprie abitazioni, con l’aiuto, la partecipazione realistica del corpo di polizia della cittadina americana di Palo Alto. I detenuti vennero dapprima condotti nella sede del corpo di polizia e successivamente nel carcere, ovvero nella prigione appositamente adibita nei locali dell’Università di Stanford. Essi vennero “sottoposti a vari rituali di degradazione, più o meno simili a quelli in uso per gli arresti veri: fotografati e schedati, e poi bendati, denudati, cosparsi di disinfettante, e di nuovo fotografati” (Zimbardo 2008, p. 13). In un secondo momento vennero dati loro appositi indumenti, nello specifico uniformi tutte identiche consistenti in una camicia larga, avente sulla zona del petto e della schiena un numero identificativo, al fine di riconoscere i vari prigionieri. Inoltre, sotto la larga camicia, ai detenuti non furono dati gli indumenti intimi e come calzatura vennero dati loro dei sandali. La loro capigliatura venne nascosta e coperta mediante un’apposita calza, al fine appunto di tenere nascoste le differenze delle loro capigliature. Infine, arrotolate intorno alle loro caviglie, ebbero una catena alquanto pesante, in modo che potessero, in maniera ricorrente, ricordarsi della

loro condizione di detenuti. I prigionieri, dunque, dal momento in cui entrarono nella prigione iniziarono a essere identificati mediante un codice numerico e non vennero più chiamati con il proprio nome per l'intera durata dell'esperimento sociale. Per quanto riguarda le guardie, a esse venne chiesto di indossare come uniformi delle divise di colore verde con diverse sfumature di marrone e vennero dati loro manganelli e fischietti. Inoltre, ogni guardia indossava un paio di occhiali a specchio per coprire e nascondere ai prigionieri il proprio sguardo. Per le guardie, gli ambienti adibiti perfettamente a carcere non rappresentarono un fattore inaspettato, poiché alcuni giorni prima dell'inizio dell'esperimento sociale, venne chiesto loro di contribuire a finire gli ultimi aggiustamenti, le ultime sistemazioni per ricreare molto realisticamente l'ambiente carcerario. Inoltre, "così, ricorda Zimbardo, hanno imparato a sentirsi là come a casa loro. Oltre a tutto questo, per compiere al meglio il loro lavoro, tutti insieme hanno discusso e redatto un corpo di regole cui i prigionieri dovranno attenersi" (Zimbardo 2008, p. 14). Nel momento in cui i detenuti vennero portati dalle guardie in prigione, fatti sistemare ognuno nella propria cella e dopo aver ascoltato la lettura delle regole che erano state appositamente pensate e decise dalle guardie, si poté finalmente entrare nel vivo dell'esperimento sociale proposto. Zimbardo, i suoi collaboratori e i volontari pensavano che lo studio potesse tranquillamente, facilmente essere portato a termine nell'arco di due settimane, ovvero credevano, erano convinti che i partecipanti potessero reggere, durare per l'intero svolgimento dell'esperimento, dunque, per due settimane ma l'esperimento venne interrotto prima dallo stesso Zimbardo che si rese conto della gravità della situazione a cui aveva assistito da spettatore. Nello specifico, già a partire dal secondo giorno dell'esperimento si verificarono, in maniera del tutto inaspettata, degli episodi di prevaricazione, aggressività e violenza (Zimbardo 2008). Ogni guardia era riuscita metaforicamente a entrare perfettamente nel ruolo che le era stato assegnato, sentendosi a proprio agio nell'ambiente carcerario, come ognuna di loro si sentisse veramente a casa propria e di conseguenza, non esitarono ad applicare con rigore, severità e sempre maggior fervore, esaltazione la disciplina che a ciascuna di loro pareva, sembrava essere la più idonea a dirigere e controllare le condotte comportamentali dei prigionieri di cui erano responsabili. Specificatamente, il giorno 20 agosto, dopo che erano trascorse appena cinque intere giornate dall'inizio dell'esperimento, osservando che le violenze di tipo fisico e psicologico messe in atto sui prigionieri erano divenute così estreme, drastiche e alcune volte queste forme di violenza fisica e psicologica agite dalle guardie sulle vittime, erano così simili ai modelli di violenza messa in atto e agita dai nazisti nei riguardi degli ebrei, che egli e i suoi collaboratori decisero di interrompere lo studio sociale, liberando tutti i detenuti (Zimbardo 2008). Vennero congedate anche le guardie, ritenute psicologicamente stabili, sane e senza alcuna tara morale. In fin dei conti, in riferimento a coloro a cui venne affidato il ruolo di guardia, lo studioso si pronunciò dicendo che nessun

individuo a cui venne affidato il ruolo di guardia, al di fuori del contesto dell'esperimento carcerario era stato considerato talmente crudele da poter essere un mostro. Di conseguenza, osservando gli effetti negativi che l'esperimento di prigionia simulata ha influito e determinato relativamente alle loro condotte comportamentali, Zimbardo afferma che la linea che metaforicamente separa e divide il bene dal male, risulta quindi essere completamente permeabile. Egli, mediante appunto la scrittura del libro preso in esame, analizza nel dettaglio l'esperimento sociale sinora approfondito e in particolare, si focalizza sui partecipanti a cui casualmente venne assegnato il ruolo di guardia (Zimbardo 2008). Il ruolo che le guardie dovevano recitare, ha fatto sì che a poco a poco li prendesse, li dominasse, fino al punto di convincere ognuno di loro che le condotte comportamentali aggressive, violente messe in atto verbalmente e fisicamente fossero appropriate e necessarie a fin di bene, perché appunto esse credevano di agire con buone intenzioni, cercando di fare il bene per mantenere sotto controllo e dunque stabile, l'ordine e il rigore di cui un ambiente carcerario necessita, svolgendo così correttamente, in maniera idonea, il ruolo che venne loro affidato da Zimbardo e dal gruppo di studiosi che collaborarono assieme a lui. A tal proposito essi riportarono le seguenti, rilevanti, riflessioni: "A noi pare che di tutto questo gli aguzzini di Stanford si convincano anche perché sono stati messi dentro i loro ruoli e dentro le loro storie cioè, nella situazione che li ha indotti a fare il male da un'autorità. Potremmo anche dire: si sentono servitori di una buona, di un'ottima causa. Quel che fanno per essa, dunque, è il Bene" (Zimbardo 2008, p. 17). Ed è proprio credendo di perseguire il bene che gli esseri umani diventano crudeli e nel caso specifico delle guardie nell'esperimento di Zimbardo, assumono atteggiamenti sempre più disumani nei confronti dei prigionieri, al fine di assicurare l'osservanza delle regole previste nell'ambiente carcerario. Se il bene chiede dunque agli individui di divenire crudeli, risulta evidente, indiscutibile e indubbio che essi "devono farlo, e che lo possono. Non importano le conseguenze, non importa il dolore dell'altro. L'altro è un'inezia, un dettaglio, al cospetto del Bene" (Zimbardo 2008, p. 17). Se una persona è profondamente consapevole del fatto che la parola male corrisponda a fare psicologicamente e fisicamente appunto del male a un altro essere umano, per quanto un individuo agisca in virtù di ciò che considera e ritiene il bene in quella data situazione, al punto di arrivare in difesa del bene stesso a mettere in atto azioni lesive nei confronti di altre persone, tuttavia gli esseri umani non possono sottrarsi completamente di fronte alla consapevolezza che il male possa creare sofferenza a qualsiasi essere umano. Una persona, non può sottrarsi del tutto di fronte alla vista del male, dinnanzi alla sofferenza che il male è in grado di generare. Ed è proprio lì, secondo l'autore, in quegli aspetti che osserva, in tutto ciò egli riconosce il male. Inteso come dolore che si manifesta concretamente nella vita e nelle relazioni sociali, esso è il male relativo, l'unico di cui gli esseri umani soffrano profondamente (Zimbardo 2008). Egli si domanda come si possa cercare di ridurre,

per lo meno un po', l'atto di agire in maniera aggressiva e violenta, e altresì, egli si pone come domanda, come dubbio morale, come si possa riuscire a superare un pericolo relativo a una o più situazioni rischiose, che possono condurre gli esseri umani a sprofondare nella malvagità, dove con questo termine, l'autore si riferisce metaforicamente al lato oscuro presente in ognuno di noi. Alla fine del suo metaforico viaggio attraverso i suoi studi e gli esperimenti sociali condotti, Zimbardo prova a rispondere alla domanda posta in precedenza e si pone come obiettivo quello di invitare le persone a pensare e riflettere, chi possa veramente considerarsi un eroe, inteso come un essere umano coraggioso, valoroso e che soprattutto fa la differenza allontanandosi da tutto ciò che è errato dal punto di vista etico e morale (Zimbardo 2008). A tal proposito egli afferma: "Eroe non è l'essere straordinario capace di uccidere e morire per un assoluto, ma l'uomo o la donna del tutto ordinari che sappiano disobbedire a qualunque assoluto, quando si tratta di non far male, o di impedire che altri lo facciano. Eroe è chi vede il dolore inferto, e decide di prender partito" (Zimbardo 2008, p. 21). Per quanto concerne l'esperimento carcerario di Stanford, la principale motivazione per cui lo studio sociale condotto è stato interrotto prima del previsto, è da ricercare nel fatto che "il potere pervasivo, benchè impalpabile, di una quantità di variabili situazionali può avere la meglio sulla volontà individuale di resistere" (Zimbardo 2008, p. 28), dove con il termine resistere, si riferisce alla resistenza di fronte all'aggressività verbale, alle condotte comportamentali violente e, dunque, una resistenza nei riguardi del male in tutte le sue molteplici sfaccettature. Avere la capacità di dissentire, riuscire a disattendere, a ribellarsi di fronte a un'autorità oppure di fronte al gruppo sociale con cui un individuo si sta confrontando e relazionando, preservare e mantenere in maniera eroica queste preziose capacità, le uniche che consentono a ogni essere umano di compiere una scelta coerente con la decisione su cui ogni persona ha riflettuto e deciso metaforicamente di portare avanti con convinzione, dunque è quanto appena preso in considerazione che dà la possibilità a ciascun essere umano di prendere le distanze e sottrarsi dal male, dalla malvagità e quindi fuggire da quello che l'autore definisce effetto Lucifero (Zimbardo 2008).

3.4 La ricerca sui problemi del bullismo condotta da Dan Olweus

Per quanto concerne l'argomento inerente al bullismo, il volume preso in esame, *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, è stato scritto dallo psicologo e autore Dan Olweus e pubblicato nell'anno 1996. Egli, all'inizio del volume, riporta la storia di un giovane ragazzo di tredici anni, di nome Johnny che venne deriso, preso in giro e trattato in maniera

aggressiva e violenza all'interno dell'ambiente scolastico e più precisamente da alcuni suoi compagni di sezione. Essi: "Lo tormentavano, gli rubavano i soldi, lo costringevano ad ingoiare erbacce e a bere latte misto a detersivo, lo picchiavano nel bagno, gli legavano delle stringhe intorno al collo e lo portavano in giro come un cagnolino. Quando i torturatori di Johnny vennero interrogati sulle loro prepotenze, affermarono che perseguitavano la loro vittima perché la cosa, dissero testualmente, era divertente" (Olweus 1996, p. 9). Oltre allo spiacevole racconto degli atti violenti subiti da Johnny, l'autore racconta anche l'atto di bullismo perpetrato nei confronti di una ragazza dell'età di dodici anni, di nome Linda, da parte della maggior parte dei compagni di classe dell'istituto scolastico che frequentava. Per quanto riguarda il caso di Johnny, i suoi bulli si divertirono a considerarlo e trattarlo come se fosse un giocattolo umano, mentre nel caso specifico di Linda, i bulli decisero di emarginarla e di trattarla come una vittima dei loro soprusi perché era ritenuta molto stravagante e fin troppo raffinata. Ritornando a riflettere su quest'ultimo caso, Linda aveva instaurato un rapporto di amicizia con una sola compagna di classe ma colei che aveva il ruolo di leader all'interno del gruppo dei bulli, decise con grande determinazione di ledere il rapporto di amicizia instaurato fra le due ragazze, a tal punto di riuscire nell'impresa, distruggendo completamente il legame instaurato (Olweus 1996). Dopo aver contribuito, l'intero gruppo sociale dei bulli, in maniera rilevante e decisiva all'isolamento sociale di Linda, un altro membro femminile del medesimo gruppo decise di convincere Linda a organizzare una festa nella propria abitazione, per poi assicurarsi in un secondo momento che nessun compagno di classe ne prendesse parte, e che dunque alcun adolescente partecipasse alla festa da lei organizzata. Lo studioso, a tal proposito, riporta che il senso di autostima della giovane venne completamente e totalmente lesa. L'ultimo riprovevole caso di bullismo preso in esame dallo studioso e riportato all'inizio del suo volume, riguarda gli abusi fisici e verbali arrecati a Philip (Olweus 1996). Egli venne deriso e mortificato da alcuni suoi compagni di classe, nello specifico da tre studenti. A Philip, inoltre, vennero sottratti, proprio da questi tre studenti e proprio il giorno prima di sostenere un esame, gli appunti che aveva preparato in funzione del ripasso preparatorio e, avendo dovuto sostenere ugualmente la prova che ebbe esito negativo, egli per paura e timore di confidarsi con i propri genitori in merito allo spiacevole accaduto, trovandosi in un profondo e intenso momento di sconforto, ansia, tormento e disagio interiore, rispose all'accaduto decidendo di togliersi la vita. Specificatamente: "Philip si suicidò dopo essere stato sistematicamente preso in giro e umiliato. Philip scelse la morte. Rincasò da scuola e si appese con una fune alla porta della sua camera da letto" (Olweus 1996, p. 10). Dopo aver riportato alcuni episodi, i più intensi dal punto di vista emotivo, realmente accaduti ad alcuni giovani adolescenti, lo studioso approfondisce l'argomento relativo al bullismo a partire dal significato che il termine possiede. La traduzione in lingua inglese del vocabolo bullismo è:

