



**TESIS DOCTORAL**

**LA OCULTA VIOLENCIA: LA PERCEPCIÓN DE LA  
VIOLENCIA DE GÉNERO EN LOS ADOLESCENTES  
SICILIANOS. LEGITIMACIÓN Y ESTEREOTIPOS**

*VIRGINIA COLLI*

*Departamento de Didáctica Expresión Musical, Plástica y  
Corporal*

**2017**





**TESIS DOCTORAL**

**LA OCULTA VIOLENCIA: LA PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA  
DE GÉNERO EN LOS ADOLESCENTES SICILIANOS.  
LEGITIMACIÓN Y ESTEREOTIPOS**

VIRGINIA COLLI

**Conformidad de los directores de la tesis:**

Florencio Vicente Castro

Ángel Ventura García Preciado

**2017**



*Ad Andrea e Alessandro*



## RINGRAZIAMENTI

Desidero esprimere la mia gratitudine a tutti coloro che, direttamente o indirettamente, mi hanno sostenuto, collaborato e incoraggiato in questi anni di lavoro.

In primo luogo non posso che ringraziare Dio per avermi consentito di vivere questa splendida esperienza così significativa sia umanamente, sia professionalmente.

In modo speciale ringrazio il prof. Florencio Vicente Castro per la dedizione e il sostegno che non ha esitato a dispensare incessantemente durante tutto il periodo del corso dottorale. La sua professionalità, la sua preparazione, ma soprattutto il suo tratto umano, hanno inciso profondamente nella mia vita consentendomi di avviare un percorso di conoscenza e maturità che mi ha portato, se pur con fatica ed apprensione, alla definizione di questo lavoro.

Ringrazio anche a il Prof. Dr. D. Ángel Ventura García Preciado.

Un ringraziamento particolare va alla dott.ssa Arianna Ditta per l'infinita pazienza, il grande impegno e la peculiare attenzione con la quale mi ha guidato, incoraggiato e sostenuto nel corso del lavoro, non esitando a spronarmi nei momenti in cui il percorso sembrava essere particolarmente arduo.

Ringrazio tanto chi mi ha aiutato, stimolato ed esortato durante questi anni, chi mi ha appoggiato nell'intraprendere questa avventura, chi mi ha assecondato e rincuorato durante la ricerca, sostenendomi via via che le difficoltà o le complessità del lavoro si presentavano. Non posso poi non ringraziare i tanti colleghi che hanno condiviso questa esperienza per il loro appoggio, il loro sostegno e la loro vicinanza nel condividere questo meraviglioso cammino.

Ringrazio di cuore il mio Dirigente e la mia cara amica prof.ssa Cettina Mistretta per l'incoraggiamento e l'appoggio dimostrati in tutto il periodo in cui, lontana dall'attività scolastica, ho potuto aver modo di approfondire ed esaminare la tematica oggetto di questa ricerca, analizzando così una sfera dimensionale così particolare per l'età adolescenziale dei ragazzi cui ogni giorno ho dedicato la mia attenzione con il precipuo obiettivo di far emergere positivamente in loro quella stupefacente umanità che il Signore gli ha donato.

Ringrazio infine tutti, ma proprio tutti coloro che, consentendomi di vivere questa esperienza, hanno fatto sì che potessi rendermi sempre più conto della meravigliosa possibilità di poter incidere con l'educazione, l'esempio e l'insegnamento delle qualità e dei valori etici e morali nella profondità dell'animo dei giovani che mi sono affidati nell'attività di insegnante.





*La violenza è l'ultimo rifugio degli incapaci*

*Isaac Asimov*



## RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es verificar la correlación entre los estereotipos y los factores socioculturales que legitiman, informan y definen la violencia de género en las relaciones íntimas, y que pueden dar idea de la propagación del fenómeno de la violencia de género, cada día más y más difundido.

El contexto social examinado por la investigación es el mundo de los adolescentes sicilianos y, en particular, los del territorio de Trápani, a fin de observar y analizar, en detalle, los factores que el adolescente percibe como más significativos y evidentes en su contexto de vida. La forma en que construye su propia identidad y en que se relaciona con las diferencias de género, culturales, ideológicas, sociológicas y antropológicas, así como las vivencias emotivas del adolescente con respecto a la calidad de las relaciones en las que está involucrado, pueden dar conocimiento de la influencia y del impacto que las dinámicas del poder, la adquisición de papeles sociales y de esquemas relacionales, pueden tener en la regulación de las emociones y de las conductas, agresivas y no.

Con el fin de analizar la posible correlación entre los estereotipos sociales y el fenómeno de la violencia, se procedió a la administración colectiva, a 350 estudiantes de Institutos de escuela secundaria, de tres cuestionarios estandarizados de preguntas cerradas. En el método de trabajo los datos recogidos se han correlacionado con las diferentes variables consideradas: el género, la calidad de las relaciones del adolescente con sus padres, los compañeros y los maestros, las capacidades empáticas.

Los resultados de la investigación muestran que la percepción de los adolescentes con respecto a sí mismos, y la forma en que se enfrentan con las circunstancias de cada día, con las diferencias culturales, ideológicas, sociológicas y antropológicas, de hecho se correlacionan con la calidad de las relaciones construidas con los padres, con los compañeros de colegio, y con sus maestros. En la muestra examinada se evidencia que, a una mayor presencia de experiencias emocionales positivas y a un mejor clima relacional, corresponde una tendencia menor a concebir el comportamiento violento como una solución eficaz a las situaciones problemáticas; en estos casos, los recursos que sobresalen, parecen dirigidos hacia el diálogo y la comprensión mutua, y no hacia conductas o actitudes agresivas. Además se señala que incluso la experiencia del acoso,

ya sea físico, verbal o indirecto, parece ser afectada por la incidencia de los factores relacionales, antes que de los sociales examinados. Por último, la investigación muestra que, independientemente de la extracción socio-cultural, los comportamientos agresivos o las tendencias a hacerse víctima, parecen positivamente afectados por la calidad de las relaciones construidas con los padres y con los compañeros que, en este caso, parecen actuar como factores de protección social.

Los resultados de este estudio parecen relevantes con el fin de hacer hincapié en la importancia de que la familia, la escuela y la comunidad social, inviertan energías en promover mejores y más eficaces capacidades relacionales e interpersonales, a través de la adquisición de habilidades empáticas y dialógicas, que puedan proporcionar herramientas eficaces para hacer frente a las dificultades y situaciones problemáticas de la vida, y puedan tener la función de importantes factores protectores con respecto a los comportamientos violentos sufridos, y de prevención de los que podrían ser actuados.

**Palabras-clave:** mujer, identidad de género, adolescencia, maltrato, violencia

## ABSTRACT

The present survey aims at showing the relation between gender stereotypes and socio-cultural factors in order to explain sex violence. The study of such stereotypes and factors may help to give reasons of the increased violence nowadays.

The survey was effected in the Province of Trapani among Sicilian teenagers. Its objective was to observe and analyze in detail all the issues considered central in teenagers' lives.

Role, power and relationship dynamics may cause aggressive behaviour; that depends on the way a teenager builds up his/her own identity and confronts himself/herself with gender differences as well as with cultural, ideological, sociological, anthropological dissimilarities.

Aggressive or non-aggressive behaviour may also depend on the quality of relationships and emotional involvement of the given teenager, which is strictly connected to his/her own identity.

In order to analyse the influence of social stereotypes over violent incidents, three multiple choice questionnaires were handed out to 350 upper secondary school students.

The collected data have been interrelated to the chosen variables: gender, emphatic ability, quality of the relationship with parents, with classmates, with teachers.

The results confirm that the factors connected with the quality of parental and school relations are the following: teenagers' perception of themselves, their way of facing daily life, cultural/ideological/socio-anthropological differences between teenagers.

The examined sample shows that previous positive emotional experiences together with a better relational environment correspond to a minor tendency to conceive violent behaviour as a means to solve difficult situations. In such cases, teenagers find resources such as dialogue and mutual understanding more effective than aggressive attitudes. Even bullying incidence depends on examined relational factors more than on social ones.

Finally, the present research shows that aggressive behaviours as well as past episodes of victimization appear to be affected in a positive way by the quality of the relationships built by teenagers both with their parents and their schoolmates, regardless of their socio-cultural extraction.

The outcomes of the survey are relevant to emphasize the importance of the role of the family, school and social institutions in investments that promote a better environment where teenagers can develop their social skills.

In such an environment, teenagers might acquire better emphatic and conversational competences, together with instruments needed for dealing with any difficulties of everyday life. Such resources would also work as a means of protection from either past violent experiences or future potential ones.

**Key-words:** woman, gender identity, adolescence, abuse, violence

## RIASSUNTO

L'obiettivo generale della presente indagine è quello di verificare la *correlazione* tra gli stereotipi e i fattori socio-culturali che legittimano, informano e definiscono la violenza di genere nelle relazioni intime e che possono dare cognizione del dilagare dei fenomeni della violenza di genere ogni giorno sempre più diffusi.

Il contesto sociale preso in esame dalla ricerca, è il panorama adolescenziale siciliano ed, in particolare, quello presente nel territorio di Trapani, al fine di osservare e analizzare, più dettagliatamente, i fattori che l'adolescente percepisce come maggiormente pregnanti ed evidenti nel suo contesto di vita. Il modo in cui egli costruisce la propria identità ed in cui si confronta con le differenze di genere, culturali, ideologiche, sociologiche, ed antropologiche nonché i vissuti emotivi dell'adolescente rispetto alla qualità delle relazioni, all'interno delle quali egli è coinvolto, possono dare contezza dell'influenza e dell'incidenza che le dinamiche di potere, l'acquisizione dei ruoli sociali e degli schemi relazionali, possono avere sulla regolazione delle emozioni e dei comportamenti, aggressivi e non.

Al fine di analizzare la possibile correlazione tra gli stereotipi sociali ed il fenomeno della violenza, si è proceduto alla somministrazione collettiva, a 350 studenti degli Istituti di Scuola Secondaria di secondo grado, di tre questionari a risposta chiusa. I dati raccolti saranno correlati con le diverse variabili prese in esame: il genere, la qualità dei rapporti dell'adolescente con i genitori, i compagni e gli insegnanti, le competenze empatiche.

I risultati della ricerca evidenziano che la percezione degli adolescenti rispetto a se stessi e il loro modo di confrontarsi con le situazioni di vita quotidiana, con le differenze culturali, ideologiche, sociologiche ed antropologiche, di fatto correlano con la qualità dei rapporti intessuti con i genitori, con i compagni di scuola, e con i propri insegnanti. Nel campione in esame si rileva che, ad una maggiore presenza di vissuti emotivi positivi e ad un miglior clima relazionale, corrisponde una minore tendenza a concepire il comportamento violento come soluzione efficace di situazioni problematiche; in questi casi, le risorse che emergono, sembrano andare più verso la direzione del dialogo e della comprensione reciproca piuttosto che verso comportamenti o atteggiamenti aggressivi. Si evidenzia inoltre che anche l'esperienza del bullismo, sia esso fisico, indiretto o verbale,

sembra risentire dell'incidenza dei fattori relazionali più che di quelli sociali esaminati. Infine, la ricerca mostra che, a prescindere dall'estrazione socio-culturale, i comportamenti aggressivi o i vissuti di vittimizzazione, sembrano risentire positivamente della qualità dei rapporti intessuti con i genitori e con i compagni che, in questo caso, sembrano proporsi come fattori di protezione sociale.

I risultati del presente lavoro sembrano rilevanti nell'ottica di dare risalto all'importanza dell'investimento cui la famiglia, la scuola e la comunità sociale, sono chiamati, al fine di promuovere migliori e più efficaci abilità relazionali ed intersoggettive, attraverso l'acquisizione di competenze empatiche e dialogiche, che possano fornire strumenti validi per fronteggiare le difficoltà e le situazioni problematiche di vita, e che possano avere la funzione di importanti fattori di protezione, rispetto ai comportamenti violenti subiti, e di prevenzione di quelli che potrebbero essere agiti.

**Parole-chiave:** donna, adolescenza, maltrattamento, violenza



# INDICE

RINGRAZIAMENTI.....	3
RESUMEN .....	7
ABSTRACT.....	9
RIASSUNTO .....	11
RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL.....	35
PARTE I: INQUADRAMENTO TEORICO.....	51
INTRODUZIONE.....	53
PREFAZIONE .....	55
Capitolo I: IL DISAGIO DELLA POSTMODERNITÀ. UN APPROCCIO SOCIO- ANTROPOLOGICO AL TEMA DELLA VIOLENZA DI GENERE .....	61
1. Uno sfondo socio-antropologico del fenomeno della violenza di genere. l'uomo senza identità. ....	61
2. Il disagio relazionale. L'uomo senza legami .....	69
3. La sfida relazionale nella cultura postmoderna. ....	71
4. Il legame con l'Altro e il senso dell'amore nell'era della liquidità .....	75
5. Un nuovo modello di famiglia per la società postmoderna. ....	81
CAPITOLO II: L'INTERSOGGETTIVITÀ E IL LINGUAGGIO DELLA RELAZIONE.....	87
1. LA RELAZIONE DI RECIPROCIÀ NEL RAPPORTO TRA INDIVIDUO E AMBIENTE. ....	87
2. L'esperienza della reciprocità come risposta alla liquidità postmoderna. ....	90
3. contributi teorici e ricerche empiriche negli studi sull'empatia. ....	95
4. empatia e adolescenza.....	98
5. la malvagità come esito dell'erosione del "circuito dell'empatia" .....	102
6. apprendere il 'linguaggio della relazione' .....	106

7. il rischio della scommessa relazionale.....	112
<b>CAPITOLO III: ADOLESCENZA E POSTMODERNITÀ .....</b>	<b>119</b>
1. lo sfondo socio-culturale dell' ADOLESCENZA e la responsabilità dell'adulto nel vivere postmoderno. ....	119
2. Processo di crescita e potenzialità insite nel conflitto .....	128
3. la costruzione dell'identità sociale e di genere. ....	132
4. l'aggressività come funzione di personalità.....	138
5. il ruolo maschile oggi e l'aggressività in adolescenza.....	142
<b>PARTE II: STUDIO EMPIRICO .....</b>	<b>153</b>
<b>CAPITOLO IV: MATERIALE E METODO.....</b>	<b>155</b>
1. LA METODOLOGIA.....	155
2. GLI OBIETTIVI .....	155
3. IL PROGETTO DI RICERCA .....	156
4. LE IPOTESI DI LAVORO .....	158
5. POPOLAZIONE E CAMPIONE.....	159
6. GLI STRUMENTI.....	160
6.1. PARTE ANAGRAFICA.....	160
6.2. PRIMO QUESTIONARIO .....	161
6.3. SECONDO QUESTIONARIO “La mia vita a scuola”. Indagine sui vissuti emotivi dell'adolescente oggi.....	161
6.4. TERZO QUESTIONARIO Interpersonal Reactivity Index – IRI di Davis .....	162
7. IL TRATTAMENTO STATISTICO DEI DATI.....	163
<b>CAPITOLO V: RISULTATI .....</b>	<b>165</b>
1. RISULTATI PARTE ANAGRAFICA .....	165
Tab. 1. Distribuzione campionaria e dati anagrafici .....	165

Graf. 1. Distribuzione campionaria per genere .....	166
Graf. 2. Distribuzione campionaria per età .....	166
Graf. 3. Distribuzione campionaria età dei genitori.....	167
Graf. 4. Distribuzione campionaria nelle scuole.....	167
Tab. 2. Distribuzione campionaria nelle classi .....	168
Tab. 3. Distribuzione campionaria della nazionalità dei genitori .....	169
Tab. 4. Distribuzione campionaria dei conviventi in famiglia.....	170
Graf. 5. Distribuzione campionaria dei conviventi in famiglia .....	170
Tab. 5. Tipo di abitazione .....	171
Graf. 6. Tipo di abitazione .....	171
Tab. 6. Zona di residenza.....	172
Graf. 7. Zona di residenza.....	172
Tab. 7. Titolo di studio del padre .....	173
Tab. 8. Titolo di studio della madre .....	173
Graf. 8. Titolo di studio del padre e della madre .....	174
Tab. 9. Occupazione del padre.....	174
Tab. 10. Occupazione della madre.....	175
Graf. 9. Occupazione del padre e della madre .....	175
Tab. 11. Rapporti col padre.....	176
Tab. 12. Rapporti col padre.....	176
Graf. 10. Rapporti col padre e con la madre .....	177
Tab. 13. Rapporti con i compagni.....	177
Graf. 11. Rapporti con i compagni.....	178
Tab. 14. Rapporti con gli insegnanti .....	178
Graf. 12. Rapporti con gli insegnanti.....	179

2. RISULTATI PRIMO QUESTIONARIO .....	179
Tab. 15. Dom. 1) Quali sono (o sono state) le tue reazioni alle punizioni ....	180
Graf. 13. Dom. 1) Quali sono (o sono state) le tue reazioni alle punizioni ...	180
Tab. 16. Dom. 2) Qual è il tuo attuale rendimento scolastico .....	183
Graf. 14. Dom. 2) Qual è il tuo attuale rendimento scolastico .....	184
Tab. 17. Dom. 3) Ti applichi nei doveri scolastici.....	185
Graf. 15. Dom. 3) Ti applichi nei doveri scolastici .....	186
Tab. 18. Dom. 4) Quale valutazione dai al tuo comportamento scolastico ...	188
Graf. 16. Dom. 4) Quale valutazione dai al tuo comportamento scolastico ..	188
Tab. 19. Dom. 5) I tuoi genitori cosa pensano del tuo rendimento e della tua applicazione negli studi (segna una sola risposta).....	190
Graf. 17. Dom. 5) I tuoi genitori cosa pensano del tuo rendimento e della tua applicazione negli studi (segna una sola risposta).....	191
Tab. 20. Dom. 6) In generale qual sono i rapporti con i tuoi insegnanti (segna una sola risposta) .....	193
Graf. 18. Dom. 6) In generale qual sono i rapporti con i tuoi insegnanti (segna una sola risposta) .....	193
Tab. 21. Dom. 7) Nel gruppo dei tuoi compagni che ruolo hai (puoi segnare un massimo di due risposte) .....	195
Graf. 19. Dom. 7) Nel gruppo dei tuoi compagni che ruolo hai (puoi segnare un massimo di due risposte) .....	196
Tab. 22. Dom. 8) Hai mai avuto contrasti violent con i tuoi compagni (puoi segnare una sola risposta).....	200
Graf. 20. Dom. 8) Hai mai avuto contrasti violent con i tuoi compagni (puoi segnare una sola risposta).....	200
Tab. 23. Dom. 9) Quando hai un problema con chi ti confidi (puoi segnare un Massimo di due risposte).....	202

Graf. 21. Dom. 9) Quando hai un problema con chi ti confidi (puoi segnare un massimo di due risposte) .....	202
Tab. 24. Dom. 10) In una famiglia il “capo” deve essere (segna una sola risposta) .....	205
Graf. 22. Dom. 10) In una famiglia il “capo” deve essere (segna una sola risposta) .....	206
Tab. 25. Dom. 11) Se alcuni tuoi compagni litigano, tu come ti comporti (segna una sola risposta) .....	207
Graf. 23. Dom. 11) Se alcuni tuoi compagni litigano, tu come ti comporti (segna una sola risposta) .....	208
Tab. 26. Dom. 12) Sei d’accordo con questa affermazione: “è facile per me esprimere i miei sentimenti” .....	210
Graf. 24. Dom. 12) Sei d’accordo con questa affermazione: “è facile per me esprimere i miei sentimenti” .....	210
Tab. 27. Dom. 13) Nella relazione con i tuoi compagni/e ti definiresti come colui/colei (segna una sola risposta).....	212
Graf. 25. Dom. 13) Nella relazione con i tuoi compagni/e ti definiresti come colui/colei (segna una sola risposta).....	213
Tab. 28. Dom. 14) Le donne certe volte si meritano degli schiaffi (segna una sola risposta).....	215
Graf. 26. Dom. 14) Le donne certe volte si meritano degli schiaffi (segna una sola risposta).....	215
Tab. 29. Dom. 15) Sei d’accordo con la seguente affermazione : “le donne serie non vengono violentate” (segna una sola risposta) .....	217
Graf. 27. Dom. 15) Sei d’accordo con la seguente affermazione : “le donne serie non vengono violentate” (segna una sola risposta) .....	217
Tab. 30. Dom. 16) Se scopri che la o il tuo partner ti ha tradito, vorresti: (segna una sola risposta) .....	219

Graf. 28. Dom. 16) Se scopri che la o il tuo partner ti ha tradito, vorresti: (segna una sola risposta) .....	219
Tab. 31. Dom. 17) Quale tra queste circostanze può giustificare un comportamento violento verso una donna (segna una sola risposta) .....	221
Graf. 29. Dom. 17) Quale tra queste circostanze può giustificare un comportamento violento verso una donna (segna una sola risposta) .....	221
Tab. 32. Dom. 18) Gli uomini devono ricorrere alla violenza per farsi valere (segna una sola risposta).....	223
Graf. 30. Dom. 18) Gli uomini devono ricorrere alla violenza per farsi valere (segna una sola risposta).....	223
Tab. 33. Dom. 19) In caso di lite con la tua ragazza/o come ti comporteresti (segna una sola risposta).....	225
Graf. 31. Dom. 19) In caso di lite con la tua ragazza/o come ti comporteresti (segna una sola risposta).....	225
Tab. 34. Dom. 20) Un uomo deve sempre sapersi imporre (segna una sola risposta) .....	227
Graf. 32. Dom. 20) Un uomo deve sempre sapersi imporre (segna una sola risposta) .....	227
Tab. 35. Dom. 21) Quali donne sono più a rischio di subire violenza sessuale (segna una sola risposta).....	229
Graf. 33. Dom. 21) Quali donne sono più a rischio di subire violenza sessuale (segna una sola risposta).....	229
Tab. 36. Dom. 22) Un uomo deve essere: (puoi segnare un massimo di due risposte) .....	231
Graf. 34. Dom. 22) Un uomo deve essere: (puoi segnare un massimo di due risposte) .....	232
Tab. 37. Dom. 23) Se qualcuno nella tua classe fa il prepotente, tu come ti comporti (segna una sola risposta) .....	235

Graf. 35. Dom. 23) Se qualcuno nella tua classe fa il prepotente, tu come ti comporti (segna una sola risposta) .....	235
Tab. 38. Dom. 24) La gelosia può giustificare un qualche comportamento violento (segna una sola risposta).....	237
Graf. 36. Dom. 24) La gelosia può giustificare un qualche comportamento violento (segna una sola risposta).....	237
Tab. 39. Dom. 25) In una coppia, secondo te, è normale che si venga alle mani (segna una sola risposta).....	239
Graf. 37. Dom. 25) In una coppia, secondo te, è normale che si venga alle mani (segna una sola risposta).....	239
Tab. 40. Dom. 26) Una donna deve essere (puoi segnare un massimo di due risposte) .....	241
Graf. 38. Dom. 26) Una donna deve essere (puoi segnare un massimo di due risposte) .....	242
Tab. 41. Dom. 27) Nei momenti particolarmente difficili (segna una sola risposta) .....	245
Graf. 39. Dom. 27) Nei momenti particolarmente difficili (segna una sola risposta) .....	246
Tab. 42. Dom. 28) Cosa pensano di te i tuoi genitori (segna una sola risposta) .....	248
Graf. 40. Dom. 28) Cosa pensano di te i tuoi genitori (segna una sola risposta) .....	248
Tab. 43. Dom. 29) Se un'amica ti confidasse di aver subito violenza, che cosa le consiglieresti (segna una sola risposta) .....	251
Graf. 41. Dom. 29) Se un'amica ti confidasse di aver subito violenza, che cosa le consiglieresti (segna una sola risposta).....	252
Tab. 44. Dom. 30) Ritieni che i ragazzi possano subire molestie sessuali (segna una sola risposta) .....	253

Graf. 42. Dom. 30) Ritieni che i ragazzi possano subire molestie sessuali (segna una sola risposta) .....	254
3. RISULTATI SECONDO QUESTIONARIO .....	255
Tab. 45. <i>Item 4</i> ) Ha cercato di darmi un calcio / genere.....	256
Graf. 43. <i>Item 4</i> ) Ha cercato di darmi un calcio / genere.....	256
Tab. 46. <i>Item 4</i> ) Ha cercato di darmi un calcio / rapporti con il padre .....	257
Graf. 44. <i>Item 4</i> ) Ha cercato di darmi un calcio / rapporti con il padre .....	258
Tab. 47. <i>Item 4</i> ) Ha cercato di darmi un calcio / rapporti con la madre .....	258
Graf. 45. <i>Item 4</i> ) Ha cercato di darmi un calcio / rapporti con la madre .....	259
Tab. 48. <i>Item 4</i> ) Ha cercato di darmi un calcio / rapporti con i compagni ....	260
Graf. 46. <i>Item 4</i> ) Ha cercato di darmi un calcio / rapporti con i compagni ...	260
Tab. 49. <i>Item 4</i> ) Ha cercato di darmi un calcio / rapporti con gli insegnanti	261
Graf. 47. <i>Item 4</i> ) Ha cercato di darmi un calcio / rapporti con gli insegnanti	261
Tab. 50. <i>Item 8</i> ) Mi ha detto che mi avrebbe picchiato / genere.....	262
Graf. 48. <i>Item 8</i> ) Mi ha detto che mi avrebbe picchiato .....	262
Tab. 51. <i>Item 8</i> ) Mi ha detto che mi avrebbe picchiato / rapporti con il padre .....	263
Graf. 49. <i>Item 8</i> ) Mi ha detto che mi avrebbe picchiato / rapporti con il padre .....	263
Tab. 52. <i>Item 8</i> ) Mi ha detto che mi avrebbe picchiato /rapporti con la madre .....	264
Graf. 50. <i>Item 8</i> ) Mi ha detto che mi avrebbe picchiato/rapporti con la madre .....	264
Tab. 53. <i>Item 8</i> ) Mi ha detto che mi avrebbe picchiato/rapporti con i compagni .....	265
Graf. 51. <i>Item 8</i> ) Mi ha detto che mi avrebbe picchiato/rapporti con i compagni .....	265



Tab. 54. <i>Item 8) Mi ha detto che mi avrebbe picchiato /rapporti con gli insegnanti</i> .....	266
Graf. 52. <i>Item 8) Mi ha detto che mi avrebbe picchiato /rapporti con gli insegnanti</i> .....	267
Tab. 55. <i>Item 10) Ha cercato di farsi dare dei soldi da me / genere</i> .....	267
Graf. 53. <i>Item 10) Ha cercato di farsi dare dei soldi da me / genere</i> .....	268
Tab. 56. <i>Item 10) Ha cercato di farsi dare dei soldi da me / rapporti con il padre</i> .....	268
Graf. 54. <i>Item 10) Ha cercato di farsi dare dei soldi da me / rapporti con il padre</i> .....	269
Tab. 57. <i>Item 10) Ha cercato di farsi dare dei soldi da me / rapporti con la madre</i> .....	269
Graf. 55. <i>Item 10) Ha cercato di farsi dare dei soldi da me / rapporti con la madre</i> .....	270
Tab. 58. <i>Item 10) Ha cercato di farsi dare dei soldi da me / rapporti con i compagni</i> .....	270
Graf. 56. <i>Item 10) Ha cercato di farsi dare dei soldi da me / rapporti con i compagni</i> .....	271
Tab. 59. <i>Item 10) Ha cercato di farsi dare dei soldi da me / rapporti con gli insegnanti</i> .....	271
Graf.57. <i>Item 10) Ha cercato di farsi dare dei soldi da me / rapporti con gli insegnanti</i> .....	272
Tab. 60. <i>Item 24) Ha cercato di farmi male / genere</i> .....	272
Graf. 58. <i>Item 24) Ha cercato di farmi male / genere</i> .....	273
Tab. 61. <i>Item 24) Ha cercato di farmi male / rapporti con il padre</i> .....	273
Graf. 59. <i>Item 24) Ha cercato di farmi male / rapporti con il padre</i> .....	274
Tab. 62. <i>Item 24) Ha cercato di farmi male / rapporti con la madre</i> .....	275
Graf. 60. <i>Item 24) Ha cercato di farmi male / rapporti con la madre</i> .....	275

Tab. 63. <i>Item 24</i> ) Ha cercato di farmi male / rapporti con i compagni.....	276
Graf. 61. <i>Item 24</i> ) Ha cercato di farmi male / rapporti con i compagni.....	276
Tab. 64. <i>Item 24</i> ) Ha cercato di farmi male / rapporti con gli insegnanti.....	277
Graf. 62. <i>Item 24</i> ) Ha cercato di farmi male / rapporti con gli insegnanti.....	277
Tab. 65. <i>Item 37</i> ) Ha cercato di rompere una delle mie cose / genere.....	278
Graf. 63. <i>Item 37</i> ) Ha cercato di rompere una delle mie cose / genere.....	278
Tab. 66. <i>Item 37</i> ) Ha cercato di rompere una delle mie cose / rapporti con il padre .....	279
Graf. 64. <i>Item 37</i> ) Ha cercato di rompere una delle mie cose / rapporti con il padre .....	279
Tab. 67. <i>Item 37</i> ) Ha cercato di rompere una delle mie cose / rapporti con la madre .....	280
Graf. 65. <i>Item 37</i> ) Ha cercato di rompere una delle mie cose / rapporti con la madre .....	280
Tab. 68. <i>Item 37</i> ) Ha cercato di rompere una delle mie cose / rapporti con i compagni .....	281
Graf. 66. <i>Item 37</i> ) Ha cercato di rompere una delle mie cose / rapporti con i compagni .....	281
Tab. 69. <i>Item 37</i> ) Ha cercato di rompere una delle mie cose / rapporti con gli insegnanti.....	282
Graf. 67. <i>Item 37</i> ) Ha cercato di rompere una delle mie cose / rapporti con gli insegnanti.....	282
Tab. 70. <i>Item 39</i> ) Ha cercato di picchiarmi / genere.....	283
Graf. 68. <i>Item 39</i> ) Ha cercato di picchiarmi / genere.....	283
Tab. 71. <i>Item 39</i> ) Ha cercato di picchiarmi / rapporti con il padre.....	284
Graf. 69. <i>Item 39</i> ) Ha cercato di picchiarmi / rapporti con il padre.....	284
Tab. 72. <i>Item 39</i> ) Ha cercato di picchiarmi / rapporti con la madre .....	285

Graf. 70. <i>Item 39)</i> Ha cercato di picchiarmi / rapporti con la madre .....	285
Tab. 73. <i>Item 39)</i> Ha cercato di picchiarmi / rapporti con i compagni .....	286
Graf. 71. <i>Item 39)</i> Ha cercato di picchiarmi / rapporti con i compagni .....	286
Tab. 74. <i>Item 39)</i> Ha cercato di picchiarmi / rapporti con gli insegnanti .....	287
Graf. 72. <i>Item 39)</i> Ha cercato di picchiarmi / rapporti con gli insegnanti .....	287
Tab. 75. <i>Item 3)</i> Mi ha detto brutte cose sulla mia famiglia / genere .....	288
Graf. 73. <i>Item 3)</i> Mi ha detto brutte cose sulla mia famiglia / genere .....	288
Tab. 76. <i>Item 3)</i> Mi ha detto brutte cose sulla mia famiglia / rapporti con il padre .....	289
Graf. 74. <i>Item 3)</i> Mi ha detto brutte cose sulla mia famiglia / rapporti con il padre .....	289
Tab. 77. <i>Item 3)</i> Mi ha detto brutte cose sulla mia famiglia / rapporti con la madre .....	290
Graf. 75. <i>Item 3)</i> Mi ha detto brutte cose sulla mia famiglia / rapporti con la madre .....	291
Tab. 78. <i>Item 3)</i> Mi ha detto brutte cose sulla mia famiglia / rapporti con i compagni .....	291
Graf. 76. <i>Item 3)</i> Mi ha detto brutte cose sulla mia famiglia / rapporti con i compagni .....	292
Tab. 79. <i>Item 3)</i> Mi ha detto brutte cose sulla mia famiglia / rapporti con gli insegnanti.....	292
Graf. 77. <i>Item 3)</i> Mi ha detto brutte cose sulla mia famiglia / rapporti con gli insegnanti.....	293
Tab. 80. <i>Item 19)</i> Ha messo un gruppo contro di me /genere.....	293
Graf. 78. <i>Item 19)</i> Ha messo un gruppo contro di me /genere.....	294
Tab. 81. <i>Item 19)</i> Ha messo un gruppo contro di me /rapporti con il padre..	294
Graf. 79. <i>Item 19)</i> Ha messo un gruppo contro di me / rapporti con il padre	295

Tab. 82. <i>Item 19)</i> Ha messo un gruppo contro di me / rapporti con la madre	295
Graf. 80. <i>Item 19)</i> Ha messo un gruppo contro di me / rapporti con la madre .....	296
Tab. 83. <i>Item 19)</i> Ha messo un gruppo contro di me / rapporti con i compagni .....	297
Graf. 81. <i>Item 19)</i> Ha messo un gruppo contro di me / rapporti con i compagni .....	297
Tab. 84. <i>Item 19)</i> Ha messo un gruppo contro di me / rapporti con gli insegnanti .....	298
Graf. 82. <i>Item 19)</i> Ha messo un gruppo contro di me / rapporti con gli insegnanti .....	298
Tab. 85. <i>Item 22)</i> Ha cercato di mettermi nei guai / genere.....	299
Graf. 83. <i>Item 22)</i> Ha cercato di mettermi nei guai / genere .....	299
Tab. 86. <i>Item 22)</i> Ha cercato di mettermi nei guai / rapporti con il padre.....	300
Graf. 84. <i>Item 22)</i> Ha cercato di mettermi nei guai / rapporti con il padre....	300
Tab. 87. <i>Item 22)</i> Ha cercato di mettermi nei guai / rapporti con la madre ...	301
Graf. 85. <i>Item 22)</i> Ha cercato di mettermi nei guai / rapporti con la madre..	301
Tab. 88. <i>Item 22)</i> Ha cercato di mettermi nei guai / rapporti con i compagni	302
Graf. 86. <i>Item 22)</i> Ha cercato di mettermi nei guai / rapporti con i compagni .....	303
Tab. 89. <i>Item 22)</i> Ha cercato di mettermi nei guai / rapporti con gli insegnanti .....	303
Graf. 87. <i>Item 22)</i> Ha cercato di mettermi nei guai / rapporti con gli insegnanti .....	304
Tab. 90. <i>Item 35)</i> Ha riso di me in modo orribile / genere .....	304
Graf. 88. <i>Item 35)</i> Ha riso di me in modo orribile / genere .....	305
Tab. 91. <i>Item 35)</i> Ha riso di me in modo orribile / rapporti con il padre.....	305

Graf. 89. <i>Item 35)</i> Ha riso di me in modo orribile / rapporti con il padre .....	306
Tab. 92. <i>Item 35)</i> Ha riso di me in modo orribile / rapporti con la madre.....	306
Graf. 90. <i>Item 35)</i> Ha riso di me in modo orribile / rapporti con la madre....	307
Tab. 93. <i>Item 35)</i> Ha riso di me in modo orribile / rapporti con i compagni .	308
Graf. 91. <i>Item 35)</i> Ha riso di me in modo orribile / rapporti con i compagni	308
Tab. 94. <i>Item 35)</i> Ha riso di me in modo orribile / rapporti con gli insegnanti .....	309
Graf. 92. <i>Item 35)</i> Ha riso di me in modo orribile / rapporti con gli insegnanti .....	309
Tab. 95. <i>Item 38)</i> Ha detto una bugia su di me / genere .....	310
Graf. 93. <i>Item 38)</i> Ha detto una bugia su di me / genere .....	310
Tab. 96. <i>Item 38)</i> Ha detto una bugia su di me / rapporti con il padre .....	311
Graf. 94. <i>Item 38)</i> Ha detto una bugia su di me / rapporti con il padre .....	311
Tab. 97. <i>Item 38)</i> Ha detto una bugia su di me / rapporti con la madre.....	312
Graf. 95. <i>Item 38)</i> Ha detto una bugia su di me / rapporti con la madre .....	312
Tab. 98. <i>Item 38)</i> Ha detto una bugia su di me / rapporti con i compagni.....	313
Graf. 96. <i>Item 38)</i> Ha detto una bugia su di me / rapporti con i compagni ...	313
Tab. 99. <i>Item 38)</i> Ha detto una bugia su di me / rapporti con gli insegnanti .	314
Graf. 97. <i>Item 38)</i> Ha detto una bugia su di me / rapporti con gli insegnanti	314
Tab. 100. <i>Item 1)</i> Mi ha insultato/a /genere .....	315
Graf. 98. <i>Item 1)</i> Mi ha insultato/a /genere .....	315
Tab. 101. <i>Item 1)</i> Mi ha insultato/a /rapporti con il padre .....	316
Graf. 99. <i>Item 1)</i> Mi ha insultato/a / con il padre.....	316
Tab. 102. <i>Item 1)</i> Mi ha insultato/a /rapporti con la madre .....	317
Graf. 100. <i>Item 1)</i> Mi ha insultato/a / con la madre.....	317
Tab. 103. <i>Item 1)</i> Mi ha insultato/a / con i compagni .....	318

Graf. 101. <i>Item</i> 1) Mi ha insultato/a / con i compagni .....	318
Tab. 104. <i>Item</i> 1) Mi ha insultato/a / con gli insegnanti .....	319
Graf. 102. <i>Item</i> 1) Mi ha insultato/a / con gli insegnanti .....	320
Tab. 105. <i>Item</i> 6) È stato/a scortese perchè io sono diverso/a / genere .....	320
Graf. 103. <i>Item</i> 6) È stato/a scortese perchè io sono diverso/a / genere .....	321
Tab. 106. <i>Item</i> 6) È stato/a scortese perchè io sono diverso/a / rapporti con il padre .....	321
Graf. 104. <i>Item</i> 6) È stato/a scortese perchè io sono diverso/a / rapporti con il padre .....	322
Tab. 107. <i>Item</i> 6) È stato/a scortese perchè io sono diverso/a / rapporti con la madre .....	323
Graf. 105. <i>Item</i> 6) È stato/a scortese perchè io sono diverso/a / rapporti con la madre .....	323
Tab. 108. <i>Item</i> 6) È stato/a scortese perchè io sono diverso/a / rapporti con i compagni .....	324
Graf. 106. <i>Item</i> 6) È stato/a scortese perchè io sono diverso/a / rapporti con i compagni .....	324
Tab. 109. <i>Item</i> 6) È stato/a scortese perchè io sono diverso/a / rapporti con gli insegnanti.....	325
Graf. 107. <i>Item</i> 6) È stato/a scortese perchè io sono diverso/a / rapporti con gli insegnanti.....	325
Tab. 110. <i>Item</i> 15) È stato/a scortese per una cosa che ho fatto / genere.....	326
Graf. 108. <i>Item</i> 15) È stato/a scortese per una cosa che ho fatto /genere .....	326
Tab. 111. <i>Item</i> 15) È stato/a scortese per una cosa che ho fatto / rapporti con il padre .....	327
Graf. 109. <i>Item</i> 15) È stato/a scortese per una cosa che ho fatto /rapporti con il padre .....	327

Tab. 112. <i>Item 15) È stato/a scortese per una cosa che ho fatto /rapporti con la madre</i> .....	328
Graf. 110. <i>Item 15) È stato/a scortese per una cosa che ho fatto /rapporti con la madre</i> .....	328
Tab. 113. <i>Item 15) È stato/a scortese per una cosa che ho fatto /rapporti con i compagni</i> .....	329
Graf. 111. <i>Item 15) È stato/a scortese per una cosa che ho fatto /rapporti con i compagni</i> .....	330
Tab. 114. <i>Item 15) È stato/a scortese per una cosa che ho fatto /rapporti con gli insegnanti</i> .....	331
Graf. 112. <i>Item 15) È stato/a scortese per una cosa che ho fatto /rapporti con gli insegnanti</i> .....	331
Tab. 115. <i>Item 26) Mi ha fatto fare qualcosa che non volevo / genere</i> .....	332
Graf. 113. <i>Item 26) Mi ha fatto fare qualcosa che non volevo / genere</i> .....	332
Tab. 116. <i>Item 26) Mi ha fatto fare qualcosa che non volevo / rapporti con il padre</i> .....	333
Graf. 114. <i>Item 26) Mi ha fatto fare qualcosa che non volevo / rapporti con il padre</i> .....	333
Tab. 117. <i>Item 26) Mi ha fatto fare qualcosa che non volevo / rapporti con la madre</i> .....	334
Graf. 115. <i>Item 26) Mi ha fatto fare qualcosa che non volevo / rapporti con la madre</i> .....	334
Tab. 118. <i>Item 26) Mi ha fatto fare qualcosa che non volevo / rapporti con i compagni</i> .....	335
Graf. 116. <i>Item 26) Mi ha fatto fare qualcosa che non volevo / rapporti con i compagni</i> .....	335
Tab. 119. <i>Item 26) Mi ha fatto fare qualcosa che non volevo / rapporti con gli insegnanti</i> .....	336

Graf. 117. <i>Item 26)</i> Mi ha fatto fare qualcosa che non volevo / rapporti con gli insegnanti.....	336
Tab. 120. <i>Item 30)</i> È stato maleducato riguardo al colore della mia pelle / genere .....	337
Graf. 118. <i>Item 30)</i> È stato maleducato riguardo al colore della mia pelle / genere .....	337
Tab. 121. <i>Item 30)</i> È stato maleducato riguardo al colore della mia pelle / rapporti con il padre.....	338
Graf. 119. <i>Item 30)</i> È stato maleducato riguardo al colore della mia pelle / rapporti con il padre.....	338
Tab. 122. <i>Item 30)</i> È stato maleducato riguardo al colore della mia pelle / rapporti con la madre.....	339
Graf. 120. <i>Item 30)</i> È stato maleducato riguardo al colore della mia pelle / rapporti con la madre.....	339
Tab. 123. <i>Item 30)</i> È stato maleducato riguardo al colore della mia pelle / rapporti con i compagni.....	340
Graf. 121. <i>Item 30)</i> È stato maleducato riguardo al colore della mia pelle / rapporti con i compagni.....	340
Tab. 124. <i>Item 30)</i> È stato maleducato riguardo al colore della mia pelle / rapporti con gli insegnanti .....	341
Graf. 122. <i>Item 30)</i> È stato maleducato riguardo al colore della mia pelle / rapporti con gli insegnanti .....	341
Tab. 125. <i>Item 2)</i> Mi ha detto qualcosa di bello / genere.....	342
Graf. 123. <i>Item 2)</i> Mi ha detto qualcosa di bello / genere.....	342
Tab. 126. <i>Item 2)</i> Mi ha detto qualcosa di bello / rapporti con il padre.....	343
Graf. 124. <i>Item 2)</i> Mi ha detto qualcosa di bello / rapporti con il padre.....	343
Tab. 127. <i>Item 2)</i> Mi ha detto qualcosa di bello / rapporti con la madre .....	344
Graf. 125. <i>Item 2)</i> Mi ha detto qualcosa di bello / rapporti con la madre.....	344



Tab. 128. <i>Item 2)</i> Mi ha detto qualcosa di bello / rapporti con i compagni...	345
Graf. 126. <i>Item 2)</i> Mi ha detto qualcosa di bello / rapporti con i compagni..	345
Tab. 129. <i>Item 2)</i> Mi ha detto qualcosa di bello / rapporti con gli insegnanti	346
Graf. 127. <i>Item 2)</i> Mi ha detto qualcosa di bello / rapporti con gli insegnanti	346
.....	346
Tab. 130. <i>Item 5)</i> È stato molto gentile con me / genere .....	347
Graf. 128. <i>Item 5)</i> È stato molto gentile con me /genere .....	347
Tab. 131. <i>Item 5)</i> È stato molto gentile con me / rapporti con il padre .....	348
Graf. 129. <i>Item 5)</i> È stato molto gentile con me / rapporti con il padre .....	348
Tab. 132. <i>Item 5)</i> È stato molto gentile con me / rapporti con la madre.....	349
Graf. 130. <i>Item 5)</i> È stato molto gentile con me / rapporti con la madre .....	349
Tab. 133. <i>Item 5)</i> È stato molto gentile con me / rapporti con i compagni....	350
Graf. 131. <i>Item 5)</i> È stato molto gentile con me / rapporti con i compagni ..	350
Tab. 134. <i>Item 5)</i> È stato molto gentile con me / rapporti con gli insegnanti	351
Graf. 132. <i>Item 5)</i> È stato molto gentile con me / rapporti con gli insegnanti	352
Tab. 135. <i>Item 7)</i> Mi ha fatto un regalo / genere .....	352
Graf. 133. <i>Item 7)</i> Mi ha fatto un regalo / genere .....	353
Tab. 136. <i>Item 7)</i> Mi ha fatto un regalo / rapporti con il padre .....	354
Graf. 134. <i>Item 7)</i> Mi ha fatto un regalo / rapporti con il padre .....	354
Tab. 137. <i>Item 7)</i> Mi ha fatto un regalo / rapporti con la madre.....	355
Graf. 135. <i>Item 7)</i> Mi ha fatto un regalo / rapporti con la madre.....	355
Tab. 138. <i>Item 7)</i> Mi ha fatto un regalo / rapporti con i compagni.....	356
Graf. 136. <i>Item 7)</i> Mi ha fatto un regalo / rapporti con i compagni.....	356
Tab. 139. <i>Item 7)</i> Mi ha fatto un regalo / rapporti con gli insegnanti.....	357
Graf. 137. <i>Item 7)</i> Mi ha fatto un regalo / rapporti con gli insegnanti.....	357
Tab. 140. <i>Item 13)</i> Mi ha prestato qualcosa / genere .....	358

Graf. 138. <i>Item</i> 13) Mi ha prestato qualcosa / genere .....	358
Tab. 141. <i>Item</i> 13) Mi ha prestato qualcosa / rapporti con il padre .....	359
Graf. 139. <i>Item</i> 13) Mi ha prestato qualcosa / rapporti con il padre .....	359
Tab. 142. <i>Item</i> 13) Mi ha prestato qualcosa / rapporti con la madre .....	360
Graf. 140. <i>Item</i> 13) Mi ha prestato qualcosa / rapporti con la madre .....	360
Tab. 143. <i>Item</i> 13) Mi ha prestato qualcosa / rapporti con i compagni .....	361
Graf. 141. <i>Item</i> 13) Mi ha prestato qualcosa / rapporti con i compagni .....	361
Tab. 144. <i>Item</i> 13) Mi ha prestato qualcosa / rapporti con gli insegnanti.....	362
Graf. 142. <i>Item</i> 13) Mi ha prestato qualcosa / rapporti con gli insegnanti ....	362
Tab. 145. <i>Item</i> 21) Mi ha sorriso / genere .....	363
Graf. 143. <i>Item</i> 21) Mi ha sorriso / genere.....	363
Tab. 146. <i>Item</i> 21) Mi ha sorriso / rapporti con il padre .....	364
Graf. 144. <i>Item</i> 21) Mi ha sorriso / rapporti con il padre.....	364
Tab. 147. <i>Item</i> 21) Mi ha sorriso / rapporti con la madre .....	365
Graf. 145. <i>Item</i> 21) Mi ha sorriso / rapporti con la madre .....	365
Tab. 148. <i>Item</i> 21) Mi ha sorriso / rapporti con i compagni .....	366
Graf. 146. <i>Item</i> 21) Mi ha sorriso / rapporti con i compagni .....	366
Tab. 149. <i>Item</i> 21) Mi ha sorriso / rapporti con gli insegnanti .....	367
Graf. 147. <i>Item</i> 21) Mi ha sorriso / rapporti con gli insegnanti .....	367
Tab. 150. <i>Item</i> 23) Mi ha aiutato a portare qualcosa / genere.....	368
Graf. 148. <i>Item</i> 23) Mi ha aiutato a portare qualcosa / genere.....	368
Tab. 151. <i>Item</i> 23) Mi ha aiutato a portare qualcosa / rapporti con il padre..	369
Graf. 149. <i>Item</i> 23) Mi ha aiutato a portare qualcosa / rapporti con il padre.	369
Tab. 152. <i>Item</i> 23) Mi ha aiutato a portare qualcosa / rapporti con la madre	370
Graf. 150. <i>Item</i> 23) Mi ha aiutato a portare qualcosa / rapporti con la madre	370

Tab. 153. <i>Item 23) Mi ha aiutato a portare qualcosa / rapporti con i compagni</i> .....	371
Graf. 151. <i>Item 23) Mi ha aiutato a portare qualcosa / rapporti con i compagni</i> .....	371
Tab. 154. <i>Item 23) Mi ha aiutato a portare qualcosa / rapporti con gli insegnanti</i> .....	372
Graf. 152. <i>Item 23) Mi ha aiutato a portare qualcosa / rapporti con gli insegnanti</i> .....	372
Tab. 155. <i>Item 25) Mi ha aiutato a fare i compiti / genere</i> .....	373
Graf. 153. <i>Item 25) Mi ha aiutato a fare i compiti / genere</i> .....	373
Tab. 156. <i>Item 25) Mi ha aiutato a fare i compiti / rapporti con il padre</i> .....	374
Graf. 154. <i>Item 25) Mi ha aiutato a fare i compiti / rapporti con il padre</i> .....	374
Tab. 157. <i>Item 25) Mi ha aiutato a fare i compiti / rapporti con la madre</i> .....	375
Graf. 155. <i>Item 25) Mi ha aiutato a fare i compiti / rapporti con la madre</i> ....	375
Tab. 158. <i>Item 25) Mi ha aiutato a fare i compiti / rapporti con i compagni</i> .	376
Graf. 156. <i>Item 25) Mi ha aiutato a fare i compiti / rapporti con i compagni</i>	376
Tab. 159. <i>Item 25) Mi ha aiutato a fare i compiti / rapporti con gli insegnanti</i> .....	377
Graf. 157. <i>Item 25) Mi ha aiutato a fare i compiti / rapporti con gli insegnanti</i> .....	377
Tab. 160. <i>Item 29) Mi ha dato un pezzo della sua merenda / genere</i> .....	378
Graf. 158. <i>Item 29) Mi ha dato un pezzo della sua merenda / genere</i> .....	378
Tab. 161. <i>Item 29) Mi ha dato un pezzo della sua merenda / rapporti con il padre</i> .....	379
Graf. 159. <i>Item 29) Mi ha dato un pezzo della sua merenda / rapporti con il padre</i> .....	379

Tab. 162. <i>Item 29) Mi ha dato un pezzo della sua merenda / rapporti con la madre</i> .....	380
Graf. 160. <i>Item 29) Mi ha dato un pezzo della sua merenda / rapporti con la madre</i> .....	380
Tab. 163. <i>Item 29) Mi ha dato un pezzo della sua merenda / rapporti con i compagni</i> .....	381
Graf. 161. <i>Item 29) Mi ha dato un pezzo della sua merenda / rapporti con i compagni</i> .....	381
Tab. 164. <i>Item 29) Mi ha dato un pezzo della sua merenda / rapporti con gli insegnanti</i> .....	382
Graf. 162. <i>Item 29) Mi ha dato un pezzo della sua merenda / rapporti con gli insegnanti</i> .....	382
Tab. 165. <i>Item 32) Ha fatto un gioco con me / genere</i> .....	383
Graf. 163. <i>Item 32) Ha fatto un gioco con me / genere</i> .....	383
Tab. 166. <i>Item 32) Ha fatto un gioco con me / rapporti con il padre</i> .....	384
Graf. 164. <i>Item 32) Ha fatto un gioco con me / rapporti con il padre</i> .....	384
Tab. 167. <i>Item 32) Ha fatto un gioco con me / rapporti con la madre</i> .....	385
Graf. 165. <i>Item 32) Ha fatto un gioco con me / rapporti con la madre</i> .....	385
Tab. 168. <i>Item 32) Ha fatto un gioco con me / rapporti con i compagni</i> .....	386
Graf. 166. <i>Item 32) Ha fatto un gioco con me / rapporti con i compagni</i> .....	386
Tab. 169. <i>Item 32) Ha fatto un gioco con me / rapporti con gli insegnanti</i> ...	387
Graf. 167. <i>Item 32) Ha fatto un gioco con me / rapporti con gli insegnanti</i> ..	387
Tab. 170. <i>Item 34) Ha parlato di cose che mi piacciono / genere</i> .....	388
Graf. 168. <i>Item 34) Ha parlato di cose che mi piacciono / genere</i> .....	388
Tab. 171. <i>Item 34) Ha parlato di cose che mi piacciono / rapporti con il padre</i> .....	389

Graf. 169. <i>Item 34</i> ) Ha parlato di cose che mi piacciono / rapporti con il padre .....	389
Tab. 172. <i>Item 34</i> ) Ha parlato di cose che mi piacciono / rapporti con la madre .....	390
Graf. 170. <i>Item 34</i> ) Ha parlato di cose che mi piacciono / rapporti con la madre .....	390
Tab. 173. <i>Item 34</i> ) Ha parlato di cose che mi piacciono / rapporti con i compagni .....	391
Graf. 171. <i>Item 34</i> ) Ha parlato di cose che mi piacciono / rapporti con i compagni .....	391
Tab. 174. <i>Item 34</i> ) Ha parlato di cose che mi piacciono / rapporti con gli insegnanti.....	392
Graf. 172. <i>Item 34</i> ) Ha parlato di cose che mi piacciono / rapporti con gli insegnanti.....	392
4. RISULTATI TERZO QUESTIONARIO .....	393
Tab. 175. Interpersonal Reactivity Index - IRI.....	393
Graf. 173. Interpersonal Reactivity Index - IRI.....	394
CAPITOLO VI: DISCUSSIONE E CONCLUSIONI.....	396
6.1. Discussione DEI RISULTATI.....	396
6.2. LIMITI DELLA RICERCA.....	400
6.3. PROSPETTIVE DI LAVORO FUTURE.....	401
6.4. CONCLUSIONI FINALI .....	402
REFERENZE BIBLIOGRAFICHE.....	409
APPENDICE.....	413



# RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL

## PREMISA

La presente investigación arranca de un análisis de las relaciones entre hombre y mujer en la época de la postmodernidad, junto a un examen de la liquidez de las relaciones que la identifica, y de los factores socio-culturales que informan y definen la violencia en las relaciones íntimas.

El malestar de la postmodernidad es una de las muchas claves de lectura desde donde es posible explorar el tema de la violencia en las relaciones íntimas, un enfoque socio-antropológico de la violencia de género, como se evidencia por los hechos de las páginas de sucesos, cada vez más frecuentes y feroces.

El propósito de esta investigación es mirar la violencia como fenómeno social, que encuentra sus raíces en la falta de límites importantes entre las dinámicas relacionales, en el precario sentido de identidad del individuo, en la percepción de la debilidad y de la soledad de cada uno, en el miedo al otro entendido como demasiado diferente y lejano.

El hombre de hoy en día es un hombre trágicamente y fundamentalmente solo, huérfano de Otro que lo reconozca. Dolorosamente incapaz de establecer uniones significativas y duraderas. Un hombre sin ataduras, desligado de todo, y paradójicamente en busca continuamente de estas y de sí mismo, continuamente en lucha entre la búsqueda de relaciones estables y la percepción de estas como una limitación para la libre expresión de sí mismo.

En este escenario psico-antropológico, las relaciones posmodernas se convierten en “relaciones virtuales”, donde las “relaciones reales” se caracterizan cada vez más por el desempeño y el desapego que las redes virtuales permiten, y que da vida a uniones demasiado fluidas, frágiles y transitorias, donde el Otro se convierte en un obstáculo a la afirmación, a satisfacer las necesidades de cada uno y a la realización de sí mismo.

En la época de la “liquidez” el hombre deja de apostarse en una relación importante y, la inseguridad que resulta, empuja el individuo a adoptar comportamientos poco constructivos, donde la solución más fácil es expulsar el otro de su vida, aniquilarle, devaluarle. Delante al *miedo de perder el otro o de perderse en la relación*, aparece la tendencial comportamiento estéril, o al control extremo que, por desgracia, cada vez más

a menudo se convierten en actos violentos. Las relaciones, cada vez más breves y sin consistencia, junto a una poco clara definición de identidad, no ofrecen un terreno estable capaz de sostener al hombre y a la mujer en la confrontación con sus diversidades ni en la expresión de una real intimidad relacional.

La violencia cambia así el escenario, de la calle se desplaza dentro de los muros domésticos, dentro de las relaciones íntimas y se convierte en un nuevo lenguaje con el que “dialogan” el yo y el tú, convirtiendo en utópica cada tentativa de comprensión recíproca.

Las investigaciones en el campo de la neurociencia y la contribución de encomiables neurocientíficos como Vittorio Gallese (1998, 2001), Corrado Sinigaglia (2006), Giacomo Rizzolatti (2006), y Baron Cohen ofrecen importantes aportaciones sobre el funcionamiento de la psique en el ámbito de la intersubjetividad. Estos estudios subrayan como, gracias a la presencia de lo que se ha denominado como “el circuito de la empatía”, y gracias a las neuronas-espejos presentes, delegados al desarrollo de las capacidades empáticas, para el “reconocimiento” de las emociones propias y de los demás, es posible para el individuo desarrollar competencias relacionales sanas y adecuadas. La posibilidad de compararse con un ambiente relacional suficientemente bueno, permite al individuo entrar en contacto con el otro- diferente- de sí mismo, y aprender a comprender y regular las emociones propias y de los demás. La experiencia de la reciprocidad se convierte en la respuesta a la liquidez posmoderna: de la relación con el otro nace la capacidad de sentir empatía y la posibilidad de sanar el conflicto existencial entre necesidad de pertenencia y necesidad de independencia.

En esta perspectiva, la capacidad de “estar dentro de una relación”, más que mortificar la individualidad, ofrece la posibilidad de probar la humanidad propia y de los demás para abrirse a la inesperada novedad del encuentro con el otro.

Partiendo de estos conocimientos, sabemos que, así como es posible encontrar las bases de la empatía, análogamente es concebible referirse a las bases neurológicas de la maldad, como el producto de la erosión del “circuito cerebral de la empatía”. Esto es el presupuesto por el cual la agresividad se puede entender como debida a la ausencia de las conexiones existentes entre las diferentes áreas neurológicas asignadas a la empatía, y a la falta de experiencias personales.



Con el fin de comprender e investigar las posibles conexiones entre violencia y estereotipos, entre capacidades empáticas y comportamiento violento, en este proyecto de investigación nos hemos referidos a la adolescencia como la fase de *socialización secundaria*, durante la cual es posible asistir a la desvinculación de la familia de origen para ir hacia la autonomía y la independencia, con la consiguiente adquisición de roles y habilidades sociales. Correspondiendo a este pasaje evolutivo, gracias al proceso de diferenciación de los demás, el individuo empieza a estructurar una representación de sí mismo unívoca, y los precursores de la empatía, ya evidenciados desde el primer año de edad, llegan a una etapa de desarrollo importante, hasta que, en la *tarda adolescencia*, el adolescente adquirirá definitivamente su capacidad de establecer, y mantener estables en el tiempo, sus relaciones amistosas.

La empatía se convierte así en una competencia de base de la inteligencia social del individuo, en un factor de protección fundamental para rechazar las posibles formas de agresividad adolescente, además de un importante elemento de predicción del comportamiento de acosador o defensor. La unión entre empatía y violencia es tal que un bajo nivel de empatía predispone al prejuicio y a la incapacidad de considerar el mundo de la perspectiva de los demás, además de sentir pena por el sufrimiento ajeno (predicción de comportamiento de acosador); mientras que un nivel alto de empatía puede predecir comportamientos de defensa/asistencia para las víctimas de acoso, y en general, del comportamiento pro social y de ayuda.

En el panorama socio-antropológico arriba descrito, es necesario el pasaje del hombre narcisista de la modernidad al *homo reciprocus* de la posmodernidad; surge la necesidad de promover el aprendizaje de un nuevo lenguaje, un lenguaje relacional, que tenga cuenta del respeto a las diferencias y de la dignidad específica de cada uno, y a la base de la cual esté la conciencia de las emociones propias y ajenas, la capacidad de “leer” la intencionalidad propia y de los demás, la capacidad de realizar acciones congruentes, de promover y sostener relaciones de reciprocidad, de saber codificar y administrar los conflictos y, finalmente, de reconocer “los tiempos” de la relación.

Es necesario promover relaciones acogedoras, dentro de las cuales poder integrar la necesidad de pertenencia y el empuje a la autonomía, relaciones donde los adolescentes o puedan hacer experiencias en el sentido de seguridad emotiva, fundamental para promover la resiliencia, y reducir los comportamientos agresivos, relaciones que infundan

valor a los jóvenes para enfrentarse al riesgo de la “apuesta relacional”, o sea el riesgo de mostrarse al otro en la propia fragilidad y autenticidad, el riesgo de herirse, el riesgo de involucrarse en una relación importante, donde experimentar una verdadera intimidad relacional.

En la vida posmoderna, el adolescente está empeñado en enfrentarse a un conjunto de desafíos que pueden comprometer sensiblemente el desarrollo y la afirmación de la individualidad propia. Primero entre todos el deber confrontar la identidad y sexualidad propia con las representaciones sociales de estas, con el fin de valorar su adaptabilidad y compatibilidad con los modelos socioculturales que existen dentro de la sociedad. La dificultad surge cuando la diferencia entre las competencias adquiridas y las peticiones del ambiente es excesiva: aparece la crisis adolescente que, si es continua y duradera, puede minar la base del proceso de socialización y construcción de la identidad.

El proceso de socialización supervisa la construcción de la identidad personal, en virtud de la correlación existente entre identidad individual e identidad social. La construcción de la identidad social implica, para el adolescente, adquirir un fuerte sentido de la pertenencia cultural, tanto en términos de cultura de origen como en términos de interiorización de normas y valores, proceso por el cual puede reconocerse como miembro adulto y sentirse parte integrante de su comunidad.

Ahí donde faltan estas premisas será mayor la probabilidad de estructurar comportamientos que entran dentro de la posición de desviación. La pertenencia a un grupo permite la adquisición de un conocimiento intuitivo, o sea de la capacidad de pensar “con los demás”. El adolescente construirá su identidad gracias a las continuas integraciones de las diferentes identificaciones con los varios sujetos sociales (concepción dinámica del concepto de socialización). Ahí donde conseguirá entrar en empatía con los demás, tendrá que revisar y actualizar continuamente sus esquemas de pensamiento y comportamiento y, tener experiencia de una relación sana, se convertirá en el camino para remover todos aquellos comportamientos y procesos de victimización que impiden la libre expresión de cada individuo.

Los procesos de victimización a los que nos referimos, y que a menudo se encuentran dentro de la dinámica de la violencia, se manifiestan por medio de actitudes de descalificación de los demás, resultados de la necesidad de rechazar o expulsar fuera

de si mismo lo que se percibe como inaceptable, expresión de una agresividad no utilizada con el fin de definir si mismo y los límites con los demás, sino proyectada sobre el otro, por medio de continuos ataques, destrucción, hostilidad, venganza y actitudes de persecución.

Dentro de esta perspectiva, la violencia es examinada como un fenómeno multifactorial, que involucra aspectos socio-ambientales, psicológicos, relacionales, educativos y afectivos; es la expresión de la ley de la manada, un instrumento para enfrentarse al propio sentido de la soledad, para sentir que se tiene un papel activo en la vida, para contrastar el sentido de la impotencia, relegando los demás a un rol de víctima. Todo esto parece estar intrínsecamente conectado con el rol del masculino en la sociedad posmoderna. Dentro del contexto escolástico, la adolescencia se presenta como un verdadero laboratorio de masculinidad, donde esta experiencia se convierte en colectiva y estandarizada, siendo afectada por la concepción de lo masculino que impera en la sociedad y que quiere el predominio del hombre sobre la mujer, la identidad masculina como “sexo fuerte”, en contraste con una identidad “femenina débil”

A este punto, es lícito preguntarse si la agresividad tenga que ser vista como una expresión del cansancio que procede de la construcción de la identidad masculina y por la tentativa de afirmación y diferenciación entre un papel masculino “activo” y un papel femenino “pasivo”. La correlación entre adolescencia y violencia existe en la medida en que se entienda como un ritual de pasaje a la edad adulta, al “convertirse en hombres”, dentro de la cual la agresividad es sinónimo de virilidad. Esta similitud surge con evidencia cuando se detecta la ambigüedad inherente en las demandas sociales que, por un lado, piden al adolescente que muestre interés erótico hacia lo femenino y, por otro lado, lo llevan a sentir que el contacto prolongado con el otro sexo lo expone al riesgo de ver debilitada su virilidad a los ojos de sus coetáneos.

Por lo que se ha dicho hasta ahora, se deduce que , con el fin de prevenir la instauración de modos de pensamientos y acción agresivos y violentos, es importante intervenir por medio del reconocimiento y la valorización de las diferencias (individuales, de sexo, de experiencias, de condicionamientos socioculturales, de comportamientos afectivos y cognitivos); La conversión de las diferencias en recursos; la educación a la solidaridad y a la acogida ( necesarios para mantener y alimentar la gana de vivir y para

desarrollar la resiliencia); la potenciación del autoestima, para apreciarse a si mismo y a los demás y mejorar la capacidad de relacionarse.

Para conseguir estos objetivos es necesario que escuela, familia y ambiente social, se conviertan en apoyos relacionales dentro de los cuales poder experimentar los recursos inherentes al conflicto y en el encuentro de las diferencias, y en los lugares de aprendizaje de una sociedad positiva e inclusiva que tiene que integrarse dentro de la formación de la identidad.

El fondo sociocultural de la adolescencia, así como se ha descrito hasta ahora, y la responsabilidad del adulto en la vida posmoderna, necesitan que la escuela , como lugar de interacción entre modelos sociales de género y estereotipos culturales, se proponga como espacio de construcción de la identidad, además de como lugar de interacción social para comprender el empuje evolutivo inherente a la dinámica del conflicto que se puede convertir para los chicos en un importante ocasión de encuentro y dialogo con las diferencias.

## **LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se ha desarrollado en Sicilia, en la ciudad de Trapani, en el mes de junio del año 2016. Con el fin de analizar las posibles correlaciones entre los estereotipos sociales y el fenómeno de la violencia, se ha procedido a la suministración colectiva de tres cuestionarios con respuesta cerrada, con el fin de recoger datos para correlacionarlos con las diferentes variables examinadas. Antes de la suministración colectiva de los cuestionarios, los estudiantes han sido adecuadamente sensibilizados sobre la importancia de la tarea que se le había asignado, y han sido incentivados para que proporcionaran respuestas lo más sinceras posibles y fieles a su manera real de pensar y percibir determinados aspectos de sus vidas y de sus experiencias cotidianas.

El interés y la finalidad de este estudio están dirigidos analizar los *estereotipos de género* que conciernen la representación sociocultural de las diferencias hombre-mujer, en el panorama adolescente siciliano, y particularmente en el territorio de Trapani, y correlacionar estas informaciones con lo vivido por el adolescente y con sus capacidades empáticas.

El objetivo general de esta investigación es verificar la *correlación* entre los factores arriba nombrados y el propagarse de los fenómenos de la violencia de género,

cada día más extendidos, con el fin de ofrecer una aportación para localizar las potencialidades evolutivas, los recursos y los instrumentos para promover las capacidades de adaptación en la época actual. Con este fin hemos procedido a un análisis de las relaciones entre hombre y mujer y de los factores socioculturales que informan y definen las relaciones íntimas, en la época de la posmodernidad.

El objetivo de esta investigación es, de hecho, observar detalladamente los factores que el adolescente percibe como más importantes y evidentes en su contexto de vida.

Este análisis está dirigido a investigar los elementos que definen e influyen, por un lado, en la forma que el adolescente tiene de percibir, concebir y estar en las relaciones para él importantes, la construcción de su identidad y la forma como se confronta con las diferencias de género, culturales, ideológicas, sociológicas y antropológicas y, por otro, lo vivido emocionalmente por los adolescentes con respecto a la calidad de las relaciones en la que se sienten involucrados: la relación con los padres y con los demás adultos de referencia (profesores, entrenadores, tutor, etc.), la relación con los coetáneos (amigos, compañeros, etc.).

Otro objetivo de esta investigación es detectar la incidencia que las dinámicas de poder parecen tener, por un lado, en la adquisición de los papeles y esquemas relacionales (en términos de dominación/subordinación), con lo cuales los chicos se etiquetan a sí mismos y a los demás y, por otro lado, en la diferencia de percepción que se puede encontrar en los hombres y las mujeres.

Finalmente, una última variable analizada concierne la capacidad de los chicos en dejarse involucrar emotivamente y empáticamente por las relaciones y las experiencias vividas. Este dato está correlacionado con la capacidad de expresar sus sentimientos y sus estados de ánimo y, entonces, con la capacidad de localizar, en el ambiente de referencia, apoyos emotivos adecuados. Esta capacidad parece debilitar la tendencia a usar la violencia, potenciando, al contrario, la percepción de esta como un factor ineficaz para enfrentarse a situaciones estresantes.

Del entrelazado de todas estas variables, derivará lo específico de la subjetividad del chico, de construir y reconstruir mentalmente y relacionalmente los eventos que le pasan, o a los que asiste, organizándolos en lo que se convertirá en su forma de pensar y de estar consigo mismo y con los demás.

Por medio de las preguntas presentes en los cuestionarios suministrados, hemos intentado definir, por lo menos en parte, las correlaciones y las eventuales relaciones existentes entre los estereotipos sociales, construidos por medio del intercambio constante entre el adolescente y su ambiente, y los fenómenos en aumento de la violencia.

Las hipótesis que han orientado nuestro trabajo, han considerado como objeto de esta investigación la verificación de algunas correlaciones.

En primer lugar, nos hemos preguntado si recurrir a un comportamiento violento puede estar influido por los estereotipos socioculturales de los adolescentes, y si puede existir una relación entre las dimensiones investigadas por los cuestionarios y el género (respuestas diferentes entre hombres y mujeres), por lo cual las respuestas pueden variar según el género masculino y femenino. Hemos considerado, además, la hipótesis de que las dimensiones investigadas por los cuestionarios, o sea los estereotipos de género, lo vivido, las percepciones y las competencias empáticas de los entrevistados, pueden estar influidos significativamente por la calidad de las relaciones que existen entre adolescentes y padres, entre compañeros y profesores, por las cuales puede existir una relación significativa entre las respuestas de la muestra examinada y las relaciones que ellos tienen con los demás.

Para verificar esta hipótesis, y para la realización de este trabajo, la escuela elegida como centro de observación privilegiado, por medio del cual analizar los fenómenos ligados a la violencia de género, motivo por el cual el target de la investigación ha sido localizado en las primeras y quintas clases, de los Institutos de la Escuela Secundaria de Segundo Grado de la provincia de Trapani. La muestra, n.153estudiantes chicos y n. 197 estudiantes chicas, por un total de n° 350 entrevistados, ha sido extrapolada de los siguientes Institutos: Liceo Clásico, Liceo Científico, Liceo Artístico, Liceo Psicopedagógico, Instituto Técnico Industrial, Instituto Comprensivo I.I.S.S. Técnico Económico, e Instituto Profesional para los Servicios Comerciales y Socio-sanitarios. Estos Institutos han sido identificados como los más representativos de la población adolescente de Trapani en termino de género (hemos considerado oportuno conseguir una muestra con el numero masculino y femenino lo más equilibrado posible), y en términos de extracción social, visto que el fenómeno de la violencia no está relacionado con un específico nivel sociocultural, sino que resulta transversal a todas las realidades y a todos los niveles del tejido social de una comunidad.

El cuestionario representa el instrumento más eficaz para la relevación de las informaciones en el ámbito e las investigaciones realizadas sobre una muestra que represente la población general. Este ofrece la posibilidad de examinar las correlaciones entre las respuestas de los sujetos y las asociaciones importantes tras la percepción de la violencia, el nivel de empatía encontrado en la muestra y lo vivido emocional de los adolescentes.

Los datos estadísticos encontrados han sido representados por medio de gráficos y tablas.

Los cuestionarios, rellenos en una única administración, han sido propuestos en forma de un *Cuadernillo*, compuesto por cuatro partes:

- ▶ **Parte datos personales** generales (nombre, clase, sexo, nacionalidad, etc.)
- ▶ **Cuestionario n.1**

Investigación sobre la percepción de la violencia y sobre los estereotipos de género en los adolescentes.

- ▶ **Cuestionario n.2**

Investigación sobre lo vivido emocional en los adolescentes hoy.

- ▶ **Cuestionario n.3**

Investigación sobre los niveles de empatía en los adolescentes.

El análisis estadístico ha sido elaborado por medio de SPSS (*Statistical Package per le Scienze Sociali*), versión 20 en italiano.

Al principio se han realizado los cálculos estadísticos descriptivos y las frecuencias para los ítems: edad, sexo, nacionalidad, componentes familiares, convivientes, título de estudio, profesión, relación padre/madre/compañeros/profesores/ambiente.

Se han creado las tablas de análisis, con frecuencias y porcentajes y los relativos histogramas; para las relaciones entre las variables investigadas, se ha utilizado el test no paramétrico de Wilcoxon/Kruskal-Wallis y el Chi-cuadro de Pearson. Las correlaciones extrapoladas conciernen las siguientes variables:

- ✓ Masculino / femenino;
- ✓ Rendimiento escolar / Relación con el padre;
- ✓ Rendimiento escolar / Relación con la madre;
- ✓ Rendimiento escolar / Relación con los compañeros;

✓ Rendimiento escolar / Relación con los profesores.

La totalidad de la muestra, 350 estudiantes, es de nacionalidad italiana y reside en la ciudad de Trapani (Sicilia). Dentro de la muestra, la gran mayoría de los entrevistados (86.3%) vive con ambos padres, los cuales en mayor porcentaje (49.2%) poseen el diploma de escuela secundaria de primer grado, y están empleados (33.1%) o desempleados (43.8%).

La calidad de las relaciones con los padres, así como es percibida por los entrevistados, se localiza en la franja “óptima” por el 60.2% de la muestra; mientras que la calidad de las relaciones en la escuela se localiza mayoritariamente en la franja “buenas” (con los compañeros 46.4%; con los profesores 51.7%). Las respuestas al *primer cuestionario*, elaborado por la Institución Solidea, dirigido a investigar la percepción de la violencia y los estereotipos entre los adolescentes, y compuesto por 30 ítems, determinan lo siguiente.

La reacción emotiva registrada prevalentemente por los entrevistados con respecto a los castigos es de remordimiento (30.9%). El rendimiento escolar actual de los chicos se sitúa mayoritariamente en la franja “bueno” (43.7%), mientras el nivel de aplicación a las tareas escolares resulta estar prevalentemente situada en la franja intermedia (“bastante” 39.7%); el comportamiento escolar resulta ser “bueno” para el 54.3%; la percepción de los padres con respecto al nivel escolar de los hijos se sitúa en la franja “satisfechos” para el 58.0% de los entrevistados; las relaciones con los profesores son percibidas por la mayoría como “buenas” (51.7%). La mayor parte de los entrevistados (49.4%) considera que tiene un papel activo en el ámbito de la clase y el 51.1% de ellos sostiene no haber tenido nunca discusiones violentas con los compañeros. El 61.1% de la muestra prefiere confiarse con un amigo antes que con otras figuras referentes. Con respecto a la concepción que los chicos tienen de los roles de poder en familia, el 81.4% asegura que en la familia no se necesita ningún jefe. Delante de una escena de pelea entre compañeros, la mayoría de ellos (65.6%) interviene intentado interrumpir la pelea. Con respecto a la expresión de sentimientos, el 52.9% de la muestra afirma que no siempre es fácil expresarlos y en la relación con los compañeros, la percepción que tienen de sí mismo fluctúa entre ser “de quien te puedes fiar” (27.7%), estar “disponible” (32.3%) y “el que bromea siempre” (25.7%). Casi la totalidad de la muestra afirma que ninguna circunstancia puede justificar un comportamiento violento



en contra de las mujeres (tampoco por celos), y no existe una categoría que tenga menos riesgo de violencia, también los chicos puede ser víctimas de violencia sexual; también en el caso de una traición o una pelea con la pareja, los entrevistados tienden hacia la solución del dialogo y no consideran normal un comportamiento violento dentro de una pareja. La violencia no es vista como un modo eficaz para el hombre para darse a valer, mientras que muchos entrevistados (por la mayoría chicos) consideran que a veces el hombre tiene que saber imponerse. La calidad deseable tanto para hombre como para mujeres parece ser la afectuosidad. Cuando se viven momentos difíciles la mayoría de la muestra afirma que prefiere enfrentarse al problema en lugar de evitarlo con el uso de alcohol, o desahogándose por medio de comportamientos agresivos. La percepción que los chicos tienen de lo que los padres piensan de ellos, es que están serenos, o que no dan excesivos problemas. En el caso que se necesite un consejo para una amiga que ha sufrido violencia, en la mayoría de los casos se inclinan más hacia la denuncia a las autoridades.