“Bullying” (Olweus 1996, p. 11), mentre negli stati quali la Scandinavia, la Norvegia e la Danimarca, ci si riferisce alle condotte comportamentali lesive, classificate come atti di bullismo, utilizzando come locuzione la parola “mobbing” (Olweus 1996, p. 11). Questi termini, sono differenti dal punto di vista linguistico ma possiedono lo stesso significato semantico, ovvero racchiudono due rilevanti e possibili situazioni, la prima in cui una singola persona mette in atto una condotta comportamentale persecutoria, tediosa e spiacevole nei confronti di un altro essere umano e la seconda riguarda una possibile situazione in cui le molestie sono messe in atto, agite, non da un unico individuo, come nel caso specifico della prima situazione, bensì da una collettività di individui, un insieme di persone, ovvero un gruppo sociale. A tal riguardo, la definizione specifica che lo studioso conferisce al termine bullismo è la seguente: “Uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni” (Olweus 1996, p. 12). Egli definisce come condotta comportamentale offensiva, un’azione messa in atto da un essere umano che intende impartire, arrecare un danno fisico oppure un disagio emotivo a un altro individuo. Queste azioni offensive possono essere compiute verbalmente, mediante l’utilizzo di parole, con il fine specifico di minacciare, rimproverare, prendere in giro oppure ingiuriare un altro essere umano. Oppure possono essere messe in atto ricorrendo all’utilizzo della forza fisica, ovvero al contatto fisico diretto come nel caso specifico di azioni lesive quali picchiare, spingere, tormentare e dominare fisicamente un altro essere umano. Queste azioni offensive, possono essere compiute, agite, commesse e messe in atto da una singola persona, oppure da un insieme di individui che collettivamente costituiscono un gruppo sociale (Olweus 1996). Anche per quanto concerne le persone che sono vittime del bullismo, di volta in volta, in diverse e specifiche situazioni, circostanze, il capro espiatorio, la vittima presa di mira può essere rappresentata da un solo essere umano, oppure da un insieme di persone, un gruppo. Lo studioso, riflettendo in merito al fenomeno del bullismo all’interno degli edifici scolastici precisa che “per parlare di bullismo è necessario che vi sia un’asimmetria nella relazione. Lo studente esposto ad azioni offensive ha difficoltà nel difendersi e si trova, in qualche modo, in una situazione di impotenza contro colui o coloro che lo molestano” (Olweus 1996, p. 12). Egli, inoltre, specifica e differenzia il “bullismo diretto” (Olweus 1996, p. 12) dal “bullismo indiretto” (Olweus 1996, p. 12). La prima tipologia di bullismo, si rivela e mostra mediante un attacco alquanto aperto nei riguardi di una o più vittime, mentre la seconda tipologia di bullismo a cui l’autore si riferisce, si manifesta attraverso forme di isolamento dai rapporti sociali, unitamente a un’intenzionale esclusione della vittima dal gruppo sociale dei pari, messe in atto dal bullo o dai bulli nei confronti, appunto, di una o più vittime designate. Nonostante sia meno evidente e manifesta, è opportuno e rilevante attribuire la giusta

considerazione, rilevanza, importanza e attenzione anche alla seconda tipologia di bullismo appena descritta. Olweus si domanda e riflette meticolosamente sul motivo per cui alcuni giovani vengono prevaricati, abusati verbalmente o fisicamente rispetto ad altri adolescenti. Nei suoi studi e nelle sue ricerche sociali condotte, nota che quando pone il medesimo interrogativo agli studenti e alle studentesse frequentanti le scuole medie e superiori, loro gli rispondono tendendo a riferire attributi e caratteristiche esteriori negative, quali per esempio l'eccessiva magrezza, l'obesità, un colore particolare relativo alla capigliatura, l'utilizzo degli occhiali da vista e dell'apparecchio fisso oppure mobile, e molti altri attributi ancora. Secondo egli però: "Un bullo, probabilmente, approfitterà delle possibili anomalie esteriori della vittima, ma ciò non significa che esse siano la causa del fenomeno" (Olweus 1996, p. 30). Difatti, è emerso dagli studi sociali da egli condotti, che nella maggior parte di casi di bullismo non sempre le vittime possiedono caratteristiche esteriori considerate anomale da uno o più bulli, che possono rappresentare motivo per esso o essi di scherno e aggressività verbale o fisica agite nei confronti di una o più persone designate come vittime. In realtà, gli esseri umani identificati dai bulli come vittime, vengono bullizzati perché ritenuti più deboli rispetto a coloro che mettono in atto azioni lesive allo scopo di ledere emotivamente o fisicamente gli altri individui. A tal proposito l'autore precisa: "Le vittime sono solitamente più deboli dei ragazzi in generale (mentre i bulli sono più forti della media dei ragazzi e, in particolare, delle vittime)" (Olweus 1996, p. 30). Egli, mediante gli studi sociali condotti per quanto concerne il problema psicologico e sociologico del bullismo esaminato osservando giovani adolescenti, è riuscito a identificare e individuare caratteristiche e peculiarità che accomunano tutti gli individui presi di mira dai bulli. Lo studioso propone, dunque, nel suo volume una chiara delineazione degli aspetti relativi agli attributi delle vittime e precisa che tale descrizione delle vittime è la medesima sia per il genere maschile, sia per quello femminile. Dalle ricerche condotte, quindi, è emerso che la vittima è, nella maggior parte dei casi, più ansiosa e insicura rispetto agli studenti in generale. Inoltre, la vittima è sovente cauta, sensibile e calma. Essa, rappresenta una persona che soffre anche di scarsa autostima e che ha un'opinione negativa di se stessa e della situazione che la riguarda. Numerosi sono i casi in cui la vittima si considera fallita, sentendosi stupida, timida e meno attraente, in rapporto alle persone con cui essa è solita confrontarsi (Olweus 1996). Le vittime che vengono prese di mira, offese e lese verbalmente o fisicamente dai bulli, nei casi specifici osservati e indagati dall'autore si tratta di studenti di scuole medie e superiori e dunque, all'interno dell'ambiente scolastico, reagiscono mettendo in atto come prima reazione una crisi di pianto e il più delle volte, le vittime osservate, sono studenti che si ritrovano e sentono realmente di essere soli e abbandonati dai propri compagni e dell'intera cerchia di relazioni sociali all'interno degli istituti scolastici. I giovani adolescenti, studenti, che hanno subito episodi di bullismo, non sono stati

ritenuti dalle osservazioni condotte dallo studioso persone aggressive e tantomeno moleste, per cui secondo Olweus, non è possibile attribuire la colpa degli spiacevoli e riprovevoli episodi di bullismo messi in atto dai bulli, alle istigazioni da parte delle stesse vittime. Il più delle volte, questi giovani mostrano atteggiamenti negativi relativamente alla violenza e, dunque, all'utilizzo di metodi, maniere e strumenti violenti. Le caratteristiche appena messe in evidenza, corrispondono secondo lo studioso alla descrizione di una "vittima passiva o sottomessa" (Olweus 1996, p. 31) che rappresenta una tipologia di vittima nettamente in contrasto con la seconda tipologia presentata e descritta da Olweus. Secondo quanto emerso dalle osservazioni da egli condotte nel setting, rappresentato dai molteplici istituti scolastici presi in esame, sembra che gli atteggiamenti e i comportamenti messi in atto da colei o colui che rappresenta una vittima passiva, segnalino alle altre persone l'insicurezza, l'incapacità, l'impossibilità e la difficoltà che essa dimostra, relativamente al fatto di reagire di fronte alle persistenti, fastidiose e lesive angherie subite. Per l'autore: "In altre parole è possibile descrivere le vittime passive come caratterizzate da un modello reattivo ansioso o sottomesso, associato (nel caso dei maschi) alla debolezza fisica" (Olweus 1996, p. 31). I giovani che possiedono queste peculiarità, qualità, avranno e mostreranno presumibilmente maggiore difficoltà e disagio ad affermare la loro presenza fisica e la propria personalità all'interno dei gruppi sociali formati dai loro coetanei. Effettivamente, esistono quindi delle buone motivazioni per pensare e ritenere che queste caratteristiche, questi attributi possano contribuire a rendere i giovani, delle vittime scelte, designate e prese di mira dai cosiddetti bulli (Olweus 1996). Al medesimo tempo, è evidente, indubbio e indiscutibile che l'aggressività verbale e fisica perpetrata dagli studenti coetanei, i bulli, è in grado di aumentare senza ombra di dubbio, in maniera rilevante, l'ansia, le insicurezze delle vittime e altresì, le valutazioni negative che esse hanno di loro stesse. Le interviste raccolte, relativamente alle domande poste ai genitori intervistati in merito ai propri figli vittime degli abusi verbali e fisici perpetrati dai bulli, hanno evidenziato aspetti ritenuti degni di rilevanza da parte di Olweus. Il primo aspetto rilevato è rappresentato dal fatto che numerose vittime, sin dalla prima infanzia, presentavano atteggiamenti e comportamenti alquanto prudenti e un'intensa sensibilità. Il secondo aspetto riscontrato tramite le interviste ai genitori, ha evidenziato che in alcuni casi le vittime hanno instaurato nei primi anni di vita, un legame più intenso e positivo con le proprie figure genitoriali e in particolare con la madre, rispetto ad altri giovani adolescenti in generale. Inoltre, tale rapporto, così stretto, è alcune volte considerato dalle figure educative predisposte a fornire l'educazione scolastica ai giovani, ovvero gli insegnanti, un'espressione di eccessiva protezione agita dalle figure genitoriali, nei confronti dei propri figli. Secondo egli, dunque, "è ragionevole ipotizzare che le tendenze verso l'iperprotezione siano allo stesso tempo una causa ed una conseguenza del bullismo" (Olweus 1996, p. 32).

Un secondo gruppo di individui bullizzati, è rappresentato secondo egli dalle “vittime provocatrici” (Olweus 1996, p. 32). Questa tipologia di vittima è contraddistinta dalla concordanza di ambedue i modelli considerati reagenti, ricettivi, ovvero quello riconosciuto come modello ansioso e quello definito come modello aggressivo. Il giovane adolescente che rientra in questa categoria di vittime, è uno studente che sovente presenta problemi relativi alla capacità di concentrazione e che mette in atto condotte comportamentali che causano l’irritazione e la tensione da parte dei suoi compagni di classe. Qualche ragazzo che rientra, dal punto di vista comportamentale, in questa tipologia di vittime, può essere ulteriormente definito come uno studente iperattivo. Il più delle volte, l’atteggiamento e il comportamento che la vittima provocatrice mette in atto, provoca varie e differenti reazioni negative da parte di alcuni, molti oppure tutti i compagni di classe (Olweus 1996). Mettendo a confronto le due tipologie di vittime è emerso, dalle osservazioni e interviste da egli condotte, che le vittime passive o sottomesse, diversamente dai giovani non abusati verbalmente o fisicamente, risultano esposti, in maniera maggiore, al rischio di ammalarsi di depressione e, allo stesso modo, tendono a sviluppare un inadeguato senso di valutazione di se stessi, il cui esito comporta lo sviluppo di un’autostima minore, a seguito appunto di precedenti, incessanti e perduranti prevaricazioni. Dopo aver descritto in maniera dettagliata le caratteristiche che contraddistinguono le vittime, lo studioso presenta in maniera chiara ed esaustiva le peculiarità proprie del divenire un bullo, un prevaricatore. Egli a tal proposito afferma: “Una caratteristica distintiva dei bulli, implicita nella loro stessa definizione, è l’aggressività verso i coetanei. Generalmente i bulli hanno un atteggiamento più positivo verso la violenza e verso l’uso di mezzi violenti rispetto agli studenti in generale. Sono spesso caratterizzati da impulsività e da un forte bisogno di dominare gli altri” (Olweus 1996, pp. 32-33). Un bullo rappresenta colui o colei che mostra un livello di empatia limitato, carente, inadeguato nei riguardi della vittima designata. Il bullo ha, il più delle volte, una considerazione adeguata e positiva della propria persona, delle proprie opinioni e delle personali capacità, competenze. Inoltre, colui o colei che si comporta e agisce come un bullo, non rivolge le proprie condotte aggressive solamente verso i propri coetanei ma nella maggior parte dei casi, è solito essere aggressivo anche nei riguardi delle figure adulte di riferimento, quali i propri genitori e gli insegnanti che si relazionano con lei o lui. Per quanto concerne la forza fisica, specialmente se un bullo è un maschio, egli tende a essere e a dimostrarsi più forte dal punto di vista fisico rispetto ai coetanei maschi in generale e soprattutto nei confronti di coloro identificati come vittime. Dalle ricerche condotte dallo studioso, è emerso che in gruppo coloro che si comportano come bulli, mostrano bassi livelli di ansia, poca insicurezza e non sembrano essere, altresì, soggetti a un’autostima scarsa. Olweus precisa che queste conclusioni, tratte da numerose osservazioni condotte, si riferiscono ai bulli intesi come gruppo sociale, dunque,