La investigación sobre la percepción de la violencia y los estereotipos de género entre los adolescentes que trata el *segundo cuestionario* de S. Sharp y P. K. Smith (1994), tiene como fin detectar las vivencias emotivas de los adolescentes actuales, por medio del examen de 39 ítems que los chicos valoran eligiendo uno entre la puntuación de 0 (nunca) 1 (una vez), 2 (más de una vez). Por medio de este instrumento es posible conseguir los índices de Acoso físico, acoso indirecto, acoso verbal y de pro socialización.

Del análisis de los datos emerge lo siguiente.

Con respecto al índice de acoso físico, una diferencia estadísticamente importante es evidenciada en la percepción de agresividad física entre los chicos y las chicas, ahí donde parece que las mujeres tengan menor percepción de violencia física hacia sí mismas. Este dato parece relacionado, en mayor medida, con las relaciones con la madre y los compañeros y, en menor medida, con la relación con el padre y con los profesores. En general parece que, mejores son las relaciones, menor es la percepción de violencia física hacia sí mismas.

Con respecto al índice de acoso indirecto, se encuentra una importante diferencia de género en las respuestas relativas a los ítems sobre las ofensas verbales hacia la familia e sobre la agresividad por parte de un grupo: la respuesta “nunca”, y por consiguiente un menor nivel de percepción de este tipo de agresividad, se encuentra mas en las mujeres que en los hombres. Este índice aparece, además, relacionado de forma inversamente proporcional con la relación con la madre, el padre y con los compañeros, por lo cual

mejores son las relaciones, menor es la vivencia de sentirse, indirectamente, objeto de agresividad por parte de coetáneos.

En general, el índice de Acoso Verbal parece estar influido por la calidad de las relaciones de los entrevistados. Con respecto a la diferencia de género, se detecta una correlación estadísticamente significativa con el género femenino, en correspondencia la ítem relativo a la “diversidad”: las mujeres tienen tendencia a describir un mayor número de experiencias con referencia a esta variable. Este índice parece estar influido también por la calidad de la relación con el padre y con los compañeros, esta experiencia resulta menos relevante cuanto mejores sean estas relaciones. Correlaciones estadísticamente significativas se encuentran también en referencia a la experiencia de haber sufrido insultos, y de la descortesía relativa a algo que se haya hecho: estas experiencias parecen menos significativas cuanto mejores son las relaciones con el padre/madre/compañeros/profesores. En las variables que quedan no se detectan correlaciones significativas.

El índice de pro socialización aparece relacionado de forma estadísticamente significativa con el género, parece ser mayor la pro socialización entre las mujeres que entre los hombres. Las relaciones estadísticamente significativas se encuentran, en general, entre la pro socialización y la relación con los compañeros, a excepción para casos esporádicos donde se asocia también la evidencia de la calidad de las relaciones con la madre y en menor medida, con los profesores.

Este trabajo, partiendo de un enfoque multidimensional de la empatía, ha utilizado el *Interpersonal Reactivity Index* de Davis (1983), finalizado al análisis de cuatro dimensiones empáticas, y de sus subescalas: Consideración Empática (CE), Desazón Personal (DP), Fantasía (FS), *Perspective Taking* (PT). Los 28 ítems, que componen el cuestionario, han sido valorados por los entrevistados, por medio de una escala de valoración (nunca verdadero contra siempre verdadero), que permiten localizar, según una medida continua, la media de los valores de la empatía, con respecto a la media de la población normal. Del análisis de los cuestionarios, es posible observar que los valores de la empatía encontrados en los entrevistados, entran dentro de la media de la población general. Correlaciones estadísticamente significativas son evidenciadas en correspondencia de la subescala del *Perspective Taking* y de la Desazón Personal.

Con referencia a la subescala del *Perspective Taking*, podemos evidenciar que la capacidad de asumir la perspectiva del otro disminuye cuanto más resultan complicadas las relaciones con el padre y se evidencian relaciones pésimas con los profesores; mientras que una mejora corresponde al aumento de esta competencia. En la subescala del malestar personal, se evidencia una correlación significativa de esta con la relación con el padre que, cuanto más complicado, más aumenta el nivel de malestar personal de los entrevistados; y con la relación con los compañeros donde, al mejorar disminuye la sensación de desazón.

De la complejidad de los datos conseguidos por la investigación, y surgidos del análisis de los tres cuestionarios, aparece lo siguiente.

1. La mayoría de los entrevistados es de origen italiana y vive con ambos padres, con los cuales tiene óptimas relaciones; también la calidad de las relaciones en la escuela con los compañeros y con los profesores es bastante buena. El título de estudio de los padres más frecuente es el diploma de escuela secundaria de primer grado; la mayoría está trabajando, mientras que la mayoría de las madres está desempleada.
2. La percepción de los adolescentes hacia sí mismos, y a la manera de relacionarse con las situaciones de su vida cotidiana, con las diferencias culturales, ideológicas, sociológicas y antropológicas, están relacionadas con la calidad de las relaciones establecidas con los padres, con los compañeros de clase, con los profesores. Estos factores parece que influyan significativamente en los pensamientos y comportamientos de los entrevistados.
3. En la muestra se encuentra una mayor incidencia de vivencias emotivas positivas, y por ello, una menor tendencia a aceptar el comportamiento violento como solución a las situaciones problemáticas. Los recursos que surgen a este punto, parecen ir más hacia la dirección del diálogo y de la comprensión recíproca.
4. El análisis de los datos evidencia que las vivencias emotivas de los adolescentes frente a las situaciones de la vida, están influidas por el clima relacional donde están involucrados, por lo cual, mejor es el clima relacional, más extendidas resultan las emociones positivas frente a las negativas.
5. Se evidencia además que la experiencia del acoso, sea físico, indirecto, verbal, se resiente más de la incidencia de los factores relacionales que de los factores sociales examinados. Independientemente del origen sociocultural, los comportamientos agresivos o las vivencias de victimización, parecen estar influidos positivamente por la

calidad de las relaciones establecidas con los padres y con los compañeros de clase que, en este caso, parecen proponerse como factores de protección social.

6. Finalmente las correlaciones surgidas desde dentro del análisis de las cuatro dimensiones de la empatía – Consideración Empática, Desazón Personal, Fantasía, *Perspective Taking* – evidencian por un lado la interrelación entre una menor competencia en conseguir asumir la perspectiva del otro, y la escasa calidad de las relaciones con los adultos de referencia (particularmente padres y profesores); y por otro lado la manera como la percepción de la desazón personal parece aumentar proporcionalmente con la escasa calidad de las relaciones con el padre, y disminuye con el mejorar de las relaciones con los compañeros.

Los resultados de esta investigación parecen relevantes bajo la óptica de resaltar la importancia de la inversión que las familias, la escuela y la comunidad social tendrán que hacer con el fin de promover mejores y más eficaces habilidades relacionales e intersubjetivas, por medio de la adquisición de competencias empáticas y dialógicas, que puedan proporcionar instrumentos válidos para hacer frente a las dificultades y las situaciones problemáticas de la vida, y que puedan tener la función de importantes factores de protección, con respecto a comportamientos violentos sufridos y de prevención de aquellos que podrían ponerse en acto.

Las limitaciones de este trabajo, conciernen particularmente a la relativa escasez de la muestra, que ha limitado la investigación a una única ciudad de la Sicilia occidental, limitando mucho la posibilidad de encontrar una muestra suficientemente representativa de las dinámicas de los comportamientos típicos de la violencia de género intrafamiliar o, de alguna manera, común a las relaciones íntimas. No ha sido posible detectar eventuales correlaciones entre los comportamientos precursores y los procesos de victimización *tout court*, estudiados más bien transversalmente, en cuanto el núcleo central de la investigación ha detectado, en mayor medida, expresiones de pro socialización, más que de agresividad. No ha sido, por tanto, posible analizar verdaderas dinámicas de comportamiento violento, sino la correlación entre una mejor calidad de las relaciones interpersonales y un menor riesgo de actuaciones de dinámicas de abusos y violencias.

Como propuesta derivada de esta investigación, se evidencia la importancia de cultivar nuevos lenguajes relacionales, capaces de expresar mejor las emociones positivas y negativas, las vivencias de reconocimiento, así como las de frustración, la aceptación y la empatía, además de la comprensión y la compasión. Sería interesante verificar las eventuales variaciones de las dimensiones estudiadas, seguidamente a intervenciones psicopedagógicas centradas en la expresión de las vivencias emotivas y dirigidas a la “alfabetización emotiva”, con el fin de calibrar y verificar un modelo de intervención para aplicarlo a grupos de clases, dirigidas a intensificar y sustanciar las relaciones reales, frente a las virtuales.



## **PARTE I: INQUADRAMENTO TEORICO**





## INTRODUZIONE

Il presente lavoro è stato concepito a partire dal desiderio di fornire un contributo per lo studio e l'analisi del fenomeno della violenza di genere nelle relazioni intime in epoca odierna. Esso sarà strutturato in due parti, una parte teorica e una parte empirica.

La prima parte, il marco teorico, è stata articolata in tre capitoli che avranno per oggetto l'analisi antropologica delle relazioni fra uomo e donna nell'epoca della postmodernità e l'indagine sui fattori psico-relazionali e socio-culturali che intervengono nella dinamica della violenza nelle relazioni intime.

Nello specifico, il primo capitolo prenderà in esame lo sfondo socio-antropologico del fenomeno della violenza di genere, che oggi è permeato da una diffusa e compromessa capacità di costruzione di legami intimi, solidi, duraturi e affidabili.

Il secondo capitolo avrà per oggetto la disamina delle esperienze relazionali di base che possono determinare o meno l'acquisizione delle competenze empatiche necessarie a comprendere e a regolare le proprie e le altrui emozioni nel rispetto e nell'accettazione della dignità, del valore e della diversità dell'altro.

Il terzo capitolo presenterà l'adolescente nel vivere postmoderno, la fatica e l'impegno nella costruzione di un'identità individuale che possa essere in armonia con un'identità sociale; la ricerca dell'integrazione tra bisogno di appartenenza e bisogno di indipendenza e autonomia; la costruzione dell'intimità relazionale e del senso di sicurezza emotiva necessari per promuovere la resilienza e ridurre i comportamenti aggressivi.

Il marco empirico consisterà nella raccolta, nell'analisi e nella rappresentazione di dati specifici, relativamente alla ricerca in oggetto, dati che possono dare contezza del dilagare del fenomeno della violenza oggi.

Tenendo conto della finalità della presente indagine, il target della ricerca è stato individuato all'interno di un campione di 336 studenti frequentanti alcuni degli Istituti di Scuola Media Secondaria del territorio di Trapani. La scuola, focus di osservazione privilegiato delle interazioni relazionali, offre un panorama alquanto variegato dei modelli sociali di genere e degli stereotipi culturali con i quali gli adolescenti oggi sono chiamati a confrontarsi e a partire dai quali essi costruiscono la propria identità e il proprio modo di concepire la relazione tra il maschile e il femminile.

L'indagine sarà effettuata con l'ausilio di un Cuadernillo appositamente predisposto e composto da quattro parti: parte anagrafica generale (nome, classe, sesso, nazionalità, ecc...); tre questionari volti a indagare tre aree tematiche: 1.l'indagine sulla percezione della violenza e sugli stereotipi di genere tra gli adolescenti; 2.l'indagine sui livelli di empatia negli adolescenti; 3.l'indagine sui vissuti emotivi degli adolescenti davanti al fenomeno della violenza.

Attraverso una descrizione e un'esplorazione grafico-statistica dei dati raccolti, saranno esaminate le possibili correlazioni esistenti tra le variabili indagate e il fenomeno della violenza nelle relazioni intime.

## PREFAZIONE

Con il presente lavoro si vuole procedere a un'analisi degli stereotipi di genere, della rappresentazione della donna e dell'uomo nell'epoca della postmodernità, al fine di comprendere e approfondire il fenomeno della violenza di genere a partire da una chiave di lettura che dia contezza dei fattori socio-culturali che informano e definiscono le relazioni intime. Si reputa oggi necessaria una comprensione delle dinamiche che si dispiegano nello spazio relazionale fra l'uomo e la donna, dinamiche che nel loro svolgersi, ci apre al mondo dei significati, condivisi e non, che regolano il rapporto e i ruoli intercorrenti fra l'uomo e la donna postmoderni.

A tal fine, oggetto della presente indagine, sarà l'analisi del livello di influenza e di determinazione che le categorie socio-culturali sovrainposte hanno sui comportamenti, sugli atteggiamenti e sui linguaggi che oggi, nell'epoca della postmodernità, definiscono i confini, le linee e le caratteristiche delle relazioni intime tra i sessi.

Assumiamo come presupposto al nostro lavoro, l'ottica di Giuseppe Burgio (2012) secondo la quale l'identità dell'individuo si costruisce a partire dall'interazione tra autoattribuzioni (*'chi sono io'*), sistema simbolico culturale ed eteroattribuzioni (*'chi mi dicono di essere'*).

Il periodo adolescenziale, è un momento delicato dello sviluppo dell'identità dell'individuo, ricco di potenzialità e nuove risorse, ma denso anche di paure e di attese per il futuro, *"un percorso senza soluzione di continuità di differenziazione e di identificazione di sé e dell'altro, delle norme e delle figure sociali, che avviene fin dall'infanzia e che ha nell'adolescenza un suo momento, difficile e cruciale, di esplicitazione e dispiegamento attraverso l'auto-rappresentazione"* (Burgio, 2012).

Poiché la costruzione dell'identità in adolescenza chiede al ragazzo di confrontarsi con le rappresentazioni sociali delle identità e della sessualità, si presume che, instaurare una relazione sana tra sé e l'altro, in cui trovi spazio l'equità, la solidarietà e il rispetto delle differenze (Passuello e Longo, 2011), passi attraverso l'adattabilità e la compatibilità *"tra i modelli socio-culturali e una specifica soggettività in fieri"* (Burgio, 2012).

A nostro avviso, quindi, conoscere e prendere consapevolezza dei processi di significazione, identificabili nel periodo adolescenziale, e dei significati che da essi ne scaturiscono, può essere un valido ausilio per la comprensione delle dinamiche delle relazioni intime nell'epoca della "liquidità". Essa è una dimensione temporale, ma soprattutto relazionale, in cui tutto è pervasivo, inafferrabile, difficilmente "ordinabile" e sistematizzabile all'interno di modi di pensare, di essere, di sentire che diventano confusi e indefiniti e che, a causa di questo, tendono a mescolarsi e a complicarsi davanti ai significati e ai vissuti di cui l'altro è, di fatto, un inconsapevole messaggero.

Atteggiamenti comunemente accettati dai ragazzi in realtà sono vere e proprie forme di sopraffazione celate dietro falsi miti sull'amore, che diventano indefiniti quanto disfunzionali modelli relazionali di coppia e che rischiano di divenire "ignari sostegni" dell'incremento del fenomeno della violenza oggi.

Il taglio teorico ed empirico che si intende dare all'indagine è quello che prende le mosse da un movimento innovativo che desidera valorizzare le differenze e recuperare il rapporto uomo-donna in un'ottica di integrazione, arricchimento, crescita e confronto (*idem*, 2011). Tale prospettiva vuole proporsi come contributo al riconoscimento dell'identità maschile e alla ridefinizione del ruolo socio-culturale-relazionale che, sia l'uomo che la donna, possono avere nella risposta alla liquidità delle relazioni nell'epoca odierna.

Nel volere promuovere un processo di rinnovamento e di recupero delle reciproche identità di genere, uomo e donna sono chiamati a riconoscersi l'un l'altro nella propria unicità e singolarità. Oggi, davanti ad un femminile che va definendosi sempre più, assistiamo ad un totale disorientamento dell'identità maschile che, animata da vissuti di inadeguatezza, di inconsistenza e di frammentazione rende l'uomo un interlocutore fantasmatico, a tratti terrorizzato e/o terrorizzante, che lotta strenuamente per recuperare il senso della propria solidità e consistenza, al fine di rimettere insieme i frammenti tormentati della propria identità in modo da potersene riappropriare e in virtù dei quali potere pienamente riconoscersi. Il senso e l'importanza del processo di riconoscimento necessario per la costruzione e il consolidamento della propria identità vengono fatti risalire, da Bauman (2006), al sentire di essere degni di essere amati. Riportiamo fedelmente una citazione tratta dal suo scritto "Amore Liquido": "*Ciò che amiamo è lo stato, la speranza, di essere amati. Di essere oggetti degni di essere amati, di essere*

*riconosciuti come tali, e di ricevere adeguata prova di tale riconoscimento. (...) Io sono importante, e parimenti importante è ciò che io penso, dico e faccio. Non sono una nullità facile da gettare via”.*

Tale concezione, ci pone davanti ad un cambiamento radicale nel modo di concepire oggi il bisogno dell'individuo. Nell'epoca della postmodernità, infatti essa assume connotazioni molto diverse da quelle che trovavamo nelle teorizzazioni cui era giunto Sigmund Freud nel suo celebre scritto “Il disagio della civiltà” (Freud, 1978), e che oggi potremmo definire il *manifesto* dell'era moderna e che sconvolse la coscienza europea del tempo.

Ottantacinque anni fa, Sigmund Freud (1978) rilevava come allora la società moderna pensava a se stessa in termini di diffusione della “cultura” o della “civiltà”, in cui gli uomini erano chiamati a rinunciare ai propri impulsi e alle proprie pulsioni, in nome della bellezza, della pulizia e dell'ordine. Gli aspetti che venivano maggiormente sacrificati erano la sessualità e l'aggressività ed esse, non potendo trovare altra via di espressione, si rivoltavano contro la civiltà. La civiltà era vista quindi da Freud come un baratto, un compromesso, un ordine artificiale imposto sul disordine naturale dell'umanità. Nasceva così il conflitto tra l'uomo e la cultura, si creava lo *split* tra il desiderio di seguire i propri impulsi e le restrizioni morali imposte dalle istanze superegoiche, l'insieme di norme e divieti senza i quali la società non avrebbe potuto vedere garantita la propria sopravvivenza. La sofferenza dell'uomo derivava dall'essere costretto a scegliere tra il principio di piacere e il principio di realtà, laddove la realtà era definita dalle norme civilizzatrici chiamate a farsi garanti dell'ordine sociale, definendo i limiti e decretando ciò che va inteso come realtà. Freud parlava di un eccesso di “ordine” in termini di «coazione», «regolazione», «soppressione» e «rinuncia forzata» che limitava la piena libertà dell'individuo, in primis la libertà di ricercare il piacere, in nome della sicurezza contro le tre minacce dovute alla fragilità del corpo umano, alla soverchiante forza della natura e all'inadeguatezza delle istituzioni che regolano i rapporti col mondo esterno. “In seno a una civiltà che intensificava la sicurezza a spese della libertà, l'incremento e il consolidamento dell'ordine corrispondevano a un aumento di insoddisfazione e di rivolta” (Bauman, 2002).

Il passaggio dall'epoca moderna di Freud all'epoca odierna, ha generato cambiamenti epocali nel rapporto tra l'individuo e la società e conseguenti stravolgimenti

nelle condizioni socio-culturali che determinano e definiscono la sofferenza dell'uomo postmoderno.

L'epoca in cui viviamo e nella quale siamo immersi, l'epoca della postmodernità appunto, è stata definita dai filosofi del nostro tempo come “società liquida”, un'epoca di deregulation, in cui il «principio di realtà» è chiamato a cedere il passo al «principio di piacere», laddove *“la coazione e la rinuncia forzata vengono sentite come un'infondata aggressione alla sovrana libertà dell'individuo”* (Bauman, 2002). Oggi la libertà individuale è il valore supremo col quale i valori morali, la saggezza e le virtù sono chiamate a competere e a confrontarsi; quella che nell'epoca di Freud era un ostacolo da eliminare, oggi è diventato il principale motore del processo di autocreazione dell'universo umano. Laddove l'uomo moderno era chiamato a restringere la sfera della propria libertà e felicità poiché questo avrebbe comportato la rinuncia alla sicurezza, l'uomo postmoderno ricerca la felicità e il piacere in un modo talmente disinibito che diventa impossibile conciliarli col bisogno minimo di sicurezza. *“Il fascino della libertà risplende soprattutto quando la si deve sacrificare sull'altare della sicurezza”* (Bauman, 2002).

La pressione alla quale l'uomo postmoderno è sottoposto è quella che lo spinge a smontare tutte le limitazioni imposte collettivamente ai destini individuali, a screditare e rimuovere le tradizioni locali e particolari, in nome di una promessa di libertà e di felicità senza limiti e senza confini. Purtroppo l'esito di questo processo rischia di essere il “disancoramento”, lo strappo degli individui dalle loro origini e dalle loro radici, privandoli di un punto di partenza, di una base di ancoraggio dalla quale avviare il proprio processo di autodeterminazione. Laddove, in epoche precedenti, l'autocostruzione individuale non poteva essere disancorata dall'ordine globale, oggi *“gli scenari sociali postmoderni non sono affatto solidi e compatti e la costruzione dell'identità cerca invano un fondale solido dove ancorarsi. (...) il luogo dove si cerca di gettare l'ancora soffre della stessa incostanza e inaffidabilità che ha indotto i sé “disancorati” alla sua febbrile ricerca”* (Bauman, 2002).

Quel clima di sicurezza che si respirava nell'epoca della modernità, ha ceduto il passo ad un senso profondo di incertezza del futuro che non sembra avere più una forma, una prevedibilità. Nasce un nuovo senso di insicurezza data da una percezione di *stabile incertezza* di ciò che sarà, un'impossibilità di ottenere dei criteri di riferimento a partire

dai quali potere valutare domani, le scelte e le decisioni vitali prese nell'oggi, nonché a dubitare di potere un giorno raccogliere i frutti di quanto seminato nel presente. La convivenza con un futuro "indecidibile" genera una sorta di nervosismo diffuso, diverso dalle antiche e ben definite paure, che si manifesta con disturbi altrettanto diffusi e indefinibili e che dà luogo ad un'altra peculiare condizione dell'uomo postmoderno: l'inarrestabile processo di scomparsa delle "qualità sociali", della capacità di stringere e curare i rapporti interpersonali.

In questo senso la scuola si propone come polo d'osservazione privilegiato in cui è possibile vedere e seguire l'adolescente nella formazione e nella creazione delle sue competenze di socializzazione, di apprendimento, *"il loro essere al mondo, i loro limiti e le loro possibilità, imparano a relazionarsi con coetanei e adulti, con idee e istituzioni, sperimentano la paura, l'amicizia e l'innamoramento, spesso la noia, qualche volta l'entusiasmo della scoperta"* (Burgio, 2012).

Inoltre la scuola è l'ambiente nel quale i ragazzi hanno la possibilità di confrontarsi col "diverso" da sé, il banco di prova sul quale imparano a dare valore alle differenze e a orientarsi rispetto ai diversi modi di gestire i rapporti nella loro pluralità. *"E oggi, il confronto nella varietà, la necessità di accogliere le differenze valorizzandole, vi sono state riconosciute come priorità culturali e politiche"* (idem, 2012).

È a scuola che s'impara il vero senso della cittadinanza, della democrazia, dell'inclusività, attraverso il condizionamento reciproco tra scuola e società.

Nel momento in cui la diversità non è vista come risorsa, ciò è da attribuirsi, non alle differenze in sé, ma piuttosto all'istaurarsi di una dinamica relazionale finalizzata a stabilire chi è il 'dominatore' e chi è il 'dominato'.

Se a questo si aggiunge che *"tra le generazioni prevale un vissuto di precarietà e di incertezza del futuro che contrasta con il manifestarsi di bisogni di nuove libertà e nuove solidarietà"* (Passuello e Longo, 2011), allora *"Bisogna [cioè] ammettere che la nostra scuola non è ancora pronta ad affrontare le tematiche relative alle differenze di genere e di sessualità"* (idem). Si ritiene allora particolarmente urgente intervenire per rigenerare il ruolo che i ragazzi ricoprono nella società, al fine di aiutarli a ri-orientare il loro modo di relazionarsi, attraverso l'acquisizione interiore dell'accoglienza e della solidarietà. Essi sono valori dai quali le relazioni umane non possono prescindere se non

si vuole andare incontro ad un destino di solitudine in cui non può trovare spazio il senso di appartenenza e, conseguentemente, il processo di costruzione dell'identità fondato sul rispetto dei confini, dei ruoli nonché della ricchezza e delle risorse di cui la relazione con l'altro è portatore.

Viene da sé che il luogo da cui partire per la presente indagine è proprio quella che si presenta come una tra le principali agenzie educative presenti sul nostro territorio.

I dati della ricerca verranno infatti raccolti attraverso la somministrazione di un questionario ad alunni appartenenti alle classi prime e alle classi quinte degli Istituti Superiori del territorio di Trapani.

Tale questionario, volto ad indagare le percezioni del fenomeno della violenza di genere negli adolescenti, è stato estrapolato da una ricerca effettuata, presso le scuole medie superiori di Roma e Provincia, dall'Associazione Solidea nel periodo compreso tra il 2005 e il 2009.

Le variabili di indagine che saranno prese in considerazione al momento della lettura e dell'analisi dei dati raccolti, prevedranno il confronto su un doppio livello: 1) la valutazione del tema della violenza in ingresso e in uscita dal percorso formativo; 2) le similitudini e le possibili differenze tra i dati emersi nelle scuole di Roma e quelli emersi nel territorio trapanese.



# **Capitolo I: IL DISAGIO DELLA POSTMODERNITÀ. UN APPROCCIO SOCIO-ANTROPOLOGICO AL TEMA DELLA VIOLENZA DI GENERE**

## **1. Uno sfondo socio-antropologico del fenomeno della violenza di genere. l'uomo senza identità.**

Il mutamento socio-culturale generato dalla crisi della modernità ha aperto nuovi orizzonti per l'agire individuale e collettivo, ma parallelamente, ha privato i soggetti dei referenti di senso a partire dai quali, tale agire, trovava significazione e coerenza (Magaraggia, Cherubini, 2013).

La domanda è quale sia il senso e il significato della violenza oggi? Quale definizione oggi possiamo dare del fenomeno della violenza?

Sappiamo che, per quanto non sia stato mai dimostrato alcun fondamento biologico al rapporto tra maschilità e comportamento aggressivo, sembra che tale nesso possa essere espressione del risultato della costruzione dell'identità maschile in un'ottica di formazione psico-socio-culturale (Burgio, 2012). Il codice patriarcale, seppure in crisi, appare ancora dominante delle trame profonde della nostra società e sembra presidiare il confine tra i generi, maschile e femminile, al fine di mantenere una complementarità attraverso l'oppressione delle donne e l'esercizio della violenza da parte degli uomini. Ne consegue che è possibile guardare alla violenza con un unitario sguardo di genere laddove la correlazione tra di genere maschile e violenza sembra appartenere alla notte dei tempi.

Sulla base di quanto sostenuto da Burgio (2012), le forme di violenza sembrano strutturarsi oggi secondo due modalità differenti. La prima vede i maschi sia come attori sia come vittime: parliamo in questo caso di una violenza intramaschile, la stessa rintracciabile nei fenomeni bullistici nelle scuole e che si propone nella forma di un'escalation finalizzata a conservare l'onore maschile. La seconda, è la violenza di natura sessuale ed ha prevalentemente come vittime le donne. Questa tipologia di violenza assume diverse forme, da quella verbale a quella psicologica e/o domestica, dalle percosse

fisiche allo stupro. Nella sua dinamica, tale tipologia di violenza, prevede che le donne siano vittime di una configurazione complementare in cui l'elemento forte è sempre l'uomo e l'elemento debole è la donna che subisce la violenza secondo una struttura asimmetrica di 'maggiore-minore' (Burgio, 2012).

Nello stesso scritto di Burgio, troviamo il riferimento a Giddens (cit. in *idem*), il quale segnala l'attualizzarsi di un duplice orientamento che sta acquisendo il fenomeno della violenza: da un lato si registra un inasprimento e una riacutizzazione della violenza sessuale come reazione al declino del codice patriarcale sopra citato, indebolito dal movimento femminista e, dall'altro si assiste ad un aumento della violenza in generale da parte degli uomini contro le donne, molto più di quanto non lo sia stata in passato.

Sembra che tale progressivo aumento della violenza di genere possa essere in qualche modo correlato con il processo di industrializzazione nell'ambito del quale il cambiamento dei rapporti uomo-donna sembra sia stato pesantemente influenzato dall'indifferenziazione degli ambiti lavorativi sia dal punto di vista della dimensione privato/pubblico sia dal punto di vista di ruolo maschile/femminile. In tale panorama sembra si sia strutturata la competizione tra uomo e donna, laddove a fronte dell'unico 'sesso economico' cui il mondo industrializzato è pervenuto, tale contesto continua ad essere retto da logiche prettamente maschili. All'interno di tale gioco *"la donna non può che essere perdente, perché passa da soggetto debole da garantire ad avversario con cui competere. È all'interno di questo quadro che la violenza ai danni delle donne si è trasformata da violenza patriarcale basata sulla complementarità sessuale a violenza tout court, inglobando anche quello schema simmetrico che era appannaggio della violenza tra maschi"* (Burgio, 2012).

D'altra parte la dimensione concettuale dalla quale intendiamo partire non vuole limitarsi a considerare l'individuo e la sua istintualità, ma vuole prendere spunto dal piano delle norme e dei valori della collettività che strutturano la relazione e che sono "storicamente e socialmente mutevoli" (Magaraggia et al. 2013).

*"Il terreno su cui [oggi] poggiano le nostre prospettive di vita è notoriamente instabile, come sono instabili i nostri posti di lavoro e la società che li offrono, i nostri partner e le nostre reti di amicizie, la posizione di cui godiamo nella società in generale e l'autostima e la fiducia in noi stessi che ne conseguono."* (Bauman, 2014).

Questo significa che la violenza non può essere considerata soltanto in termini individualistici, ma può essere compresa come fenomeno sociale.

Altro aspetto da considerare è, infatti, la definizione di maschilità, di sessualità e di violenza come costrutti sociali che portano ad assimilare l'ideale di mascolinità alla figura dell'eroe guerriero il cui modello di virilità veniva costruito attraverso le narrazioni di gesta di violente conquiste territoriali e sessuali, in cui il combattimento diveniva *performance* dell'identità maschile (Burgio, 2012). In quest'ottica, laddove la violenza sembra rispondere a un bisogno maschile di controllo, il non controllare rivale all'essere *impotenti* che espone l'uomo alla minaccia della perdita di liquidi da virile ovvero del suo ruolo attivo nella società.

L'adolescenza, come fase di passaggio dall'infanzia all'età adulta, sembra essere emblematica di tale concezione sociale del maschile nella misura in cui richiede, all'adolescente che vuole auto differenziarsi, di assimilare il codice maschile e di separarsi dal codice femminile materno. In questo passaggio i giovani maschi sono chiamati a nascondere i loro lati affettuosi, gentili e vulnerabili, considerati femminili, per acquisire i tratti maschili dell'eroismo e dell'aggressività, sostenuti in questo dal gruppo dei pari pronto a condannare ogni violazione del codice maschile.

Al fine di rispondere a tali ingiunzioni sociali, il giovane adolescente si impegna a nascondere i propri sentimenti (analfabetismo emotivo) e a manifestare la propria rabbia per garantirsi il rispetto dei coetanei e per soffocare qualsiasi sentimento di vergogna o di inadeguatezza. In questo scenario *“la virilità infatti si dà come [...] risultato di una competizione [...]: per poter essere un ‘vero uomo’ bisogna sottomettere qualcun altro”* (Burgio, 2012). Conseguenza relazionale di tutto ciò è la costruzione competitiva dei legami sociali, competizione che ostacola l'amicizia e l'intimità emotiva intramaschile e la formazione di gruppi omogeneamente maschili in cui la questione è garantita dall'avere un nemico da combattere. In questo senso, se è vero che identificarsi con un gruppo riduce l'ansia di rispecchiamento e soddisfa il bisogno di sicurezza e di appartenenza, tale identificazione rende più facile l'espressione della violenza finalizzata a oggettivizzare la vittima difesa dell'onore dell'aggressore: l'uso della violenza, visto come fenomeno sociale, risponde alla 'legge del branco'.

Ciò che inasprisce ancor di più la tensione emotiva cui l'adolescente è sottoposto in seguito alla richiesta di identificazione definizione della propria mascolinità, è che essa non è data una volta per tutte. Essa è fondata su relazioni di alleanza, di subordinazione o di dominio finalizzate a organizzare le relazioni tra maschi in termini di ordine gerarchico, “*strutturalmente instabile, continuamente agitato dalla competizione tra uomini che, costantemente minacciati dalla perdita della virilità, cercano continuamente di conquistare o mantenere posizioni*” (Burgio, 2012). La mascolinità diviene, quindi, un processo senza soluzione di continuità che deve essere continuamente legittimato e riconquistato.

Ai fini della nostra ricerca, non possiamo non considerare un'altra questione, a nostro avviso, degna di nota. Sembra che, nel panorama odierno, la violenza abbia subito veri e propri cambiamenti sostanziali anche per quanto riguarda gli ambiti relazionali nei quali essa emerge con maggiore facilità. Assistiamo, infatti, ad un progressivo spostamento di livello: dalla lotta collettiva contro il potere o dalla violenza improvvisa perpetrata per la strada, si è passati ad una sua ricollocazione nell'ambito dei rapporti interpersonali più prossimi, ovvero nelle relazioni intime, determinando un grave e sempre più accentuato senso di insicurezza costante, in sinergia col senso di insicurezza che si respira a livello macrosociale nell'epoca della postmodernità liquida.

«L'indeterminatezza di un mondo dove tutto può succedere e tutto si può fare, ma niente può essere fatto una volta per tutte» (Bauman, 2002), porta all'indeterminatezza di un mondo nel quale l'identità dell'individuo è mutevole, rappresentata da una successione di maschere indossate una dopo l'altra, e nel quale i legami interumani si svincolano e si riducono ad una serie di incontri e di interazioni celeri e poco profonde.

La violenza si propone “come una forma di «rappresentazione» di individui incapaci di capire se stessi e il proprio ambiente” (Magaraggia et al. 2013); come espressione del fallimento della comunicazione e della capacità di creare relazioni nelle quali potersi riconoscere. L'uomo non possiede più un'immagine nella quale rispecchiarsi, ma è piuttosto chiamato a ricominciare sempre daccapo, a montare e a smontare, ad adeguare la sua identità di genere alla molteplicità di scenari che gli si prospettano dinanzi e davanti ai quali il riuscire a mutare continuamente se stesso, a lasciare la maschera precedente per vestire la successiva, è l'unica condizione necessaria per conservare la propria efficienza, laddove l'arte del *dimenticare* diventa superiore a

quella del *ricordare*. Oggetto di questo processo di costruzione e di decostruzione è quindi l'identità stessa che, non è più data da un ordine preconstituito, ma deve essere costruita e ricostruita sempre daccapo occupando ora l'una ora l'altra polarità di un continuum che possa dare senso all'esperienza. In questo scenario, il possedere un'identità solida, resistente ai cambiamenti, che duri tutta la vita, diventa più un ostacolo che una risorsa, una zavorra di cui liberarsi per garantirsi libertà di movimento.

La definizione e la costruzione dell'identità dell'individuo risente, nei tempi postmoderni, di una mancanza di confini significativi, che difficilmente delimitano la zona delle posizioni sociali entro cui l'uomo può definirsi e sentirsi veramente "a casa". Nasce un'"ansia da identità" ovvero un'ansia che accompagna, da un lato, la faticosa ricerca di un'identità, e dall'altro, la tensione ad estromettere dalla propria vita tutti quegli elementi che sono percepiti come estranei e minacciosi, elementi intrusivi che invadono il proprio campo e che potrebbero all'improvviso cambiare le regole del gioco, dissolvendo l'ultimo barlume di potere o di controllo su se stesso e sugli altri.

Ed è esattamente questo lo scenario a cui Bauman (2002) si riferisce quando parla di "società liquida" ovvero a quel contesto sociale che chiede all'uomo di convivere con la precarietà delle relazioni umane, con la costante tensione a preservare un abbozzo di sé, laddove ciò che lo circonda appare troppo fluido e sfuggente. In questa condizione, egli sente di perdere ogni possibilità di dominare l'elemento estraneo, divenendo preda di un angoscioso senso di invasione di qualcosa capace di penetrare nella sfera del proprio potere. Perdendo il controllo dei confini del proprio essere, egli sente di perdere la propria libertà, la cui percezione può derivare dall'aver fatto esperienza di regolazione dei propri confini individuali e relazionali, della possibilità di regolare e definire, in termini di vicinanza/distanza, i significati della propria esperienza. Minore è il senso di definizione di sé e della propria identità, più è evidente la propria debolezza e in maggior misura crescono la paura dell'"estraneità" e l'intensità dell'avversione verso di essa è vissuta «come un'inondazione dalla quale è difficile non farsi travolgere».

*"E quale mai misconosciuta, imperativa alterità spinge oggi tutti/e noi, quasi di colpo, e vertiginosamente, a ri-conoscerci daccapo nelle nostre danze relazionali quotidiane?"*, s'interroga Sergio Manghi (2014), nel suo breve scritto: *"La risposta, a guardarci semplicemente dentro e intorno, non può che partire da qui: l'alterità*

*femminile. Ovvero: la libertà delle donne. Il dispiegarsi impetuoso, quasi di colpo, di questa “scandalosa” libertà”.*

Certo non è la prima volta che l'uomo si confronta con un terzo che gli chiede di rivedere e re-inventare la propria identità. Manghi ci ricorda come, nella storia dell'umanità, si è reso sempre presente un qualche “terzo escluso” che ha portato lo scompiglio tra gli uomini, richiedendo urgentemente la ri-visitazione dei confini delle loro libertà e la ri-definizione delle reciproche identità (*idem*). D'altra parte “è solo nel nostro tempo che lo “scompiglio” investe la cerchia più intima – la più fragile, e preziosa – delle nostre esistenze e coesistenze” (*idem*). Alla luce di tale disagio, ed al fine di non soccombere davanti alla minaccia che l'Altro rappresenta, ed alla conseguente vischiosità delle relazioni interpersonali, i legami appaiono “allentati”, fluidi, inafferrabili, pena l'impossibilità di adattarsi alle esigenze e ai travagli che appartengono alla condizione dell'uomo post-moderno. L'estrema fragilità dei legami umani, la sensazione di insicurezza che essa incute e gli opposti desideri che tale sensazione genera, sembrano rappresentare le diverse sfaccettature di un fenomeno pervasivo ovvero lo snaturamento delle relazioni umane, la perdita di senso nella ricerca di una vicinanza emotiva e affettiva che si rivela sempre più utopistica e solipsistica.

L'uomo di oggi è un uomo tragicamente e fundamentalmente solo: la sofferenza con cui è chiamato a confrontarsi è un tragico senso di solitudine che si pone in radicale opposizione alla sua natura relazionale, in cui l'affettività e la relazionalità hanno sempre rappresentato i pilastri su cui fondare il processo di riconoscimento di se stessi e degli altri.

Oggi tali pietre miliari, tali fondamenti relazionali, non solo non vengono riconosciuti nel loro carattere generativo e creativo, ma come all'interno di un vero e proprio inganno di dimensioni planetarie, vengono considerate pericolose e patologiche, dimensioni dalle quali rifuggire ed emanciparsi. Viene meno il tempo comunitario, manca lo storicizzarsi della vita e diminuisce la coerenza della propria storia (Cavaleri, 2009/3), ponendo l'uomo dinanzi alle contraddizioni aberranti di un individuo che si scopre solo e insicuro, vittima tanto dell'assenza di regole e di valori condivisi, quanto della dipendenza dagli altri e del conformismo (Cfr. Salonia, in Armetta e Naro, 1999).

Viene da chiedersi a questo punto, se “*Sapremo accogliere le metamorfosi avviate da questa avventura sconosciuta con le necessarie capacità di riconoscimento e riconoscenza[?]*” (Manghi, 2014)

La ricerca della libertà tanto anelata e apparentemente conquistata grazie all’aver sciolto ogni vincolo che univa l’individuo alla comunità, ai suoi riti, ai suoi ideali, per un verso lo ha definitivamente liberato dall’obbligo e dal controllo, ma per un altro lo ha spinto nella direzione di una struggente deriva, fatta di solitudine e di isolamento, dove è impossibile proteggersi dall’angoscia e dall’insicurezza che diventano, in quest’ottica, “appello alla relazione” per ricostruire quell’appartenenza costituiva di ogni identità integra e piena (Cfr. Salonia, in Francesetti, 2005), il richiamo ad una esperienza relazionale in grado di integrare creativamente i due bisogni costitutivi dell’essere umano: quello di realizzarsi, di essere pienamente se stesso, e quello di appartenere, di vivere-con-l’altro (Salonia, 2004). Colto nelle sue molteplici forme, il disagio psichico dell’uomo contemporaneo esprime il clamoroso fallimento della sua capacità di comporre in modo creativo queste due spinte fondamentali, sicché egli o annulla l’autoaffermazione o si priva dell’appartenenza (Cfr. Salonia, 2001).

Quanto sopra considerato, esprime un vero e proprio paradosso: ci dice quanto, mentre da un lato, l’identità individuale non può prescindere dal rapporto con l’alterità se vuole svilupparsi ed evolvere, in quanto soltanto all’interno di un rapporto dialogico è possibile dare significato alle proprie esperienze e alla propria storia; dall’altro, esso viene identificato come dimensione limitante e limitata che impedisce la piena libertà ed affermazione dell’uomo post-moderno.

Nel momento in cui il legame viene visto come minaccia, l’uomo ha paura di investire su di esso, condannandosi, senza soluzione di continuità, all’inesauribile ricerca di esso, inconsapevole scopo della propria esistenza, attraverso cui potere soddisfare il suo bisogno di appartenenza accogliente e rispettosa della sua individualità (Cfr. Kohut, 1980).

In una società frantumata diventa impossibile ricevere conferma della propria identità e della propria differenza; il legame con l’altro scompare dall’orizzonte individuale e la realizzazione di sé diventa drammaticamente impossibile.

La possibilità di identificare e definire autenticamente se stesso nel proprio processo di autorealizzazione diventa una sfida dolorosa e frustrante, all'interno della quale chiarire e integrare la propria posizione, i confini del proprio "io" con la dimensione comune del "noi"; la possibilità di condividere il proprio punto di vista con quello dell'altro, del compagno, della famiglia, della comunità diventa un'impresa ardua e, a tratti, quasi utopistica. L'uomo si scopre orfano di un *altro* che lo possa riconoscere, dolorosamente incapace di stabilire un legame significativo e duraturo.

Le nuove manifestazioni della sofferenza e del disagio, che vanno dall'iperattivismo ad una vita sessuale priva di regole, dal ricorso a vari tipi di droga e alcool alla violenza nelle sue varie sfaccettature e ai disturbi dell'alimentazione, appaiono come una inclinazione compulsiva all'agire, tipica dell'uomo contemporaneo per il quale sembra impossibile ogni effettivo avvicinamento all'altro. Il senso di vuoto, le "angosce di separazione" e le "angosce di intrusione", che contraddistinguono tale condizione diventano terreno fertile per il prosperare dell'esperienza traumatica dell'indifferenza e dell'abuso (Bauman, 2002).

Ciò che fa da sfondo a tale stato di cose, è l'assenza dell'altro, la scomparsa di ogni riferimento, simbolico e reale, all'altro che spinge l'individuo all'autoriferimento, ad una esasperante attenzione verso il proprio corpo non solo sul piano estetico, ma anche su quello del "godimento". È il principio di piacere che si impone sul principio di realtà, è la ricerca di un solido senso di sé e dell'altro, laddove al suo posto si trovano soltanto "zattere di carta" (Cavaleri, 2007), inaffidabili e inconsistenti, che negano ogni possibilità di trovare gratificazione dalla relazione con l'altro, di "godere" della sua presenza che porta all'esasperazione di ogni forma di "godimento" corporeo e alla percezione della propria vita come posta fuori da ogni contenimento, senza limiti e senza controllo.

Nella precedente società narcisista, l'uomo ha imparato a muoversi seguendo la logica dell'autosufficienza e dell'autoaffermazione, superando i sensi di colpa verso l'attenuarsi dei legami affettivi. Successivamente, nella società post-narcisista di questi ultimi anni, egli ha sperimentato non solo la difficoltà di costituire la propria identità in una società fatta da individui isolati, ma anche il disorientamento di porsi, senza adeguate competenze relazionali, di fronte ad un mondo complesso, ricco di potenzialità ed attrattive, ma al contempo inavvicinabile e inaccogliente (Cfr. Salonia in Francesetti, 2005).



La comparsa, nel mondo occidentale, dell'*Uomo Tragico* e l'emergere incalzante dei "nuovi sintomi" hanno dimostrato con tutta evidenza come l'individuo non possa autorealizzarsi né affermando sé *contro* l'altro, né asserendo sé *senza* l'altro. La costituzione della sua identità e la piena realizzazione di se stesso sono possibili soltanto all'interno di quell'alveo vitale e nutriente che è la relazione con l'altro. Vi è la necessità di inventare nuovi paradigmi culturali che sappiano integrare, in una inedita dinamica di reciprocità, la realizzazione di sé *con* quella dell'altro, affinché quest'ultimo (l'altro, la comunità, lo straniero, il diverso ecc.) cessi di essere per l'individuo una presenza minacciosa o castrante e si profili, invece, come termine di riferimento indispensabile per la sua stessa fondazione e per la sua reale manifestazione.

## **2. Il disagio relazionale. L'uomo senza legami**

Abbiamo visto che l'epoca postmoderna si caratterizza per il fatto di essere abitata dall'*uomo senza legami*, slegato da tutto e paradossalmente alla continua ricerca di essi e di se stesso. Quest'uomo, obbligato a costruire legami come ponte di collegamento con il resto dell'umanità ricorrendo alle proprie doti e capacità, si svuota di ogni sensibilità umana che gli permetta di incontrare veramente e profondamente l'altro, un interlocutore col quale potere confrontarsi, un campo relazionale attraverso il quale potere scoprire se stesso e riconoscersi. Assistiamo alla comparsa di una sofferenza nuova che nasce in una relazione frammentata, discontinua, incapace di dare riconoscimento, di esprimere empatia, di sostenere una sana autoaffermazione del Sè. L'abitante della *società liquida* costruisce legami "allentati", pronti a sciogliersi non appena la situazione lo richiede o lo scenario venga a mutare.

I nostri contemporanei sono individui disperati, abbandonati a se stessi, si sentono degli oggetti a perdere, anelano la sicurezza dell'aggregazione e una mano su cui poter contare nel momento del bisogno, ansiosi di «instaurare relazioni», ma al contempo timorosi di restare impigliati in relazioni «stabili», per non dire definitive, poiché paventano che tale condizione possa comportare oneri e tensioni che non vogliono né pensano di poter sopportare e che, dunque, possa fortemente limitare la loro tanto agognata libertà di instaurare relazioni. Nel mondo di un individualismo rampante, le

relazioni presentano i loro pro e contro. Vacillano costantemente tra un dolce sogno e un orribile incubo, e nessuno può mai dire quando l'uno si trasforma nell'altro. Quasi sempre le due manifestazioni coabitano, sebbene a diversi livelli di coscienza (Bauman, 2006).

Oggi giorno l'attenzione dell'uomo tende a incentrarsi sulle soddisfazioni che le relazioni si spera arrechino, proprio perché per qualche verso non sono state ritenute pienamente e realmente soddisfacenti; e qualora invece soddisfino appieno, si scopre spesso che il prezzo di tale appagamento è eccessivo e inaccettabile.

Eccitazione e paura, attrazione e repulsione sono le forze in equilibrio che portano l'uomo alla paralisi, all'incapacità di agire: da un lato il desiderio struggente di raggiungere l'altro, dall'altro la paura terrorizzante di rimanere delusi, di venire feriti. Per cui la soluzione diventa quella di rifuggire qualsiasi tipo di relazione che implichi un impegno a lungo termine, trappola che il tentativo di "instaurare relazioni" deve evitare più di qualunque altra. La passione consiste così nel godere di cose sempre nuove e diverse, ma ciò implica che ci si liberi giornalmente delle cose divenute vecchie e poco attraenti; una "relazione tascabile", leggera e superficiale da cui trarre godimento immediato e da cui fuggire alle prime luci dell'alba. Un compito arduo quello dell'uomo postmoderno, uno fra i più ambigui che è chiamato ad affrontare: il suo desiderio, scopo, sogno o passione è "instaurare relazioni", ma di fatto è soprattutto preoccupato di come evitare che i suoi rapporti si condensino e coagolino. L'idea stessa di 'relazione', accresce la confusione.

Anche il linguaggio della nostra epoca è espressione del modo in cui vengono concepite e vissute oggi le relazioni. Ai termini "relazioni" "parentele", "partnership" e di nozioni simili, sono stati sostituiti quelli di «rete», «connessioni» e «disconnessioni». Mentre le prime puntavano l'attenzione sulla dimensione della reciprocità, per cui fare una scelta significava escluderne un'altra ovvero il suo opposto, il disimpegno e il distacco; le seconde guardano più che altro alla possibilità di entrare ed uscire liberamente dalle relazioni, laddove il connettersi ha lo stesso valore e possibilità di realizzazione pari a quello del disconnettersi: entrambe le scelte sono contemplate e per farne una non bisogna escludere l'altra, è possibile con pari facilità entrare e uscire.

Così come avviene nel mondo dei *network*, in cui le connessioni avvengono su richiesta e possono essere interrotte a proprio piacimento, le relazioni postmoderne sono

«relazioni virtuali», fatte a misura di uno scenario di vita liquido-moderno in cui si presume e si spera che le «possibilità romantiche» (e non solo quelle) si susseguano a ritmo crescente e in quantità sempre copiosa, facendo a gara nel superarsi a vicenda e nel lanciare promesse di essere «più soddisfacenti e appaganti». A differenza delle «relazioni vere», le «relazioni virtuali» sono facili da instaurare e altrettanto facili da troncare; appaiono frizzanti, allegre e leggere rispetto all'inerzia e alla pesantezza di quelle «vere», ma dettano modelli relazionali assoluti che generano la pressione di una opprimente confusione e di una fastidiosa incertezza e portano con sé la tensione dei costi e delle perdite che tutto ciò implica. Ciò che si pensava potesse tutelare l'uomo dalla sofferenza o dalla noia di una relazione stabile, di fatto lo porta a confrontarsi con l'angoscia dell'instabilità (Bettineschi, 2012), col rischio di ritrovarsi sempre più solo e defraudato del sostegno relazionale derivante dall'essere in "connessione" con una rete di relazioni nutrienti e arricchenti.

### **3. La sfida relazionale nella cultura postmoderna.**

Questo stato di cose è più generalizzato e pervasivo di quello che si potrebbe pensare. Non solo le relazioni intime, ma anche i rapporti di tipo lavorativo, professionale e tutti i tipi di legame sociale appaiono caratterizzati da *“un'inedita fluidità, fragilità e intrinseca transitorietà (la famosa «flessibilità») che solo fino a poche decine di anni fa si coagulavano in una duratura, affidabile cornice entro la quale era possibile tessere con sicurezza una rete di interazioni umane”* (Bauman, 2006).

In un'epoca in cui le proprie qualità e specificità finiscono fuori mercato in meno tempo di quanto ne sia occorso per acquisirle e padroneggiarle, in cui i luoghi di lavoro scompaiono con poco o nullo preavviso e il corso della vita è suddiviso in una serie di progetti una tantum sempre più a breve termine, le prospettive di vita appaiono sempre più aleatorie e randomiche, un modo come un altro per preservarsi dall'assunzione di responsabilità insita nel prendersi un impegno e dal senso di frustrazione che potrebbe seguire all'aver fatto delle scelte che, a lungo termine, potrebbero rivelarsi errate o fallimentari.

Ci chiediamo allora quali strumenti possiede oggi l'uomo postmoderno per aprirsi alla relazione? Quali risorse può mettere in campo davanti ad una realtà rispetto alla quale egli si sente impreparato e spogliato della propria identità e della propria autodeterminazione? In che modo egli può placare l'insaziabile "fame di relazione" da cui cerca a un tempo di difendersi e di sottrarsi?

È come se all'uomo postmoderno mancassero quegli strumenti concettuali indispensabili per decifrare la confusione e il caos imperanti e per costruire un modello armonico che permetta di riorganizzare gli eventi secondo un filo logico, dotato di senso.

Ciò che sappiamo è che, per placare la sua fame, egli dovrà attraversare lo spazio relazionale del "tra", non potrà prescindere dalla presenza dell'altro, da cui pur teme di venire deluso o ferito, ma che rappresenta la sola realtà all'interno della quale egli possa trovare veramente dimora e pace.

Oggi il vissuto comune è sentire e credere che, spendersi in una relazione significativa, presupponga diventare "ciechi" dinanzi alla *diversità* di cui l'altro è portatore e con la quale diventa sempre più difficile confrontarsi e sentirsi accolti nella *propria* diversità e singolarità. In questo travaglio interiore l'individuo sarà animato dal desiderio di ricercare interlocutori quanto più simili a sé: davanti alla minaccia della diversità, egli preferirà la rassicurazione dell'uguaglianza. Egli sarà chiamato a confrontarsi con la paura dell'alterità vissuta come minacciosa, ma anche con quel senso di estraneità rispetto a se stesso che spesso lo porta a estromettere dalla propria vita tutti quegli elementi che non appaiono armonici con l'immagine che egli ha di sé.

La violenza, il sopruso, l'abuso possono essere visti tutti come esempi di espressione di una forma di disagio che investe un'identità che rimane chiusa e ripiegata su se stessa, negando ogni possibilità di incontro con l'alterità. L'Altro viene visto come un ostacolo all'affermazione e alla soddisfazione dei propri bisogni e alla realizzazione di se stesso, per cui la soluzione è metterlo al bando, annientarlo, mortificarlo. Violentatore e vittima, sono incastrati in ruoli che li imprigionano rigidamente in una posizione relazionale da cui è impossibile riconoscere e capire l'Altro: posizioni soggettive congelate in una impossibilità di comprendere il vissuto dell'altro e che esclude la possibilità di incontrare l'estraneo che è fuori così come l'estraneo che l'individuo può essere per se stesso. L'altro viene escluso quando la sua alterità la si

ritiene “insostenibile” e difficile da comprendere, capace di far vacillare le proprie certezze e di mettere in discussione i presupposti “sicuri” e “certi” su cui si basa la propria identità.

Manghi (2014), ci ricorda che non potremo accedere alla capacità di incontrare veramente l’altro, “*se non ci lasceremo interpellare dal fantasma più oscuro che la nostra lunga storia continua a proiettare sul nostro presente e sul nostro futuro: la violenza*”.

Per costruire e mantenere una corretta relazione con l’altro è necessario riconoscere il suo stato di alterità, vale a dire ritenerlo un soggetto unico e tenere in considerazione la sua diversità cognitiva ed esistenziale. La relazione abusante invece non permette la piena espressione dei due sé in relazione e ciò porta a trasformare l’altro in un ‘oggetto’ su cui scaricare rabbia, frustrazione, delusione, etc...

La possibilità di costruire legami, quindi dipenderà da quanto si riuscirà a vedere l’altro come individuo separato da sé, nonché dalla capacità di sentire di potere accogliere l’altro all’interno dei confini della propria individualità, troppo spesso limitati all’apertura verso ciò che si sente simile e vicino al proprio ideale, ma dai quali viene estromesso tutto il resto.

L’esito di tutto questo sarà, con molta probabilità il vedere che, ciò in cui si spera di trovare consolazione e dimora, non sarà ciò che potrà soddisfare l’effettivo bisogno, in quanto è proprio nella differenza tra individui che è possibile rintracciare l’origine di ogni conflitto e, conseguentemente, la sua risoluzione, laddove aprirsi all’alterità può rappresentare e diventare una vera e propria “scuola di relazioni” nella quale è possibile imparare a confrontarsi con la differenza, ad accoglierla e a trarne nutrimento per la propria crescita intellettuale e relazionale, individuale e sociale.

Naturalmente questa possibilità richiederà un certo tipo di impegno. Quest’esperienza implicherà che entrambi gli attori in gioco condividano e si riconoscano reciprocamente nella propria condizione di *libertà*, laddove l’altro, lungi dal proporsi come il guaritore di ferite passate, pone il partner davanti alla sfida e al rischio dell’incertezza e dell’ambivalenza dell’esperienza a cui egli non potrà sottrarsi, se desidera una relazione solida e autentica in cui potere definire se stesso e l’altro.

Accennavamo sopra all’impegno e al senso di responsabilità che dovrebbero informare il campo relazionale. In questo panorama, il tema della *responsabilità* diventa

un aspetto non trascurabile della relazione con l'altro; essa viene individuata come quell'elemento attraverso il quale l'individuo può veramente riconoscere l'altro ed entrare autenticamente in relazione con lui. *“L'azione responsabile, scaturisce da una chiara consapevolezza di ciò cui uno è tenuto nei confronti di sé e degli altri”* (Cfr. Bonhoeffer in Cavaleri, 2007), dalla capacità di accoglienza dell'altro, dall'apertura al rischio dell'incontro, ovvero da tutto ciò che rende l'uomo completo e che non è riferibile ad una condizione di solitudine, ma alla sua disponibilità ad *esserci per l'altro*. *“La possibilità che ogni essere umano ha di definire l'identità del proprio io è legata alla responsabilità etica nei confronti di lui”* (Cavaleri, 2007).

Il bisogno di definire la propria identità nasce, infatti, da un bisogno relazionale, ovvero dal bisogno di sentire che si è degni dell'amore dell'altro: il riconoscimento di se stessi passa attraverso il riconoscimento di *me-in-relazione-all'altro*. Emerge un legame io-tu contraddistinto dalla reciprocità e dalla co-appartenenza (Cfr. Cavaleri, 2007), in cui l'incontro con l'altro permette il dispiegamento del proprio sé.

In questo senso, non si vuole negare o mettere da parte l'importanza di tutto ciò che ha a che fare con l'individualità. Non è possibile concepire una relazione autentica con l'altro, se l'individuo non ha trovato prima se stesso, non si è individuato, non si è riconosciuto come singolo. D'altra parte, accanto a quest'esperienza, diventa necessario recuperare il senso della 'relazione io-altro', superando la falsa dicotomia che li vuole in contrapposizione l'uno all'altro, per dare direzione al duplice bisogno dell'individuo che è quello, da un lato di appartenere, dall'altro di differenziarsi: appartenenza e individuazione diventano due realtà inscindibili che trovano dispiegamento nel campo relazionale e che forniscono il *ground* necessario sia per la crescita psicologica dell'individuo sano, sia per la costruzione di una società rispettosa di ognuna delle due istanze.

*“L'individuarsi, il cogliersi come soli e separati è radicalmente orientato verso il “consegnarsi” all'altro, verso l'appartenere a qualcuno diverso-da-sé. Soltanto nella tensione a diventare singolo per qualcun altro, infatti, trova significato e ragion d'essere il divenire singolo o l'affermare la propria singolarità. Sicché, la dinamica del differenziarsi dall'altro è per correlarci a lui, l'esperienza di asserire la nostra diversità rispetto all'altro è per poi agirlo nel gioco della relazione che a lui ci unisce”* (Cavaleri, 2007).

#### 4. Il legame con l'Altro e il senso dell'amore nell'era della liquidità

Da tutto ciò deriva il modo di concepire il vivere con l'altro e l'impegno che ne consegue e ci spinge a ricercare quale sia oggi il senso dell'amore e del consegnarsi pienamente alla relazione con l'altro.

Scommettere se stessi all'interno di una relazione, significa uscire dal guscio degli impulsi, degli stimoli, per far emergere la propria umanità: è la "*conditio sine qua non*" per realizzare l'essere pienamente se stessi. Con tale ingrediente, la sopravvivenza di "un uomo" diventa la sopravvivenza dell'"umanità" presente nell'uomo.

D'altra parte, in un *mondo liquido* sembra che l'amore sia un'esperienza che possa ripetersi più volte nel corso della vita, un'esperienza che rifugge da tutto ciò che è solido e durevole, che deve sfuggire all'impegno della lotta quotidiana, caratterizzata da una costante vigilanza, necessaria per potere rendersi disponibili ad un uso istantaneo e immediato della sua fruibilità relazionale che, lungi dal proporsi come garanzia per un impegno a lungo termine, permette di stare in una posizione di bilico dalla quale è tanto facile uscire, quanto più viene sacrificato e negato il vero senso del legame: lo stare con l'altro, non possiede finalità particolarmente impegnative, non vengono fatti giuramenti e o dichiarazioni, l'ipoteca da pagare è minore e anche la sua durata atterrisce di meno.

In questo scenario, ha senso chiedersi in che modo possiamo distinguere ciò che è amore da ciò che non lo è, visto che esso è stato spogliato di alcune caratteristiche che permettevano di definirlo tale (Bauman, 2006).

La durata della relazione, la stabilità del rapporto, le strutture di parentela, erano le basi su cui l'amore si fondava e dalle quali traeva vigore e rilevanza.

Il legame è figlio di una scelta che va riconfermata quotidianamente attraverso le azioni e i passi che vengono fatti per incontrare l'altro e mantenere il "buon contatto"; significa costruire ponti stabili e duraturi nel tempo. A differenza del legame, il convivere consiste nella condivisione delle fatiche del viaggio senza la costruzione di ponti: la scelta non è mai definitiva, si potrà decidere di volta in volta se accogliere la sfida o rinunciare e passare oltre, anche un solo passo falso potrebbe rivelarsi fatale per la sua sopravvivenza (Ivi).

Come ci ricorda Cavaleri (2007), *“Appare del tutto scardinato il tradizionale modello di famiglia, sostituito ormai da una vasta tipologia di legami sempre meno stabili e chiari. Appannato si rivela il senso di appartenenza dei cittadini alla propria comunità, la cui identità a volte sfuma nei suoi contorni fino a sfuggire del tutto”*.

Tutto questo trova espressione nelle ‘coppie semi-libere’, ovvero di quelle coppie che, in modo rivoluzionario, hanno fatto esplodere la soffocante ‘bolla della coppia’ e «vivono il rapporto a modo loro». Si tratta di un modello flessibile di “stare insieme”, di una relazione part-time nella quale, entrambi i membri della coppia, aborriscono l’idea di costruire quei ponti che rendono stabile il legame, preferendo tenersi ciascuno i propri spazi di vita e condividendo una dimensione comune solo ed esclusivamente quando se ne ha voglia.

Il modo di concepire e di vivere oggi le relazioni, può essere visto come l’esito di un processo di apprendimento che chiama in causa il rapporto dell’individuo col proprio ambiente.

Nei suoi studi sull’apprendimento, Bateson (2001) mette in rilievo l’esistenza di due tipi di modalità di apprendimento attraverso i quali l’uomo recepisce e organizza le informazioni provenienti dal mondo esterno. Egli contrappone, ad un apprendimento di primo grado, ovvero il *protolearning*, semplice trasmissione di contenuti, un insegnamento e un apprendimento di secondo grado, il *deuterolearning*, un insegnamento-apprendimento che avviene in modo subliminale, non consapevole da parte di chi vi partecipa e indipendente dal tipo di sapere trasmesso o assimilato. A partire dalle riflessioni sul processo di *deuterolearning*, Bateson (2001) afferma che *“L’uomo acquista l’abitudine di cercare contesti e sequenze di un solo genere, piuttosto che di molti: l’abitudine di porre in un dato modo l’accento sul corso degli eventi, facendo di certe sequenze degli episodi dotati di senso”*. L’apprendimento di secondo grado, genera una mente fossilizzata, incapace di cambiare orientamento se necessario; essa ha una sua funzionalità solo in contesti in cui i fenomeni possono essere sistematizzati secondo forme dotate di senso a partire dalle caratteristiche dell’ambiente circostante.

A questo livello di apprendimento, segue un *apprendimento di terzo grado*, consistente nell’acquisire la capacità di modificare l’insieme delle alternative alle quali la persona si espone nel processo del secondo apprendimento. Il terzo grado di



apprendimento, infatti, non mira a trovare una logica nel caos degli eventi, ma è ciò che consente all'uomo postmoderno di acquisire la capacità di smontare le consuetudini, di sbarazzarsi dei modelli precostituiti, di sgombrare la propria mente dalla necessità di formarsi modelli.

Ciò che veniva chiesto all'uomo moderno era di adattarsi alla vita democratica, acquisendo la libertà di scelta e l'assunzione di responsabilità, nonché un atteggiamento creativo nei confronti del mondo. Di fatto ciò che l'ordine costituito voleva, era un uomo a cui potere insegnare a nascondersi dietro le scelte altrui, più potenti delle sue; a cedere la responsabilità a chi di dovere; a cercare la sicurezza nella routine piuttosto che nel rischio della creazione. Il secondo e terzo grado di apprendimento, non solo presuppongono la libertà di scelta e di giudizio, ma per così dire "costringono" l'uomo postmoderno ad assumere decisioni sotto la propria responsabilità, impedendo ancora una volta, sotto la facciata apparente di una libertà fittizia, la formazione di una personalità autoregolata e autoguidata. *"Il successo dell'uomo postmoderno dipende dalla sua rapidità nello sbarazzarsi dei modelli, piuttosto che nell'acquistarne. La cosa migliore per l'uomo sarebbe sgombrare definitivamente la propria mente dalla necessità di formarsi modelli. La consuetudine acquisita durante l'insegnamento di terzo grado è quella di fare a meno delle consuetudini"* (Bauman, 2002).

Per potere stare al passo con la liquidità della postmodernità, è necessario quindi che l'uomo si liberi dalla catena dei legami solidi e radicati, dagli impegni a lungo termine, dalle promesse inviolabili.

Al pari di altri prodotti di consumo, la relazione tra due persone, deve adattarsi per potere essere consumata sul posto. Essa non richiede addestramento ulteriore o una preparazione prolungata. La sua essenza è quella di potersene disfare senza problemi: alla stessa stregua di una merce di scambio, la relazione, se ritenuta scadente, può essere facilmente sostituita con altri prodotti che si sperano essere più soddisfacenti. Anche se essa risponde a delle promesse fatte, nessuno si aspetta che esse durino a lungo.

Tutto ciò sembra comportare un odioso paradosso: la relazione non solo non soddisfa il bisogno che doveva (si sperava dovesse!) placare, ma lo rende ancor più intenso e bruciante: si è cercata una relazione nella speranza di mitigare l'insicurezza che ossessionava la solitudine; ma quello che si pensava potesse essere il rimedio, non ha

fatto altro che acutizzare i sintomi, anche se la «nuova e aggravata» insicurezza nasce da cause diverse e questo perché si è partiti da premesse sbagliate.

Impegnarsi in una relazione è diventata un'arma a doppio taglio.

Nasce un nuovo individualismo, generato dall'affievolirsi dei legami umani e dall'inaridirsi del senso della solidarietà umana e, in questo panorama si staglia *“La paura (...) il demone più sinistro tra quelli che si annidano nelle società aperte del nostro tempo. [Ma] è l'insicurezza del presente e l'incertezza del futuro che covano e alimentano la più spaventosa e meno sopportabile delle nostre paure.”* (Bauman, 2014).

Se è vero che la solitudine genera insicurezza, altrettanto deleterie, o forse più, sembrano essere le conseguenze che entrambe hanno sulle reazioni e sui comportamenti degli individui. *“Una volta abbattutasi sul mondo degli uomini, la paura si alimenta da sola, acquisisce una sua logica di sviluppo. (...) La paura ci spinge ad un atteggiamento difensivo. [essa] non ha quasi più bisogno di altri stimoli dall'esterno, bastano le azioni che ci spinge a compiere giorno dopo giorno a fornire tutta la motivazione e tutta l'energia di cui ha bisogno per riprodursi”* (Ivi).

Nel suo scritto, Bauman (2014) continua sostenendo che *“I messaggi che i luoghi del potere politico rivolgono indifferentemente a ricchi e poveri presentano lo slogan ‘maggiore flessibilità’ come l'unica cura per un'insicurezza già insopportabile: e in questo modo (...) precludono la possibilità di una sicurezza esistenziale basata su fondamenta collettive (...), incoraggiano i destinatari del messaggio a concentrarsi sulla propria sopravvivenza individuale in stile ‘ciascuno per sé, e al diavolo gli altri’, in un mondo incurabilmente frammentato e atomizzato, e quindi sempre più incerto e imprevedibile”*.

Il profondo senso di insicurezza che deriva da questo scenario, a sua volta spinge ad adottare comportamenti poco costruttivi: maggiore è la paura di perdere l'altro o di perdersi nella relazione, maggiore diventa la tendenza al compiacimento sterile o al controllo estremizzato che può giungere alla violenza.

Come si vedrà più avanti, sottomissione totale e potere totale, accettazione supina e prevaricazione arrogante, rinuncia alla propria autonomia e distruzione dell'autonomia del partner, diventano lo sfondo su cui poggiano le relazioni postmoderne e piuttosto che

impegnarsi per cercare e risolvere ciò che non va, si procede alla sostituzione dei 'pezzi di ricambio'.

Le 'relazioni tascabili' permettono di godere di una cometa che appare e scompare, lasciando l'osservatore nella bramosa attesa della successiva esperienza, in modo da potere nuovamente godere di un piacere tanto intenso quanto breve e momentaneo, ma che è (apparentemente) a costo zero.

Di fatto i costi per tutto questo non sono affatto trascurabili.

In genere, la forza di attrazione che spinge verso l'altro è il desiderio che spinge l'uomo alla ricerca di un "tutto" che possa sanare le sue ferite e le sue mancanze, ma che oggi è stato trasformato, de-formato e portato verso estreme forme di espressione, una compulsione a colmare il divario con l'alterità che *"attrae e repelle, seduce con la promessa dell'inesplorato e irrita con la sua evasiva, pervicace diversità"* (Bauman, 2006). Il desiderio, originariamente parte integrante dell'amore, spingeva l'io amante ad espandersi attraverso il proprio donarsi all'oggetto amato, affinché egli potesse vivere attraverso l'alterità; ora, perde la sua forma e il suo senso originario nel momento in cui diventa impulso a spogliare l'alterità della sua diversità e, così facendo, a delegittimarla.

*"Mentre il principio del togliersi-le-voglie è inculcato a fondo nella condotta quotidiana dai poteri forti del mercato dei beni di consumo, il coltivare un desiderio sembra inquietantemente, inopportunamente, fastidiosamente propendere dalla parte dell'impegno amoroso"* (Bauman, 2006). "Desiderare" significa anche sapere sospendere la sua soddisfazione immediata in nome di un bene più grande. Esso implica la capacità dell'uomo di sostenere la tensione verso l'altro, rinunciando al soddisfacimento immediato che deriva invece dall'avere il controllo, il potere di qualcosa che, per sua natura appartiene alla dimensione del *Noi* e che quindi non può che sottrarsi al dominio del singolo. Il non riuscire a tollerare tale sospensione, porta l'individuo alla ricerca spasmodica di conferme, approvazioni, riconoscimenti, apparente consolazione di qualcosa che, nel tempo dell'"usa e getta", viene "consumato" velocemente, nello stesso modo in cui viene espulso, non lasciando traccia del suo passaggio e tanto più privato della sua capacità di nutrire e di sostentare il Sé relazionale.

Costruire relazioni di questo tipo implica una coscienza e una capacità di giudizio che non contemplano l'«amore a prima vista», né tantomeno l'innamoramento; in questo

scenario vengono bandite le emozioni che tolgono il respiro, troppo difficili e complicate da gestire (le emozioni che chiamiamo «amore» o quelle che descriviamo giudiziosamente come «desiderio»): meno si investe nella relazione, minore sarà la quota di insicurezza con la quale bisognerà confrontarsi e l'esposizione al rischio delle fluttuazioni delle emozioni future.

Affinchè tutto questo venga mantenuto, bisogna che l'individuo si costringa in un continuo stato di all'erta e di tensione che lo tuteli da quelle che Catherine Jarvie (Cit. in Bauman, 2006) definisce «sottocorrenti emotive» ovvero i piccoli cambiamenti che generano l'imprevisto, il mutamento improvviso di una qualsiasi delle coordinate che, per quanto inaffidabili e poco funzionali, di fatto orientano il suo pensiero e il suo agire.

*“Ciò che amiamo è lo stato, o la speranza, di essere amati. Di essere "oggetti degni di essere amati", di essere "riconosciuti" come tali, e di ricevere adeguata "prova" di tale riconoscimento. In breve: per essere dotati di amore di sé, ci occorre essere amati. Il rifiuto dell'amore - il diniego dello status di oggetto degno di essere amato - genera odio di sé. L'amore di sé si costruisce con i mattoni dell'amore offertoci da altri. Altri devono amarci prima che noi possiamo iniziare ad amare noi stessi.*

*E come facciamo a sapere di non essere stati snobbati o scartati come un caso senza speranza? Lo sappiamo quando gli altri ci parlano e ci ascoltano. Quando ci ascoltano con attenzione, con un interesse che tradisce/segnala una disponibilità a rispondere. In questi casi, recepiamo che siamo "rispettati". Riteniamo, cioè, che ciò che pensiamo, facciamo o intendiamo fare sia rilevante. Se altri mi rispettano, allora è ovvio che dev'esserci «in me» qualcosa che solo io posso offrire ad altri, io sono importante, e parimenti importante è ciò che io penso, dico e faccio” (Bauman, 2006).*

Amare l'altro allora significa rispettare la propria e l'altrui unicità, essere consapevoli del valore delle differenze di cui ognuno è portatore e che arricchiscono la sfera delle relazioni.

Scoprire il proprio e l'altrui valore, secondo una relazione di reciprocità e di riconoscimento, è la condizione necessaria perché una relazione abbia delle chances; ma questo significherebbe sentire che potrebbe essere possibile investire nel rapporto sentimenti profondi. Ciò porterebbe al rischio intollerabile di diventare dipendenti dal proprio partner, ma anche di non avere in cambio le stesse garanzie e assicurazioni che

egli non vada via alla prima occasione: sembra che nessun tipo di legame possa essere capace di garantire che l'altro non se ne vada, per cui manca il terreno sulla cui base possa mettere radici e germogliare la fiducia.

## **5. Un nuovo modello di famiglia per la società postmoderna.**

I cambiamenti radicali che stanno investendo il sistema sociale e, conseguentemente, quello relazionale, porta inevitabilmente a modificazioni importanti anche nel modo di concepire la “famiglia” e i legami che intercorrono tra i suoi membri.

La violenza in famiglia, letta in chiave socio-antropologica (Bauman, 2006; Beck, 1999) viene vista come esito finale di un processo che, a livello macro, riguarda il mondo dell'economia. La rivoluzione dell'ordinamento economico alla quale stiamo assistendo, non dà spazio ai legami stabili, ovvero alla famiglia. Possiamo dire che ogni modello economico dà vita inevitabilmente ad un modello familiare. Il passaggio dalla famiglia agricola, stanziale, lascia il posto alla famiglia dinamica in grado di spostarsi e modificarsi per seguire e adattarsi alle esigenze del mercato. Il crollo delle barriere economiche porta ad un nuovo ordine sociale in cui troviamo la centralità dell'individuo, docile operaio alla mercé delle leggi del mercato e del consumo. Questo tipo di economia rifugge ogni realtà stabile e strutturata, per privilegiare la mobilità a scapito della stabilità lavorativa, di legami stabili e duraturi, della solidarietà sociale: maggiore è l'instabilità, maggiore è la possibilità di assoggettare gli individui. Uomo e donna sono chiamati quindi a confrontarsi con una realtà in cui vengono posti davanti alla scelta tra il bisogno di relazioni attraverso le quali costruire e definire la propria identità e l'essere “disponibili”, e quindi quanto più possibile svincolati, per potere meglio seguire e adattarsi alle leggi che la mobilità del mercato impone.