questo non esclude che possano esserci singoli bulli che si mostrano al contempo aggressivi e ansiosi. Secondo gli studi e le ricerche sociali condotte presso numerosi istituti scolastici, è possibile osservare la presenza di uno o più giovani che prendono parte alle spiacevoli situazioni di bullismo ma senza prendere loro per primi una o più iniziative. Lo studioso denomina questa tipologia di bulli, come “bulli passivi, seguaci o sobillatori” (Olweus 1996, p. 33) e un gruppo sociale formato da membri che hanno il ruolo di bulli passivi, è formato in maniera alquanto eterogenea e può essere costituito da individui, nel caso specifico giovani adolescenti, che dal punto di vista caratteriale rivelano insicurezza e ansia. Il bullo è di frequente circondato dalla compagnia di qualche giovane adolescente come egli, e nello specifico questi coetanei, solitamente due o tre compagni di classe o amici sostengono il bullo ed egli nutre simpatia verso di loro. Inoltre i bulli, non giungono ad avere gli stessi bassi livelli di popolarità sociale delle vittime. Secondo i risultati empirici ottenuti ed emersi mediante e durante le ricerche sociali condotte: “Ciò che caratterizza i bulli è un modello reattivo aggressivo associato alla forza fisica (se sono maschi)” (Olweus 1996, p. 33). Dagli studi empirici condotti, è emerso altresì che sono almeno tre le possibili motivazioni di natura psicologica che sottostanno alle condotte comportamentali aggressive dei bulli nei confronti degli altri esseri umani. Queste possibili cause, offrono una riflessione in merito al comportamento antisociale di un individuo, che di fatto mira a mettere in atto azioni e condotte verbalmente o fisicamente lesive verso una o più vittime e di conseguenza, a essere definito socialmente con il termine bullo, ovvero un essere umano che si comporta da prevaricatore nei confronti di un'altra persona. Specificatamente, la prima probabile causa del comportamento aggressivo, nocivo, lesivo e antisociale tipico del fenomeno del bullismo è legata all'aspetto che il bullo necessita di un bisogno, percepito da egli come intenso, forte, relativo alla necessità di sentirsi potente e, in tal modo, riuscire a dominare sugli altri individui, per cui appare felice e soddisfatto nel momento in cui riesce a controllare e sottomettere una o più vittime prese di mira (Olweus 1996). La seconda possibile motivazione è da ricercare nella considerazione e riflessione in merito alle condizioni in cui le famiglie dei giovani divenuti bulli vivono quotidianamente. Nello specifico, le condizioni familiari in cui si trovano a dover vivere le famiglie dei bulli e di fatto i bulli stessi, sono spesso manchevoli e inadatte ed è proprio per tale motivo che risulta spontaneo supporre, che il bullo abbia sviluppato ostilità, in vari gradi, nei riguardi dell'ambiente. Questo aspetto, potrebbe spiegare la soddisfazione che esso prova, nell'arrecare danno e infliggere sofferenza ad altri esseri umani. In ultima analisi, per comprendere e riflettere sul comportamento aggressivo, amorale e antisociale dei bulli, è necessario tener conto, prendere in considerazione e riflettere sulla terza probabile causa delle condotte comportamentali lesive messe appunto in atto dai bulli nei riguardi delle vittime. Tale possibile motivazione riguarda il bisogno, la necessità dal punto di vista emotivo che i bulli hanno

di ottenere rispetto e ammirazione da parte dei coetanei con cui sono soliti mettersi a confronto, relazionarsi. Inoltre, secondo l'autore per quanto concerne il fenomeno del bullismo, entra in gioco anche un fattore di tipo strumentale (Olweus 1996). Nello specifico, sovente il bullo costringe la propria vittima a procurare per egli oggetti quali soldi, pacchetti di sigarette, alcolici e altri prodotti, articoli costosi, al fine di mettere ancor più in difficoltà il soggetto preso di mira. Secondo quanto emerso dalle ricerche sociali condotte, il fenomeno del bullismo può altresì essere considerato, come elemento di un più generale comportamento antisociale, che si contraddistingue per l'assenza relativa al rispetto delle regole, rientrando così nel quadro complessivo del disturbo generalizzato della condotta. Riflettendo in merito a questa prospettiva, risulta naturale secondo Olweus supporre che i ragazzi, gli adolescenti che si comportano in maniera aggressiva e prevaricatrice nei confronti degli altri, possano incorrere con maggiore facilità nel pericolo di mettere in atto altre condotte comportamentali problematiche, quali le azioni criminali e le dipendenze da uso e abuso di alcol e sostanze. Le ricerche sociali condotte dallo studioso e dalla sua équipe hanno ribadito, riaffermato e confermato pienamente la supposizione appena descritta. Nello specifico: "Circa il 60% degli studenti caratterizzati come bulli tra la VI elementare e la III media all'età di 24 anni è stato in prigione almeno una volta. Un dato ancora più drammatico è costituito dal fatto che circa il 35-40% dei bulli precoci ha subito, a questa età, tre o più incarcerazioni, rispetto al 10% del gruppo di controllo" (Olweus 1996, p. 34), costituito da coloro che nello stesso periodo scolastico, non hanno assunto un ruolo attivo sia come bulli, sia come vittime. Da quanto emerso dunque, coloro che erano stati in gioventù, nel periodo adolescenziale "bulli precoci" (Olweus 1996, p. 34), crescendo e divenendo giovani persone adulte, continuano a vivere mettendo in atto condotte comportamentali inadeguate, criminali, così come ufficialmente documentato dagli schedari redatti dal corpo di polizia. Al contrario di coloro che in giovane età, specificatamente durante il periodo scolastico preso in esame, sono state delle "vittime precoci" (Olweus 1996, p. 34) e di fatto, divenuti adulti, mostrano un tasso relativo alla delinquenza sotto la media. Tra i giovani, l'energia, la potenza fisica esercita e ricopre una funzione rilevante per quanto concerne il fenomeno del bullismo. Complessivamente, le varie vittime sono caratterizzate da una forza, dal punto di vista fisico, minore e più precisamente al di sotto della media. Al contrario, coloro che rappresentano i bulli all'interno di un contesto sociale, relazionale, il più delle volte possiedono maggiore forza fisica in relazione alla media dei giovani coetanei e in particolare, maggiore potenza fisica rispetto ai giovani presi da essi di mira. A tal proposito, lo studioso precisa che questo aspetto, non per forza deve implicare che i giovani adolescenti, forti dal punto di vista fisico, useranno la forza di cui sono dotati inevitabilmente al fine di prevaricare verbalmente e fisicamente le altre persone. In realtà, le ricerche sociali condotte, attestano che non vi è una connessione significativa esistente tra la forza

dal punto di vista fisico e le condotte comportamentali aggressive e violente (Olweus 1996). Difatti, una grande parte del campione di ragazzi osservati, presi in esame, pur essendo caratterizzati da una rilevante forza fisica, non sono stati ritenuti dallo studioso e dai suoi collaboratori giovani adolescenti dal temperamento e comportamento aggressivo. Nello specifico, dunque, l'aspetto significativo che caratterizza un giovane adolescente di genere maschile che mette in atto azioni lesive ai danni di un altro soggetto, e per questo motivo è considerato dagli altri individui un bullo, "è la combinazione di un modello reattivo aggressivo associato alla forza fisica" (Olweus 1996, p. 35). Al contrario, l'aspetto rilevante che contraddistingue le varie vittime risulta essere "la combinazione di un modello reattivo ansioso associato a debolezza fisica" (Olweus 1996, p. 35). Un ulteriore aspetto emerso dalle ricerche sociali da egli condotte, è rappresentato dall'evidente rapporto di reciprocità che entra in azione tra gli aspetti relativi alla forza fisica che un ragazzo possiede e la popolarità fra i propri coetanei che questa potenza fisica agita può, di fatto, permettergli di avere. Allo stesso modo, è emersa una precisa associazione fra gli aspetti concernenti la debolezza dal punto di vista fisico di un giovane adolescente e la conseguente impopolarità scaturita dall'evidenza di questa scarsa potenza fisica che lo caratterizza. Sulla base di quanto emerso, ne consegue che la potenza fisica di un giovane può essere determinante e incidere sul livello di notorietà fra i propri amici, compagni e coetanei, e allo stesso tempo e modo la forza fisica può diminuire notevolmente la possibilità che un adolescente venga preso di mira, lesa, prevaricato, danneggiato dal punto di vista fisico ed emotivo. I risultati emersi dagli studi condotti sono specifici di giovani adolescenti di genere maschile. Altresì, la potenza fisica consente al giovane di proteggersi, difendendosi in situazioni di aggressione fisica. La forza fisica, dunque, sembra che possa rappresentare, costituire ed essere un "fattore di protezione contro il bullismo e la vittimizzazione" (Olweus 1996, p. 35). Per quanto riguarda invece le giovani adolescenti, l'aspetto relativo alla potenza fisica non sembra costituire, rappresentare e possedere il medesimo ruolo e la stessa valenza. Lo studioso, afferma che al momento non si è ancora a conoscenza, per quanto riguarda le giovani, dei fattori, degli elementi di tutela, difesa e salvaguardia nei confronti del fenomeno antisociale del bullismo. Egli, espone in maniera chiara e dettagliata che cosa succede concretamente quando, all'interno di un ambiente scolastico e in particolar modo all'interno dell'ambiente fisico e sociale della classe, avvengono episodi di bullismo. Solitamente all'interno di una classe, si verificano episodi, situazioni conflittuali, colmi di tensione di vario genere ma anche diversi e numerosi scambi relazionali percepiti moderatamente aggressivi (Olweus 1996). Queste interazioni non eccessivamente aggressive, hanno come scopo, obiettivo e fine quello di divertire, il bisogno e la necessità di autoaffermarsi, mettere a confronto con gli altri coetanei la propria potenza fisica, soprattutto negli scambi relazionali fra adolescenti di genere maschile. Se all'interno della

classe, vi è la presenza costante di un bullo o di colui che si inizia a comportare da potenziale bullo, gli scambi relazionali diverranno più duri, maggiormente irruenti, aggressivi e violenti. Secondo le riflessioni emerse dalle analisi condotte: “Il temperamento irascibile del bullo, i suoi marcati bisogni di autoaffermarsi, di dominare e di sottomettere gli altri lo fanno sentire forte. Perfino le avversità e le frustrazioni di poco conto lo spingono all’uso di mezzi violenti e lo portano a reagire in maniera intensa, spesso aggressiva” (Olweus 1996, p. 36). Le condotte comportamentali che il bullo mette in atto, specialmente per quanto concerne gli atti fisici, per via della sua rilevante potenza fisica, rappresentano in numerose occasioni, situazioni e circostanze, la causa del dolore provato dagli altri individui. Ad ogni modo, i bulli preferiscono avere uno scontro fisico con giovani coetanei che si mostrano più deboli, ovvero che sono caratterizzati da una minore forza fisica, sapendo ed essendo certi di avere la meglio, di non essere sopraffatto e prevaricato dall’altro soggetto, anche se non indietreggiano di fronte a nessun individuo (Olweus 1996). Difatti, i bulli sono soliti essere e percepirsi come persone forti e sicure di se stesse. Se all’interno dello spazio classe, sono presenti uno o più compagni che si mostrano come giovani frustrati, caratterizzati da condotte comportamentali passive e dalla personalità ansiosa, insicura, altresì timorosi di essere e risultare assertivi, aggressivi e deboli dal punto di vista fisico, vengono facilmente e velocemente individuati da uno o più bulli presenti all’interno dello spazio e gruppo classe, e sono metaforicamente identificati, come gli anelli fragili della catena sociale scolastica. Nello specifico, la vittima nel momento in cui viene presa di mira e, dunque, prevaricata, non reagisce nei confronti del bullo, non si ribella ai soprusi verbali o fisici subiti, reagisce mediante una reazione di pianto e, nel concreto non è in grado di difendere se stesso, l’integrità della sua persona (Olweus 1996). Il più delle volte, non prende parte alle attività ludiche pensate e organizzate dai propri compagni di classe, sentendosi abitualmente e continuamente solo, escluso, rifiutato e allontanato dal gruppo classe. Per il bullo, ovvero colui che tende con il potere offensivo del linguaggio e la forza, aggressività e violenza delle proprie azioni comportamentali a prevaricare sulle altre persone considerate come le proprie vittime: “Il ragazzo frustrato è un bersaglio ideale; la sua ansietà, la sua incapacità di difendersi e la sua tendenza al pianto conferiscono al bullo un netto senso di superiorità e di supremazia, fornendo una sorta di soddisfazione a reconditi impulsi di vendetta” (Olweus 1966, p. 37). Colui che rappresenta e incarna il tipico atteggiamento e comportamento aggressivo e lesivo di un bullo, ricerca il sostegno dei suoi pari, dei suoi coetanei e non è di certo raro che egli convinca in maniera insistente e persuasiva i suoi più cari amici, a ledere verbalmente e fisicamente la vittima da egli designata. Il bullo cercherà sempre di individuare in primis, in colui o colei da egli presa di mira, un aspetto relativo al fisico, alla voce o al modo di porsi nei confronti degli altri individui, al portamento oppure riguardante il carattere o relativamente agli indumenti

indossati, che possa divenire oggetto di scherno, di derisione agita singolarmente o collettivamente a seconda delle possibili e variabili situazioni e circostanze sociali (Olweus 1996). Per un bullo, convincere e successivamente rimanere a guardare i compagni di classe che attaccano la vittima da egli volutamente scelta per essere aggredita dal punto di vista verbale o fisico, è piacevole nella stessa misura dell'aggressività e della violenza che egli avrebbe agito singolarmente su di essa. Per differenti motivazioni, di cui una potrebbe sicuramente essere rappresentata dalla concreta assenza da parte degli adulti che svolgono la funzione educativa nei riguardi dei giovani studenti nei vari luoghi e momenti scolastici in cui si verificano gli atti di bullismo, e un'altra potrebbe senz'altro riguardare la convinzione, la certezza e la decisione ferma degli adulti che svolgono il ruolo di insegnanti, collaboratori scolastici e dirigenti scolastici all'interno delle scuole, di lasciare che le situazioni conflittuali tra i giovani studenti vengano risolte fra di loro, senza le loro interferenze e intromissioni, le difficoltà relative al bullismo che di conseguenza vengono a crearsi, continuano a rimanere sconosciute agli occhi degli adulti (Olweus 1996). Peraltro, il giovane lesa e prevaricato il più delle volte fatica ad aprirsi in merito all'accaduto con le proprie figure genitoriali e per timore, vergogna, disagio e paura non racconta a essi nulla dei continui attacchi di bullismo subiti e vissuti all'interno dell'edificio scolastico che frequenta. Per la vittima dunque, la vita scolastica diventa opprimente, soffocante, insopportabile per via delle continue prevaricazioni subite, poiché egli rappresenta di fatto per l'intera classe, il bersaglio dei loro soprusi, delle angherie messe in atto. Specificatamente, di tanto in tanto anche altri compagni di classe provano a infastidire, molestare e ingiuriare colui che è solito essere soggetto alle persistenti angherie da parte di uno o più bulli della classe. Ogni membro del gruppo classe, difatti, sa che la vittima è fisicamente e moralmente debole, che non trova il coraggio sufficiente per reagire prontamente e che nessun compagno, anche coloro dotati di molta forza fisica, è disposto a prendere le sue parti, le sue difese. E dopo che uno di questi giovani lo attacca, quelli che lo tormentano nutrono raramente il senso di colpa per l'aggressività e la violenza verbale e fisica perpetrata. Giorno dopo giorno, la vittima si sentirà isolata ed emarginata dall'intero gruppo classe, dai suoi coetanei e da coloro con cui inizialmente aveva condiviso esperienze ed emozioni (Olweus 1996). La vittima viene considerata inferiore e anche coloro che vorrebbero continuare oppure iniziare a essere suoi amici, abbandonano l'idea di avvicinarsi a egli, per timore di essere giudicati negativamente, venire disprezzati e disapprovati oppure per paura di divenire a loro volta, essi stessi vittime delle prevaricazioni messe in atto dagli altri componenti del gruppo classe. Per tale motivo, la vittima viene completamente ignorata, totalmente isolata. Secondo quanto emerso dagli studi sociali e dalle ricerche condotte: "Si sviluppano così delle credenze che innescano un processo di deumanizzazione della vittima: è un essere miserabile e privo di valore, quindi merita di essere picchiato. La sua inferiorità nel gruppo

dei pari è ulteriormente comprovata dagli attacchi e dalle ingiurie manifeste: è ovvio, per chiunque, che è un buono a nulla” (Olweus 1996, p. 38).