Lo sfondo economico e socio-culturale odierno ci porta, in particolare, ad una ridefinizione di alcuni dei fattori su cui poggia la società odierna, come per esempio la concezione sociale del sesso e la scelta del partner sessuale.

La famiglia moderna dell'epoca precedente, era fortemente radicata sul modello culturale dell'amore coniugale, all'interno del quale il sesso rappresentava la cementificazione di un'unione duratura e portava alla formazione del nucleo familiare. I

coniugi, impegnati nel “tenere in piedi la famiglia”, si sostenevano a vicenda, per non cedere agli impulsi che avrebbero potuto portare all’allentamento del loro legame.

Oggi assistiamo, invece, ad un progressivo smantellamento della famiglia, snaturando e privando l’esperienza sessuale e l’amore erotico della propria connotazione romantica. Laddove, nell’epoca precedente, il sesso veniva “utilizzato” come strumento di controllo sociale e il fine della lotta socio-culturale dell’uomo andava verso l’emancipazione sessuale, oggi il sesso ha cambiato la propria funzione, proponendosi come parte integrante del processo di “*deregolazione, di privatizzazione e di marketing del controllo sociale, dell’organizzazione sociale e dei cosiddetti problemi di identità*” (Bauman, 2002). Se nella prima rivoluzione sessuale (iniziata alla fine del XVII sec.), la sessualità era connotata in termini di obbligo e di conformismo nei confronti delle esigenze sociali; dopo la seconda rivoluzione sessuale (a partire dalla metà del corrente secolo), essa diventa esperienza da collezionare, da cui dipendono i criteri di adeguatezza e di efficienza fisica, gli ideali dell’uomo postmoderno, consumatore piuttosto che creatore, collezionista di sensazioni, piuttosto che conoscitore di emozioni.

Il sesso consumato in modo occasionale, casuale e improvviso, assicura un livello di coinvolgimento minimo che non si protrae al di là della fugacità dell’esperienza in atto. Collocato in una dimensione che è una “terra di mezzo” tra la sfera domestica e il luogo di lavoro, il sesso, attraverso la sua separazione dall’eros e da tutte le altre forme di relazione sociale, si presta a diventare un potente strumento a servizio del processo di mercificazione e di privatizzazione, piuttosto che una sua conseguenza.

Come abbiamo sopraddetto, in un regime di mobilità e di integrazione che segue le leggi del mercato e l’andamento dell’economia, i legami solidi e consolidati diventano disfunzionali e anacronistici; motivo per cui il sesso si spoglia di tutto ciò che concerne obblighi e vincoli e le relazioni si sessualizzano sempre più a scapito del desiderio e della possibilità di costruire e intrattenere rapporti intimi e nutrienti. Il sesso, da cementificatore dei legami e delle strutture sociali, diventa *solvente*, relegando i rapporti in una condizione di provvisorietà e di liquidità che li spersonalizza e li priva della loro componente emotiva.

Correlato a tutto questo, il tema dell’amore diventa altro punto cruciale da tenere in considerazione, nel proseguo della nostra riflessione.

Oggi è possibile innamorarsi più di una volta, ma anche disamorarsi fin troppo spesso: sembra infatti che si vadano sempre più ampliando i ranghi entro i quali potere fare rientrare le esperienze definibili con il nome di “amore”. Il «finché morte non ci separi» sembra decisamente obsoleto, *“ma la caduta in disuso di tale nozione ha finito inevitabilmente con l’abbassare il livello di difficoltà delle prove che un’esperienza deve superare per fregiarsi del titolo di «amore». Non sono le persone che raggiungono gli alti standard dell’amore ad essere aumentate: sono gli standard ad essersi abbassati; di conseguenza, l’orizzonte delle esperienze cui si attribuisce la parola amore si è espanso a dismisura. Le avventure di una notte vengono classificate col nome in codice «fare l’amore». Questa improvvisa abbondanza e palese disponibilità di «esperienze amorose» potrebbe alimentare, e di fatto alimenta, la convinzione che l’amore (l’innamorarsi, il chiedere amore) sia un’arte che si può imparare e la cui padronanza aumenti in base al numero di esperimenti e all’assiduità di esercizio”* (Bauman, 2006).

Di fatto sembra che l’uomo oggi sia diventato incapace di amare; sembra che si sia verificato un disapprendimento all’amore, ovvero alla relazione affettiva e sentimentale, situazione nella quale l’esperienza amorosa è diventata una semplice sequela di esperienze brevi e appassionanti, che si succedono l’un l’altra in un ritmo incessante, animato dalla promessa che la prossima esperienza sarà ancora più entusiasmante e appagante della precedente. L’uomo resta così intrappolato nell’illusione di essere immerso in una rete di relazioni, ma che di fatto sono pallide e false riproduzioni di un qualcosa di cui egli è stato testimone e a cui anela, ma che non potrà realizzare se non prendendo coscienza di ciò che veramente manca e che va cercato in un “altrove” che egli al momento non vede.

Accedere a quell’“altrove” è un’impresa ardua che spaventa, in quanto implica fare un salto nel vuoto relazionale con l’altro, un abbandonarsi all’esperienza del contatto presente e sentire che più si va avanti, più i ponti del passato crollano e, guardando avanti, non ci sono certezze future che sostengono il passo desideroso e bisognoso di avanzare su un terreno solido che lo sostenga. D’altra parte *“la stessa negazione di un rischio (di qualunque tipo) [è] anch’essa un rischio”* (Luhmann, 1996).

Di fatto l’incontro tra l’uomo e la donna è il terreno sul quale natura e cultura s’incontrano, in cui confrontarsi, momento dopo momento, con la presenza dell’Altro.

Ci si chiede a questo punto il senso della “rottura” tra l’uomo e la donna oggi; da dove proviene la tensione, la spinta alla violenza che, paradossalmente, si inasprisce ancora di più dopo la separazione della coppia. La violenza nelle relazioni intime è un fenomeno in significativo aumento e vede sempre più, come vittime, donne e bambini, mentre perde di consistenza e s’incrina il ruolo genitoriale.

Le contraddizioni della condizione esistenziale attuale, *“l’incertezza sul futuro, la fragilità della posizione sociale e l’insicurezza esistenziale – questi onnipresenti complementi della vita in un mondo di ‘modernità liquida’, notoriamente radicati in luoghi remoti e quindi al di fuori del controllo individuale”* (Bauman, 2014), portano l’uomo e la donna ad una forte tensione relazionale che mette a dura prova il senso del loro amore, della loro intimità e della fiducia reciproca, portando ad un conseguente svuotamento della relazione amorosa, che viene intrisa di profonde paure e di ogni genere di timore per l’incolumità della persona e che può trovare il suo esito in svariate distorsioni, dalle più superficiali a quelle più profonde, dal tradimento agli episodi di violenza più cruenti ed efferati.

Il pervasivo senso di insicurezza, di paura e di instabilità, acquisiscono ancora di più le difficoltà già presenti nella relazione uomo-donna ed in particolare l’arduo compito che l’uomo oggi ha nel confrontarsi con una donna il cui ruolo appare capovolto: egli ha paura, infatti, ad affidarsi ad una donna che non corrisponde più ai ruoli e alla posizione che occupava in società nelle epoche precedenti. D’altra parte, dietro la scelta del partner, è presente lo stile di attaccamento (per similitudine o per differenza), sperimentato nella relazione con le figure di riferimento: dietro molte donne che si lasciano violentare, spesso c’è una donna che non vuole rinunciare al delirio o alla speranza che l’altro sarà un giorno così come lo pensa o lo immagina.

Uomo e donna sono accomunati dal lacerante e struggente desiderio di vicinanza e di distanza e *“Tutto questo avvicinarsi e allontanarsi rende possibile seguire simultaneamente l’anelito di libertà e la brama del senso di appartenenza – e di mascherare, se non compensare pienamente, la fallacia di entrambi gli struggimenti”*. Nel cercare di tenere insieme i pezzi di quest’esperienza così frammentata, oggi si è alla ricerca di una dimensione virtuale nella quale sia possibile mettere insieme *“vicinanza e lontananza, prossimità e distanza, realtà e immaginazione”*, ma le strade fino ad oggi tentate, quelle del web, delle chat veloci, dei messaggi stringati, di fatto tendono a far



pendere l'ago della bilancia verso la lontananza, la distanza e l'immaginazione, con un conseguente e sempre più pervasivo distacco dalla realtà e dalla verità delle relazioni. *“La prossimità virtuale riduce la pressione che la vicinanza non virtuale ha l'abitudine di esercitare”* (Bauman, 2006).

Ci chiediamo a questo punto dove vadano ricercate le possibilità e le risorse cui le relazioni intime oggi possono attingere per integrare parti tra di loro opposte in una forma che organizzi l'esperienza, capace di creare significati nuovi e generativi.

A nostro avviso, un possibile spunto di riflessione, ovvero una possibile ottica da assumere in questo contesto, può essere rintracciata nei risultati cui sono pervenute le più recenti ricerche effettuate nell'ambito delle neuroscienze e che ci offrono un chiaro quadro delle condizioni psico-relazionali e psico-sociali di base, necessarie affinché si realizzi un sano sviluppo delle competenze relazionali che vedono, nell'adolescenza, un momento di ri-organizzazione sia degli elementi che le compongono sia dei vissuti e dei significati che accompagnano tali esperienze. L'importanza e la pregnanza di tali vissuti risiede nel fatto che essi informeranno e definiranno le modalità relazionali dell'individuo adulto.



## **CAPITOLO II: L'INTERSOGGETTIVITÀ E IL LINGUAGGIO DELLA RELAZIONE**

### **1. LA RELAZIONE DI RECIPROCIÀ NEL RAPPORTO TRA INDIVIDUO E AMBIENTE.**

L'orizzonte, che si dischiude a partire dalla lettura dell'uomo in termini relazionali, contiene al suo interno importanti acquisizioni, che la ricerca psicologica e sociologica di questi anni stanno ulteriormente sviscerando e ponendo a fuoco. È il caso, ad esempio, di quegli studi che mettono in rilievo la dinamica della reciprocità nell'esperienza relazionale: secondo queste ricerche, non soltanto la relazionalità in quanto tale, ma soprattutto la *relazione di reciprocità*, sarebbe all'origine della mente umana e costituirebbe il fondamento della salute psichica nonché la condizione indispensabile per il pieno realizzarsi della personalità individuale.

Questi dati li estrapoliamo dalle conclusioni cui sono pervenuti gli studi di Daniel Stern sulla relazione madre-bambino già nel 1987.

La relazione madre-bambino descritta da Stern è tutta incentrata sul loro reciproco implicarsi, riconoscersi, “sintonizzarsi” (Cfr. Stern, 1987). Surrey, Kaplan e Jordan teorizzano, in ambito clinico, il concetto di *empatia mutua*, sostenendo che in ogni uomo non esiste soltanto il bisogno di essere capiti (bisogno di empatia), ma anche quello di capire, di essere cioè empatico verso gli altri (Cfr. Surrey et al 1990). Beebe, Jaffe e Lechmann, conducendo importanti ricerche sulla comunicazione diadica nella prima infanzia, ne descrivono le dinamiche in termini di “regolazione mutua”, “mutuo riconoscimento”, “relazioni reciproche” (Cfr. Beebe et al., 1992).

Il concetto di autoregolazione organismica di Perls (1995), è in stretta interrelazione con la prospettiva di campo dello psicologo Kurt Lewin (2011) che, nel 1951, elabora la “teoria del campo” (*field theory*), che studia la personalità dell'individuo nella sua continua relazione con l'ambiente fisico e sociale.

Tale teoria ha per basi una concezione specifica del rapporto Organismo (O) – Ambiente (A), laddove per “Ambiente” si intende qualsiasi tipo di relazione ed interazione umana – affettiva, culturale, cognitiva e, ovviamente, emotiva – a partire fin dalle prime esperienze inter-individuali del bambino con le principali figure di accudimento. Quando ci riferiamo all’Organismo, lo intendiamo in senso olistico (dal greco ‘*holos*’= il tutto, l’intero) ovvero con *“un atteggiamento che riconosce che il mondo “per sé” non consiste solamente di atomi, ma di strutture che hanno un significato diverso dalla somma delle loro parti. Gli aspetti dell’organismo (O) sono: il corpo, la mente e l’anima”* (Perls, 1995). Perls afferma che *“Nessun organismo è autosufficiente. Ha bisogno del mondo per la soddisfazione dei suoi bisogni. Considerare un organismo da solo significa considerarlo come un’entità isolata, mentre c’è sempre una interdipendenza tra l’organismo e il suo ambiente”* (Ivi).

In quest’ottica, il rapporto di interdipendenza tra il mondo soggettivo e il mondo oggettivo, è tale per cui la realtà soggettiva non sempre corrisponde alla realtà oggettiva. La creazione della realtà soggettiva risente della sfera d’interesse dell’individuo ovvero dell’interesse che la persona nutre verso alcuni oggetti del mondo esterno piuttosto che verso altri, oggetti che diventano “interessanti” nella misura in cui soddisfano i suoi bisogni in quanto *“Gli interessi specifici sono dettati da bisogni specifici”* (Ivi). Gli oggetti selezionati sulla base di bisogno emergente, diventano “figura” preminente su uno sfondo indifferenziato; ne consegue che, nel momento in cui il bisogno viene soddisfatto, sia l’immagine che l’oggetto reale scompaiono dalla coscienza.

Dalla dimensione relazionale nella quale, a partire dalla teoria del campo (Cfr. Cavaleri, 2011), individuo e ambiente sono immersi, trae origine il concetto di “traità” ovvero lo spazio che pone in relazione l’io e il tu, il singolo e l’altro, l’individuo e la comunità.

Il “tra” come luogo della relazione, consente ad un tempo la rivelazione delle differenze e la concreta possibilità del loro incontrarsi, cosicché dopo tale incontro, le diversità di prima si trasformano in qualcosa che esse hanno in comune e che riguardano l’esperienza del con-finire, dell’*essere-con* al confine di contatto. *“Il confine può essere considerato attivo e funzionante, quando da esso, attraverso la collaborazione tra i sistemi sensoriali, muscolari e vegetativi, scaturisce “una totalità di consapevolezza” nella quale trovano reciproca integrazione l’organismo e il suo ambiente. (...) Il sé*

*pienamente consapevole, che è funzione di adattamento creativo nel campo organismo/ambiente, non ha dei confini fissi, ma è l'atto stesso del mutevole 'confinare', dello stabilire il contatto con una situazione attuale. (...) Il campo organismo/ambiente [risulta essere] il configurarsi di un'esperienza che nel qui e ora emerge dall'incontro del mondo fisico col mondo dei significati [per cui] la mente, gli stati mentali e l'organizzarsi di essi non costituiscono eventi "interni", connessi a processi di "rappresentazione", ma essenzialmente eventi di 'confine'" (Cavaleri, 2003).*

*"Il principio che governa le nostre relazioni col mondo esterno è lo stesso principio intra-organismico che si sforza di mantenere l'equilibrio. Noi chiamiamo adattamento il raggiungimento dell'armonia con il mondo esterno" (Perls, 1995).*

*"Non esiste grazia o abilità di movimenti senza interesse e senza la propriocezione dei muscoli e la percezione dell'ambiente. (...). L'organo sensoriale percepisce, il muscolo si muove, l'organo vegetativo soffre per le eccedenze o per le carenze; ma è l'organismo nel suo insieme in contatto con l'ambiente che è consapevole, manipola e sente" (Perls et al. 1997).* In questo fluire di sensazioni, man mano che la figura prende forma sullo sfondo, l'organismo entra in contatto con la propria eccitazione, avviando e portando a compimento il suo processo creativo nel contatto con l'ambiente. In questa prospettiva, il contatto è un mezzo attraverso cui organismo e ambiente promuovono la propria crescita. Attraverso di esso, organismo e ambiente imparano a fare esperienza dell'unitarietà, dell'integrazione tra percezione, moto e sentimento ed è ciò che permette alla persona di costruire e sentire la propria integrità. In virtù di questo, è possibile dare una direzione all'organismo a partire dalla propria intenzionalità di contatto con l'ambiente, espressione del Sé in atto che ricerca la sua posizione mediana tra l'attività e la passività, l'intenzionalità ed il rilassamento. In questo gioco alla ricerca della medianità, organismo e ambiente crescono e si sviluppano, sperimentano la flessibilità di essere l'uno e di essere l'altro, di essere attività e passività, di potere dare e di potere ricevere.

A partire da tali studi è possibile inscrivere l'autoregolazione dell'organismo<sup>1</sup> in un principio ancora più comprensivo, vale a dire l'*autoregolazione della relazione*; sicchè

---

<sup>1</sup> Il significato di "autoregolazione" fa riferimento ad un concetto caro a Fritz Perls (1980), il padre della Gestalt. Egli, partendo dal presupposto che un essere vivente va guardato nella sua totalità organismica (mente, corpo, anima), descriveva l'autoregolazione organismica come la capacità che esso ha di

non è l'organismo ad autoregolarsi, quanto piuttosto la relazione che si sviluppa *tra* gli interagenti (Cfr. Salonia, in Francesetti, 2005). Bruner (1992), sottolinea come il *riconoscimento reciproco* sia un'esperienza indispensabile per la nascita e l'evoluzione del Sé. Narrandosi e ascoltando le altrui narrazioni, riconoscendo l'altro ed essendo da lui riconosciuto, l'individuo trova l'accesso alla propria identità soggettiva, al proprio Sé e modifica in modo vitale il sistema culturale a cui appartiene.

Lo psicoanalista ungherese Peter Fonagy (2001), ed il suo gruppo di ricerca, hanno indagato la natura della mente umana, esaminando la stretta interdipendenza esistente tra la comprensione di sé e quella dell'altro. Una relazione di reciprocità ben regolata col caregiver crea nel bambino un senso di Sé autonomo e robusto, producendo effetti positivi che si estendono anche sulla vita adulta. La reciprocità, o regolazione reciproca, è all'origine dei processi di "mentalizzazione" e della comparsa della "funzione riflessiva". Un bambino, che può rispecchiarsi positivamente nel caregiver, diviene capace di concepire il pensiero altrui e di attivare una adeguata rappresentazione di sé, potendo integrare, via via, le diverse esperienze che comporranno la sua storia e daranno senso al suo stare al mondo.

Nel contatto con l'ambiente, infatti, il sé può esprimere tutto il proprio potenziale, può attraversare il presente, portando con sé i tesori delle esperienze passate per proiettarsi nel futuro, nel *next*, nella possibilità del cambiamento.

## **2. L'esperienza della reciprocità come risposta alla liquidità postmoderna.**

L'acquisizione piena della *competenza relazionale* ovvero la capacità di entrare intimamente in contatto con se stessi può, quindi, avvenire soltanto attraverso l'aver fatto esperienza della relazione con l'altro. La natura intrinseca dell'essere umano è relazionale: *in principio era la relazione* diremmo. Essa è il principio primo di tutte le

---

sopravvivere nel momento in cui riesce a regolare armonicamente i rapporti tra la sua organizzazione interna e i continui e reciproci scambi con l'ambiente esterno. L'organismo, entrando in contatto con l'altro passa dall'io e tu al "noi", grazie ai confini dell'io che dovrebbero essere elastici e mutevoli. Nel momento in cui questi confini si irrigidiscono e si fossilizzano il comportamento degli esseri umani diventa statico, rigido, prevedibile e non più creativo.

cose perché nasce con la pelle, primo organo di contatto che mette in connessione il sé con il sé, l'io con il tu, il noi con il mondo.

Nella realtà del Noi troviamo il filo rosso che diventa contemporaneamente l'inizio e il fine dell'uomo, il suo destino, la sua "forma": così come ogni cellula del nostro corpo contiene il codice genetico di tutto il nostro essere, il contatto diventa quella figura che contiene il tutto. Il contatto, attraverso la crescita e l'assimilazione dell'esperienza, permette il raggiungimento delle mete utili all'ampliamento e all'espressione dell'essere come esperienza fondante della vita.

Vogliamo accedere ad una concezione dell'essere umano che lo vede come colui che, se rimane in contatto con l'altro mantenendo tutti i sensi aperti, può attivare importanti processi di comprensione reciproca e di riconoscimento, capaci di sostenerlo nell'intenzione di uscire fuori da sé per "farsi dono" attraverso l'*empatia incarnata*. Laddove, secondo l'etica del Super-Io freudiano, gli impulsi dell'individuo devono essere assoggettati ad una rappresentazione interna di ciò che è lecito e di ciò che non è lecito fare e del conseguente senso di colpa derivante dall'aver infranto la "legge sociale", l'*etica relazionale* apre al all'esperienza dell'autoregolazione della relazione come processo che consente di fare emergere i valori attraverso la pienezza della presenza con l'altro.

*"L'empatia porta ad un'autoregolazione del contatto che non lascia spazio per l'odio, in quanto dà sostegno all'intenzionalità di contatto che muove i comportamenti degli esseri umani, anche quelli più aggressivi (...) I valori sono "scoperti" all'interno delle relazioni, non dati apriori"* (Spagnuolo Lobb, 2011).

L'empatia incarnata consente quindi la regolazione delle relazioni umane, attraverso i sensi, risolvendo lo split tra bisogni individuali e sociali. Individuo e società si incontrano in virtù dell'etica del contatto che co-creano al confine relazionale. La crescita dell'individuo non è quindi l'esito del sacrificio dei desideri individuali in favore delle regole del vivere sociale, bensì il riappropriarsi della spontanea creatività da cui è caratterizzata ogni relazione significativa.

*"Attraversare il dolore delle ferite provocate dal comportamento dell'altro, può implicare attraversare l'umiliazione del non sentirsi accolti dall'altro, il coraggio di esprimere se stessi all'altro, di non placare i conflitti anzitempo"* (Ivi).

In virtù di quest'etica una relazione sana è frutto della capacità di 'aggreire' e di destrutturare gli introietti permettendo la differenziazione e l'espressione di sé e dell'altro.

L'energia destrutturante è la spinta alla differenziazione, indica un desiderio di crescere: senza questo processo attivo non è possibile l'assimilazione. Nel conflitto relazionale è implicita una forza innovatrice ed autoregolante che, se interrotta anzitempo, porterebbe all'inibizione della creatività del Sé, e, conseguentemente, del suo potere di assimilare il conflitto e di formare un complesso nuovo. *“La forza aggressiva e il conflitto sono una spinta verso il cambiamento, che non è mai solo individuale: essi rappresentano la possibilità di realizzazione di sé nella comunità sociale e allo stesso tempo, la possibilità per la società di rinnovarsi. Se il conflitto viene evitato, non si può né crescere/apprendere né far crescere la società” (Ivi).*

Gli individui hanno la possibilità di diventare artisti di se stessi, ovvero di utilizzare le proprie qualità e i propri limiti, come risorse fondamentali di consapevolezza e di contatto relazionale. La consapevolezza, lo stare in contatto costantemente con i propri sensi, e il rimanere concentrati e aggiornati sul fluire dinamico della percezione di sé e dell'altro, permette di restare in contatto con l'ambiente.

In questo senso, la relazione si propone come luogo di apprendimento e di crescita che permetterà alla persona di affrontare l'incertezza della novità dell'esperienza, attraverso l'aver sperimentato il contenimento dell'ambiente e il successivo senso di appartenenza, condizione necessaria per lo sviluppo dell'autonomia che può essere creata solo all'interno di una relazione contenitiva e significativa con l'altro. L'etica dell'appartenenza è necessaria per arrivare ad un'etica dell'“apertura”, condizione fondamentale per aprirsi alla sensibilità del rapporto con l'altro. *“Il bisogno [dell'individuo] non è tanto esprimere liberamente se stesso, ma trovare se stesso all'interno di una relazione significativa” (Ivi).*

Purtroppo, nell'epoca odierna, tale esperienza di appartenenza e di autenticità, non appare come esperienza scontata, ma piuttosto come esito dell'impegno e della dedizione, nonché delle competenze relazionali che l'individuo può mettere in campo per affrontare quella che oramai è diventata una vera e propria sfida.



La sfida di cui parliamo che l'uomo oggi è chiamato ad affrontare, consiste nel trovare contenimento alla *liquidità relazionale* ed emozionale, attraverso la ricerca di equilibrio tra libertà e appartenenza, tra individualità e comunità, per contrastare il senso di precarietà, di incertezza che oggi, purtroppo, che pervadono le diverse sfere della sua esistenza a tutti i livelli (lavorativo, familiare, relazionale in senso ampio).

La difficoltà nel trovare tale equilibrio può essere individuata – tra le altre cose - a nostro parere, nell'aver assorbito e fatto nostra un'idea di autonomia che si è trasformata in un rifuggire l'appartenenza, come un rifiuto quindi di appartenere, vista a sua volta, come trappola nella quale si rischia di rimanere incastrati, aumentando in maniera esponenziale il rischio di venire ingannati, delusi, feriti dall'altro.

Davanti a quella che emerge e si prospetta come un vero e proprio 'demone della paura' (Bauman, 2014) capace di annichilire i sensi e disorientare la dimensione identitaria degli individui, diventa necessario lavorare eticamente per costruire un *ground* basato su una relazione significativa che dia integrità alla persona attraverso l'affetto, la fiducia, la meraviglia e la curiosità che rendono vivo il confine di contatto. In questo senso *l'autonomia*, piuttosto che proporsi come la manifestazione senza confini del proprio Io, come la ricerca della libertà sfrenata priva di regole o di punti di riferimento, può diventare l'esito di una esperienza di maturazione, di crescita, di apprendimento, all'interno di una relazione contenitiva, che dia forma e senso alle paure e, più in generale, al linguaggio delle emozioni.

In quest'ottica, le difficoltà e le risorse dell'individuo, il rischio dell'apertura e l'apprendimento di nuove competenze relazionali, si prospettano come parti di un unico campo relazionale, in cui il *ground* condiviso, che si compone delle vicende e dei valori personali di ciascuno, può offrire sostegno al contatto, al "fuoco del confronto", dando vita al senso di appartenenza e alla creatività adattativa per far fronte al senso di precarietà e di incertezza (Spagnuolo Lobb, 2011).

Alla mancanza di solidità dello sfondo esperienziale, può subentrare il senso di contenimento relazionale, il sentire corporeo, l'identificazione dei vissuti emozionali, uno sfondo solido e chiaro che consentano il radicamento e la differenziazione, così come l'assimilazione e la trasformazione del limite in risorsa.

Se la priorità è data alla relazione, in che termini allora ha senso guardare all'individualità della persona? Dove risiede l'importanza di ciascuna individualità, di ciascuna identità, con le sue differenze e sfumature?

Possiamo dire che, laddove l'asse della scelta e della decisione tra sé e il mondo, si sposta sul dilemma appartenenza/separazione, la relazione offre la possibilità di sanare l'eterno conflitto tra i bisogni personali e i bisogni comunitari, informa sulla realtà di campo che, nello spazio del "tra", pone le basi per l'incontro tra l'Io e il Tu. Nel momento in cui la persona ha la possibilità di ritrovarsi in una relazione significativa, fa esperienza di ciò che significa *essere-per* e, in questo, può ritrovare se stesso.

In quest'ottica, lo stare in relazione, lungi dal proporsi come dimensione mortificante dell'individualità, diventa una strada per assaporare l'umanità propria e altrui, un possibile valore aggiunto che sorprende dinanzi alla meraviglia estatica insita nell'inattesa novità dell'incontro con l'altro.

Dinanzi a tale esperienza, l'organismo viene arricchito di nuova linfa, rinforzato e rinvigorito dal dolore attraversato in questa nuova esperienza di crescita, per scoprire di avere dentro di sé nuove risorse che potranno, a loro volta, essere immesse nel campo relazionale con l'altro, nel quale sarà possibile aprirsi e incontrare la bellezza nuova di cui l'altro è portatore al fine di rendere quell'esperienza fonte di apprendimento e di arricchimento, secondo una nuova consapevolezza, nuovi strumenti e nuove chiavi di lettura.

La persona ritrova se stessa all'interno della relazione con l'altro, fa esperienza del senso di appartenenza come espressione dell'appartenere a se stesso e al mondo. Probabilmente la persona potrà scoprire cosa significa sentirsi a casa in "terra straniera", incontrarsi nella "*terra di nessuno, in cui è possibile co-creare un'esperienza imprevedibile, fluida, cangiante*" (Spagnuolo Lobb, 2009b).

Presupposto ciò che fin qui è stato detto, la nostra riflessione procede nell'esplorazione dei processi che portano alla formazione dell'empatia incarnata come elemento che sostanzia le relazioni così come le esperienze di riconoscimento e il processo di maturazione dell'individuo.

### 3. contributi teorici e ricerche empiriche negli studi sull'empatia.

Al fine di rintracciare le radici della competenza relazionale dell'individuo, viene proposto un excursus teorico con l'aiuto di alcuni teorici e ricercatori che, con i loro studi in ambito neuro-scientifico, hanno dato il loro specifico contributo per una comprensione neurologica dei meccanismi sottostanti l'esperienza dell'intersoggettività e la formazione delle capacità empatiche grazie alle quali esse possono attivarsi.

Il legame tra l'intersoggettività e l'empatia è facilmente comprensibile nella misura in cui intendiamo l'intersoggettività (Ammaniti e Gallese, 2014) come la capacità di comprendere e di sentire le emozioni dell'altro.

Essa vede i suoi primordi nelle interazioni tra la madre e il neonato e può essere definita come una *“sorta di co-regolazione che madre e neonato mettono in atto man mano che sperimentano le emozioni che l'altro prova nei loro confronti, così come emergono nel corso della loro interazione”* (Gilbert e Leahy, 2007).

La possibilità di condividere le proprie emozioni, i propri sentimenti e stati d'animo, con altri esseri viventi è un aspetto considerato, studiato e apprezzato da diversi studiosi nei secoli passati. Per Hume, per esempio, il principio di 'simpatia' (Hume, 2001) è ciò che rappresenta l'elemento fondante delle complesse e diverse forme di società umane, così come Darwin (1872) individua, nella capacità di immedesimarsi nelle emozioni altrui e di dividerle, un elemento sostanziale della storia evolutiva dell'uomo e, anche se a diversi gradi, di quella degli animali.

Il principio di 'simpatia', di cui parlano Hume e Darwin, è ciò che noi oggi chiamiamo 'empatia', termine coniato in epoca posteriore ovvero a fine Ottocento.

Il padre del termine 'empatia' è Robert Vischer (Cfr. Giusti, Locatelli, 2007), filosofo e studioso di arti figurative e di problematiche estetiche che vuole riferire tale termine a *“la capacità della fantasia umana di cogliere il valore simbolico della natura”* attraverso la riflessione estetica. Vischer concepisce questo termine come la capacità di *“sentir dentro”* e di *“con-sentire”* (Ivi), ossia di percepire la natura esterna, come interna ovvero appartenente al nostro stesso corpo. Concezione a partire dalla quale

possiamo dedurre che, in termini relazionali, l'empatia possa rappresentare la capacità di proiettare i sentimenti da noi agli altri e di accogliere i sentimenti degli altri dentro di noi.

Un po' più avanti nel tempo, nel 1908, lo psicoanalista Alfred Adler (1930), considererà il concetto di "zärtlickeitsbedürfnis", ovvero il bisogno di tenerezza primaria, un precursore del sentimento sociale e, di conseguenza, dell'empatia. Egli parte dal presupposto che, se il bisogno del bambino di ricevere morbidezza, coccole e affetto, è coltivato con sufficienti attenzioni e scambi di reciprocità da parte del caregiver che si prende cura di lui, si istaura un legame di attaccamento sicuro che diviene il *ground* (base sicura, terreno solido), per la costruzione della capacità di provare tenerezza ed empatia all'interno del rapporto di reciprocità con altri esseri umani.

Giungendo ai giorni nostri, la definizione di empatia si riferisce chiaramente alla capacità di una persona di immedesimarsi nella condizione emotiva di un'altra e di comprenderne in modo immediato il suo sentire, che equivale ad affermare che siamo in grado di porre noi stessi nei panni altrui e di comprendere appieno ciò che gli altri esseri viventi provano, tanto da provarlo in parte noi stessi, pur continuando ad aver chiaro il confine tra le emozioni proprie e quelle altrui.

Il noto filosofo americano Alvin Ira Goldman (Gallese e Goldman, 1998) attribuisce la capacità degli esseri umani di dare un nome ad un determinato stato mentale, sia che appartenga a noi stessi o a qualcun'altro, alla capacità di 'simulare' il vissuto altrui. Goldman, padre e divulgatore della teoria della simulazione, insieme a Vittorio Gallese (2001) - neuroscienziato italiano che con Rizzolatti e altri ricercatori da lui coordinati, hanno scoperto il sistema dei neuroni specchio - studia il rapporto tra questa nuova scoperta e la teoria della simulazione, avanzando l'ipotesi di una "molteplice condivisione intersoggettiva" (*Shared Manifold Hypothesis*), basata sull'empatia.

Un ulteriore lavoro di ricerca svolto da Simon Baron-Cohen (2012), attualmente professore di Psicopatologia dello Sviluppo presso il Dipartimento di Psichiatria e Psicologia sperimentale, e direttore del Centro di Ricerca sull'Autismo dell'Università di Cambridge, studia in modo approfondito le basi naturali e cerebrali dell'empatia umana e propone la tesi dell'esistenza nel nostro cervello - ricerca avvalorata dalle indagini di diversi neuroscienziati, svolte con la risonanza magnetica funzionale - di un 'circuito dell'empatia' comprendente una decina di regioni diverse tra loro connesse. Tale circuito

le aree del cervello che presentano un ruolo centrale, e dunque una significativa attivazione, nelle situazioni in cui il soggetto testato è posto nella condizione di *empatizzare* con un altro.

In tali regioni, infatti, è stata individuata una particolare categoria di neuroni, i '*neuroni specchio*', che hanno la peculiarità di attivarsi sia quando compiamo un'azione, sia quando la osserviamo mentre è compiuta da altri: i neuroni specchio dell'osservatore, 'rispecchiano' ciò che avviene nella mente del soggetto osservato, come se, a compiere l'azione fosse l'osservatore stesso.

In questa prospettiva è possibile pensare, da un lato, a uno stretto legame tra l'attivazione dei neuroni specchio e il ruolo svolto dal meccanismo dell'empatia e, dall'altro, che l'empatia implichi un certo grado di rispecchiamento delle azioni e delle emozioni altrui.

L'empatia gioca un ruolo fondamentale, in particolare, nell'attribuzione delle sei emozioni di base (felicità, paura, rabbia, tristezza, sorpresa, disgusto) e nel loro riconoscimento basato sulle espressioni facciali (FaBER). Riconoscimento e attribuzione avvengono sfruttando gli stessi mezzi utilizzati in fase di, o nell'atto di, esperire l'emozione in prima persona.

Secondo lo stesso studioso, esistono due tipi di attività cognitive che normalmente gli esseri umani attuano: *empatizzare* e *sistematizzare*. Le persone, se non affette da patologie come l'autismo, sono in grado di compiere entrambe queste attività senza significative propensioni verso la sistematizzazione; le persone affette da autismo sono, invece, caratterizzate da una forte tendenza a sistematizzare e da una bassissima, se non inesistente, capacità di essere empatiche nei confronti di altri.

A questo proposito, Gallese (2001) espone la tesi secondo la quale l'empatia sia la radice comune della nostra capacità di intrattenere relazioni sociali con altri individui, relazioni che rendono possibile il rispecchiamento di noi stessi nei comportamenti altrui e il riconoscimento degli altri come nostri simili. La sua tesi è, dunque, quella di estendere il concetto di empatia perché possa rendere conto di tutti i diversi aspetti comportamentali che ci rendono capaci di stabilire collegamenti di significato tra noi e gli altri.

Gallese pone, in questo modo, l'interessante ipotesi di una forte interazione tra emozione e azione. Ipotizza che tale relazione possa essere uno dei più potenti mezzi di

guida per lo sviluppo dell'individuo e il suo raggiungimento di traguardi sempre più lontani dalle sue basilari capacità.

Sembra di poter interpretare, in tale proposta di Gallese, che lo sviluppo dell'empatia, nel corso dell'evoluzione, abbia notevolmente contribuito a rendere gli esseri umani quegli animali altamente sociali e morali che conosciamo oggi.

Probabilmente il meccanismo dell'empatia estesa e della molteplice condivisione proposto da Gallese, può porre solide basi per tale visione della storia delle società umane e delle società di quelle specie animali che, come noi, tendono naturalmente ad aggregarsi e sembrano, sempre di più, possedere forti capacità empatiche. In questo quadro la scoperta dei neuroni specchio può giocare un ruolo fondamentale qualora sia possibile dimostrare che la loro attivazione sia legata al meccanismo dell'empatia.

È necessario comunque precisare che l'empatia di cui parla Baron-Cohen (2012), differisce da quella di cui parla Gallese. Diversamente da quest'ultimo, per il quale l'empatia sembra essere una sorta di rispecchiamento automatico, per Baron-Cohen l'empatia è il prodotto di azioni più consapevoli svolte da quelle aree del sistema neurale coinvolto nella comprensione esplicita degli stati mentali altrui. In questa visione i neuroni specchio non rappresentano l'empatia stessa, ma svolgono comunque un ruolo fondamentale in quanto vengono considerati come dei mattoni per l'empatia.

#### **4. empatia e adolescenza**

L'empatia, intesa come la capacità di comprendere il modo in cui le altre persone possono vedere, sentire, percepire e interpretare le diverse situazioni e le diverse esperienze, dal proprio punto di vista ovvero la capacità di rispondere emozionalmente allo stato d'animo dell'altro, implica la capacità di differenziare il proprio sé dal sé dell'altro e quindi il possesso di abilità cognitive complesse e sofisticate.

La complessità del costrutto di empatia è evidente nel modo in cui è stato studiato, sia come variabile teorica che operativa. I modelli teorici più recenti, superata la storica contrapposizione tra *affect* e *cognition*, hanno tutti carattere multidimensionale.

I modelli evolutivi che ci accingiamo ad esporre, non descrivono un'empatia "monolitica", bensì diversi tipi di condivisione empatica, che vengono attivati in relazione al diverso grado di distinzione sé/altro e ai differenti livelli di mediazione cognitiva.

Secondo il modello di Feshbach (1968, 1975, 1984, 1987) l'empatia è un costrutto complesso, che coniuga elementi cognitivi e affettivi, che richiede il riconoscimento e la discriminazione dei sentimenti ovvero la capacità di utilizzare le informazioni significative per etichettare e identificare le emozioni. In particolare tale modello focalizza l'attenzione sulla capacità di "role taking", ovvero del riuscire ad andare al di là del proprio modo di percepire il mondo, per assumere un differente punto di vista e rispondere affettivamente in modo appropriato alla situazione si trova l'altro.

Laddove è possibile individuare in alcuni bambini alcune competenze relazionali a partire dal primo anno di vita, definite appunto *social skills*, e se di fatto possono essere considerate i precursori di quella che definiamo "empatia". Essa, infatti, secondo l'autrice, non potrebbe manifestarsi prima dei 5-6 anni, in quanto prima di allora il bambino non sarebbe ancora in grado di decentrare la propria visione del mondo per considerare la prospettiva e il ruolo psicologico dell'altro.

Di fatto la posizione di Feshbach, è ritenuta da alcuni troppo rigida, in quanto sembra dare eccessiva rilevanza alle componenti cognitive. Altri autori, infatti, considerano come empatiche risposte più rudimentali che si verificano già a partire dal secondo anno di vita (Bischof e Kolher, 1989; Draghi e Lorenz, 1995; Hoffman, 2002; Parisi, 2004). A partire dal secondo anno, si riscontra l'insorgere una rudimentale consapevolezza degli stati interni propri e altrui, che riflette una crescente percezione e attenzione agli stati emotivi, cognitivi e volitivi che gli individui possono provare. Esisterebbe, secondo questi autori, un'implicita consapevolezza che una propria condizione psicologica possa differire da quella è esperita da un altro (Thompson, Bretherton, e Beeghly, 1999; Zhan e Waxler, 1987).

Un altro modello sull'empatia, a nostro parere interessante, è quello elaborato da Hoffman (1987, 1982, 2000, 2001), e prevede l'esistenza di tre componenti: affettive, cognitive e motivazionali. Tale modello attribuisce una maggiore rilevanza e autonomia alla dimensione affettiva.

Egli considera *empatia* alcuni comportamenti che si manifestano già a partire dal 1° anno di vita, in un'età quindi molto precedente a quella postulata dalla Feshbach.

Secondo l'autore, affetto e cognizione interagiscono tra loro a differenti livelli di sviluppo, attivando negli individui, la competenza empatica, a partire dalle manifestazioni automatiche e non volontarie per procedere verso quelle mediate da un livello cognitivo sempre più sofisticato e consapevole. Dalle prime forme di empatia, nelle quali vi è una confusione nella differenziazione tra il sé e l'altro, Hoffman (2000, 2001), postula un percorso dell'empatia che va di pari passo con lo sviluppo di un più chiaro senso cognitivo dell'altro. È durante l'adolescenza, quindi, che compaiono le forme più mature di empatia.

Secondo questo modello, lo sviluppo sempre più complessificato dell'empatia, avviene per tappe. Dal *distress empatico globale*, che caratterizza il primo anno di vita del bambino, una reazione primitiva e involontaria caratterizzata dall'incapacità di percepire il sé e l'altro come entità distinte, si procede verso quello che viene definito *distress empatico egocentrico* (alla fine del primo anno di vita), all'interno del quale il soggetto acquisisce la permanenza dell'oggetto e diventa in grado di percepire sé e l'altro come due entità separate, per accedere al livello di *distress empatico quasi -egocentrico* (tra il primo ed il secondo anno), ove diventa più chiara la distinzione tra i propri stati interni, e quelli dell'altro. La vera e propria empatia per i sentimenti e le sensazioni degli altri, insorgerebbe con l'inizio della capacità di *role taking*, verso i 3-4 anni, in cui il bambino diventa sempre più consapevole sia di quanto gli stati d'animo degli altri possono differire dai suoi sia della capacità di comprenderli, diventando più reattivo agli stimoli e agli indici emotivi, siano essi facciali o situazionali.

Lo sviluppo delle capacità e delle competenze linguistiche di questa età consente ai bambini di interagire con l'ambiente in modo più appropriato e di interagire con i significati simbolici della realtà che li circonda. Con il consolidarsi delle capacità di decentramento (intorno ai 6 anni), aumenta la capacità di accedere ad una rappresentazione della prospettiva e del vissuto degli altri.

In questa fase, attraverso le interazioni con gli altri, il bambino coordina i suoi approcci alla realtà ed elabora le diverse modalità di relazione con le altre persone e il mondo: viene inaugurato il processo di socializzazione che vedrà, nell'adolescenza, un importante momento di sviluppo e del processo di socializzazione.



Guardando il quadro generale, sappiamo che il processo di socializzazione avviene in due fasi. Durante la *socializzazione primaria* il bambino apprende come elaborare la realtà attraverso l'osservazione e l'indicazione delle persone adulte che si occupano di lui; assumendo i loro atteggiamenti, infatti, egli interiorizza i significati del mondo in cui abita. Con la *socializzazione secondaria*, invece, il soggetto adolescente si aprirà verso l'esterno e acquisirà conoscenze specifiche legate al ruolo di posizioni sociali che gli provengono dall'ambiente. Egli si staccherà infatti dalla famiglia di origine per orientarsi verso la costruzione della propria identità, acquisendo la capacità di progettare in tal modo una vita futura affettiva e lavorativa indipendente (Scabini, 1995).

In questo momento così importante dello sviluppo dell'adolescente, uno stile genitoriale supportivo concorrerà a creare un clima emotivo che potrà facilitare lo sviluppo di empatia reciproca nel contesto familiare (Garber, Robinson, e Valentiner, 1997). Durante questo periodo, infatti, la comunicazione familiare, avrà un'importanza fondamentale nell'incoraggiare lo sviluppo delle sue abilità sociali, l'acquisizione della capacità d'assunzione di ruoli e la formazione di un'identità più positiva negli adolescenti (Galimberti e Scabini, 1986).

Altra conquista importante di questo momento evolutivo consisterà nell'affermare la propria autonomia critica: laddove in precedenza l'individuo seguiva solo le indicazioni che provenivano dagli adulti significativi, dall'adolescenza in avanti, egli troverà una modalità propria e originale per interpretare la realtà e inserirsi in essa. Il ragazzo comincerà ad accedere ad una rappresentazione di sé come oggetto unico, che può emergere grazie alla differenziazione dagli altri, assumendo un ruolo sempre più attivo e riflessivo all'interno della realtà sociale. Grazie al confronto con i propri gruppi sociali, l'adolescente svilupperà il pensiero formale e perverrà al consolidamento della propria identità; Il rapporto coi pari rappresenta per l'adolescente un'opportunità unica di sviluppare responsività empatica (Eisenberg e Fabes, 1998); egli diventerà cosciente della complessità delle interazioni sociali e acquisirà una prospettiva più ampio respiro nella quale egli organizzerà la sua attenzione, non solo sulle esperienze nel "qui ed ora", ma anche sulle condizioni più generali della vita degli altri.

Secondo il modello di Hoffman (1987), l'empatia raggiunge il livello evolutivo più elevato durante la tarda adolescenza, proponendosi come una variabile importante per lo sviluppo della competenza sociale dell'adolescente e della sua capacità di stabilire e

mantenere le sue amicizie (Del Barrio, Aluja, e García, 2004; Hay, 1994). L'empatia consente all'individuo di sperimentare la soddisfazione delle relazioni più intime (Davis e Oathout, 1987), migliora la qualità dei rapporti, della coesione, della comunicazione familiare (Guernsey, 1988) e del supporto da parte dei genitori (Henry, Sager, e Plunkett, 1996).

Da quanto detto, è facile dedurre come l'empatia possa essere positivamente associata con l'intelligenza sociale e possa aiutare a inibire e respingere le possibili forme di aggressività in adolescenza (Gini, Albiero, Benelli, e Altoè, 2007; Bandura, 1999; Burke, 2001; Feshbach, 1987; Jolliffe e Farrington, 2004; Miller e Eisenberg, 1988). L'empatia viene infatti considerata un'attendibile predittore dei comportamenti di bullismo e di difensore in adolescenza: è stata riscontrata infatti una significativa correlazione tra livelli bassi di empatia e comportamenti da bullo (Endresen e Olweus, 2001; Gini, Albiero, Benelli, e Altoè, 2007; Jolliffe e Farrington, 2006b), così come quella tra alti livelli di empatia e comportamenti di difesa/assistenza per le vittime del bullismo (Gini et al., 2007), e più in generale del comportamento prosociale e di aiuto (Davis, 1994; Eisenberg, Fabes, e Spinrad, 2006; Eisenberg e Miller, 1987a; Hoffman, 2000). La mancanza di empatia, al contrario, implicherebbe l'incapacità di considerare il mondo dalla prospettiva degli altri, di provare dispiacere per la sofferenza altrui (Davis, 1994) e predisporrebbe il soggetto al pregiudizio (Albiero e Matricardi, 2005; McFarland, 1998).

## **5. la malvagità come esito dell'erosione del “circuitto dell'empatia”**

Desideriamo a questo punto creare una linea di collegamento tra i dati appena citati e l'indagine svolta da Baron-Cohen (2012). In particolare vogliamo riferirci ad un successivo ampliamento dell'indagine svolta dallo stesso studioso e che egli stesso ha voluto ulteriormente sviluppare proponendo l'idea di un'*empatia dinamica*.

Secondo tale visione, il livello d'empatia varia all'interno della popolazione, seguendo l'andamento di una 'curva a campana', passando da un grado minimo - il livello zero - a un grado massimo - il livello sei - di capacità empatica.

Così come l'insieme della popolazione oscilla tra questi due livelli estremi, anche ogni singolo individuo, pur generalmente collocandosi più vicino al grado zero o al grado sei in base alle sue caratteristiche, alterna momenti di maggiore o minore empatia.

A partire da questi presupposti, e procedendo nella sua riflessione, Baron-Cohen (che, sia detto per inciso, è ebreo, ed è stato spinto a questi studi dal costo inaccettabile che gli ebrei hanno pagato alla malvagità umana), giunge alla conclusione che, così come è possibile rintracciare le basi biologiche dell'empatia, analogamente è possibile concepire l'esistenza delle basi biologiche della malvagità, anch'esse riferibili al funzionamento, questa volta, in negativo, del 'cervello cerebrale dell'empatia'.

Laddove la ricerca del bene può essere letta come espressione della marcata capacità che ha il cervello di una persona di attivare il circuito dell'empatia, la tendenza e la propensione alla malvagità, riscontrabile in alcuni individui, può essere imputata alla marcata "erosione dell'empatia" ovvero ad un cervello incapace di attivare tale circuito.

Tale affermazione è supportata dall'aver evidenziato che la capacità di provare empatia non è uguale per ciascuno di noi, ma differenziata e funzionante a diversi livelli.

Singolare, infatti, è la condizione che si verifica al livello zero di capacità empatica. A detta dell'autore il grado zero può essere di due tipi: negativo o positivo. Tutte le persone che si trovano in questa condizione riscontrano fortissime difficoltà nell'interazione con altri, se non una totale incapacità di prendere in considerazione gli altri, ma solo coloro i quali si trovano nel grado zero negativo sono altamente propensi a commettere crimini e violenze.

Come abbiamo precedentemente visto (v. Lewin, teoria del campo), commetteremmo una grave omissione se non considerassimo l'importante contributo del rapporto che l'individuo istaura con il proprio ambiente relazionale, ai fini della costituzione delle sue competenze empatiche e intersoggettive, aspetto dal quale quindi non è possibile prescindere.

Sappiamo che, laddove gli studi di Baron-Cohen (2012), individuano nell'assenza di empatia le basi per l'istaurarsi di tipologie di personalità insensibili e pericolose, le cause di tale mancanza empatica, possono essere molteplici e vanno rintracciate, non solo nelle anomalie fisiologiche del cervello, ma anche nelle condizioni esterne all'individuo. La storia della crudeltà e, dunque, della mancanza di empatia, va collocata all'interno

della storia evuzionistica della specie umana nella quale entrano in gioco, relazionandosi tra loro in infiniti modi, un elevato numero di contingenze.

La storia dimostra che l'uomo possiede una significativa quota di malvagità. Tuttavia le conoscenze attuali nel campo dell'evoluzione, sembrano dirci che non siamo 'naturalmente' cattivi, che l'origine della nostra malvagità non può essere esclusivamente determinata biologicamente, ma anche culturalmente.

Risulta evidente, come il sistema cerebrale dei neuroni specchio, giochi un ruolo fondamentale nella nostra capacità di empatizzare e di leggere la mente altrui, ma non si può non considerare la funzione sociale dell'empatia, sia nella sua genesi che nel suo rivelarsi nella capacità di creare legami con i nostri simili e di dar vita a società sempre più complesse regolate da norme morali e civili.

*“La comprensione immediata, in prima persona, delle emozioni degli altri, che il meccanismo dei neuroni specchio rende possibile, rappresenta il prerequisito necessario per quel comportamento empatico che sottende larga parte delle nostre relazioni interindividuali. (...) Il meccanismo dei neuroni specchio incarna sul piano neurale quella modalità di comprendere che, prima di ogni mediazione concettuale e linguistica, dà forma alla nostra esperienza degli altri”* (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006).

Nel momento in cui guardiamo alla violenza come mancanza di un'esperienza interindividuale, è possibile comprendere come l'assenza delle connessioni esistenti tra le diverse aree neurologiche deputate all'empatia, compromettono la capacità di entrare in relazione con l'altro secondo modalità sane e nutrienti.

Il campo relazionale nel quale persecutore e vittima sono immersi, è caratterizzato da un'incapacità di 'sentire' *come* l'altro sente, di vedere *come* l'altro vede, secondo un processo di disconoscimento delle proprie e altrui sensazioni ed emozioni che genera la mancanza di intenzionalità nella capacità di sintonizzazione di emozioni, desideri, aspettative reciproche.

Le relazioni che intercorrono con l'altro, il tipo di legame esistente e la percezione che si ha di lui o di lei in termini di amico/nemico, alleato/invasore, vicinanza/distanza, influenzano in modo rilevante il livello di risonanza emotiva nei suoi confronti. Ciò determina la possibilità o meno, dell'insorgere di uno spazio di azione potenzialmente e

‘spontaneamente’ condiviso in cui potere sperimentare l’‘andare verso’ l’altro secondo una compartecipazione empatica.

*“Il movimento verso l’altro è armonico e, come in una danza, procede per piccoli passi che vengono co-creati”* (Spagnuolo Lobb, 2007).

La capacità e la competenza relazionale non possono essere viste, quindi, come un processo esclusivamente intrapsichico e individualistico, ma necessitano di un luogo, di uno spazio e di un tempo, in cui l’organismo possa sentirsi coinvolto in un’esperienza che sia insieme relazionale, psichica, viscerale e neuronale e che porti l’io ed il tu ad una nuova verità, ad una momentanea configurazione armonica che, nel suo divenire, si evolva e faccia posto, man mano, a nuove ed altre figure (Spagnuolo Lobb, 2011).

Nell’interazione con l’altro, la persona è portatrice di un livello esperienziale diacronico, ovvero della sua storia evolutiva, e di un livello sincronico, cioè della figura del disagio attuale e dell’intenzionalità di contatto che cerca di portare a compimento (Ivi, 2011), motivo per cui, l’esperienza del “violare” diventa l’esito della mancanza di un vissuto di interezza dei due individui come “totalità dialogica” nella quale possano trovare espressione degli schemi relazionali corporei e sociali assimilati nei contatti sperimentati precedentemente dagli individui che vi appartengono.

Con altre parole, Lévinas (1954, cit. in Bauman, 2002), sostiene un concetto molto simile ovvero che la mancanza di continuità tra il rapporto Io/Altro e l’essere umano, porta a collocare quest’ultimo nella posizione di ‘terzo’ a cui è possibile far torto violando la sua condizione di libertà. Come dire che, nel momento in cui si chiude lo sguardo verso l’altro, egli diventa ‘l’estraneo’ del quale è possibile oltrepassarne i confini e violarne la dignità.

Nell’osservazione di questo processo, quella che in origine era l’intenzionalità di contatto da realizzare attraverso l’aggiustamento continuo della distanza/vicinanza, la regolazione del confine presente tra le due identità, cessa di essere un processo armonico e diventa un’esperienza di ‘non-senso’. L’impossibilità di dare significato a tale esperienza nasce laddove viene perduto il senso originario per la quale essa era nata ovvero la sincronizzazione reciproca tra i due partner, basata sulla capacità degli individui di sintonizzarsi con l’altro-da-sè essendo presente e sensibile al contatto con se stesso e con l’altro.

La compromessa capacità di entrare in una relazione intima con l'altro, a partire dal desiderio di raggiungere l'altro autenticamente e profondamente, si esprime nella dinamica della violenza che si manifesta corredata dal profondo senso di solitudine che forza l'uomo a dovere gestire le pesanti quote di stress che derivano da tale situazione e che generano a loro volta, conseguenti quote di disumanizzazione e di frustrazione che sfociano in deviazioni della psiche.

Dagli studi sull'empatia si evince che gli individui che non focalizzano le proprie emozioni, si 'disumanizzano' ovvero si allontanano sempre più dall'evidenza fenomenologica delle vibrazioni provenienti dal proprio organismo, aumentando in modo esponenziale le probabilità di diventare dei persecutori. Diventa necessario allora lavorare sull'integrazione tra mente e corpo per accrescere le capacità empatiche. Contesti relazionali in cui le emozioni non vengono legittimate o riconosciute, possono determinare una mancanza di integrazione tra le aree cerebrali deputate alla capacità empatica. Molti episodi di violenza nelle relazioni intime possono essere frutto di problemi genetici, ma anche di storie relazionali sbagliate e ci dicono come il fattore umano sia un fondamentale predittore dell'evoluzione della violenza nelle relazioni intime in futuro.

La salute mentale di un bambino dipende dalla matrice intersoggettiva che si sostanzia nella capacità dei genitori di riconoscere il suo bisogno di affetto, di legami.

Si tratterà quindi di dare centralità alla competenza empatica e al riconoscimento attraverso, da un lato, l'apprendimento di un nuovo linguaggio relazionale che crei intimità tra i due Sé in relazione e, dall'altro, l'individuazione di ciò che può ostacolare il risanamento dello split esistente tra il desiderio di libertà e il bisogno di appartenenza, elemento da noi identificato nelle storie e nelle esperienze di vergogna, di giudizio e di non accoglimento che i due partner portano con sé all'interno della relazione.

## **6. apprendere il 'linguaggio della relazione'**

Le ricerche e le teorizzazioni, appena accennate, confermano come, sul piano antropologico, la matrice relazionale della reciprocità delinei un nuovo modello di uomo

che, con un neologismo già in uso (Pulcini, 2001), potremmo chiamare *homo reciprocus*. Si tratta di un uomo che conosce se stesso, si identifica con se stesso soltanto se qualcun'altro lo vede, lo riconosce, lo individua. Egli, tuttavia, può sentirsi visto, riconosciuto e individuato se, a sua volta, è in grado di vedere, riconoscere e individuare l'altro.

Dall'esperienza di reciproco riconoscimento nasce la mente umana e scaturisce il benessere psichico dell'individuo che può così esprimersi nelle sue molteplici potenzialità.

Nel testo curato da M. Spagnuolo Lobb, "Il permesso di creare", troviamo che, caratteristica di ogni relazione, dovrebbe essere la creatività che trova espressione e attuazione *"nella "terra di nessuno" che c'è tra due persone"* (Amendt-Lyon, cit. in Spagnuolo Lobb, 2007). Il processo di contatto tra individui e lo sviluppo delle relazioni rappresenta l'espressione creativa della persona ed è ciò che differenzia un funzionamento sano da uno che non lo è. *"L'espressione creativa all'interno della relazione implica un campo relazionale, fatto di co-creazioni e dipendenza reciproca"* (Ivi), laddove *"la co-creazione (...) è possibile nella misura in cui i partner siano presenti con tutta la loro vitalità al confine di contatto"* (Ivi).

Come è stato sopra detto, le più recenti ricerche sui neuroni-specchio, dimostrano che *"Gran parte delle nostre interazioni con l'ambiente e dei nostri stessi comportamenti emotivi dipende dalla capacità di percepire e di comprendere le emozioni altrui. (...) Tali forme di risonanza emotiva rendono possibile l'istaurarsi e il consolidarsi dei primi legami interindividuali"* (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006).

La nostra capacità di provare emozioni e la capacità del nostro cervello di dare un significato ad esse, è ciò che ci consente di orientarci tra le molteplici risposte sensoriali e le risposte più opportune che possiamo attivare nella relazione con l'ambiente. Esse ci guidano al fine di promuovere la nostra sopravvivenza ed una condizione di benessere per il nostro organismo.

Cavaleri (2007), sottolinea che *"Se la cultura moderna ci ha fatto scoprire l'individuo, sostenendone l'affermazione in ogni ambito della vita sociale; se il pensiero del Novecento, dopo l'immane tragedia del più grande conflitto mondiale, ci ha rivelato la fondamentale importanza dell'altro, è ora giunto il momento di affermare la centralità*

della relazione con l'altro, la necessità che gli individui imparino a riconoscersi reciprocamente”.

Laddove all'*homo natura* (Balestro, 1976; Binswanger, 1973), impegnato ed ingabbiato nell'incessante lotta tra le proprie pulsioni istintuali e le istanze superegoiche, così ben delineato da Freud (1978), non era concesso di esprimersi spontaneamente nella sua creatività e potenzialità, nella psicologia contemporanea, l'*homo reciprocus* (Pulcini, 2001), legittima la natura recuperandola e integrandola all'interno della dimensione relazionale creativa e generatrice del senso dell'esistenza umana. L'*homo reciprocus*, a differenza dell'*homo psicologicus*, narcisista, guidato soltanto dai suoi bisogni e dai suoi desideri, rivaluta i legami comunitari e, attraverso l'esperienza del 'dono', prende consapevolezza dei propri limiti e riconosce l'irrinunciabile esigenza di costruire legami.

Si rende necessario, nell'epoca della postmodernità, lavorare per dare spazio e significazione all'esperienza dell'*homo reciprocus*, capace di rivitalizzare i rapporti per non cadere nella morsa della depressione e della sfiducia patologica, dell'odio verso se stessi e verso gli altri e, conseguentemente, verso l'esistenza stessa.

Uno scrittore inglese, scomparso nel 1827, William Hazlitt (2004), scrisse un libro inquietante dal titolo 'Il piacere dell'odio', nel quale sosteneva che dentro ogni azione umana è possibile intravedere il mistero di un'energia nera che geme e palpita. La mente e il cuore umani sono animati dal male nel momento in cui gli scontri e le lotte cedono il passo ad una vita monotona e stagnante. L'uomo animato dalla cattiveria e dall'odio viene identificato nell'*homo clausus*, l'io senza 'noi', l'uomo solo per eccellenza, chiuso ad ogni contatto umano e ad ogni esperienza relazionale, per cui la *conditio sine qua non* affinché si realizzi lo sviluppo creativo della coscienza e della consapevolezza, è il contatto con un altro io.

L'*homo reciprocus*, che la psicologia consegna alla cultura di oggi e alla civiltà del nuovo millennio, esprime e realizza se stesso aprendosi ad una dinamica relazionale nella quale l'io e l'altro si implicano a vicenda, si scoprono "co-costruttori" e fruitori di un benessere comune, unico e indivisibile.

Tale acquisizione ha a che fare con qualcosa che già la cultura greca aveva in parte intuito quando, con Aristotele (1979), asseriva che la felicità non può in alcun modo essere una esperienza solitaria.



Oggi, l'uomo della postmodernità, soggiogato dall'onnipotenza del sapere tecnologico e scientifico, alla disperata ricerca di se stesso, può ritrovare la propria dignità soltanto all'interno di una cultura della relazione attraverso la quale riscoprire e tramandare le necessarie *“competenze che permettono la “produzione” di quel bene, prezioso e sempre più raro, che è il bene relazionale”* (Cavaleri, 2007).

Vi è la necessità del *reciproco riconoscimento* della dignità dell'uomo, sia come spazio di realizzazione della persona, che come esperienza da cui soltanto può trarre significato l'essere e l'agire individuale. La scelta di aprirsi alla relazione con l'altro, nell'esperienza del reciproco riconoscimento, costituisce per l'uomo di oggi, la chiave di volta necessaria per realizzare autenticamente se stesso. La *“scelta relazionale”* non rappresenta per lui una opzione fra le tante possibili, ma un orientamento decisivo da cui può dipendere il suo stesso futuro.

Aiutare l'uomo postmoderno a compiere tale scelta relazionale significa compiere dei passi in avanti per offrirgli uno specifico contributo nel promuovere nuove conoscenze e nuove acquisizioni, attraverso l'apprendimento di un nuovo linguaggio: *il linguaggio della relazione* (Lee, 2009), che possa dargli nuovi strumenti e nuove competenze per entrare e sperimentare un contatto intimo con l'altro diverso da sé, affinché quest'ultimo, possa lasciare lo scomodo ruolo di *“terzo”* per farsi parte integrante e costitutiva della relazione in atto.

Fin dai primi anni della nostra vita, facciamo esperienza della relazione con *altro significativo*, i genitori che offrono uno spazio di rassicurante appartenenza, all'interno del quale si delinea e viene riconosciuta la nostra individualità e la nostra differenza. Appartenenza e individuazione sono infatti due condizioni imprescindibili dalle quali scaturisce la nostra identità e ciò è reso possibile soltanto dalla relazione con l'altro.

*“La relazione con l'altro è per la psiche quello che l'ossigeno è per il corpo; è l'indispensabile ‘alimento’ di cui si nutre la nostra vita mentale”* (Cavaleri, 2007).

Tra noi e gli altri si pone una *‘realtà-terza’* impalpabile e immateriale che permette agli uomini di entrare in rapporto e di *‘legarsi’* tra loro in modo vitale, dando vita a *beni relazionali* che rendono possibile l'esperienza sociale, il senso di comunità, i modelli culturali in cui potersi riconoscere e che orientano i diversi aspetti della vita umana (*Ivi*).

Nonostante comunque l'indubbia ed evidente centralità della relazione con l'altro, come bene comune agli uomini, difficilmente ci si imbatte in relazioni sociali che ci insegnano ad aver cura del 'bene relazionale', a comunicare con l'altro, a gestire i conflitti e le differenze. È indispensabile quindi potere accedere ad una nuova alfabetizzazione relazionale che contrasti la frammentazione culturale e l'autoreferenzialità etica.

Ciò che accomuna le diverse culture è l'uso del linguaggio per esprimere pensieri, idee, opinioni attraverso l'apertura all'altro, il dialogo, lo scambio e la condivisione. L'uso di un linguaggio e l'esprimersi attraverso esso, implica il fare riferimento a riferimenti comuni, ad un codice linguistico provvisto di regole grammaticali condivise, stabili e coerenti.

Ora, più che ad un rigido schema di regole normative e o prescrittive, ci riferiamo ad una serie di 'competenze' e atteggiamenti che possono orientare e regolare in modo adeguato la nostra vita relazionale e che comprendono alcuni punti essenziali: 1. Essere consapevoli delle proprie e delle altrui emozioni; 2. Essere in grado di 'leggere' la propria e l'altrui intenzionalità; 3. Esprimere azioni congruenti; 4. Promuovere e sostenere relazioni di reciprocità; 5. Saper decodificare e gestire i conflitti; 6. Riconoscere i 'tempi' della relazione (*Ivi*).

1. Essere consapevoli delle proprie e delle altrui emozioni (*cosa sento?*). L'uomo postmoderno ha disimparato a considerare i sentimenti all'interno della vita di relazione, piuttosto cerca di allontanarli da sé, di evitarli, per lasciare spazio all'efficienza, alla competizione, al pragmatismo. In questo panorama i sentimenti e le emozioni diventano piuttosto trappole che complicano la vita. In tal modo l'uomo del terzo millennio sembra aver perso le coordinate per orientarsi nei rapporti con gli altri in modo autentico e significativo. Rivolgere lo sguardo alla consapevolezza delle nostre emozioni, rappresenta una 'regola grammaticale' di fondamentale importanza per gestire in modo sano la nostra vita relazionale, ci permette di definire e aver chiari i confini che demarcano il 'nostro sentire' dal 'sentire dell'altro'. In tal modo sarà più semplice dare un orientamento chiaro alla relazione e delineare l'intenzione che anima ciascuno degli interlocutori.

2. Essere in grado di 'leggere' la propria e l'altrui intenzionalità (*cosa voglio?*). Più i nostri sentimenti e le nostre emozioni sono consapevoli, più saremo in grado di 'far

luce' sull'intenzione che muove le nostre e le altrui azioni nel relazionarci reciprocamente gli uni con gli altri. L'intenzione ha le sue radici nell'emozione: se sono consapevole di ciò che sento, è anche possibile per me sapere ciò che voglio. Non di rado accade oggi incontrare giovani che sono disorientati in modo preoccupante e che, essendo analfabeti rispetto alle proprie emozioni o ai propri stati affettivi, non sanno cosa vogliono dalla vita, quali interessi hanno, quali sono le loro motivazioni. È come porsi davanti all'altro senza una bussola, senza una rotta da seguire col rischio di lasciarsi influenzare facilmente dalle emozioni altrui o di attribuire le proprie agli altri.

3. Esprimere azioni congruenti (*le mie azioni sono coerenti con ciò che sento e voglio?*). Essere coerenti con le nostre intenzioni significa esprimere azioni che hanno la forza e la determinazione necessarie per portare a compimento un'esperienza relazionale della quale siamo protagonisti. Attraverso la coerenza, imprimiamo vigore e diamo direzione al nostro agire, permettendoci in tal modo di centrare il bersaglio restando coerenti col nostro vissuto.

4. Promuovere e sostenere relazioni di reciprocità. Affinchè tale esperienza relazionale, basata sulla coerenza emozioni, volontà e azioni, rimanga fluida e stabile nel tempo, occorre che la persona si ponga nella prospettiva della reciprocità ovvero sostenga la dimensione della relazione reciproca. Ciò avviene mantenendo lo sguardo sull'altro, come differente e distinto da sé, ma anche come necessario per l'espressione e la realizzazione di sé. Ciò che si crea è un'opera d'arte a 'quattro mani' che porta in sé l'accoglienza reciproca dell'uno e dell'altro, ognuno nella propria diversità.

5. Saper decodificare e gestire i conflitti. Spesso il conflitto viene vissuto come esperienza negativa che mi porta a prendere atto della diversità dell'altro, spesso vissuta come minaccia al proprio sé e come negazione o ostacolo alla libera espressione del mio essere. Il conflitto, di fatto diventa distruttivo, quando segue i principi del processo vittimario ovvero quando impone che, una delle due parti in gioco, venga negata, esclusa e venga relegata nel ruolo di vittima. Di fatto il conflitto si manifesta in tutta la propria valenza positiva, quando diventa esperienza di reciproco riconoscimento e di vicendevole accoglienza, permettendo di 'ospitare' l'irriducibile diversità dell'altro e di "*trasformare l'altro, da presenza che mi nega, che mi ostacola, in presenza che mi fonda e mi costituisce*" (Ivi).

6. Riconoscere i 'tempi' della relazione. Ogni relazione attraversa fasi ben precise e distinte che hanno specifiche caratteristiche. Le tre fasi del *prima*, del *durante* e del *dopo*, scandiscono i tempi della relazione e definiscono il modo di relazionarci con l'altro. La prima fase, quella del *prima*, è quella che anticipa la reale conoscenza dell'altro: l'altro viene investito dalle nostre proiezioni, diventa il sogno che si realizza. La seconda fase, quella del *durante*, è quella che si attraversa nel tempo della disillusione, momento in cui l'altro viene visto nei suoi limiti, nelle sue ambiguità e nelle sue contraddizioni: i sogni si infrangono e compare il desiderio di fuggire dalla relazione. L'ultima fase è quella della *rifondazione* ovvero il momento in cui è possibile decidere di non proiettare più sull'altro le proprie esigenze e necessità, per accettare responsabilmente di prendersene cura in prima persona. *“È a questo punto che la 'ferita' si apre alla reciprocità e alla comune condizione umana di inadeguatezza, divenendo per ognuno 'luogo' di condivisione, occasione di crescita” (Ivi).*

Avere chiari i tempi della relazione ci dà delle risorse importanti per 'liberarci' dell'eccessivo potere che attribuiamo agli altri e per 'liberare' gli altri dal peso delle nostre aspettative su di loro.

Naturalmente l'acquisizione di tali competenze non è affatto scontata. Essa implica impegno e disponibilità a mettersi in gioco nella relazione in maniera autentica rimanendo sensibili ai cambiamenti e agli intendimenti dell'uno e dell'altro in relazione. Ci accingiamo a riflettere sull'investimento emotivo e sui rischi che tale nuovo apprendimento comporta.

## **7. il rischio della scommessa relazionale.**

La dinamica della reciprocità non ci offre una 'grammatica infallibile' o prevedibile, non ci riserva dal rischio della ferita: essa è una 'grammatica incerta', che rimanda alla legittima libertà dell'altro che può decidere di corrispondere in diversa misura alla nostra disponibilità relazionale. Ciò espone al rischio di una *“scommessa che è possibile perdere” (Ivi)*, che risveglia le nostre fragilità, i nostri fantasmi e che ci espone costantemente ad un nuovo scontro conflittuale con l'altro.

Da ciò può nascere un *codice linguistico* che può assumere connotazioni e significati diversi: viene ri-creato un nuovo linguaggio, un linguaggio ‘segreto’ che si compone dei non detti inconsapevoli, delle paure più sottili e profonde, dei pregiudizi a cui non viene dato un chiaro significato e che diventano le componenti tacite che mettono il freno alla relazione e che attingono, per la loro sussistenza, alla stessa energia propulsiva che, altrimenti, orienterebbe il *movimento verso l’altro*.

Tutto questo si traduce, nella visione di J. A. Lee (2009), nell’elemento nascosto nelle dinamiche relazionali, in un *“linguaggio segreto dell’intimità, con le sue componenti legate alla vergogna e all’appartenenza”*. Nell’approfondire le dinamiche che possono emergere nella fase che sopra è stata definita del *‘durante’*, Lee esamina un sentimento specifico, caratteristico delle relazioni intime e che egli definisce come *“vergogna di fondo”*, un tipo di vergogna finalizzata a proteggerci e che si sviluppa laddove è stata fatta esperienza dell’impossibilità di vivere l’apertura, l’inclusione, la fiducia e il dialogo senza le conseguenti esperienze di derisione, critica, giudizio o umiliazione. Il vissuto della vergogna diventa l’elemento costitutivo di tale esperienza nel momento in cui esprime un tentativo distorto di protezione, all’interno di un contesto relazionale in cui si è fatta esperienza della non accoglienza, del giudizio, dell’umiliazione. Tale esperienza richiama sensazioni forti, intense, primordiali, che rimandano la persona al suo senso di ‘nudità’ davanti l’altro che viene percepito estraneo. ‘Sentirsi nudi’ è una delle esperienze più antiche iscritte nella memoria corporea e che influenzano e, spesso, compromettono, la possibilità di mostrarsi all’altro nella propria autenticità e nella propria intimità.

La vergogna porta con sé dati importanti sulle modalità che l’individuo mette in atto all’interno del campo relazionale in cui si trova, la capacità e l’intenzione altrui di accogliere, ci dice del desiderio di raggiungere l’altro e della profonda paura che l’altro non ci accolga: *“La vergogna agisce aiutandoci a tirarci indietro, perché sentiamo che il campo non accoglierà il nostro desiderio profondo”* (Ivi).

Questo è ciò che è accaduto tutte le volte in cui l’ambiente non ha risposto ai nostri bisogni, tutte le volte in cui le persone del nostro ambiente primario non ci hanno riconosciuto o non ci hanno compreso (probabilmente a causa dei propri limiti e dei vissuti di vergogna della loro storia personale), per cui non è stato disponibile un sufficiente sostegno interno.

In questa prospettiva, la vergogna di fondo è un tipo di adattamento creativo che va sostenuto e integrato con altri tipi di sostegno che consentano alla persona di muoversi più liberamente e spontaneamente nel contatto con gli altri, promuovendo via via sempre più il linguaggio dell'appartenenza e dell'intimità.

*“Ciò che fa male non è tanto il fatto di non essere capiti dall'altro nei contenuti della nostra esperienza, quanto piuttosto nei nostri tentativi di raggiungerlo, nella nostra intenzionalità di contatto significativo, potremmo anche dire di intimità”* (Spagnuolo Lobb, 2011).

La paura del rischio da affrontare, è quella di non trovare l'altro lì dove vogliamo trovarlo, la paura che l'altro sia altrove, la paura che il desiderio di intimità venga frustrato e che si ripeta ancora una volta il fallimento sperimentato nelle relazioni significative: *“L'altro è anche l'esperienza dello straniero che non capisce, delle braccia insicure che mantengono il nostro corpo all'erta, della casa rumorosa dove non è possibile riposare”* (Ivi) ... della *casa disabitata* in cui si ha paura di restare soli nonostante la presenza dell'altro.