CAPITOLO 4. LA RICERCA

4.1 Gli obiettivi

La ricerca sociale che ho condotto in questi mesi ha come obiettivo primario quello di indagare il fenomeno del bullismo, inteso come un fenomeno antisociale e amorale, ancora oggi molto diffuso, soprattutto tra i giovani adolescenti, negli ambienti scolastici e in vari contesti di vita sociale in cui essi si confrontano mediante molteplici scambi relazionali. Nello specifico, ho desiderato condurre questo studio sociale, al fine di cogliere le riflessioni di giovani adolescenti in merito all'argomento, per poter comprendere quanto i giovani d'oggi conoscano la gravità di tale fenomeno e allo stesso modo e tempo le conseguenze, l'impatto psicologico che gli episodi di bullismo possono senz'altro avere sulla sfera emotiva delle persone e per quanto concerne lo studio sociale condotto, sugli adolescenti. L'obiettivo, il fine, lo scopo principale dunque, dello studio è stato quello di analizzare gli effetti che i comportamenti aggressivi possono esercitare sul benessere emotivo, psicologico degli adolescenti. Specificatamente ho voluto indagare, mediante molteplici domande poste ai giovani partecipanti, le esperienze personali in merito all'osservazione o all'atto di aver subito comportamenti aggressivi, lesivi, violenti dal punto di vista verbale oppure fisico o ambedue, al fine di analizzare mediante interviste semistrutturate proposte al campione di partecipanti, il problema sociale del bullismo che condiziona psicologicamente la qualità di vita di numerosi individui e, nello specifico, di molti ragazzi in età adolescenziale. La ricerca proposta, ha trovato le sue fondamenta nel campo della psicologia sociale e in particolare nelle teorie e studi sociali di numerosi e rilevanti psicologi, studiosi e autori di volumi che hanno indagato concetti e teorie alla base della psicologia sociale, quali la teoria sociale cognitiva e l'autoefficacia percepita, il disimpegno morale, la teoria dell'apprendimento sociale, la dissonanza cognitiva, la teoria del confronto sociale, il gruppo sociale e le sue dinamiche e il conformismo sociale, fondamentali per comprendere in maniera chiara ed esaustiva la complessità del fenomeno del bullismo, con le sue implicazioni psicologiche e sociologiche. Un ulteriore aspetto messo in luce, è stato quello di

indagare e riflettere sulla fragilità giovanile, adolescenziale, in relazione all'incidenza del complesso e spiacevole fenomeno antisociale e amorale del bullismo che ancora oggi crea un forte disagio psicologico, emotivo, in primis a tutti coloro che vivono in prima persona gli attacchi lesivi perpetrati da uno o più bulli ma altresì, anche da coloro che vivono la difficile esperienza di assistere in lontananza a un episodio aggressivo, lesivo e violento di bullismo agito verso una o più vittime identificate da uno o più bulli, prevaricatori. Specificatamente, assieme a ogni singolo partecipante con cui sono riuscita a entrare in contatto e altresì, a instaurare durante le interviste proposte loro, un clima disteso e sereno nonostante l'argomento trattato fosse piuttosto complesso e soprattutto, a seconda delle varie esperienze vissute direttamente oppure indirettamente, sia stato di fatto colmo di differenti sfumature emotive, sono riuscita a esplorare e ad analizzare l'età adolescenziale, la fragilità giovanile, le emozioni coinvolte nel fenomeno lesivo indagato, riflettendo appunto in merito al bullismo, focus primario della ricerca sociale condotta.

4.2 Il fenomeno del bullismo

Per la parte relativa alla ricerca sociale che ho condotto, ho preso in esame il volume di Ada Fonzi, del 2012. Ada Fonzi è stata la prima studiosa nel territorio italiano e una delle prime donne a livello internazionale, a focalizzare i propri studi, sul problema del bullismo. Il volume mette in risalto le problematiche del fenomeno, quanto gli episodi di bullismo possano ledere fisicamente e soprattutto psicologicamente al benessere totale di un essere umano e nello specifico, quanto possa compromettere la vita personale e sociale di un giovane adolescente. Il libro riporta, racconta e riflette sulla vita di Michele, un giovane ragazzo, adolescente vittima di persistenti e violenti attacchi di bullismo. Michele si sveglia ogni mattina mettendo in atto le stesse identiche dinamiche, non ha intenzione alcuna di recarsi a scuola. Si sente costantemente colmo di tristezza e agitazione e trascorre le proprie giornate in completa solitudine (Fonzi 2012). I genitori di Michele si sentono molto affranti e ignari a riguardo della vera e reale motivazione per cui il figlio non vuole più andare e frequentare la scuola, non sanno più come poter intervenire e far sì che possa ogni giorno svegliarsi, tirarsi su dal letto e uscire di casa per raggiungere l'istituto scolastico. Il papà di Michele esercita la professione di avvocato e si mostra nei riguardi del figlio irritato, poiché lo vede così timido, introverso e diverso rispetto al suo carattere. Finalmente però qualcosa cambia nell'atmosfera che si respira a casa di Michele, finalmente egli trova il coraggio di aprirsi con i

propri genitori e di raccontare gli episodi di aggressività, violenza che subisce all'interno dell'edificio scolastico che frequenta (Fonzi 2012). Michele racconta ai genitori di vivere ogni giorno continue umiliazioni, derisioni e scherzi di cattivo gusto da parte di un gruppo di coetanei che si comportano nei suoi confronti in maniera inadeguata, prepotente e prevaricatrice. Il padre di Michele ascoltando il figlio, rivive in prima persona i ricordi che aveva tentato di dimenticare e rimuovere dalla sua coscienza, di quando lui stesso era un bullo e si comportava in maniera nociva nei confronti di altri individui. Metaforicamente riflettendo, l'autrice e studiosa afferma che la via maestra per affrontare e sconfiggere i bulli, coloro che prevaricano gli altri, risulta nel riuscire a fermare, interrompere e disattivare tutte quelle relazioni sociali percepite come inadatte, sbagliate che si fissano e fossilizzano attorno alle vittime e ai carnefici, i quali costituiscono due ruoli sociali per nulla stabiliti e fissati a priori, ma che di fatto sono sovente sostituibili, alternabili (Fonzi 2012). Nonostante alcuna motivazione possa giustificare le condotte comportamentali verbali e fisiche amorali, antisociali che i bulli mettono in atto nei riguardi delle vittime prese di mira, i prevaricatori mascherano un profondo disagio, che tentano di risolvere agendo, appunto, mediante la messa in atto di comportamenti aggressivi e lesivi inflitti alle vittime designate (Fonzi 2012). Il giovane Michele, arrivato a un punto in cui non riesce più a mascherare davanti ai propri genitori il suo disagio, la sua frustrazione confessa loro, dopo diverso tempo, le varie e continue angherie subite quotidianamente dai suoi compagni di classe. In una crisi di pianto, egli dice loro: "Sono cattivi con me, mi fanno i dispetti, mi prendono in giro" (Fonzi 2012, p. 18). E ancora: "Nell'intervallo giocavano a pallone e volevo giocare anch'io. Ho cercato di mettermi in porta, ma Davide aveva già deciso chi doveva andarci. Mi ha guardato male, sono rimasto in porta finché lui con uno spintone mi ha cacciato via" (Fonzi 2012, p. 22). Dopo aver terminato per quella sera di ascoltare gli episodi di aggressività subita dal proprio figlio, i genitori gli domandarono quale fosse stata la sua risposta comportamentale dopo aver ricevuto le numerose prese in giro da parte dei compagni, che Michele aveva trovato il coraggio di confessare loro. Egli rispose, che di fronte ai compagni di classe si sente indifeso, come se si trovasse messo a nudo, incapace in quegli istanti di produrre una risposta in sua stessa difesa, tutela. I genitori rimasero sconvolti e sconcertati dai molteplici racconti dolorosi che Michele ha riportato loro ma capiscono che aprirsi, dialogare e raccontare di sé, rappresenta la strada giusta e la soluzione migliore per prendere consapevolezza del proprio dolore per poterlo esternare, affrontare e pian piano, mediante il ricorso a un aiuto interno dato dalla famiglia e uno esterno caratterizzato da un supporto psicologico, per poterlo adeguatamente superare. Il bullismo è un fenomeno che riguarda numerosi giovani, soprattutto in età adolescenziale. Le vittime sono ragazzi e ragazze dalla personalità introversa e di fronte ai perpetratori si sentono sole, indifese e incapaci di agire per mettere fine ai soprusi, alle angherie,

all'aggressività e alla violenza verbale e fisica costantemente subita. I bulli, invece, sovente mascherano il loro disagio psicologico agendo, mettendo in atto azioni nocive e lesive ai danni di una o più vittime. Essi sono ragazzi e ragazze che si mostrano come giovani dalla personalità sicura, forte, appaiono agli occhi delle vittime come invincibili e consapevoli del timore, della paura che riescono a suscitare e a incutere nelle vittime, continuano a prendersi gioco di esse, trattandole persistentemente in maniera inadeguata, lesiva e nociva (Fonzi 2012). I prevaricatori agiscono cercando il sostegno sociale di altri coetanei, del gruppo di pari e, altresì, attendono il momento più consono, rappresentato dal momento in cui non sono presenti le figure adulte, nello specifico caso scolastico, il personale addetto all'istruzione e alla sicurezza degli studenti, per poter agire ai danni di una o più vittime prese da esso o essi di mira. Le vittime, dopo aver subito la condotta aggressiva e violenta, verbale o fisica, oppure ambedue, faticano a raccontare alle figure adulte e di riferimento i molteplici episodi di bullismo subiti, e sovente, mantengono segreta la spiacevole situazione. La storia di Michele, permette di riflettere relativamente a quanto possa essere importante per le vittime, riuscire metaforicamente a rompere il muro di silenzio che esse stesse si costruiscono per timore, paura e disagio di non essere credute, sufficientemente ascoltate e protette da coloro la cui funzione educativa e genitoriale è proprio questa (Fonzi 2012). Il compito delle figure educative, e dunque, di tutti quegli adulti che entrano in contatto diretto con gli adolescenti, è proprio quello di riuscire a comprendere il loro disagio, quel malessere mascherato che li spinge a nascondere silenziosamente le prevaricazioni verbali e fisiche costantemente subite, affinché essi sentendosi ascoltati, compresi e non giudicati, possano raccontare in totale sincerità gli spiacevoli e deplorabili soprusi subiti. Risulta essere di fondamentale importanza, per l'accrescimento e il rafforzamento dell'autostima dei giovani adolescenti, che gli adulti di riferimento, quali per eccellenza i genitori e gli insegnanti, supportino adeguatamente colui o colei vittima di episodi di bullismo, sostenendoli e incoraggiandoli a reagire, in maniera appropriata, affinché i persistenti attacchi di aggressività e violenza possano cessare di verificarsi (Fonzi 2012).

4.3 Il metodo

Per quanto riguarda il metodo utilizzato, ho strutturato, un consenso informato consegnato alle famiglie con uno o più figli minorenni. Nello specifico, in questi mesi in cui ho svolto lo studio sociale, mi sono recata nelle abitazioni delle famiglie che ho avuto precedentemente modo di

conoscere negli anni passati, poiché sono stata l'educatrice di riferimento dei loro figli, quando essi frequentavano la stessa scuola elementare in cui ho svolto il lavoro di educatrice scolastica. Le figure genitoriali che ho incontrato, hanno preso visione di tale documento e firmandolo, hanno accettato la partecipazione dei propri figli all'intero progetto di ricerca proposto loro. Essi sono stati informati verbalmente e per iscritto, in merito agli obiettivi e alla modalità di conduzione della ricerca e, altresì, alle domande relative alle interviste semistrutturate proposte singolarmente a ciascun giovane partecipante. Mediante la presa visione del documento, i genitori hanno potuto comprendere l'obiettivo primario della ricerca, ovvero quello di analizzare gli effetti che i comportamenti aggressivi esercitano sul benessere degli adolescenti. Tramite quest'analisi, è stato comunicato che si intendeva indagare, attraverso le domande poste ai loro figli, le esperienze personali in merito all'osservazione o all'atto di aver subito comportamenti aggressivi, al fine di analizzare mediante interviste semistrutturate, il problema sociale del bullismo che condiziona psicologicamente la qualità di vita di numerosi individui e, nello specifico, di molti ragazzi in età adolescenziale. Inoltre, dialogando assieme ai genitori, ho informato loro che la ricerca sociale proposta ai loro figli, si basa sulla psicologia sociale e in particolare sulle teorie e studi di numerosi psicologi che hanno indagato l'apprendimento sociale o modellamento osservativo, l'autoefficacia, la teoria sociale cognitiva, il disimpegno morale, il gruppo sociale, il conformismo sociale e ulteriori argomenti rilevanti su cui trova fondamento il mio progetto di ricerca, inerente alla mia tesi di laurea magistrale. Per quanto riguarda, invece, la modalità di svolgimento della ricerca, nel medesimo incontro ho informato le figure genitoriali e, altresì, i loro figli, circa le modalità di svolgimento dello studio sociale. Nello specifico, ho spiegato rivolgendomi a ogni singolo partecipante che gli sarebbero state poste varie domande relative al fenomeno del bullismo, per indagare l'incidenza, le conseguenze, gli effetti e le emozioni che derivano dall'aver assistito o subito condotte comportamentali aggressive sia dal punto di vista verbale che fisico. Inoltre, li ho informati che sarebbero stati intervistati singolarmente, in un luogo dove più si sarebbero sentiti a proprio agio, attraverso un'intervista semistrutturata della durata di circa 30 minuti e che le registrazioni audio sarebbero state adeguatamente conservate, al fine di assicurare la tutela dei dati raccolti, inerenti alle differenti e varie esperienze e riflessioni dei giovani adolescenti che sarebbero stati intervistati. Durante l'incontro, è stata mia premura rassicurare tanto i genitori quanto gli adolescenti partecipanti al progetto di ricerca, in merito alla tutela, riservatezza, privacy e anonimato delle domande date in sede di intervista. Infine, ho ringraziato con gratitudine le famiglie per aver concesso il permesso ai propri figli di poter prender parte attiva allo studio sociale, e specialmente ho ringraziato sentitamente i giovani partecipanti, che già conoscevo, essendo stati miei alunni nel corso degli anni di scuola primaria, per essersi resi disponibili a rispondere a una

serie di domande riguardanti il fenomeno antisociale del bullismo, al fine di ascoltare, analizzare e riflettere in merito alle loro esperienze sociali e, altresì, approfondire la conoscenza e la consapevolezza che i ragazzi e le ragazze hanno acquisito in merito a tale argomento, così rilevante dal punto di vista psicologico, sociologico e pedagogico.

4.3.1 I partecipanti

Per quanto concerne la scelta dei partecipanti, ho ricercato un campione di dodici giovani adolescenti, di età compresa tra gli 11 e i 17 anni, frequentanti differenti scuole medie e superiori della città di Milano. Il gruppo di partecipanti costituitosi è formato da cinque ragazze e sette ragazzi, di cui tutti di nazionalità italiana, a eccezione di una ragazza nata in Ecuador e un ragazzo nato in Marocco, trasferitisi in Italia assieme alla famiglia, alcuni anni dopo la loro nascita. I giovani partecipanti, sono ragazzi e ragazze che ho conosciuto diversi anni fa, quando svolgevo la mansione di educatrice scolastica presso una scuola elementare, situata in provincia di Milano. Seppur con qualche piccola esitazione iniziale, dovuta al fatto che non rappresentavo un volto a loro sconosciuto, gli adolescenti intervistati si sono mostrati interessati alle domande poste loro, e altresì, partecipi ed entusiasti di offrire il loro contributo alla ricerca sul fenomeno antisociale e amorale del bullismo, con uno sguardo rivolto agli effetti che le condotte aggressive, violente e lesive subite, producono nelle vite di coloro che sono vittime di tale riprovevole fenomeno sociale dalle ripercussioni psicologiche e sociologiche, mediante il racconto delle esperienze, considerazioni e riflessioni personali di cui hanno voluto rendermi partecipe.

4.3.2 La procedura

Lo studio era composto da diversi passaggi metodologici. Il primo, è stato quello di ideare e strutturare un consenso informato per le famiglie dei giovani adolescenti minorenni intervistati. In questo documento, la cui strutturazione e compilazione si era resa necessaria, affinché i genitori dei partecipanti avessero potuto decidere in maniera consapevole e libera, se far partecipare o meno i propri figli allo studio organizzato e condotto, ho fornito alle famiglie varie indicazioni strutturali,

affinché potessero essere adeguatamente informati, in merito all'obiettivo e alla modalità di svolgimento, che la ricerca si era prefissa di sviluppare e raggiungere. A questo proposito, le figure genitoriali sono state informate che il fine generale dello studio, era quello di analizzare gli effetti che i comportamenti aggressivi esercitano sul benessere degli adolescenti. Specificatamente, si voleva indagare, attraverso le domande poste ai giovani partecipanti, le esperienze personali in merito all'osservazione o all'atto di aver subito comportamenti aggressivi, al fine di esaminare, mediante interviste semistrutturate, il problema sociale del bullismo che condiziona psicologicamente la qualità di vita di numerosi individui e, nello specifico, di molti ragazzi in età adolescenziale. La ricerca che si è voluta proporre, ha trovato le sue fondamenta nel campo della psicologia sociale, e in particolare, sulle teorie e studi di numerosi psicologi, studiosi che hanno indagato l'apprendimento sociale o modellamento osservativo, l'autoefficacia, la teoria sociale cognitiva, il disimpegno morale, il gruppo sociale e il conformismo sociale. Per quanto riguarda, invece, la modalità di svolgimento, le figure genitoriali sono state informate che ai propri figli sarebbero state poste varie e molteplici domande relative al fenomeno del bullismo, per indagare l'incidenza, le conseguenze, gli effetti e le emozioni che derivano dall'aver assistito o subito condotte comportamentali aggressive e violente, sia dal punto di vista verbale che fisico. Inoltre, gli adolescenti sarebbero stati intervistati singolarmente, mediante l'utilizzo di un'intervista semistrutturata, della durata di 30/35 minuti circa. Durante le interviste, sarebbero stati chiesti alcuni dati personali, quali età e genere. A questo proposito, la riservatezza delle informazioni sarebbe stata garantita e nessuna informazione sarebbe emersa in maniera diretta, facendo riferimenti espliciti. I dati raccolti sarebbero stati, dunque, utilizzati in forma anonima e aggregata, in modo da non poter risalire ai dati dei singoli adolescenti. Pertanto, non sarebbero state fornite informazioni, che avrebbero potuto consentirne l'identificazione. Inoltre, le registrazioni audio delle interviste sarebbero state distrutte, non appena fosse terminato il progetto di ricerca. Infine, lo studio proposto avrebbe potuto comportare alcuni benefici per ciascun giovane partecipante, quali: incremento della consapevolezza di sé e dell'altro, ampliamento e miglioramento della conoscenza e della consapevolezza relativamente al fenomeno antisociale del bullismo, e comprensione del potenziale di un comportamento sia positivo sia negativo, dei suoi effetti e delle relative conseguenze. Il secondo passaggio, è stato quello di orientare la ricerca verso i punti focali di mio interesse, per giungere ad analizzare nel dettaglio il fenomeno antisociale del bullismo e la fragilità giovanile in età adolescenziale. Per questo motivo, ho preparato una serie di domande, finalizzate al raggiungimento di tali obiettivi principali, da sottoporre tramite interviste semistrutturate al campione di ragazzi e ragazze che si sono resi volentieri partecipi. Una volta terminata l'ideazione e la messa per iscritto del consenso informato e delle domande per le interviste, per quanto concerne

il terzo passaggio metodologico, mi sono recata dalle famiglie con cui ho preso contatti, per mostrare, al fine della presa visione e accettazione dei due documenti, ai genitori e ai figli coinvolti nel progetto di ricerca, il materiale necessario allo suo svolgimento. Terminata la prima macroparte relativa alla procedura, ho eseguito nelle settimane successive le interviste proposte ai giovani adolescenti, intervistandoli singolarmente, nel luogo in cui si sentissero maggiormente a loro agio. Terminate le registrazioni audio relative alle interviste, ho iniziato il lavoro di analisi dei risultati, estrapolando le informazioni significative e riflettendo in merito ai risultati ottenuti, per poi soffermarmi approfonditamente sulle conclusioni a cui la ricerca sociale aveva condotto.

4.3.3 L'intervista

La tipologia di intervista che ho voluto proporre ai miei giovani partecipanti è stata quella semistruutturata. Si tratta di una metodologia utilizzata nelle ricerche qualitative e specificatamente, rappresenta uno strumento dinamico per la raccolta di dati qualitativi, consentendo al ricercatore di approfondire le tematiche della ricerca, mediante la proposta di molteplici domande a risposta aperta e, altresì, argomentativa. L'intervista semistruutturata, consente di approfondire i pensieri, le considerazioni, le riflessioni e le prospettive di ciascun partecipante, fornendo informazioni rilevanti sulle esperienze che ogni singolo intervistato desidera condividere. Questa tipologia di intervista, permette al ricercatore di avviare una conversazione, consentendo al partecipante di emettere come risposte, delle considerazioni ed esperienze personali e, dunque, potendo di fatto cogliere l'apertura al dialogo che un'intervista semistruutturata consente di fare. Obiettivo primario dell'utilizzo di un'intervista semistruutturata è, quindi, quello di indagare le percezioni, le emozioni e la ricchezza data dal racconto delle loro esperienze, permettendo al ricercatore di mantenere al contempo l'adattabilità e la flessibilità per quanto concerne la raccolta dei dati ottenuti. Per eseguire le interviste semistruutturate, ho preferito che il setting fosse scelto da ogni singolo partecipante, affinché ognuno di loro si sentisse a suo agio e percepisse nell'ambiente fisico un luogo sicuro in cui potersi aprire dal punto di vista emotivo, psicologico. La maggior parte dei partecipanti, come setting ha preferito scegliere la propria stanza, la camera di casa propria, a eccezione di tre ragazzi/e che hanno preferito incontrarmi e rispondere alle domande poste, in un parco vicino alle loro abitazioni. Le interviste si sono svolte in varie giornate e quelle scelte dai partecipanti sono state il

sabato pomeriggio e la domenica mattina, nei momenti in cui essi erano a casa dalle lezioni scolastiche. Ogni intervista è durata circa 30/35 minuti e ogni singolo partecipante ha contribuito alla ricerca sociale rispondendo in maniera argomentativa alle varie, differenti e introspettive domande poste loro. Di seguito, sono trascritte le domande che ho elaborato e strutturato, e al fine di evitare che i giovani partecipanti potessero sentirsi a disagio di fronte a me, in veste di ricercatrice, ho deciso di porre le domande in maniera informale e a ogni singolo partecipante mi sono rivolta dandogli/le del “Tu”.

PER LA PARTE INTRODUTTIVA E GENERALE DELLO STUDIO SOCIALE CONDOTTO

- Benvenuto/a alla ricerca sociale sul fenomeno antisociale del bullismo. Quanti anni hai?
- Frequenti la scuola media oppure la scuola superiore?
- Come raggiungi al mattino la tua scuola?
- All’uscita da scuola, come ritorni a casa?
- Sei solito/a praticare uno sport?
- Hai qualche altro passatempo che coltivi al di fuori di casa tua?
- Conosci il significato del termine “bullismo”?
- Se sì, in quali ambienti hai sentito parlare di questo termine?
- I tuoi genitori ti hanno mai spiegato qualcosa a riguardo?
- I tuoi insegnanti hanno mai apertamente in classe approfondito questa tematica?

PER LA PARTE SPECIFICA DELLA RICERCA SOCIALE CONDOTTA

- Se dovessi utilizzare un solo termine per definire il fenomeno del bullismo, quale useresti?
- Secondo te chi è o che cosa rappresenta essere un bullo?
- Ne hai mai incontrato uno?
- Se sì, che ruolo hai avuto in quella particolare circostanza? Sei stato/a una vittima o uno spettatore o una spettatrice oppure sei stato/a tu stesso/a un bullo?
- Se sei stato uno spettatore o una spettatrice, che emozioni hai provato nel vedere un individuo, il bullo, prendersi gioco di un’altra persona e mettere in atto condotte aggressive nei confronti della vittima?
- Vorresti condividere i ricordi relativi alla difficile esperienza a cui hai assistito?
- Hai provato a mettere in atto un’azione qualsiasi, verbale o fisica, a difesa della vittima?
- Hai dei rimpianti in merito alla situazione spiacevole di cui sei stato/a spettatore o spettatrice?

- Se sei stata/o invece una vittima del bullo, come hai vissuto quella spiacevole situazione? Che emozioni hai provato?
- Conoscevi la persona che ti ha bullizzata/o?
- Sei stata/o bullizzata/o verbalmente, fisicamente o in entrambe le modalità?
- Posso chiederti se te la senti di descrivermi l'esperienza difficile e sofferente che hai vissuto in prima persona?
- Dopo l'accaduto di cui sei stata/o vittima, ti sei confidata/o con qualche figura di riferimento?
- Hai deciso di denunciare la condotta aggressiva che hai subito?
- L'episodio di bullismo di cui sei stata/o vittima, quanto ha influito nella tua vita quotidiana?
- La condotta comportamentale aggressiva di cui sei stata/o vittima ha apportato cambiamenti rilevanti nei tuoi spostamenti, nelle tue abitudini, nella messa in atto dei tuoi comportamenti e dal punto di vista delle tue emozioni?
- Ti sei rivolta/o assieme alla tua famiglia a una figura esperta che potesse aiutarti a stare meglio, come per esempio uno/a psicologo/a?
- Se invece non sei mai stato/a né una vittima né uno spettatore o spettatrice, hai messo in atto una condotta aggressiva, verbale o fisica, che potesse ledere in qualche modo un tuo coetaneo, pari o un'altra persona?
- Se sì, hai riflettuto in merito alla gravità delle tue azioni?
- Posso chiederti, sempre che tu te la senta, di condividere i tuoi ricordi in merito all'accaduto?
- Dopo aver messo in atto la condotta comportamentale aggressiva in questione, hai provato sentimenti quali sensi di colpa, rimorso o frustrazione?
- Se potessi immaginariamente ritornare al passato, come avresti cambiato e migliorato la tua condotta comportamentale?
- Alla luce delle riflessioni e considerazioni emerse da questa intervista semistrutturata che ti ho proposto, ritieni che il bullismo sia diventato un problema importante, dal punto di vista sociale, al giorno d'oggi?
- Secondo te quali proposte, pensate e messe in atto dalle agenzie educative quali per esempio la scuola o gli ambienti in cui si praticano gli sport sia di squadra, sia individuali, possono contribuire a ridurre l'incidenza degli episodi antisociali di bullismo?
- Le famiglie di ciascun ragazzo/a come possono aiutare il/la proprio/a figlio/a a non diventare un perpetratore di azioni verbali e fisiche aggressive, ovvero un bullo, oppure uno spettatore o una spettatrice silenzioso/a che non interviene in difesa di un altro individuo per paura di divenire a sua volta vittima del bullo?
- Sei ancora molto giovane ma stai iniziando a crescere e a incamminarti verso il mondo sociale, la

società e nel momento in cui percorri il cammino della crescita, devi imparare a essere sempre più consapevole di te, delle tue emozioni e del valore, dell'effetto e dell'influenza che il tuo linguaggio e i tuoi comportamenti possono esercitare in un ambiente sociale. A tale riguardo, ti senti maggiormente curioso o spaventato all'idea di confrontarti ogni giorno, sempre più, con i tuoi coetanei, gruppo di pari e altresì nuovi/e ragazzi/e che incontrerai lungo il tuo percorso di crescita?