La possibilità di radicarsi su relazioni all'interno delle quali le proprie paure e le proprie vergogne sono state accolte, consentono di accedere più facilmente all'esperienza dell'intimità e della relazione autentica, in virtù della possibilità di riconoscere se stessi come 'persone amabili capaci di amare', infondendo quella forza e quel coraggio necessari per accogliere sé e l'altro nella reciproca esperienza dell'accettazione e dell'accoglienza. La relazione che accoglie, infatti, è la sola capace di creare *appartenenza* - polarità opposta alla vergogna – *“esperienza dell'accoglimento e della vicinanza che ci fa sentire che questo è il mio/nostro mondo. (...) Ogni esperienza umana è in qualche modo una combinazione di queste due esperienze e proprio in questo consiste il linguaggio segreto dell'intimità”* (Lee, 2009). Secondo l'autore, all'interno di ogni campo relazionale, siamo di volta in volta impegnati, a seconda delle risorse e delle condizioni personali, ad esprimerci attraverso i linguaggi e i comportamenti ora dell'appartenenza ora della vergogna.

Da ricerche fatte (Ivi), sembra che ciò che sostiene coloro che si rapportano con gli altri attraverso il linguaggio dell'appartenenza, sono quelle persone che hanno sviluppato un maggior grado di *sicurezza emotiva* ovvero quelle che si sentono

sufficientemente sicure da poter esprimere le preoccupazioni, i sentimenti, i desideri o i problemi più profondi. La sicurezza emotiva rende le persone più efficaci nell'istaurare relazioni intime soddisfacenti e nutrienti in quanto capaci di dar vita a relazioni nelle quali i partner sentono di essere reciprocamente importanti l'uno per l'altro, di essere maggiormente disponibili a prendersi cura dell'altro, di poter fare numerose piccole richieste di attenzione, di prestare reciprocamente sostegno in caso di conflitto e, aspetto essenziale, di volere riparare i danni dopo i conflitti. Diremmo in una parola che, tali persone, sono "resilienti" ovvero continuano a mantenere vivo l'interesse e l'attenzione per l'altro e per la vita in generale.

Ai fini del nostro lavoro, ci chiediamo quindi se è possibile che il senso di sicurezza emotiva favorisca la resilienza riducendo conseguentemente il rischio di comportamenti aggressivi e/o violenti verso l'altro, e che tale sicurezza possa essere recuperata attraverso l'esperire l'intimità all'interno di contesti relazionali con un'alta valenza affettivo-emotiva di riconoscimento, di sostegno e di accoglienza.

Pensiamo che le relazioni intime probabilmente possano offrire una chance di "riparazione" di quelle ferite che alimentano il senso di vergogna, rendendo in tal modo la persona capace di migliorare visibilmente la qualità delle proprie relazioni grazie all'interiorizzazione della componente riparativa e restaurativa che le sane relazioni portano con sè.

A partire da queste premesse, il sostegno delle relazioni significative, in particolare in epoca adolescenziale, forse sta proprio nell'aiutare ad affrontare il rischio del confronto, della condivisone, dell'apertura. Paura e rischio, d'altra parte, creano quella particolare vibrazione che caratterizza la vitalità delle relazioni, grazie alla speranza che questa volta, tale esperienza possa essere una storia a lieto fine e possa restituire all'altro la propria dignità e la propria connotazione identitaria, ripulita dalle proiezioni di rifiuto o di vergogna e quindi 'restaurata' agli occhi di chi gli sta di fronte.

Al fine di comprendere meglio il processo di elaborazione dell'esperienza relazionale, riteniamo utile riferirci ad una specifica chiave di lettura che possa guidarci nel proseguo della nostra riflessione. Facendo riferimento in particolare alla teoria del campo di Lewin, sopra accennata, e alla teoria della Gestalt, guardiamo la relazione come un'esperienza che si dispiega nello spazio di mezzo tra i due interlocutori, tra i due

soggetti in relazione. Questo spazio del “Tra”, viene identificata come quella “terra di nessuno” alla cui creazione co-partecipano entrambi gli attori in gioco, identificati come co-creatori, co-costruttori del processo in atto. All’interno dello spazio relazionale, troviamo i contributi dei due soggetti che, daranno vita, momento per momento, alla novità del movimento che ognuno dei due compie verso l’altro. È questo il processo dal quale prende, pian piano, vita la dimensione del “Noi”, risultato appunto di due Sé in relazione che co-creano una nuova realtà esperienziale.

Gli adolescenti allora hanno bisogno probabilmente di essere guidati e aiutati a recuperare le loro risorse per la costruzione dello spazio del Noi, nel quale sia possibile sperimentare il contatto, la vicinanza: un vero e proprio evento di confine nel quale essi possano esprimersi e incontrarsi con le loro specifiche soggettività.

L’esperienza del contatto che essi sono chiamati a fare, non è statica e definibile una volta per tutte: essa si presenta come una realtà in continua evoluzione, orientata e definita dall’intenzionalità degli attori coinvolti e che si realizza nel luogo in cui l’*io* e il *tu* giungono ad una nuova verità.

L’applicabilità di tale competenza, implica l’abilità di stare nell’inafferrabile equilibrio del momento e di sperimentare l’incertezza della momentanea verità della relazione affinché si realizzi una creazione sempre nuova di soluzioni adeguate e adattate al qui ed ora della relazione (Spagnuolo Lobb, 2011).

A nostro avviso, vi è una condizione irrinunciabile e imprescindibile a partire dalla quale tutto questo può trovare piena espressione e realizzazione. Tale processo richiede infatti che il Sé, ovvero “*la capacità dell’organismo di fare contatto con il proprio ambiente – in modo spontaneo, deliberato e creativo*” (Ivi) inteso anche come “*il complesso sistema di contatti necessari per l’adattamento*” (Perls, Hefferline, e Goodman, 1997), sia sensibilizzato e vigile al confine di contatto affinché possa percepire, avvertire e registrare il clima del campo relazionale e, flessibilmente e prontamente, adattarsi e ri-adattarsi allo svolgersi della situazione in atto.

In quest’ottica il Sé, che nella fase adolescenziale trova attraversa in pieno il suo processo di formazione, non può essere visto come ‘un’istituzione fissa’, ma piuttosto come una *funzione* consapevole dell’organismo, capace di orientare, aggredire e manipolare l’ambiente. Il Sé sano e sufficientemente presente al confine di contatto,



agisce nell'ambiente a partire dalla consapevolezza delle sue percezioni e del suo sentire emotivo circa la qualità e l'appropriatezza dell'organismo e dell'ambiente.

L'adolescente sente che, nel suo contatto con l'ambiente, il suo organismo è coinvolto in toto, con la sua fisiologia, emotività, corporeità e psiche, ed egli in tutto questo è chiamato a integrare le 'parti' che lo compongono in una sintesi armonica che possa dare luogo a sempre nuovi 'adattamenti creativi'.

*“La realtà contattata non è un immutabile stato di cose ‘oggettivo’ di cui ci si appropria, ma una potenzialità che nel contatto diventa reale”* (Perls, Hefferline, e Goodman, 1997).

Nella potenzialità di un processo in atto e in evoluzione, è possibile scorgere le miriadi di possibilità, le molteplici strade che il ragazzo può percorrere; ciò che è “in potenza” viene man mano trasformato in nuova ‘figura’, una nuova forma che affiora dallo ‘sfondo’ inizialmente indefinito dell'esperienza. In questo processo *“il sé sperimenta se stesso in quanto si identifica con alcune delle possibilità e aliena le altre”*.

Davanti a tutto questo, l'adolescente può provare confusione e disorientamento. Nel continuo passaggio dall'immutabilità alla mutabilità delle cose, il suo Sé esprime la sua spontaneità nel contatto con l'ambiente, il suo crescere in esso in modo pieno e creativo, sfuggendo alla ‘fissità e immutabilità’ dell'esperienza, per perseguire l'intenzionalità – inteso come *“movimento verso”* - condizione propria di un contatto significativo e nutriente con l'ambiente.

In questo senso l'adolescente fa esperienza di un Sè che è totalmente immerso nella situazione contingente ovvero che non è preso da altro se non da ciò che è in rapporto con la propria esperienza della situazione. In questo frangente, *“Il sentimento è immediato, concreto e presente e coinvolge integralmente la percezione, la muscolatura e l'eccitazione”* (Perls, Hefferline, e Goodman, 1997).

Egli ha bisogno in questo frangente di potere esprimere creativamente se stesso (Cfr. Cascio, 2011), di lasciarsi andare al rischio insito nella relazione, rinunciando a qualsiasi desiderio di controllo sulla situazione relazionale e consentendo in tal modo l'autoregolazione del processo in atto.

Se è vero, infatti, che una relazione è sana e creativa nella misura in cui dà vita a nuove forme, è altrettanto vero che essa implica la disponibilità a stare in una posizione di mezzo, accettando il rischio di distruggere le certezze precedenti senza avere alcuna garanzia di poterne costruire di nuove. Tale rischio è possibile affrontarlo soltanto se si è presenti pienamente a se stessi e nella relazione in atto ovvero soltanto se ci si sente di rispecchiarsi in ciò che si è, nel momento presente.

*“Il Sé viene definito come il processo di contatto e ritiro dal contatto. È il processo con cui il Sé si espande fino al confine di contatto con l’ambiente e, dopo la pienezza dell’incontro, si ritira”.* Il Sé e l’ambiente partecipano creativamente alla co-costruzione del contatto che, quando è sano e nutriente, consente all’eccitazione di diventare azione orientata dall’intenzionalità dell’organismo. Purtroppo quando tali condizioni non si realizzano e le espressioni di tali potenzialità non trovano un ambiente che dia loro senso e direzione, nel momento in cui organismo e ambiente non dovessero trovare un loro “armonico danzare”, l’organismo si riorganizza in modo da *“evitare lo sviluppo dell’eccitazione durante le fasi dell’esperienza di contatto con l’ambiente”* (Spagnuolo Lobb, 2011). L’eccitazione, non adeguatamente sostenuta né a livello fisiologico (respiro adeguato) né a livello sociale (risposta ambientale), si trasforma in ansia, determinando un blocco della spontaneità e pregiudicando la qualità del Sé di essere pienamente presente al confine di contatto, nel pieno uso dei propri sensi: condizione necessaria per vedere l’altro chiaramente. Ciò determina l’accumulo di situazioni incomplete che sottopongono l’individuo a quote di stress che non sempre egli è capace di gestire e che rischiano di tradursi nella desensibilizzazione, nella perdita di sé e del senso della propria esperienza.

Tale stato di malessere può tradursi così in qualcosa di inafferrabile e quindi di non gestibile che può diventare costitutivo dello sfondo di base su poggia l’atto violento.

Nel prossimo capitolo verrà approfondito il processo della formazione dell’identità e dello sviluppo della competenza relazionale attraverso il processo di socializzazione in epoca adolescenziale; le criticità e le sfide evolutive con le quali l’adolescente è chiamato a confrontarsi se vuole portare a compimento tale processo di formazione e di trasformazione, nonché le possibili conseguenze del non avere gli strumenti adeguati a fronteggiare un importantissimo momento di crescita e di maturazione psichica e relazionale.

## CAPITOLO III: ADOLESCENZA E POSTMODERNITÀ

### 1. lo sfondo socio-culturale dell'ADOLESCENZA e la responsabilità dell'adulto nel vivere postmoderno.

Scrive Daniel Goleman (1996), nella Prefazione all'edizione italiana di *“Emotional Intelligence”*: *“Ho scritto Emotional Intelligence in un momento in cui la società civile americana si dibatteva in una crisi profonda, caratterizzata da un netto aumento della frequenza dei crimini violenti, dei suicidi e dell'abuso di droghe – come pure di altri indicatori di malessere emozionale – soprattutto fra i giovani. Il mio consiglio per guarire questi mali sociali era di prestare una maggiore attenzione alla competenza sociale ed emozionale nostra e dei nostri figli, e di coltivare con grande impegno queste abilità del cuore. Dai miei amici italiani apprendo che anche nel loro paese la società mostra alcuni segnali iniziali tipici di una crisi simile a quella americana... in Italia si percepiscono i primi segnali ammonitori di un'alienazione sociale e di una disperazione individuale che, se non controllati, potrebbero un giorno portare a lacerazioni più profonde del tessuto sociale.”*

In concordanza con l'appello di Goleman, troviamo la recentissima proposta di legge della deputata Giuseppina Castiello, per l'inserimento dell'educazione emotivo-sentimentale all'interno dei programmi scolastici: *“Obiettivo del testo, assegnato alla commissione Cultura della Camera, è “educare i giovani alla complementarietà tra uomo e donna e alla valorizzazione di un rapporto umano e rispettoso tra i sessi”* (Rif. sito [orizzontescuola.it](http://orizzontescuola.it)<sup>2</sup>).

In particolare, il testo della Pdl, sottolinea che i modelli culturali veicolati dai mezzi di informazione e di comunicazione, si offrono come stereotipi negativi, che inducono i ragazzi ad una *iper-sessualizzazione* precoce, centrata sull'ostentazione di un corpo erotizzato. D'altra parte, su un piano emotivo, l'adolescente si ritrova privo di sostegni adeguati: la sua sfera emotiva appare pervasa da un diffuso senso di vergogna, che diventa ostacolo al mostrare agli altri la propria vera personalità, ed il proprio vero volto. Tutto

---

<sup>2</sup> Proposta di Legge d'iniziativa della deputata Giuseppina Castiello dal titolo *“Introduzione dell'insegnamento dell'educazione emotivo-sentimentale nei programmi scolastici”*, presentata l'11 novembre 2015.

questo si traduce, sul piano della personalità, in un basso livello di autostima, e nella presenza di un importante nucleo depressivo.

Sicuramente, il quadro generale che emerge dall'analisi socio-psicologica della condizione degli adolescenti oggi, appare tutt'altro che confortante. Esso diventa lo sfondo desolante e disorientante rispetto al quale, violenza e bullismo, si propongono come estreme manifestazioni di un fenomeno, che presenta diversi livelli di complessità, e rispetto al quale, l'educazione sessuale non appare elemento sufficiente ad arginarlo. *“La soluzione suggerita nella pdl è quella di ridare "consapevolezza dell'importanza che i sentimenti hanno nel rapporto tra gli esseri umani" introducendoli nei programmi di studio, con l'ausilio di un "comitato tecnico-scientifico", chiamato a "elaborare linee guida per la realizzazione di sussidi didattici e di campagne informative sui contenuti dell'insegnamento destinati ai giovani" (Rif. orizzontescuola.it).*

L'intento del presente lavoro nasce dalla consapevolezza, che l'orientamento descritto da Goleman e confermato, nella sua importanza e significatività, dalla deputata Castiello, risulta essere quanto mai realistico ed attuale, e va guardato con serietà e senso di responsabilità, da parte degli adulti che oggi desiderano proporre ai giovani delle valide alternative, a ciò che l'epoca postmoderna propone come unici modelli da seguire e da imitare.

L'orientamento espresso dai testi sopra citati, appare inoltre perfettamente in linea con quanto analizzato nel capitolo precedente del presente lavoro, in riferimento all'importanza di accompagnare i ragazzi postmoderni verso lo sviluppo della propria sfera emotiva ed affettiva, al fine di aiutarli ad affinare quelle capacità e competenze empatiche, che rappresentano il nucleo centrale delle abilità socio-psico-relazionali. Nel percorso di realizzazione di tale compito evolutivo, gli adolescenti necessitano di adulti di riferimento (famiglia, scuola, etc.), che si rendano attivi nell'accogliere i bisogni relazionali, identitari ed affettivi, delle nuove generazioni (Aceti e Pochintesta, 2001; Cavaleri, 2007; Passuello e Longo, 2011).

Nella parte iniziale di questo lavoro sono state, inoltre, ampiamente analizzate le caratteristiche della società postmoderna, sottolineando la perdita dei confini relazionali, di cui l'individuo oggi è vittima, ed il livello di liquidità dei rapporti, evidenziando come, sullo sfondo di questa esperienza, si staglia un dilagante senso di insicurezza, e di mancanza di punti di riferimento.

Volendo integrare i punti cardine di quanto sopra esposto, con la realtà adolescenziale oggi, ci sembra utile riferirci ad una *lettura intergenerazionale* del fenomeno che, a partire dall'analisi del senso di appartenenza, così come è stato attraversato e vissuto all'interno delle ultime tre generazioni, possa dare contezza dei bisogni educativi, affettivi e relazionali, con i quali l'adolescente oggi è chiamato a confrontarsi.

L'analisi trasversale cui ci riferiamo, viene proposta da Gianni Francesetti (2005), nel suo libro "Attacchi di panico e postmodernità", nel quale egli individua un primo, secondo e terzo livello generazionale, all'interno dei quali, è possibile distinguere un differente vissuto rispetto al senso di appartenenza, che ha caratterizzato le ultime generazioni.

Il *primo livello* generazionale, che Francesetti descrive, è quello che riguarda i cinquantenni di oggi, una generazione la cui storia ha potuto vederli come soggetti importanti ed integranti di una famiglia, di un gruppo, di una cultura, all'interno dei quali era per loro possibile costruire legami "scontati", ovvero stabili, amicizie forti, appartenenze condivise, che hanno reso possibile la costruzione di un senso di identità personale, sociale ed ideologica. In tale contesto relazionale, la sicurezza ed il sostegno percepiti, hanno rappresentato il *ground*, ovvero il terreno solido, utile e necessario, per lo slancio verso la costruzione di nuovi rapporti, e di nuove appartenenze.

Il *secondo livello* generazionale è quello che individua, nelle persone di età compresa tra i 35 ed i 40 anni circa, un pervasivo senso di solitudine, una forte carenza di appartenenza, come parte di uno sfondo scontato e radicato. Quello che per la generazione precedente era, infatti, la base di partenza, per questa generazione la costruzione di appartenenze richiede un impegno continuo, laddove i legami ed i rapporti, rischiano costantemente di dissolversi o frantumarsi; i rapporti vengono costruiti su una base che ha dimensioni minori rispetto a quella della generazione precedente, parliamo di rapporti individuali o in piccoli gruppi, dove è presente una scarsa rilevanza di ideologie e di obiettivi socialmente condivisi: i piccoli gruppi non si incontrano per cambiare la società, o per il gusto di incontrarsi, ma per darsi reciproco *ground*.

Il *terzo livello* generazionale è quello che vede protagonisti i giovani di 20-25 anni. Questo livello generazionale è caratterizzato da quella che Beaugrand (Cit. in Ivi), definisce *cultura del non-limite*. A partire dal suo lavoro clinico con ragazzi tra 16 e i 21 anni, egli individua la cultura odierna come la cultura del *non limite* e la definisce, con il

concetto di *sociopatia*, il disagio specifico dei giovani d'oggi, figli di un mondo per il quale il valore primario consiste nel superamento di ogni limite. Ciò che contraddistingue tale generazione è la mancanza di forti appartenenze, che diano la possibilità di costruire un *ground* solido. Il rischio per questa generazione è, infatti, rappresentato dal “*non percepire il bisogno di appartenenza in sé per sé (quindi dell'appartenersi come intenzionalità di contatto), né un distintivo la possibilità stessa di appartenenza se non all'interno di legami casuali in cui la violenza diventa un distintivo di appartenenza o un mezzo per acquisire visibilità e potere.*” (Ivi). Nel momento in cui il bisogno di appartenenza non viene riconosciuto, non viene sentito, non può esservi la motivazione alla ricerca di un contatto, che potrebbe soddisfarlo. In questa situazione diventa, quindi, molto difficile definire se stessi rispetto all'altro, e rispetto ai limiti propri, e della relazione, e quindi costruire conseguentemente una solida identità personale.

Oggi il bisogno percepito, riguarda piuttosto un sostegno di tipo *tecnico* (trasmissione di competenze lavorative, di conoscenze etc.). L'adolescente, si affida alle discrete conoscenze intellettuali che possiede, si sente informato ed esperto, consapevole di poter migliorare le proprie prestazioni, e sicuro di ricevere, per diritto, quanto richiesto.

Una caratteristica, di quella che Beaugrand definisce ‘*esperienza sociopatica*’, vede la persona con una modalità di esperienza, in cui l'altro è visto soltanto nella funzione di fornire nutrimento, trovandosi conseguentemente nell'impossibilità di concepirlo come colui da cui sentirsi minacciato, perché in grado di provocargli una frustrazione. È come se l'adolescente legittimasse se stesso, ed i propri atti, a partire dai diritti che egli si riconosce, e che dà per scontati, per cui ogni mancanza, da parte dell'ambiente, nel nutrirlo o nel riconoscergli tali diritti, viene vissuto e percepito come un inconcepibile tradimento. Ciò rende il suo essere al mondo, come fondato su un abbozzo di dignità, più che su una vera e propria definizione di essa, che di fatto risulta essere scollegata da un autentico senso del dovere, o dall'esistenza di un'etica di riferimento (cit. in Ivi).

Considerare i rischi del delinarsi di una società con caratteristiche sociopatiche, anche se sotto forma di potenzialità, e non una realtà già in atto, ci interroga sul senso di responsabilità dell'individuo, ed in particolare sulla potenza generativa dell'adulto, che può essere in grado di orientare, attraverso la trasmissione di un'esperienza di vita, e la costruzione di una rete di relazioni, affettive e valoriali, le nuove generazioni, che di

contro, restano sempre più sole, di fronte alle scelte etiche, che i continui cambiamenti e le continue trasformazioni sociali impongono (Ivi).

Proporre delle prospettive, e dei codici valoriali, vuol dire, innanzitutto, offrire sostegno ai vissuti di solitudine e di frammentazione, con cui i ragazzi oggi sono chiamati a confrontarsi inevitabilmente, e continuamente nel corso del loro sviluppo. Dar loro modo di ricercare e dialogare con interlocutori privilegiati, che possano fare da ponte tra la società ed il loro mondo, significa ‘*muoversi verso*’ quelle realtà territoriali, che possono farsi garanti e portatrici di nuove prospettive di dialogo e di interrelazione, a partire dalla focalizzazione di tutto ciò che costituisce lo sfondo di un’esperienza: i messaggi inconsapevoli che vengono trasmessi alle nuove generazioni, i modi di dire e di pensare, espressione di un modo di stare al mondo, gli stili di pensiero omologati, ed intrisi dei significati della postmodernità, con tutto ciò che da essa ne consegue e si sviluppa (Burgio, 2012; Manghi, 2014).

L'adolescenza, è senza dubbio una tappa importante per la costruzione dell'identità dell'individuo. Essa chiama il ragazzo ad affrontare compiti di sviluppo inerenti la costituzione della propria identità, maschile e femminile, e la *scuola* in questo senso, può proporsi come luogo privilegiato dove poter studiare e dare nuovi significati al fenomeno, luogo nel quale potere evidenziare i fattori che intervengono nel confronto con i ragazzi, sul loro dovere fronteggiare le sfide della società odierna.

Nell'epoca della postmodernità, i ragazzi sono chiamati a confrontarsi con forme differenziate di maschile plurale, hanno bisogno di confrontarsi con l'identità dei propri coetanei, con la concezione sociale della maschilità, con i suoi stereotipi, le sue ideologie, le sue rappresentazioni paradigmatiche (Burgio, 2012). L'identità sessuale è, infatti, un processo che vede coinvolte le interazioni tra le autoattribuzioni, il sistema simbolico culturale e le eteroattribuzioni. La costruzione della propria identità, chiede all'adolescente di confrontarsi con le sfide formative che esso comporta, con i modelli sociali di genere, e di sessualità, con la definizione di sé, con l'attraversamento del proprio percorso esistenziale. In un'epoca della liquidità, in cui la confusione di modelli e di punti di riferimento è imperante, sono necessarie quindi delle proposte educative che guidino e supportino i ragazzi, nell'attraversare la relazione con i coetanei, la gestione del genere, e la focalizzazione dei modelli di sessualità maschile e femminile, oltre all'accompagnamento dell'adolescente verso la propria identificazione di genere (Burgio, 2012; Manghi, 2014).

Laddove la scuola è sempre stata, e continua ad essere, un interlocutore privilegiato cui potersi riferire, essa lo diventa sempre più nell'attuale panorama socio-culturale, motivo per cui verrà considerata, all'interno della nostra ricerca, come il contesto territoriale da cui potere attingere dei dati, ed informazioni utili, a partire dai quali potere delineare il profilo del pensiero sociale odierno, e che in questo contesto, può rappresentare un utile strumento per la definizione del fenomeno della violenza di genere.

Per l'adolescente, la scuola rappresenta il primo luogo di socializzazione, nel quale gli è possibile confrontarsi con i propri pari, con i propri e gli altrui limiti, ed in base a questi, definire il proprio confine e quello degli altri. Attraverso il rapporto con i coetanei, l'adolescente definisce il proprio ruolo all'interno del gruppo dei pari, ed è chiamato a sostenere significative quote di stress, per costruire il proprio ruolo sociale, all'interno di una dimensione comunitaria. In questo processo di sviluppo, le situazioni conflittuali rappresentano per gli adolescenti importanti momenti di crescita e di maturazione, un'occasione preziosa per incontrare l'altro diverso da sé, e per osservare, riflettere ed imparare a comprendere la realtà sociale, attraverso l'esperienza relazionale (Cavaleri, 2007).

Per l'adolescente, la costruzione della propria identità, parte dal confronto con la diversità, ed in questo senso, la dimensione conflittuale si propone come importante occasione di crescita, e di dialogo, con le differenze. Viceversa, tale esperienza, viene negata dall'atto violento, che di fatto congela il conflitto, nell'impossibilità del dialogo e dell'incontro con l'altro diverso da sé. È proprio a partire da questi presupposti, che la scuola è chiamata a comprendere la logica interna del conflitto, per guidare i ragazzi nell'attraversamento delle potenzialità insite in esso; essa acquisisce una funzione essenziale nell'assumere l'importante ruolo di educare gli adolescenti al confronto ed all'interazione, affinché il loro bisogno di definire il confine necessario al processo di individuazione, non venga assolto dall'atto violento, ma piuttosto dalla capacità di comunicare, ascoltare ed affermare se stessi davanti all'altro (Cavaleri, 2007; Spagnuolo Lobb, 2011).

La violenza, esito di una non educazione al conflitto, viene sostenuta da un contesto socioculturale che produce pregiudizi e discriminazioni, e che propone l'aggressività come modalità predominante, attraverso la quale definire, ed instaurare, rapporti sociali. La scuola, come luogo di stretta convivenza tra pari, chiede ai ragazzi di confrontarsi con una relazionalità all'interno della quale emergono, con tutta la loro prepotenza, l'instabilità



e le incertezze caratteristiche del periodo adolescenziale. La difficoltà degli adolescenti di accogliere la differenza, la novità, e la differenziazione, li priva di un'importante competenza relazionale, che invece li vorrebbe capaci di fissare confini chiari e definiti, senza per questo sentire la necessità di umiliare, svalutare, maltrattare, o rinnegare, il proprio o l'altrui valore (Manghi, 2014).

A partire da questo sfondo socioculturale, riteniamo di potere dare un contributo, in modo seppur circoscritto, per guardare tali fenomeni, all'interno del contesto trapanese, utilizzando a tal fine, l'analisi degli stereotipi psicologici, sociali e culturali, oltreché l'ottica di genere, in modo da potere condurre un'indagine sui possibili fattori, che concorrono a diffondere la violenza di genere all'interno del contesto, e del momento storico, che stiamo vivendo.

La motivazione che muove tale indagine, è probabilmente il desiderio di dare un contributo alla corrente di pensiero e di coscienza, che non vuole arrendersi ad un futuro negativo e pessimistico, ma che vuole guardare ad una dimensione del *next*, del futuro, in cui il ricercare nuovi significati, portatori dell'integrazione tra razionalità e sentimento, tra testa ed emozioni, tra uomo-natura e uomo-cultura, consenta di recuperare il senso della progettualità, e di rivitalizzare la speranza per il futuro, a partire dalla definizione chiara delle risorse necessarie, per l'elaborazione di quelle soluzioni che meglio possono adattarsi ai tratti dell'epoca odierna (Cavaleri, 2009/3).

Quanto fin qui detto, intende dare ragione del motivo per il quale assumere, come oggetto di studio e di analisi, l'adolescenza. All'interno di questa ricerca, individuiamo appunto l'adolescenza, come fase evolutiva rappresentativa dei cambiamenti socio-culturali che tutti quanti noi stiamo attraversando, e dai quali veniamo attraversati, giorno dopo giorno. Come ci ricorda Burgio (2012), *“L'adolescenza è, in sé, un periodo difficile e destabilizzante. [...] la stima di sé è fragile e influenzata da vari elementi: l'aspetto fisico, l'accettazione sociale da parte del gruppo dei pari, la bravura a scuola e negli sport etc. È una fase in cui bisogna ristrutturare l'immagine di sé, sia rispetto a se stessi sia rispetto agli altri, in cui si riassessano i rapporti con familiari e amici, in cui si deve rinunciare a un'identità infantile già acquisita a favore di una nuova, ambivalente e sentita come estranea.”*

Il periodo adolescenziale, rappresenta un campo privilegiato d'indagine dal quale partire, per potere tracciare un profilo della società, che dia contezza delle strategie di sopravvivenza dell'individuo, delle modalità con cui l'uomo postmoderno si giostra tra

le criticità, le contraddizioni, ed i quesiti irrisolti di un'epoca in continuo cambiamento, ed in continua trasformazione, un'epoca nella quale il progresso, ed egli insieme ad esso, corre verso un orizzonte sempre più indefinito e indefinibile, che lascia disorientati ed incapaci di dare senso e direzione al suo incedere (Burgio, 2012).

Cerchiamo di delineare i profili della nostra indagine, con il contributo di alcuni autori, che hanno dedicato la loro opera intellettuale, alla lettura e alla ricerca di significati del quadro sociale che si prospetta dinanzi a noi.

In uno dei suoi ultimi libri, Giovanni Maria Bertin (1981), sottolinea che, in questo momento storico, il cammino dell'uomo sembra essere contraddistinto da spinte distruttive e/o autodistruttive, che è possibile contrastare attraverso la valorizzazione di risorse, quali la cooperazione e la progettazione, che possano agevolare il passaggio dall'individualismo, al senso comunitario dell'esperienza umana. A tal proposito, l'autore afferma, che compito dell'educazione, è quello di attraversare i territori della crisi, per coglierne i possibili orizzonti di senso e le potenzialità di trasformazione.

Nello stesso momento storico di Bertin, Neil Postman e Marie Winn (Postman, 1983), due studiosi statunitensi, evidenziano come la nuova società massmediatica, toglie sempre più sostanza all'esperienza dell'infanzia, che viene sottratta al sistema dei valori tradizionali, così come alle principali agenzie educative (scuola e famiglia), e viene invischiata all'interno di un contesto di perdita di confini, tra il mondo adulto e quello infantile, in cui ciò che prima era appannaggio esclusivo dell'uno o dell'altro, diventa adesso esperienza e significato, sia dell'uno che dell'altro; il tutto immerso in un pervasivo senso di promiscuità e confusione, che è generazionale e relazionale insieme.

In questa dimensione, l'adulto emerge come figura essa stessa confusa, dai contorni non definiti e sempre più sbiaditi, che perde sempre più il vero significato del proprio ruolo, e la consapevolezza di una chiara posizione sociale, e relazionale. Egli perdendo, la sua funzione di filtro, e di significazione dell'esperienza, compromette e delegittima l'azione educativa, favorendo il consolidamento di modelli di iniziazione precoce, di bambini e ragazzi, che vengono così sovraesposti ad una complessità di stimoli, il cui impatto su di sé non possono essere in grado di esperire, elaborare e gestire. Sembra, infatti, che il bagaglio di conoscenze simboliche, e linguistiche, riscontrabili oggi nei soggetti in età evolutiva, non sia corrispondente alle loro effettive competenze relazionali, che appaiono invece deficitarie, e non atte alla costruzione di rapporti intimi, e significativi, all'interno di gruppi di pari (Lancini, 2015).

A tale stato di cose, si aggiungono altri elementi di crescente complessità, rilevati dagli stessi autori, che sembrano intervenire nella relazione, che gli operatori delle diverse agenzie educative, sono chiamati ad intrattenere con i genitori, e con le famiglie in genere. Queste ultime vengono, infatti, descritte come scarsamente contenitive, incapaci di porre dei limiti, e di fissare delle regole, spesso alla ricerca di supporti, pareri e consulenze, bisognosi essi stessi di protezione e di contenimento, inclini a scaricare sulle figure educative, esterne al nucleo familiare (educatrici, insegnanti, etc.), responsabilità e ruoli, di cui essi tendono a non farsi carico. Il bisogno di supporto, non sufficientemente consapevolizzato e palesato, viene allo stesso tempo disconfermato dai genitori stessi, che non consapevoli dei loro meccanismi proiettivi, mostrano sentimenti ed atteggiamenti ambivalenti, nei riguardi del contenimento offerto loro, spesso accolto con diffidenza, ritrosia, sospetto (Giacobbi, 2001; Rigon e Costa, 2002).

Più recentemente, un altro interessante contributo è quello offerto da due terapeuti francesi, Miguel Benasayag e Gerard Schmit (Benasayag e Schmit, 2004), i quali denunciano i rischi di *spoliazione dell'esperienza*, nelle società contemporanee. Secondo i due autori, una caratteristica del nostro tempo, sembra consistere nella diffusione di stati di coscienza alterati, in cui, abbattuti i freni inibitori sul piano dell'esperienza virtuale, ogni tabù può essere infranto, ed ogni esperienza possibile, immaginata. Laddove comunemente si potrebbe pensare, che da un'esperienza di infrazione dei tabù, la personalità dell'individuo possa trarne dei benefici in senso catartico, ovvero che in tal modo, la persona possa liberare il proprio potenziale di immaginazione, ed acquisire consapevolezza dei desideri profondi che la attraversano, di fatto non sempre è così. In realtà, talvolta accade che, il venir meno di certi freni inibitori, a livelli anche "solo" fantasmatici, possa risolversi in una nuova strategia di condizionamento della personalità medesima, e favorire l'insorgere di comportamenti violenti. Volendo definire meglio, e più chiaramente il concetto, diciamo che, secondo tali studiosi, l'ipotetico passaggio dal virtuale al reale, non può spiegare, da solo, l'*escalation* della violenza. In realtà, essi rivelano che, ad esempio, la continua frequentazione dei videogiochi, può avere effetti molto reali e problematici, in quanto, basandosi sulla ripetizione costante di una struttura semplice, a livelli sempre più rapidi e complessi, ed iperstimolando la prontezza dei riflessi, introducono il giocatore in uno stato di coscienza alterato, che spiegherebbe la sensazione, spesso descritta dai giocatori stessi, di essere '*stati assenti*' per ore, ovvero per tutta la durata del gioco. Durante la sessione di gioco, i giocatori abitano il proprio

organismo, ad un livello di tensione nervosa più elevato del normale, rendendo molto difficoltoso mantenere la concentrazione, l'attenzione, o l'interesse su una trama, una storia, laddove l'attenzione richiesta non raggiunga la soglia di eccitazione delle sinapsi, da cui sono ormai dipendenti. Come dire che, laddove il cervello si è adattato ad alti livelli di stimolazione, non sarà più pronto e recettivo, di fronte a tutti quegli stimoli che presenteranno un livello di stimolazione al di sotto di tale soglia (Benasayag e Schmit, 2004).

Su un livello relazionale, possiamo dire che, a fronte di questa situazione, diviene necessario riattivare circuiti d'esperienza, capaci di alimentare il desiderio d'esplorazione, e di conoscenza, condizioni base imprescindibili, in grado di favorire nell'individuo la sua capacità di dar vita a legami nuovi, e significativi.

In questo scenario, il passo successivo del nostro lavoro, consisterà nel sottolineare le potenzialità evolutive, insite nella fondamentale ambivalenza dei *trend* storici che stiamo vivendo, e che s'intersecano con l'ampia diffusione di patologie e fenomeni di disagio, che impongono il ricorso a chiavi di lettura, ed a strumenti alternativi a quelli tradizionali, e che è indicativo di un cambiamento in atto, sul cui senso è necessario fermarsi a riflettere e interrogarsi (Bauman, 2002, 2006).

Dirigere la nostra analisi in questa direzione, potrà preservarci dai rischi di una semplificazione dei fenomeni considerati, o di una non adeguata valutazione dei nessi, e delle pressanti richieste di senso, che si nascondono dietro la loro crescente complessità.

## **2. Processo di crescita e potenzialità insite nel conflitto**

Come sopra accennato, ai fini della presente analisi, contributi interessanti provengono dalla più recente ricerca neuro-scientifica. Va riconosciuto, infatti, alle neuroscienze l'indubbio merito di avere spostato in avanti, negli ultimi decenni, le frontiere della conoscenza nell'ambito del funzionamento psico-emotivo dell'individuo.

E' stato osservato, che tali ricerche mettono in luce il ruolo di primo piano che spetta alle emozioni, nel regolare e gestire i problemi connessi al processo di evoluzione della specie. A partire dagli studi considerati, diviene possibile affermare che tutto il processo di crescita e di evoluzione dell'essere umano (sia su scala individuale, che filogenetica), si svolge all'interno delle relazioni, che egli intrattiene con altri individui.

Tale processo di crescita, e di costruzione delle relazioni intime, non è armonico e lineare, ma si nutre di tensioni e conflitti, di fronte ai quali l'individuo è costantemente impegnato in un lavoro di integrazione e di armonizzazione, tra bisogni di appartenenza da un lato, e spinte all'autonomia dall'altro (Bauman, 2002, 2006).

In questa prospettiva, l'età evolutiva stessa, si connota come tempo e luogo di formazione, caratterizzato da un lato, dalla presenza dei bisogni fondamentali di sicurezza e di protezione, e dall'altro, dalle *chances* di crescita, apprendimento e conquista dell'autonomia, che diventano tanto più numerose, quanto più l'individuo è in grado di sperimentare i possibili scarti evolutivi, che emergono nel rapporto fra individuo ed ambiente, fra adattamento e diversificazione. All'interno di tale fase evolutiva, il bambino diviene un soggetto complesso, portato ad esprimersi, ed a sperimentare modalità di rapporto conflittuali e divergenti, grazie alle quali potere imparare a non sentirsi una semplice emanazione del proprio ambiente, e dei corrispondenti condizionamenti formativi, ma un individuo attivo ed interattivo, in grado di incidere nella relazione col proprio ambiente relazionale, definendone esiti e risultati (Ammaniti e Gallese, 2014; Petrillo, 2005; Dubar, 2000) .