-Desideri condividere, assieme a me, qualche altra tua riflessione?

-Hai per caso tu una domanda personale da pormi in merito all'argomento della fragilità giovanile in relazione al fenomeno antisociale del bullismo?

4.4 I risultati

Per quanto riguarda i risultati, sono emersi dati ed esperienze rilevanti dal punto di vista psicologico e sociologico. Innanzitutto, l'età media dei partecipanti va dagli undici ai diciassette anni d'età e nello specifico, uno solo dei giovani adolescenti intervistati ha undici anni d'età, altri due hanno dodici anni, tre di loro tredici anni, altri tre giovani quattordici anni, un altro giovane quindici anni, un altro ancora sedici e infine l'ultimo partecipante, ha come età diciassette anni. Ho ricercato per le interviste un campione di partecipanti il più omogeneo possibile, difatti sei fra ragazzi e ragazze frequentano la scuola media, in diverse città situate in provincia di Milano, mentre gli/le altri/e sei intervistati/e frequentano varie scuole superiori, situate in differenti zone della medesima città. Al fine di indagare l'incidenza del fenomeno nei vari contesti sociali, durante le interviste, ho domandato ai partecipanti come raggiungevano al mattino la scuola, e altresì, come ritornassero a casa il pomeriggio, al termine della giornata scolastica. Dalle risposte degli adolescenti, è emerso che quattro partecipanti raggiungono la propria scuola in macchina, accompagnati dai loro genitori, sia per quanto concerne l'andata che il ritorno da scuola, mentre gli altri otto partecipanti raggiungono la scuola, e altresì ritornano, in completa autonomia, mediante i trasporti privati, come nel caso del pullman scolastico privato, messo a disposizione di coloro che frequentano la scuola media, oppure mediante i mezzi di trasporto pubblico, come nel caso di autobus e metropolitane quotidianamente utilizzati dai giovani adolescenti che frequentano le scuole superiori. Inoltre, sempre con l'obiettivo primario di indagare l'incidenza del bullismo negli ambienti di incontro sociale fra i giovani adolescenti, ho domandato ai partecipanti se frequentassero uno sport, e se la risposta fosse stata positiva, avrei domandato loro, quale sport

praticassero. Dalle risposte fornite, è emerso che tutti i dodici giovani intervistati praticano sport e attività extracurricolari, e la maggior parte dei ragazzi pratica come sport il calcio e il basket, mentre la maggior parte di ragazze la danza classica oppure moderna e la pallavolo. La totalità dei ragazzi e delle ragazze intervistate è a conoscenza del significato etimologico del termine bullismo e allo stesso tempo, è emerso che ognuno di essi/e è consapevole della gravità della messa in atto di comportamenti aggressivi, violenti e lesivi che rientrano nella gamma dei comportamenti tipici del fenomeno del bullismo. A tale proposito, è risultato che sette giovani hanno sentito parlare di bullismo per la prima volta in ambiente scolastico, e più precisamente, durante alcune lezioni tenute dai loro professori in materia di educazione civica. I restanti cinque partecipanti, hanno sentito parlare di bullismo, i propri genitori, durante una conversazione a casa e, specificatamente, hanno sentito parlare di questo fenomeno, identificato da essi come una condotta comportamentale riproverevole, compiuta ai danni morali e fisici di altri individui. Questa prima parte di risultati riportati, inerente appunto, ai primi dati emersi dalle interviste semistrutturate condotte, è relativa alla parte introduttiva e generale dello studio sociale proposto. I dati di seguito riportati, sono relativi alla parte più specifica sulla fragilità adolescenziale giovanile, correlata al bullismo giovanile. Nello specifico, otto adolescenti intervistati hanno definito il fenomeno del bullismo con il termine “violenza”, mentre altri tre partecipanti lo hanno definito mediante il vocabolo “aggressività” e uno solo dei giovani ha definito il bullismo con la parola “paura”. Alla specifica domanda su chi fosse o che cosa rappresentasse per ciascuno di loro essere un bullo, quattro partecipanti hanno risposto che per loro è una persona cattiva, tre che è colui che vuole incutere paura nelle persone e cinque giovani, seppur con sfumature verbali differenti, che per loro un bullo è un essere duro che si prende gioco degli altri, trattandoli male, facendoli vergognare e intimidendoli. Tutti i dodici adolescenti intervistati, hanno riferito di aver incontrato almeno una volta nella loro giovane vita, un bullo e cinque di essi, hanno riferito di averne incontrato più di uno. A questo proposito, nove giovani adolescenti intervistati hanno dichiarato che di fronte alla vista di uno o più bulli, hanno avuto il ruolo passivo di spettatore/spettatrice, mentre tre partecipanti hanno affermato di essere stati essi/esse stessi/i le vittime prese di mira. Nessuno dei dodici partecipanti ha affermato di essere stato, in nessuna circostanza, un bullo e, dunque, di non aver mai prevaricato e leso alcuna vittima. Coloro che hanno assistito a episodi di bullismo, nelle vesti di spettatore o spettatrice, hanno dichiarato di aver provato molteplici emozioni a riguardo. Specificatamente, le emozioni principali sono state le seguenti: quattro giovani hanno provato “paura” sia per la vittima, sia per loro stessi se avessero preso le difese per essa, altri tre giovani hanno affermato di aver provato “vergogna” per il loro amico che si stava comportando in maniera così esagerata e spiacevole nei confronti della vittima bullizzata e, altri due adolescenti hanno

riferito di aver provato un forte “dispiacere” nei riguardi di colei o colui che era stato identificato come vittima di cui prendersi gioco. Di questi nove adolescenti, che hanno assistito a episodi di bullismo diretto, solo due di essi hanno tentato di prendere le difese della vittima, pur sapendo di poter finire, a loro volta, come la vittima di cui stavano tendando di prendere le difese. Alla domanda posta ai giovani partecipanti, relativa al racconto, qualora se la fossero sentiti, dell’esperienza spiacevole che avevano vissuto da spettatori/spettatrici, nessuno dei nove adolescenti si è tirato indietro e, sono stati in grado di descrivere i differenti fatti accaduti. Inoltre, solamente ai sette giovani che non erano intervenuti in difesa della vittima, relativamente al fatto di aver avuto o meno dei rimpianti per non essersi intromesso/a nell’episodio di bullismo, tutti i sette partecipanti, hanno dichiarato di aver avuto dei rimpianti in merito alla mancata difesa nei riguardi della vittima. Per quanto riguarda, invece, i tre partecipanti che sono stati personalmente vittime di bullismo agito in maniera diretta e indiretta, essi hanno dichiarato di conoscere bene il bullo o i bulli che li hanno presi di mira. Due adolescenti sono stati bullizzati sia verbalmente, che fisicamente, mentre il terzo giovane è stato bullizzato solo verbalmente. Nello specifico, il primo fra i tre partecipanti, vittime di bullismo, a essere stato intervistato, ha riferito di aver provato, a seguito dell’episodio di bullismo subito, un forte senso di vulnerabilità e frustrazione. Il secondo partecipante, ha riferito di aver provato molta paura a seguito dello spiacevole episodio vissuto e subito e la terza vittima ha riferito di aver successivamente provato un fortissimo senso di rabbia per tutto quello che era stata costretta a subire passivamente. Nonostante sia stato molto difficile per i tre partecipanti, aprirsi, mettersi metaforicamente a nudo, esporsi emotivamente di fronte al racconto dell’esperienza dolorosa dal punto di vista emotivo e fisico che hanno subito, hanno voluto descrivere la loro esperienza, al fine di far comprendere la gravità del fenomeno, quanto, di fatto questi atti di aggressività e violenza possano creare danno a un individuo. Tutti i tre partecipanti, dopo aver vissuto l’esperienza, hanno inizialmente taciuto in merito al fatto di cui sono stati vittime, per poi in un secondo momento confidarsi con persone adulte, fidate e su cui poter fare riferimento in una situazione così complessa, soprattutto dal punto di vista emotivo. Una delle tre vittime, ha deciso di raccontare gli episodi di bullismo a suo zio materno con cui ha da sempre avuto un legame profondo. La seconda delle tre vittime ha deciso di denunciare la condotta subito, alla mamma con cui negli anni è riuscita a instaurare un rapporto di grande fiducia e di reciproca condivisione. La terza vittima, infine, ha confidato l’accaduto a un suo professore, dopo che egli ha chiesto alla studentessa, ascoltata appositamente in disparte dagli altri compagni di classe, affinché non si sentisse a disagio nel comunicare all’insegnante il suo malessere, come si sentisse e come percepiva il rapporto con gli altri coetanei. Nello specifico, il professore ha posto alcune domande alla giovane, poiché si è accorto che la studentessa non si sentiva più a proprio agio nel contesto

scolastico, più precisamente, all'interno del gruppo classe, e ha voluto dunque approfondire, il significato celato degli atteggiamenti verbali e non verbali, manifesti e silenziosi messi in atto dalla vittima, come risposta comportamentale all'ambiente fisico e sociale che la circonda, in cui è inserita. Assieme alle figure adulte ed educative a cui le giovani vittime si sono confidate, sono stati avvisati, informati e messi al corrente anche i genitori di questi tre adolescenti rimasti coinvolti. A proposito del luogo in cui si sono verificati tali violente condotte comportamentali, per due vittime su tre si è trattato dell'ambiente scolastico, più precisamente un caso è avvenuto in una scuola media, mentre il secondo in una scuola superiore. La terza vittima, invece, ha subito bullismo in metropolitana. Anche dai resoconti, riportati come spettatori o spettatrici, è emerso che sei giovani su nove sono stati bullizzati in ambiente scolastico, mentre i restanti tre sono stati bullizzati in ambienti di ritrovo sociale quali lo spogliatoio di un campo sportivo, nel corridoio di una scuola di danza e in un parco comunale. Ritornando a riflettere sui tre partecipanti, che hanno subito in prima persona atti di bullismo, dopo aver descritto gli episodi ai propri genitori, mediante il sostegno certo delle figure con cui in precedenza si erano confidati, due delle tre vittime sono state seguite da un percorso psicoterapeutico in equipe, mentre la restante terza vittima non si è avvalsa di alcun sostegno psicologico, al di fuori di quello fornitole dalla propria famiglia. Inoltre, nessuno dei tre partecipanti ha voluto denunciare pubblicamente, presso il comando di polizia, i soprusi di cui sono stati vittime. Tutte e tre le vittime, alla domanda di come fosse cambiata la loro vita, hanno risposto che indubbiamente gli eventi di cui sono stati vittime, hanno arrecato un malessere fisico ma soprattutto emotivo e psicologico, facendo nascere in loro il bisogno di isolarsi e sentendosi persistentemente tristi, scoraggiati, affranti e, altresì colmi di disagio, paura e rabbia. Relativamente al genere dei partecipanti intervistati, su dodici adolescenti, sette sono giovani maschi e cinque sono ragazze. Specificatamente, su nove partecipanti che hanno assistito a atti di bullismo, quattro sono state spettatrici e cinque sono stati gli spettatori. In aggiunta, in merito alle tre vittime intervistate, due sono adolescenti di genere maschile, mentre la terza, è una giovane ragazza. Nelle ultime analisi, è risultato che il bullismo per tutti i dodici partecipanti rappresenti ancora un problema diffuso al giorno d'oggi e l'impatto psicologico che ha sulle vite delle vittime dei perpetratori è rilevante e degno di considerazione, da parte di tutte le figure educative e genitoriali. Tutti i dodici partecipanti, hanno affermato l'importanza della messa in atto di varie e differenti strategie educative, da parte delle agenzie predisposte alla tutela ed educazione dei minori, in quanto espedienti che possono ridurre l'incidenza del fenomeno antisociale, amorale e lesivo relativo al bullismo in generale, e in particolare, in riferimento al campione di partecipanti intervistati, al bullismo giovanile, adolescenziale. La maggior parte degli intervistati, precisamente otto giovani su dodici, esprimono l'importanza della messa in atto di strategie educative da parte delle figure

educative, ma, alla successiva domanda su quali potrebbero essere queste varie strategie educative, essi/esse faticano a rispondere in maniera esaustiva, non riuscendo di fatto a proporre una vera e propria strategia educativa. I restanti quattro partecipanti, propongono, a tal proposito, varie e interessanti idee e proposte, su cui mi soffermerò nella parte relativa alla discussione. Tutti i dodici partecipanti, hanno affermato che ciascuna famiglia, può sostenere il proprio figlio o la propria figlia nel percorso di crescita, di maturità personale e sociale, e altresì, le figure genitoriali possono rafforzare il legame con i loro figli, dialogando assieme a essi e tentando di proteggerli dal fenomeno antisociale e amorale del bullismo. A questo proposito, quello che i genitori possono fare per i propri figli adolescenti, è comunicare il più possibile con loro e spiegare a essi in che cosa consiste precisamente il bullismo, affinché possano comprendere la gravità che il fenomeno può comportare, per se stessi, la loro integrità morale e soprattutto per colui, colei o coloro che sono vittime delle conseguenze di queste condotte comportamentali riprovevoli messe in atto. Altresì, le famiglie possono ulteriormente incoraggiare il giovane a non tacere in caso di episodi di bullismo osservati o vissuti in prima persona, perché le condotte negative, devono essere fermate, al fine di preservare la salute psicofisica delle persone.

4.5 La discussione

Sono stati molti i dati emersi nelle singole interviste che ho condotto. Innanzitutto, sono rimasta sorpresa dalla scelta, presa da quasi la totalità dei partecipanti, di essere intervistati nella stanza di casa propria. Personalmente, credevo che si sarebbero potuti sentire maggiormente a proprio agio, in un ambiente differente da casa propria, lontani dalla possibilità di essere ascoltati anche dai propri genitori, seppur non presenti fisicamente nella medesima stanza, ove era presente il giovane partecipante, ma ugualmente presenti nell'abitazione. Inoltre, coerentemente con quanto mi aspettassi, quasi tutti i partecipanti, raggiungono in autonomia gli edifici scolastici che frequentano, e altresì, sono soliti ritornare quotidianamente a casa da soli, utilizzando sia all'andata che al ritorno differenti e vari mezzi di trasporto urbano. Ho voluto appositamente indagare questo aspetto, con l'obiettivo primario di conoscere ulteriormente l'incidenza del bullismo, nei vari ambienti di vita sociale, in cui i giovani adolescenti sono soliti trovarsi. Sinceramente, non mi aspettavo che tutti i partecipanti riferissero e dimostrassero verbalmente e chiaramente, di essere al corrente del significato e delle riprovevoli e lesive conseguenze che il termine bullismo denota. Credevo che

almeno un partecipante, specialmente uno fra i più giovani adolescenti, non fosse informato in merito al significato del vocabolo e, soprattutto, sulle conseguenze che questo fenomeno comporta, nelle vite di coloro che vengono persistentemente e aggressivamente presi di mira da uno o più bulli. Allo stesso tempo, però, in linea con quanto mi aspettassi, sono rimasta contenta di ascoltare che i giovani intervistati, avessero sentito parlare per la prima volta di bullismo in ambito scolastico, e più precisamente in una serie di incontri formativi, di lezioni, tenuti/e dai propri insegnanti, con il fine di sensibilizzare gli studenti, alla comprensione della gravità della messa in atto di comportamenti lesivi ai danni delle vittime designate. I partecipanti, alla domanda chi fosse per loro un bullo, hanno risposto coerentemente con quanto mi aspettassi, affermando che secondo loro, il bullo è un individuo che si comporta in maniera dura, con l'intento specifico di sottomettere una o più vittime, al fine di sentirsi fiero di se stesso per essersi preso gioco di colui, colei o coloro presi di mira e appositamente intimiditi e fatti vergognare pubblicamente. Inoltre, anche per quanto riguarda la domanda relativa all'emozione che la parola bullo può suscitare, i partecipanti hanno coerentemente risposto come mi aspettavo, ovvero, rispondendo utilizzando vocaboli associati a emozioni negative, quali la paura, la vergogna e il dispiacere.

Onestamente, tra tutti i dodici giovani partecipanti al progetto di ricerca, pensavo che almeno un adolescente avesse prevaricato, almeno una volta nella propria vita, un altro coetaneo, ma fortunatamente, tutti gli intervistati hanno dichiarato di non essersi mai trovati a rivestire il ruolo di prevaricatori, agendo in maniera riprovevole nei riguardi di un individuo. Più della metà dei partecipanti, ovvero nove adolescenti intervistati, hanno osservato passivamente, in veste di spettatori o spettatrici, spiacevoli condotte comportamentali, agite nei confronti di una o più vittime. Questo risultato emerso, mi ha sorpresa, poiché non mi aspettavo che così tanti giovani, potessero aver assistito a molteplici atti di bullismo. Inoltre, questo dato mi ha fatto riflettere su quanto il fenomeno del bullismo sia purtroppo in continuo aumento e, quanto possa essere davvero rilevante osservare e mettere in atto efficaci programmi d'intervento educativo, affinché questo fenomeno possa essere limitato, ridotto ed estinto. A seguito di questo risultato, aver ascoltato, in un secondo momento, che tre giovani adolescenti hanno subito vari e persistenti soprusi da parte di alcuni coetanei, ha rappresentato un dato in linea con le ipotesi che avevo pensato in merito al fenomeno esaminato. Per quanto concerne i luoghi in cui si sono verificati i comportamenti lesivi, osservati e subiti, sinceramente non mi aspettavo che la maggior parte fossero compiuti in un ambiente scolastico, ma credevo che venissero maggiormente messi in atto in ambienti extra scolastici, nei luoghi di ritrovo dei giovani adolescenti, quali per esempio i parchi, le vie adiacenti ai bar di ritrovo giovanile, oppure nei molteplici spogliatoi in cui i giovani, sono soliti cambiarsi prima e dopo aver praticato lo sport scelto. Un dato emerso che invece non mi ha sorpresa, poiché coerente con

quanto mi aspettassi, è stato quello relativo al fatto di constatare, che la maggior parte di soggetti che hanno osservato, oppure subito in prima persona, condotte aggressive, violente e riprovevoli compiute da uno o più bulli, sono giovani adolescenti di genere maschile. A questo proposito, non mi ha sorpresa sapere che quasi tutte le vittime che hanno subito, oppure che sono state osservate mentre subivano soprusi, sono state appunto bullizzate mediante il ricorso a comportamenti aggressivi e violenti, agiti non solo verbalmente ma anche fisicamente. Onestamente, credevo che le tre vittime, avessero taciuto relativamente alle persistenti angherie subite, per timore e paura di confrontarsi con una persona adulta di riferimento, invece, sapere che i tre partecipanti si sono confidati con adulti fidati, ha rappresentato per me un dato rilevante, poiché mi è servito per analizzare meglio il rapporto di fiducia tra gli adolescenti e gli adulti di riferimento. Difatti, tutte e tre le vittime si sono confidate con una figura educativa adulta, in merito ai soprusi subiti, potendo così far affidamento su adulti in grado di comprendere, sostenere e proteggere gli adolescenti lesi moralmente e fisicamente. Inoltre, assieme alle figure genitoriali, quasi tutte le vittime, si sono recate in un'apposita struttura predisposta al lavoro psicoterapeutico in equipe, per poter elaborare adeguatamente il timore, il disagio, la paura, l'inquietudine, la frustrazione, la vergogna, la rabbia, il dolore e la tristezza, emozioni intense che sono emerse anche in sede di intervista, con il fine primario di superare in maniera il più adeguata e competente possibile, gli episodi di prevaricazione subiti, e al contempo, fortificare emotivamente questi adolescenti, affinché la fragilità che il più delle volte interessa da vicino numerosi giovani e permea nelle loro vite, possa divenire un fattore di crescita personale e sociale, e non un ostacolo al loro bagaglio colmo di esperienze da vivere lungo il cammino della loro vita. Al termine delle interviste proposte, in qualità di ricercatrice e altresì, educatrice e futura pedagoga, ho desiderato porre ai giovani partecipanti un'ultima domanda, posta, al contempo, come una riflessione finale. Nello specifico, a ogni singolo partecipante ho domandato: "Sei ancora molto giovane ma stai iniziando, giorno dopo giorno, a crescere e a incamminarti verso la costruzione dei rapporti sociali, e nel momento in cui percorri il cammino della crescita, devi imparare a essere sempre più consapevole di te, delle tue emozioni e, allo stesso tempo e modo, del valore, dell'effetto e dell'influenza che il linguaggio, il modo di porsi nei confronti degli altri, gli atteggiamenti e i comportamenti messi in atto e agiti, possono esercitare in un ambiente sociale. A questo proposito, ti senti maggiormente curioso o intimorito all'idea di confrontarti ogni giorno, con i tuoi coetanei, con un gruppo di pari e altresì con nuovi giovani adolescenti che incontrerai lungo il tuo percorso di crescita?". L'opinione dei partecipanti si è divisa, metà intervistati hanno affermato di sentirsi incuriositi dall'instaurare nuovi confronti sociali, nuove esperienze riguardanti il contatto sociale, mentre l'altra metà si è dichiarata intimorita dal conoscere e instaurare nuovi rapporti, per via del timore generato dal poter essere erroneamente

giudicati, e di incorrere così nel rischio di inesatti giudizi sociali.

In ultima analisi, i risultati relativi alle interviste condotte, seppur con qualche elemento che non mi aspettavo, sono andati secondo le mie aspettative, di fatto coerenti con la letteratura che ho consultato e preso in esame sul bullismo. Personalmente, ritengo che i giovani adolescenti intervistati, si siano resi molto disponibili a prendere parte al progetto di ricerca sociale condotta, rispondendo a ogni quesito con pertinenza, sensibilità d'animo, coraggio e adeguata consapevolezza in merito al tema che si voleva analizzare, prendere in esame, trattare e indagare. Di fronte a me, ho avuto la preziosa opportunità di osservare e intervistare giovani adolescenti desiderosi di mettersi in relazione, tramite il racconto delle loro personali esperienze e, altresì, contribuendo all'indagine condotta sul fenomeno del bullismo, attraverso le opinioni in merito a questo problema psicologico e sociologico. Proprio per tale motivo, ringrazio sentitamente ciascuno di loro, per aver contribuito allo studio, attraverso il racconto dei loro vissuti e delle loro esperienze.

4.5.1 Implicazioni pratiche

Per quanto concerne la parte pratica, vista la pervasività del bullismo, è opportuno implementare delle strategie d'intervento a livello scolastico (in particolare per scuole medie e superiori) per contrastare tale fenomeno. Il target di utenza, è rappresentato dal personale educativo addetto alla sicurezza e formazione degli studenti (insegnanti e collaboratori scolastici), e i giovani adolescenti. Durante le interviste, è risultato che la maggior parte di giovani adolescenti, ha passivamente osservato oppure subito in prima persona, atti di bullismo all'interno degli spazi scolastici. L'intervento è strutturato in diverse fasi. La prima fase, consiste in una riunione collettiva, in cui gli insegnanti svolgono una formazione tenuta da figure esterne invitate dal Dirigente scolastico. Nello specifico, questa formazione è organizzata da due professionisti, una psicologa e una psicoterapeuta, e ha come obiettivo principale, quello di sensibilizzare gli insegnanti in merito al fenomeno del bullismo, al giorno d'oggi un problema psicologico e sociale, sempre più diffuso tra i giovani adolescenti e che molto spesso si verifica proprio all'interno dei vari ambienti scolastici. Il fine, dunque, dell'intervento è quello di presentare le conseguenze che gli atti di aggressività e violenza possono produrre sulla salute psicofisica delle vittime, allo scopo di informare le figure educative, in merito ai problemi che il fenomeno del bullismo è in grado di innescare, per poter ridurre, e possibilmente riuscire a eliminare, tramite un'azione collettiva, questo

riprovevole fenomeno. Un ulteriore obiettivo che la formazione si prefissa, è quello di riuscire a far comprendere agli insegnanti, che loro stessi possono avere un ruolo attivo nel limitare, ridurre e possibilmente estinguere le condotte comportamentali nocive e lesive fra i giovani studenti. Difatti, il loro intervento può essere prezioso e rappresentare, senz'altro, la chiave di svolta per migliorare le relazioni tra i compagni di classe e fra tutti i giovani studenti frequentanti lo stesso istituto scolastico. Al termine della giornata formativa, a ciascun insegnante verrà consegnato un questionario, relativo a un'indagine sul fenomeno del bullismo all'interno delle scuole, ideato dalle due professioniste, da compilare e riconsegnare entro un mese. Il compito, assegnato dalle formatrici a ogni insegnante, con l'ausilio delle osservazioni condotte anche dai collaboratori scolastici presenti nell'istituto, maggiormente a contatto con i giovani studenti nei momenti di ricreazione, è appunto, quello di osservare i rapporti sociali che i giovani adolescenti instaurano tra i compagni di classe oppure di scuola, in vari momenti della giornata trascorsa all'interno degli spazi scolastici messi a loro disposizione, al fine di cogliere alcuni primi segnali d'allarme, per limitare e soprattutto evitare che gli atteggiamenti e i comportamenti messi in atto dai giovani, possano trasformarsi in condotte comportamentali disadattive, violente e lesive. Dunque, il primo passo per affrontare il problema del bullismo, è quello di coinvolgere le figure educative presenti all'interno della scuola, il cui contributo è essenziale per analizzare il fenomeno e mettere in atto strategie educative adatte a ciascun giovane adolescente.

Durante la formazione rivolta agli insegnanti, le due formatrici consegnano a essi, affinché possano consegnarli da parte delle professioniste, agli studenti e alle loro famiglie, altri due questionari, uno rivolto appunto ai giovani studenti e l'altro rivolto alle famiglie degli adolescenti che frequentano l'istituto scolastico. Specificatamente, il questionario destinato agli studenti, è appositamente ideato, con l'obiettivo principale di cogliere la fragilità adolescenziale, indagando i punti di forza ma soprattutto di debolezza delle condotte comportamentali verbali e fisiche che i giovani studenti mettono in atto nelle situazioni di difficoltà all'interno del gruppo classe, oppure all'interno di un gruppo sociale di pari o coetanei che frequentano lo stesso istituto scolastico. Obiettivo fondamentale del questionario a loro rivolto, è dunque quello di individuare, per quanto possa essere possibile, quanti siano i giovani a rischio di divenire, se già non lo sono diventati, bulli o vittime. A ciascun insegnante, viene affidato dalle formatrici il compito di consegnare il questionario a ogni studente della loro classe, dopo aver tenuto una serie di lezioni per sensibilizzare e informare gli adolescenti in merito al fenomeno del bullismo, relativamente a quanto possa compromettere le vite di ciascuna vittima, e altresì, di ciascun bullo che il più delle volte maschera il proprio disagio con la messa in atto di comportamenti inadeguati, nocivi e riprovevoli. Il tempo assegnato agli studenti per la compilazione del questionario è di tre settimane,

e inoltre, i dati sono raccolti in maniera anonima, al fine di ottenere risultati che siano il più possibile veritieri e utilizzabili, per riuscire a mettere in atto validi programmi d'intervento. Al termine della compilazione, ogni studente dovrà inserire il questionario anonimo, all'interno di una scatola messa a disposizione dagli insegnanti di classe. A seguito del ritiro dei questionari, ogni insegnante di classe, su specifica indicazione delle formatrici, avrà il compito di leggere i questionari dei propri alunni e inserire i dati rilevanti in una griglia contenente le risposte a livello quantitativo, per poter discutere, in un secondo momento, i dati riportati dai giovani studenti. La seconda fase dell'intervento, consiste in un'ulteriore formazione collegiale, tenuta dalle stesse formatrici, che ritireranno innanzitutto i questionari compilati dagli studenti, le griglie valutative ideate dagli insegnanti, e altresì, i questionari compilati, sempre in forma anonima, da ciascuno di loro, al fine di fare, in una fase successiva, il quadro complessivo della situazione scolastica, in riferimento al fenomeno del bullismo. Dopo aver ritirato tutti i questionari, le due professioniste ascoltano gli insegnanti che desiderano prendere parte attiva alla discussione, in merito agli aspetti emersi nell'osservazione che hanno avuto modo di condurre nel mese avuto a loro disposizione, per poter osservare i propri studenti e le dinamiche relazionali agite fra di loro. A partire dalle riflessioni degli insegnanti, le formatrici organizzano un focus group sui punti di forza e di debolezza delle relazioni sociali instaurate dagli studenti, emersi durante le osservazioni condotte dagli insegnanti, all'interno degli spazi scolastici, non solo quindi nella propria classe ma anche nel corridoio durante le ricreazioni, nella palestra e nelle aule destinate ai vari laboratori. Al termine del focus group, le specialiste consegnano a ciascun insegnante altri questionari, per poterli consegnare alle famiglie di ciascun loro studente, al fine di indagare il fenomeno antisociale del bullismo, i disagi e le conseguenze che comporta, anche con le famiglie dei giovani adolescenti. La terza fase dell'intervento, ha inizio proprio con un ulteriore compito che le formatrici assegnano agli insegnanti, ovvero, quello di organizzare una riunione di classe con i genitori degli studenti, comunicando l'intento specifico dell'incontro, e assicurandosi, la massima adesione da parte delle famiglie. Durante la riunione di classe, in date differenti per ciascuna sezione, saranno presenti anche le specialiste, con l'obiettivo di approfondire la tematica e sensibilizzare ulteriormente i genitori, affinché siano consapevoli delle ripercussioni psicologiche e sociologiche, che il bullismo può avere sulle giovani vite dei propri figli. Durante questo incontro, gli insegnanti e le formatrici chiedono ai genitori di poter compilare un questionario anonimo, al fine di cogliere le difficoltà delle famiglie, in merito alla gestione educativa dei propri figli, e altresì, eventuali disagi dei giovani, di cui i genitori si sono in precedenza accorti, oppure di cui si stanno sempre di più accorgendo e rendendo conto in questi ultimi periodi. Terminata la compilazione, i questionari vengono ritirati dalle formatrici e ai genitori viene concessa una breve pausa che serve alle

formatrici e agli insegnanti per esaminare i dati emersi dai questionari e per concludere la riunione di classe proponendo una rielaborazione verbale dei risultati anonimi emersi, e altresì, per proporre ai genitori alcune strategie d'intervento da attuare con il proprio figlio adolescente, qualora essi ritengano necessario e opportuno metterle in atto per poter essere d'aiuto ai propri figli.

I tre questionari proposti, contengono domande sia a risposta chiusa e multipla, che domande aperte, affinché tutti gli utenti a cui si rivolgono, possano avere una maggiore libertà di espressione. terminate le indagini, sulla base dei dati iniziali raccolti, prende avvio la fase finale dell'intervento, messo in atto dalle due specialiste. Gli insegnanti, dunque, mettono in atto le strategie d'intervento educativo, decise assieme alle formatrici. Nello specifico, viene ampliata la presenza di personale scolastico durante i momenti di ricreazione, e altresì, a rotazione fra tutte le classi, i giovani adolescenti trascorrono la pausa ricreativa in spazi più grandi, dunque, non nei soliti corridoi ma bensì, nella palestra della scuola, affinché possa esserci ancor più controllo delle varie situazioni, e al contempo maggior confronto con studenti di altre sezioni. Inoltre, si aumenta il personale scolastico anche nei momenti di entrata e di uscita nella e dalla scuola, assicurandosi così di limitare, o evitare il più possibile, la messa in atto di condotte comportamentali inadeguate da parte dei giovani studenti. Viene, altresì, istituito un punto d'ascolto permanente, ossia uno sportello psicologico aperto tutti i giorni, come da calendario scolastico, dal lunedì al venerdì, dalle ore 8:00 alle ore 16:30, affinché qualsiasi studente, insegnante o genitore, possa confidarsi in merito a una difficoltà, a un disagio, inerente alla fragilità giovanile, all'adolescenza, alla gestione comportamentale di uno studente, o al fenomeno del bullismo. Inoltre, tutti gli insegnanti, decidono di organizzare, durante l'intero anno scolastico, numerosi eventi sportivi, in cui gli studenti si confrontano, praticando basket, calcio, baseball e pallavolo, sfidandosi con altri adolescenti provenienti da differenti scuole, al fine di promuovere atteggiamenti e comportamenti cooperativi, e promuovere maggiore rispetto e coesione sociale fra i giovani adolescenti appartenenti alla stessa scuola. Un'ultima strategia educativa, appositamente ideata, consiste nel proporre a tutti gli studenti della scuola, vari incontri, tenuti in uno spazio comune come la palestra della scuola, in cui le due specialiste e tutti gli insegnanti, propongono ai giovani adolescenti la lettura di testimonianze tratte da storie vere, la visione di interviste o di film che raccontano il fenomeno del bullismo. A seguito di ciascun incontro, le specialiste e gli insegnanti organizzano un focus group, proprio a partire dalle riflessioni mosse dagli studenti e, altresì, da parole chiave proposte agli adolescenti, con l'intento di focalizzare la loro attenzione sul problema del bullismo e di promuovere una loro partecipazione attiva, in riferimento a una questione così rilevante. Inoltre, sempre a seguito di ogni incontro formativo-educativo, le formatrici e gli insegnanti propongono ai giovani adolescenti, un'attività ludica che consiste in un'immedesimazione di ruolo, il cosiddetto role playing, ovvero,

un gioco di ruolo, una rappresentazione scenica, in cui i soggetti coinvolti si immedesimano nel ruolo affidato loro, assumendo specifiche modalità di porsi e determinate condotte comportamentali. Specificatamente, le formatrici e gli insegnanti affidano a qualche giovane studente, il ruolo di vittima oppure di bullo. Di volta in volta, i restanti studenti che osservano l'interpretazione scenica dei ruoli, affidata ad altri compagni di classe o compagni di scuola, così come coloro che rappresentano, in maniera diretta e attiva, i ruoli a loro affidati, prendono sempre più consapevolezza di quanto le condotte comportamentali aggressive e violente, tipiche del bullismo, possano condizionare e ledere le vite delle molteplici vittime, che ogni giorno temono e hanno paura dei soprusi compiuti dai bulli, così come si sentono in soggezione, a disagio, indifesi di fronte a essi, e a coloro che potrebbero assistere, come osservatori passivi, alle riprovevoli condotte comportamentali agite. Il fine principale dell'utilizzo del role playing, è appunto quello di consentire all'adolescente di entrare metaforicamente nella parte interpretata, difatti, riuscendo a mettere da parte se stessi, la propria personalità, e cercando di assomigliare, quanto più possibile al ruolo assegnato, i giovani studenti hanno la possibilità di riflettere sull'impatto emotivo che l'aggressività e la violenza agite, possono avere nei rapporti sociali. Proprio la presa di coscienza, in merito alle conseguenze che gli atti di bullismo comportano nella vita delle persone coinvolte, consente a ciascun adolescente di comportarsi nel futuro, in maniera adeguata e giusta nei riguardi degli altri individui. I programmi d'intervento, messi in atto mediante varie e differenti strategie educative, possono rappresentare una potente arma di difesa per contrastare le violenze associate al bullismo.

CONCLUSIONI

Gli studi, le osservazioni e le teorie degli psicologi presi in esame, unitamente alla ricerca che ho condotto mediante le interviste proposte ai giovani partecipanti, mi ha permesso di esplorare e approfondire ulteriormente, in chiave psicosociale, il complesso fenomeno del bullismo in età giovanile. Gli adolescenti, sono giovani ancora alla ricerca di se stessi, difatti, molti ragazzi e ragazze non hanno maturato ancora una completa conoscenza di sé, relativamente alle proprie peculiarità e capacità. Molte sono, infatti, le occasioni in cui numerosi giovani non si sentono abbastanza capaci, determinati, preparati e competenti rispetto ad altri coetanei con cui sono soliti relazionarsi e confrontarsi. L'adolescenza, rappresenta per ogni giovane, una fase della vita caratterizzata da cambiamenti dal punto di vista fisico, essendo appunto l'età della pubertà, e dal punto di vista sociale, date le molteplici e differenti occasioni di confronto con gli altri individui. A questo proposito i giovani, che sono ancora alla ricerca del proprio senso di autoefficacia, si relazionano con gli altri, in particolare con i coetanei e il gruppo dei pari, ricercando nel gruppo sociale quel senso di identità comune, di appartenenza, di rispecchiamento, di protezione, di reciproco rispetto, di approvazione e di consenso, che permette a ciascun individuo di sentirsi pienamente membro di quel gruppo. Sentirsi parte di un gruppo, consente a ciascun giovane adolescente di sentirsi voluto in quel gruppo, accettato per come si è come persone e rispettato per il fatto di essere semplicemente se stesso. Sovente, però, un intero gruppo sociale può agire in maniera riprovevole nei confronti di altri coetanei oppure gruppi di pari. Nello specifico, sono purtroppo ancora molti i giovani che pur sapendo che un'azione, messa in atto da uno o più membri del gruppo cui si appartiene, è moralmente sbagliata, come nel caso delle condotte comportamentali aggressive e violente agite nei confronti degli altri, continuano ugualmente a osservare passivamente la messa in atto di queste azioni nocive compiute ai danni delle vittime, senza prendere le loro difese e senza agire contro gli stessi amici per impedire la messa in atto di azioni aggressive e violente. D'altro canto, sono numerosi gli adolescenti che si disimpegnano moralmente, al fine di ledere la dignità di un altro essere umano. Il dovere di ciascuna agenzia educativa, è quello di sostenere i giovani adolescenti, nel complesso e, talvolta, difficile percorso di crescita personale e sociale, affinché essi possano sentirsi compresi nelle loro difficoltà e al riparo dalle possibili avversità che la vita può porre loro. Le figure educative possono incrementare senz'altro, la consapevolezza dei giovani in merito alle insidie e pericolosità che il fenomeno del bullismo può comportare nelle vite coinvolte. Tutti gli adulti che entrano in contatto con i giovani adolescenti, possono sensibilizzarli, smuovere le loro coscienze, affinché il fenomeno del bullismo

possa estinguersi. Questo fenomeno rappresenta una vera e propria piaga sociale, ed è proprio con l'ideazione e la messa in atto di opportuni programmi d'intervento, efficaci strategie educative, che si può concretamente provare a offrire supporto ai giovani adolescenti, sostenendo in maniera adeguata e competente la fragilità emotiva, tipica dell'età adolescenziale. Desidero riportare un episodio, tratto dal libro di Olweus, che ritengo che possa ulteriormente far comprendere la pericolosità del fenomeno esaminato. "Un pomeriggio, dopo essere stato costretto a stendersi sul piatto dell'orinatoio della scuola, Henry era tornato tranquillamente a casa, aveva trovato un tubetto di sonniferi nel bagno e ne aveva ingoiato il contenuto. Più tardi, nello stesso pomeriggio, i genitori di Henry lo avevano trovato in uno stato di incoscienza sul sofà del soggiorno. Una nota sulla scrivania diceva che non poteva sopportare oltre le prevaricazioni di cui era vittima, che si sentiva completamente inutile e credeva che il mondo sarebbe stato un posto migliore senza di lui" (Olweus 1996, p. 53). Henry è un giovane ragazzo come tanti altri, un ragazzo dell'età di tredici anni che frequenta la scuola media. Egli è persistentemente preso di mira da diversi compagni di classe, che molto spesso si prendono gioco di lui e si divertono a umiliarlo e a ridicolizzarlo davanti a tutti i compagni di classe. Henry è uno studente tranquillo e un ragazzo sensibile. Molto spesso è vittima di condotte comportamentali violente e lesive, eppure ogni giorno torna a casa senza raccontare ai propri genitori gli atti di bullismo continuamente subiti, e anche i suoi insegnanti sono all'oscuro delle molestie e prevaricazioni che è solito subire all'interno dell'ambiente scolastico. Un giorno però, Henry, non riesce più a sopportare il peso dei soprusi, a tollerare quell'orribile e persistente situazione e decide di compiere un gesto estremo, a cui mai un individuo dovrebbe voler ricorrere. Ognuno di noi si sarebbe potuto trovare in difficoltà a scuola come Henry, ognuno di noi avrebbe potuto provare un così forte disagio e senso di disperazione per i persistenti soprusi subiti e ognuno di noi, forse, avrebbe reagito a quella situazione, nella stessa maniera drammatica con cui Henry ha reagito. Penso che il bullismo sia un fenomeno antisociale e amorale ancora, purtroppo, presente nelle vite di molti giovani adolescenti e l'unica arma che le figure educative, così come le agenzie educative, hanno a loro disposizione per contrastare questo problema, è quello di attuare molteplici programmi d'intervento per sensibilizzare le coscienze di quanti più giovani adolescenti si ha l'opportunità di conoscere.

BIBLIOGRAFIA

Bandura, A. (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.

Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.

Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento: Erickson.

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

Buunk, A. P., Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., van der Zee, Y. G. (2008). *Social Comparison in the Classroom: A Review*. S. l.: Aera.

Caprara, G. V., Fonzi, A. (2000). *L'età sospesa. Itinerari del viaggio adolescenziale*. Firenze: Giunti.

Delcuratolo, C. (2016). *Conformismo e obbedienza*. S. l.: Piesse.

Festinger, L., Riecken, H. W., Schachter, S. (1956). *When Prophecy Fails. A social and Psychological Study of a Modern Group That Predicted the Destruction of the World*. New York: Harper-Torchbooks. (Trad. it., *Quando la profezia non si avvera*. Bologna: Il Mulino, 2012).

Festinger, L. (1987). *Teoria della dissonanza cognitiva*. Milano: Franco Angeli.

Fonzi, A., Fonzi C. (2012). *Abbasso i bulli. Come guarire prepotenti e vittime*. Milano: Adriano Salani.

Galanakis, M., Koutroubas, V. (2022). *Bandura's Social Learning Theory and Its Importance in the Organizational Psychology Context*. S. l.: David Publishing Company.

Lewin, K. (1965). *Teoria dinamica della personalità*. Firenze: Giunti.

Lewin, K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: Il Mulino.

Olweus, D. (1996). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti.

Suls, J., Wheeler, L. (2012). *Social Comparison Theory*. Los Angeles: Sage.

Wood, J. V. (1989). *Theory and Research Concerning Social Comparisons of Personal Attributes*. Washington: American Psychological Association.

Zimbardo, P. (2008). *L'effetto Lucifero. Cattivi si diventa?*. Milano: Raffaello Cortina.