Dinanzi all'arduo compito che coinvolge l'individuo, nel fronteggiare gli scarti insiti nel suo rapporto con l'ambiente, e nel suo stesso processo di crescita, l'adolescente sarà portato ad interpretare in modo originale, unico ed irripetibile, il proprio cammino evolutivo. Sarà per lui essenziale, sentire il supporto proveniente dalla relazione e dalla comunicazione con il proprio nucleo familiare, che potrà essere percepito dall'adolescente, come luogo di collaborazione da un lato, e come spazio in cui sperimentare le tensioni, ed i conflitti funzionali al suo processo di crescita e di evoluzione, dall'altro. In questo contesto, il conflitto non andrà raffigurato, dunque, in termini prevalentemente negativi, ovvero come dimensione in cui convergono punti di vista, ed aspettative inconciliabili, ma piuttosto come l'opportunità di confrontarsi con un quadro di alternative possibili, e con una molteplicità di stili esistenziali, che consente all'individuo di allenarsi alla scelta, e di non subire i danni di un'educazione interamente improntata al pensiero unico (Maggiolini, 1997; Spagnuolo Lobb, 2011).

Ciò sarà possibile, nella misura in cui gli adulti coinvolti, si mostreranno capaci e competenti, nel contenere la propria ansia, derivante dalle scelte che l'adolescente sarà chiamato a compiere, adulti capaci di confrontarsi civilmente con tutti i soggetti presenti

nel contesto, siano essi i suoi genitori o insegnanti, i suoi compagni, o i genitori di questi ultimi, il ragazzo medesimo.

Confrontarsi civilmente non significa ammortizzare i conflitti, far tacere le differenze, tentare di armonizzare le idiosincrasie, o voler integrare per forza, ciò che integrabile forse non è. Il ragazzo potrà imparare a scegliere, ed a progettarsi, solo se si relazionerà con adulti che sapranno far convivere le proprie eterogeneità, quando possibile, ma anche prospettarsi precisi limiti di relazione dati dal fatto che non tutte le aspettative d'esperienza, e di relazione, sono suscettibili di accoglienza all'interno di un medesimo contesto (Francesetti, 2011; Cavaleri, 2007).

Laddove divenire consapevoli dei disagi, che investono tanto gli adulti quanto i ragazzi, porta a sentirsi partecipi di una stessa cultura, e di un medesimo contesto sociale, percepire gli stessi disagi come un'occasione di crescita e di progresso, è possibile soltanto a condizione che si sviluppino nuove forme di empatia, in grado di colmare le distanze, o di fare luce sulle incomprensioni, che sempre più spesso sembrano frapporsi ad una buona relazione.

Ancora una volta, dalle neuroscienze, pervengono considerazioni interessanti e suggestive, a tal proposito. Walter Freeman (2000) infatti, asserisce che per provare empatia, è necessario poter disapprendere.

L'autore afferma, che laddove l'apprendimento crea, anche in ambito neurale, livelli di specializzazione ed ipercomplessità, che rischiano di isolare l'individuo, ed indebolire la sua capacità di stabilire legami sociali, il *lavoro di cura*, che richiede *l'entrare in empatia con l'altro*, provoca la liberazione di un mediatore chimico come l'ossitocina, grazie al quale l'individuo può attenuare l'azione dei precedenti condizionamenti formativi, non limitandosi a nutrire fiducia nel proprio repertorio di valori e conoscenze, ma rimettendosi in gioco nel processo di continua ricostruzione di quello stesso repertorio.

Troppo spesso accade, che esperienze formative e percorsi d'apprendimento, non siano ben sostenuti da corrispondenti e doverose operazioni di disapprendimento, e relativizzazione delle conoscenze, maturate nel tempo.

In riferimento al disapprendimento, troviamo inoltre il contributo di Burgio (2012), il quale afferma che il disimpegno imperante all'interno di scuola, gruppo dei pari, famiglia e società in genere, sui temi della marginalità e delle differenze, lascia che si sviluppi indisturbato l'orientamento degli adolescenti, verso il mancato rispetto della

diversità, e l'attuazione di meccanismi di esclusione, che creano un clima di mortificazione della persona, favorendo l'emersione di relazioni non armoniche. *“Il percorso di crescita degli adolescenti deve necessariamente confrontarsi con questa mala educaciòn (familiare, amicale, scolastica, culturale...) sviluppando un parallelo e autonomo processo di formazione: devono insomma disimparare tutto quello che di negativo la società ha insegnato loro, imparare (dai pari che condividono la loro condizione) ciò che veramente sono ed educarsi reciprocamente a esserlo quotidianamente”* (Ivi).

Ciò significa, che oggi il rispetto per le differenze, ovvero l'accoglienza dell'altro, in quanto persona, può avvenire soltanto attraverso la diretta esperienza di una relazione, che permetta di guardare il compagno o l'amico nella sua vera essenza, per ciò che veramente è, e di svincolarsi da giochi di potere e di sopruso, che mortificano l'altro, rendendolo estraneo e nemico. In questo scenario, gli adulti hanno il compito di creare un clima educativo, che agevoli l'interazione tra le differenze, in cui tutti i ragazzi possano sentirsi a proprio agio, accolti ed accettati a partire dalla rimozione di comportamenti, come la stigmatizzazione, l'insulto, la ridicolizzazione, o l'aggressione, che consapevolmente o inconsapevolmente, possono rivelarsi discriminatori, ed ostacolare la libera espressione di ognuno, attivando processi di vittimizzazione (Ivi).

In tutto questo, il ruolo dell'ambiente è essenziale, nella misura in cui può *“sostenere il riequilibrio nello sviluppo e nell'apprendimento cognitivo ed emotivo, mentale e corporeo, di tutti, consentendo a ciascuno di sostenere le sue parti deboli, valorizzare le sue parti forti portandole verso un senso progressivo di maestria”* (Cit. in Ivi).

Stereotipi e pregiudizi sociali, rappresentazioni culturali, raffigurazioni dell'identità di genere, proposte dai mass media, devono essere affiancate, e laddove necessario, rimpiazzate, da modelli positivi che possano demoralizzare i comportamenti aggressivi, sprezzanti e svalutanti, per valorizzare e rinforzare i loro opposti.

Emerge, che soltanto il fare esperienza di una socialità positiva ed inclusiva, può promuovere una reale educazione ai valori, alla stima di sé, all'apertura ed all'accoglienza, in armonia con un contesto sociale, che sia pronto a potenziare ed a valorizzare tali aspetti, che sia sufficientemente maturo, per guidare i ragazzi verso la promozione di nuovi apprendimenti, e l'acquisizione di tali esperienze, all'interno del processo di costruzione della loro interiorità (Cavaleri, 2007).

### 3. la costruzione dell'identità sociale e di genere.

A questo punto della nostra riflessione, ci addentreremo all'interno delle teorie psicologiche, e sociologiche, che si riferiscono alla socializzazione, come processo all'interno del quale l'individuo costruisce la propria identità.

Più chiaramente, ci chiediamo in che modo il processo di socializzazione, sovrintende alla costruzione delle identità personali, ed in che modo oggi possiamo concepire il rapporto, tra identità individuale ed identità sociale (Dubar, 2000).

Il passaggio dalle società tradizionali, pre-capitaliste, comunitarie, dominate dalle identità collettive, alle società moderne, capitaliste, societarie, dove emergono le identità personali, ha segnato dei cambiamenti anche nei processi di socializzazione.

Dubar (*Ivi*), riconosce a Piaget, il merito di avere evidenziato la distinzione tra la socializzazione, come formazione dell'individuo attraverso la trasmissione di norme, regole e valori, da un lato, e come l'esito dell'acquisizione di conoscenze e competenze, dall'altro. Parliamo del processo di socializzazione, in riferimento alla costruzione delle identità personali dei giovani, e degli adulti oggi, in integrazione con il sistema sociale, col quale essi sono chiamati a confrontarsi.

Secondo Piaget (1989), lo sviluppo mentale del bambino, procede per stadi successivi e ha una doppia dimensione, individuale e sociale: infatti *“le strutture attraverso le quali passano normalmente tutti i bambini sono sempre allo stesso tempo ‘cognitive’ (interne all'organismo) e ‘affettive’, cioè relazionali (orientate verso l'esterno)”*(Piaget cit. in Dubar, 2000).

Nella prospettiva di Piaget, la socializzazione rappresenta un elemento essenziale dello sviluppo del bambino, che sarà tanto più funzionale, quanto migliore sarà l'interazione tra l'organismo e le risorse dell'ambiente, fisico e sociale, nel rispondere ai bisogni del bambino. Le continue interazioni tra il bambino ed il suo ambiente, saranno regolate da un processo attivo di adattamento, che si specializza via via in forme mentali e sociali sempre più complesse. Tali interazioni, sono regolate da due processi diversi: processo di assimilazione e processo di accomodamento. *“Con l'assimilazione, il soggetto cercherebbe di modificare il suo ambiente per renderlo più conforme ai suoi desideri, in modo da ridurre l'ansietà e l'intensità dei suoi sentimenti; con*



*l'accomodamento, invece, il soggetto tenderebbe a modificarsi per rispondere alle pressioni e ai vincoli del suo ambiente” (Dubar, 2000).*

Possiamo quindi affermare, che secondo Piaget, le forme tipiche di socializzazione, costituiscono le modalità di relazione, con le quali il bambino istaura ed organizza le relazioni con gli altri esseri umani. All'interno del processo di socializzazione, il bambino attraversa diverse fasi, che a partire dall'egocentrismo iniziale, in cui il neonato non ha ancora definito i confini fra lui ed il mondo, procedono verso il momento dell'inserimento dell'adolescente a scuola, e dell'adulto nel suo mondo professionale, e nella sua vita sociale. Nell'attraversamento di tale processo, l'individuo imparerà a dare senso alle proprie percezioni, ed ai propri sentimenti, che verranno condivisi con gli altri, attraverso i processi e gli scambi comunicativi interindividuali. Egli procederà, in tal modo, al passaggio dall'esperienza di costrizione esercitata dall'adulto, e dal rispetto assoluto verso il genitore, alla relazione di reciprocità, dall'obbedienza al senso della regola, dalla dipendenza, all'interdipendenza relazionale, dall'energia alla volontà, *“dalla sottomissione all'ordine sociale (genitoriale e scolastico) all'autonomia personale nella cooperazione volontaria (con gli adulti e gli altri bambini)” (Ivi).*

Da tutto ciò si evince, che per Piaget, la socializzazione è soprattutto una costruzione interattiva tra l'organismo e l'ambiente, finalizzata a promuovere lo sviluppo autonomo dell'individuo, attraverso l'evoluzione intellettuale, e lo sviluppo morale, che rendono possibile la costruzione intenzionale di nuovi rapporti sociali, compresi quelli tra soggetti in età evolutiva. La socializzazione, quindi, viene proposta come un processo di azione individuale e collettiva delle condotte sociali, laddove *l'aspetto cognitivo* consiste nell'acquisizione di regole, *l'aspetto affettivo* nell'acquisizione di valori, *l'aspetto espressivo* nella simbolizzazione attraverso i segni. Secondo Piaget, questi elementi rappresentano i materiali di base, attraverso cui si struttura la socializzazione attiva del bambino.

Sempre in riferimento al tema della socializzazione, riteniamo ugualmente interessanti i contributi di Percheron (1974, cit. in Dubar, 2000) la quale, dando seguito agli studi di Piaget, descrive la socializzazione come un processo interattivo e multidirezionale, che presuppone delle transazioni, ovvero delle rinegoziazioni continue, tra individuo e società.

Secondo l'ottica dell'autrice, la socializzazione è l'esito di un compromesso tra i bisogni ed i desideri dell'individuo, da un lato, ed i valori dei diversi gruppi con i quali

egli entra in relazione, dall'altro. La socializzazione, non consisterebbe nella trasmissione di valori, di norme e di regole, ma nello sviluppo di una determinata rappresentazione del mondo, che è il frutto della reinterpretazione, originale e nuova, che l'individuo fa delle rappresentazioni che gli pervengono dall'esterno (famiglia d'origine, scuola, etc). Nel processo di socializzazione proposto dall'autrice, scopriamo un *soggetto attivo*, che ristrutturata personalmente le influenze presenti o passate, dei molteplici agenti di socializzazione. La socializzazione diventa, quindi, una costruzione lenta, ma graduale, di un codice simbolico, che rappresenta un sistema di riferimenti e di valutazione del reale, attraverso il quale costruire il proprio stile di comportamento. Un ultimo aspetto considerato da Percheron, è quello che vede la socializzazione, come un processo di identificazione e di costruzione di identità, cioè di appartenenza e di relazione. *“Socializzarsi è assumere la propria appartenenza a dei gruppi (di appartenenza o di riferimento), vale a dire prendere personalmente in carico i propri atteggiamenti al punto che essi orienteranno in larga misura la propria condotta senza che neanche ci si renda conto di ciò”* (cit. in Dubar, 2000). Laddove l'appartenenza ad un gruppo permette l'acquisizione del *sapere intuitivo*, ovvero del *sapere pensare con gli altri*, e ne definisce la relazione tra i membri, poiché l'individuo sarà chiamato a confrontarsi con una molteplicità di gruppi di appartenenza, egli potrà costruire la propria identità, attraverso un lavoro di integrazione delle sue diverse identificazioni, in una continua mediazione tra il desiderio di essere come gli altri, accettato dai gruppi ai quali egli appartiene, e l'apprendimento della differenza, che lo rende soggetto diverso da tutti gli altri.

Questi contributi, offrono una concezione dinamica del concetto di socializzazione, inteso come continuo processo di destrutturazione, e ristrutturazione di equilibri provvisori, in cui il passaggio da una ristrutturazione all'altra, implica l'attraversamento di una *crisi*, e la ricostruzione di nuove forme di transazione (Dubar, 2000)

Il processo di socializzazione, così concepito, considera l'adolescenza, come il periodo all'interno del quale esso si compie. Ma cosa succede quando le condizioni sociali, che consentono il raggiungimento di equilibri sempre nuovi, non vengono più assicurate dal contesto di appartenenza, a causa dei cambiamenti epocali, segnati dalle organizzazioni del mondo del lavoro, dal senso di precarietà e di incertezza che li accompagnano, dalla dissociazione tra la sfera della vita sociale, e quella della realizzazione personale?

Quando lo scarto tra le competenze acquisite, e le richieste dell'ambiente, diventa eccessivo, ecco che la crisi adolescenziale diviene continua e duratura, minando alla base il processo di socializzazione, e di costruzione dell'identità.

Gli studi di antropologia culturale (Dubar, 2000), considerano le tipiche variazioni che si possono osservare nei processi di socializzazione, a seconda delle epoche, dei tipi di società, degli ambienti sociali, dei gruppi, e delle classi sociali. Tali studi affermano, che *“la personalità degli individui è il prodotto della cultura nella quale sono nati”* (Ivi). Lefort (1969, cit. in Ivi), sottolinea che le realtà sociali, con le quali l'individuo si confronta durante la sua crescita, definiranno la sua personalità, attraverso l'acquisizione di modelli di comportamento appresi, e che verranno successivamente adottati, nelle diverse situazioni che si presenteranno. Il concetto di *“struttura della personalità di base”*, come composta da un insieme di strumenti di adattamento, comuni a tutti gli individui di una data società, è centrale nel pensiero di Linton (1936, cit. in Ivi), quando egli afferma che, laddove la cultura è estranea all'individuo, al momento della sua nascita, nel corso del suo sviluppo, essa diventa parte integrante della sua personalità, e ciò che gli permetterà di aggregarsi con altri individui, di formare gruppi sociali, grazie all'interiorizzazione di gesti, atteggiamenti, modi di pensare e di sentire, nonché di idee e valori comuni, che troveranno espressione nell'azione comunitaria.

Linton, ed altri antropologi culturalisti (cit. in Ivi), cercando di mettere ordine nello studio delle società moderne, hanno cercato di individuare degli schemi, che potessero essere rappresentativi della dinamica culturale di tali società. In particolare, viene messo in evidenza il fatto che, i tratti culturali che formano il nucleo della cultura di una società, tende a ridursi all'aumentare del livello di complessità sociale; questo porterebbe all'aumento del numero di una vasta varietà di modelli culturali, a fronte del bisogno dell'individuo di fare riferimento ad un modello di vita coerente, che lo accomuni ad altri individui. Da tale stato di cose, deriverebbe il rischio di disintegrazione culturale, e quindi la necessità di fare emergere una nuova cultura, condivisibile da tutti i membri di un gruppo sociale, che possa giustificare il senso di appartenenza a tale gruppo.

La nascita di una nuova cultura, può essere l'esito dell'integrazione di elementi vecchi e nuovi, il che porterebbe ad una nuova ricostituzione della struttura di personalità di base, degli individui che ne fanno parte. La necessità di ricostituire una cultura comune, infatti, richiama il bisogno di appartenenza sociale stabile dell'essere umano, tanto è vero che la socializzazione del bambino stesso viene considerata, in questa sede, come un

processo di incorporazione progressiva dei tratti caratteristici di una determinata cultura, che definiscono un determinato gruppo di origine: ciò definisce *l'appartenenza sociale di base del bambino* (Dubar, 2000). Tale appartenenza sociale di base, si costruisce a partire dall'acquisizione della padronanza di elementi di base della cultura di appartenenza, assimilati durante la prima infanzia. Attraverso l'appartenenza, il bambino ha la possibilità di sentire di appartenere alle proprie radici, e di potere tramandare i propri nuclei culturali alle generazioni successive (*Ivi*). Torna nuovamente, a questo punto, il dilemma che vuole l'individuo diviso tra il bisogno di appartenenza da un lato, e l'esigenza di adattarsi flessibilmente alla dinamica culturale delle società postmoderne, dall'altro.

Laddove Parsons (cit. in *Ivi*), nel tentativo di costruire una teoria generale, che integri tutti gli elementi dell'azione umana, identifica nell'interazione, ogni azione umana che presupponga una relazione con gli altri. Rigliano (cit. in Burgio, 2012) sottolinea il ruolo attivo che il soggetto ha, fin dalla nascita, nella costruzione del proprio mondo interiore, e relazionale. Secondo lo psichiatra, tale processo avviene all'interno della relazione io-altro, che dalla prima infanzia, coinvolge tutti gli aspetti dell'emotività, dei desideri, della personalità, dell'autostima, della consapevolezza.

All'interno di complesse relazioni affettive, l'individuo perviene alla possibilità di sviluppare la sua affettività, parte importante di un percorso di differenziazione e di identificazione, di sé e dell'altro, delle norme e delle figure sociali, che trova, nel periodo dell'adolescenza, un suo momento di esplicitazione e di dispiegamento. In questo momento evolutivo, l'adolescente è impegnato a confrontare la propria identità, e la propria sessualità, con le rappresentazioni sociali delle stesse, al fine di valutarne l'adattabilità, e la compatibilità, con i modelli socioculturali vigenti all'interno della sua società.

La costruzione della propria identità, è un processo di auto-formazione, condotta quindi attraverso il dialogo con le rappresentazioni sociali, ed i modelli culturali, in interazione con le dinamiche relazionali: pregiudizi individuali e dinamiche relazionali, presenti tra gli adolescenti, si incontrano in un connubio, che è espressione dell'incontro tra l'istituzione scolastica, e le rappresentazioni culturali della società, tra il piano personale ed il piano interpersonale. All'interno del compito evolutivo che l'adolescenza richiede, l'individuo è chiamato a modificare il rapporto con la famiglia, e con gli amici, dovrà essere contemporaneamente un figlio nella sua famiglia, un alunno nella sua classe, un amico nel gruppo dei pari; dovrà confrontarsi con i dilemmi, e le problematiche, che

la duttilità porta con sé, a ricalibrare i processi cognitivi, a scoprire le differenze tra sé e gli altri, in un vasto processo di cambiamento, in cui la scuola diventa testimone, e partecipante inconsapevole (Dubar, 2000; Besozzi, 2007; Paroni, 2004) .

La scuola, infatti, come spazio di esperienza socio-cognitiva, diventa teatro di manifestazione e diffusione di stereotipi e pregiudizi, rappresenta un importante banco di prova, dove gli adolescenti sono chiamati a sperimentarsi nei diversi ruoli, a fare delle scelte di orientamento culturale, etnico, sessuale, etc., che concorreranno a definire sempre di più, la propria identità. Tale percorso, pervaso da emozioni intense, vissuti talvolta contrastanti, per nulla sostenute da un contesto caratterizzato da mutamenti sociali radicali, vedrà il confronto tra pari, come un'occasione irripetibile di strutturazione dei confini della propria identità personale e sociale, e lo stare in gruppo, come un'esperienza ambivalente, vissuta nell'alternanza tra fusione/distanziamento, alleanza/conflitto. L'adolescente sentirà, più che mai, la pressione dei coetanei sul suo modo di essere e di agire, spingendolo talvolta a nascondersi dietro maschere, o a modi di essere comunque non autentici, attraverso cui potere tutelare se stesso dallo scherno, dall'insulto, dall'aggressione (Magaraggia e Cherubini, 2013) .

L'adolescenza, come momento in cui l'individuo porta a termine il processo di socializzazione, e si prepara allo svincolo dalla famiglia, lo porterà a riconoscersi come membro adulto di un gruppo di appartenenza comunitario, in cui potrà sperimentarsi con nuovi ruoli, che implicheranno a loro volta, un riconoscimento sociale della sua maturità, come portatore attivo del proprio sistema sociale.

Parsons (cit. in Dubar, 2000), insiste sull'importanza del passaggio dalla socializzazione primaria (dipendenza dalla coppia genitoriale), alla socializzazione secondaria, che lo vede in una posizione paritaria, rispetto ai membri del suo gruppo sociale. Tale passaggio, rappresenta la conquista dell'autonomia, ed il rendersi simile agli altri membri del gruppo, nonché ai suoi genitori: l'individuo diviene, nell'età adulta, un agente di socializzazione, che riproduce le norme ed i valori a cui è stato socializzato. Nel caso in cui ciò non avvenga, si verifica quella che viene definita 'devianza', ovvero accade, che coloro che non escono dalla prima infanzia, o dall'adolescenza, con un forte senso di appartenenza culturale, sia in termini di cultura di origine, che in termini di interiorizzazione di norme o valori, assumono la posizione di devianza, e lottano in un caso, per farsi riconoscere da un gruppo diverso da quello della propria famiglia di origine, o in un altro, per ridefinire i valori con le norme del gruppo nel quale vogliono

integrarsi, ritrovandosi esclusi o marginalizzati (*Ivi*). A tal proposito, Merton (cit. in *Ivi*), parla di ‘socializzazione anticipata’, definendola come quel processo in cui l’individuo apprende ed interiorizza, anzitempo, i valori di un gruppo, ancor prima di farne parte, con la speranza che un giorno ne venga riconosciuto come membro interno.

Ai fini della presente indagine, approfondiremo più avanti l’ipotesi che l’acquisizione anticipata di norme, valori, e modelli appartenenti ad un gruppo, al quale non si appartiene, possa portare l’individuo ad assumerli acriticamente dentro di sé, senza sentirli veramente parte di sé, ma piuttosto come elementi estranei, assunti passivamente, e con un basso livello di consapevolezza. Tale processo, potrebbe rappresentare lo sfondo dal quale può generarsi una successiva ribellione, poco focalizzata, o non direzionata, verso uno scopo ben preciso. In questo senso, il disagio emerge come l’esito di un disorientamento generale dell’adolescente, e uno scostamento dalla norma in tutte le sue forme, per cui, quanto più fragile sarà l’organizzazione dell’io dell’adolescente, tanto maggiore sarà la probabilità del verificarsi di una condizione di disagio, e conseguentemente, di comportamenti aggressivi o devianti (Aceti e Pochintesta, 2001).

#### **4. l’aggressività come funzione di personalità**

Precedentemente, abbiamo analizzato l’ipotesi, che l’acquisizione anticipata di norme, valori e modelli, non sufficientemente elaborati o fatti propri, aumenta le probabilità del verificarsi di comportamenti aggressivi o devianti.

Margherita Spagnuolo Lobb, nella prefazione dell’opera di Frederick Perls (1995) “*Io, la fame, l’aggressività*”, sintetizza il pensiero dell’autore, sostenendo che l’io possiede la capacità di soddisfare i propri bisogni (la fame), attraverso un’attività auto-affermativa (l’aggressività), con cui può assimilare o rifiutare l’ambiente, a seconda che esso sia nutriente, o nocivo. Laddove la forza dell’Es permette alla persona di percepire i propri bisogni, a livello corporeo, l’Io possiede una funzione integrativa e progettuale, che regola il conflitto tra impulsi umani, e regolazione sociale. In coincidenza con lo sviluppo dentale, il bambino acquisisce la capacità di masticare, e di mordere, e quindi di confrontarsi con la propria aggressività, intesa in termini di sopravvivenza, e di crescita fisica ed esistenziale dell’organismo: l’aggressività, secondo l’Autore, sta alla base della spinta all’autorealizzazione. La focalizzazione sulla dentizione, gli permise di dare

centralità al ruolo attivo dell'individuo, nella relazione con l'ambiente. L'aggressività, come funzione biologica, permette all'organismo di mantenere un equilibrio nella relazione con l'ambiente, attraverso l'affermazione dei propri bisogni, e le azioni compiute per soddisfarle.

Laddove essa non viene utilizzata in maniera funzionale, e viene soppiantata dal processo di evitamento, si determina la nevrosi. Il processo di evitamento, è un'azione mentale attraverso cui il soggetto sente di tutelare la fragilità del proprio Io, davanti a problemi esistenziali, percepiti come troppo difficili da risolvere. Tale processo ostacola, però, l'individuo nel suo processo evolutivo, per cui avviene una retrocessione dello sviluppo, laddove dovrebbe realizzarsi una nuova differenziazione, ed un nuovo progresso mentale e relazionale. Viceversa, quanto più l'individuo sente di potere fronteggiare, e trovare una risoluzione alle proprie difficoltà, tanto più egli acquisisce sempre nuove competenze, che gli permettono livelli di differenziazione sempre maggiori, e complessificati.

Ne consegue, che nel momento in cui l'individuo sente di poter affrontare il rischio del mettersi in gioco nella relazione con l'altro, egli potrà fare esperienza dell'affettività e della tenerezza, laddove l'esperienza ad essa opposta, quella della difesa, risulta come bisogno di distruggere tutto ciò che disturba. *“Il principio che governa le nostre relazioni col mondo esterno è lo stesso principio intra-organismico che si sforza di mantenere l'equilibrio. Chiamiamo adattamento il raggiungimento dell'armonia con il mondo esterno”* (Ivi). Laddove l'organismo umano non riesce a tenere il passo con i rapidi cambiamenti dell'ambiente, esso non ha il tempo di ristabilire sufficientemente il proprio equilibrio, dando luogo ad un progressivo logoramento.

Nel suo rapporto con l'ambiente, l'organismo organizza il dato percettivo, secondo il principio figura-sfondo, per cui la mente mette in risalto gli elementi più importanti, e tiene sullo sfondo quelli meno salienti. Tale meccanismo di selezione, presenta lo svantaggio di non potere prevedere tutto. Potrà accadere, infatti, che l'organismo venga colto impreparato nel gestire una determinata esperienza: tale situazione, sottopone l'organismo a quote di stress, da cui egli cercherà di difendersi attraverso la costruzione

di alcune *corazze*<sup>3</sup>, ovvero difese, finalizzate a garantire un mantenimento del proprio equilibrio (*Ivi*).

Ciò che potrà aiutare l'organismo a sentirsi efficace all'interno della relazione con l'ambiente, consisterà nell'acquisizione di una sufficiente consapevolezza, e chiarezza, di ciò che potrà procurargli benessere o malessere, per cui l'individuo proverà amore verso ciò che sentirà buono per sé, e tenderà di annientare ciò che sentirà come fastidioso o disturbante (*Ivi*). Conseguenza di ciò è che, la relazione tra individui, la relazione tra gruppi, o la relazione di interdipendenza tra individui e comunità, sarà segnata da due vie: la via del conflitto, o la via dell'integrazione, laddove ciò che è buono o cattivo dal punto di vista sociale, può non essere buono o cattivo per l'organismo, e viceversa. Ne deriva che alcuni individui potranno non assecondare le richieste che giungono dall'ambiente: sono quelli che verranno chiamati 'criminali o devianti', e che susciteranno la rabbia e la collera, da parte degli altri membri del gruppo sociale di cui fanno parte; mentre altri impareranno a non ascoltare più i propri bisogni, per adattarsi alle regole sociali. *“L'istituzione sociale, che impone delle richieste, ottiene l'accettazione di essa attraverso la punizione e il premio, la minaccia e la promessa. Per evitare la punizione e ottenere il premio, vengono evitate le azioni disapprovate. Le richieste dell'organismo (fame, bisogno di dormire, eccetera) non sono meno intense e dolorose di quelle della società. Da qui la frequenza di conflitti sociali e nevrotici, conflitti esterni ed interni”* (Spagnuolo Lobb in Perls, 1995)

Guardare, quindi, l'aggressività come processo attraverso cui integrare i propri bisogni e le richieste dell'ambiente, diventa un'azione mentale ecologica necessaria per la sana regolazione dei rapporti fra entrambi. Acquisire consapevolezza in questi termini, orienta l'individuo verso un'azione, piuttosto che un'altra.

A partire da questa competenza, l'adolescente può imparare, per esempio, a dire no davanti a ciò che non sente buono per sé, così come ad accogliere il nutrimento che può derivare dall'entrare in relazione autentica con l'altro.

*“Ogni elemento di carattere straniero, alieno od ostile, introdotto nella Personalità, crea frizione interna, ostacola il suo funzionamento e può anche finire per*

---

<sup>3</sup> Il concetto di “corazza” si riferisce a ciò che Reich definisce un certo numero di contrazioni muscolari, che portano, come risultato, ad una cattiva coordinazione e alla goffaggine. Esse sono prodotte per evitare sensazioni spiacevoli, energie indesiderabili. Su un livello psicologico, tali corazze, sono quelle difese dell'individuo mette in atto interrompendo il contatto con l'ambiente e tutelare così il proprio benessere.



*disorganizzarla e disintegrarla. La Personalità, come l'organismo, dipende dall'ambiente per continuare a rifornirsi di cibo intellettuale, sociale e simili. Ma questo materiale estraneo, se non è propriamente metabolizzato e assimilato dalla Personalità, può danneggiare ed anche rivelarsi fatale per essa.*" (Smuts, cit. in Ivi).

Uno degli strumenti che la personalità possiede, per entrare in contatto con l'ambiente, e prendere da esso il nutrimento che le serve, è il *mordere*, ovvero la capacità che l'organismo ha di aggredire l'ambiente, al fine di metabolizzare ed assimilare l'esperienza, procurando la giusta quantità di cibo, mentale ed emozionale, che verrà trasformato in energia, da usare per la propria crescita ed il proprio sviluppo (Perls, 1995).

Per l'adolescente in via di sviluppo, aggredire l'ambiente, equivale al riuscire ad individuare le parti di esso con le quali egli desidera identificarsi. Fare esperienza di sane identificazioni con la scuola, con il proprio gruppo di pari, con la propria squadra di calcio, gli permette, infatti, di allargare i confini del proprio Io, e di creare il proprio senso di appartenenza: laddove, infatti, l'isolamento enfatizza la separazione e l'ostilità, il contatto enfatizza l'approccio, il passaggio dall'Io/Tu, al Noi.

Ampliare i confini del proprio Io, consente di sviluppare la sua funzione integrativa, che permette all'organismo di identificarsi, e quindi di assecondare i propri bisogni principali, in armonia con le richieste dell'ambiente: quanto più insufficiente sarà la cooperazione tra l'organismo e le funzioni dell'Io, tanto più l'individuo tenderà di tenere sotto controllo i propri impulsi ed i propri bisogni, impedendo la spontanea identificazione dell'Io con essi. Il problema è che, quanto più l'Io si estranierà dall'organismo, tanto più tenderà ad alienare fuori di sé parti della personalità, per evitare conflitti con l'ambiente; l'evitamento dei conflitti esterni, però, ha come conseguenza la creazione di conflitti interni, che con molta probabilità, si apriranno la strada, attraverso l'atto violento (Ivi).

In pratica, ciò vuol dire, che nel momento in cui l'adolescente non sente di potere confrontarsi con i propri conflitti interni, egli vedrà, nell'atto aggressivo o violento, una strategia per poter gestire, in qualche modo, le proprie tensioni interne. Egli visualizzerà nel mondo esterno, quelle parti della sua personalità con le quali si rifiuta di identificarsi, reagendo ad esse con aggressività, ed assumendo il ruolo di *persecutore*.

Tale processo, che definiamo col nome di *proiezione*, presenta anche un suo risvolto. Esso è un meccanismo che può subire un'inversione di marcia, nel momento in cui l'aggressività, anziché venire rivolta verso l'esterno, viene rivolta verso il mondo

interno dell'individuo, ovvero all'interno della personalità stessa. In questi casi, l'attacco è diretto verso aspetti della personalità di per sé inaccettabili, ed il sentimento prevalente risulta essere il senso di colpa (*Ivi*), che in termini comportamentali, si traduce con l'assunzione del ruolo di *vittima* (Magaraggia e Cherubini, 2013).

Alla base del processo di vittimizzazione, potrebbe essere possibile ipotizzare, quindi, quote di aggressività, alle quali non è stato dato un senso coerente, e/o per le quali non sono state individuate modalità di espressione adeguate, ed orientate ad uno scopo.

A partire da questi presupposti, sembrerebbe, che l'atteggiamento squalificante nei confronti degli altri, possa essere l'espressione della propria aggressività, proiettata sull'altro, conseguenza dell'incapacità di utilizzare l'aggressività ai fini della definizione di sé, e dei confini tra sé e l'altro. Chi non “mastica bene”, chi non “aggre-disce” in maniera funzionale l'ambiente, sentirà continuamente il bisogno di rifiutare o espellere, ciò che per se stesso è inaccettabile, per cui l'organismo sarà impegnato in continui tentativi di attacco, e distruzione, di tale materiale attraverso aggressività, ostilità, spirito di vendetta e persecuzione (Perls, 1995). A livello comportamentale, tutto questo prenderà la forma di una vera e propria persecuzione, finalizzata a ristabilire i confini dell'Io che si sente attaccato, anche se tale tentativo sarà destinato a fallire, visto che l'oggetto della persecuzione non è fuori di sé, ma è parte di se stesso.

Tale processo di proiezione, non fa altro che far disperdere le energie dell'organismo, determinando non solo un restringimento della personalità, piuttosto che un suo ampliamento, ma anche l'incapacità di assimilare beneficio, e nutrimento, dall'esperienza fatta. È importante che tali energie vengano utilizzate per far venire fuori l'aggressività biologica: reprimere l'aggressività individuale biologica, infatti, sottopone al rischio che essa diventi un tratto del carattere, aumentando la paura dell'individuazione, ed attivando un circolo vizioso, dal quale diviene sempre più difficile uscire.

## **5. il ruolo maschile oggi e l'aggressività in adolescenza**

Vogliamo partire dalla ridefinizione dei concetti di mascolinità e virilità, troppo spesso associati alla violenza, ed alla sopraffazione, e che vanno rivisitati in termini più costruttivi di relazionalità dialogante e non fobica, inclusiva e rispettosa dell'eterogeneità (Burgio, 2012).

Precedentemente abbiamo visto come il periodo adolescenziale presenti alcune importanti criticità, che impegnano i ragazzi nel difficile compito della costruzione della propria identità e della stima di sé, in connessione con l'accettazione sociale da parte del gruppo dei pari. Le difficoltà del periodo adolescenziale sembrano quindi predisporre alcuni ragazzi a comportamenti prepotenti o violenti, in particolar modo nelle situazioni in cui la virilità, per essere espressa, ha bisogno di venir fuori attraverso l'aggressività, e ciò in particolare in contesti in cui la paura da parte dei maschi, di essere dominati (dalle donne), fa emergere con prepotenza la necessità di doversi emancipare da tale dominio (Pietropolli Charmet, 2000, cit. in *Ivi*).

L'adolescenza è quella fase di passaggio, all'interno della quale il ragazzo, non ancora approdato ad un pieno riconoscimento sociale della propria virilità, tenta di incarnare una mascolinità che non possiede del tutto, ciò attraverso l'impersonare degli elementi che, secondo la sua visione, caratterizzano il ruolo sociale maschile, come ad esempio gli atteggiamenti che si connotano come provocatori, aggressivi, e talvolta violenti. In quest'ottica, le manifestazioni di rabbia da parte degli adolescenti, diventano espressione della loro rinascita, come soggetti sociali e sessuali; all'interno della lotta per la conquista, e per il riconoscimento sociale della propria mascolinità, il maschio lotta per l'acquisizione definitiva di un senso di sé sociale, laddove la costruzione di tale sé, è spesso associata a fantasie di successo e di potere, conquistati attraverso la forza e la violenza.

La stretta relazione tra adolescenza e violenza, sembra essere in questo senso, funzionale alla possibilità di attuare quello, che attraverso l'introduzione alla forza, all'aggressività ed alla violenza, sembra sancire, alla stessa stregua di un rito di iniziazione, il passaggio all'età adulta, al divenire uomini. Laddove gli adolescenti di una tribù andrebbero a cacciare, e ad uccidere i nemici, al fine di conquistare la posizione di adulto all'interno del proprio gruppo sociale, nella società attuale, l'unico sostituto di tale rito di passaggio è l'esperienza scolastica, dove la scuola diventa il palcoscenico in cui mettere in mostra l'aggressiva mascolinità, una carica emotiva che diventa componente essenziale della spinta sessuale maschile (*Ivi*).

A ciò si aggiunge il rapporto del maschio adolescente con il femminile, un rapporto che si connota di una certa ambiguità, nel momento in cui, da un lato, chiede al ragazzo di manifestare il suo interesse per la donna, e per la conquista erotica ai fini della conservazione della propria identità maschile, dall'altro, tale interesse non può

oltrepassare un certo limite, laddove un contatto troppo prolungato con la sfera femminile verrebbe percepito dal gruppo dei pari, come fonte di una possibile contaminazione con l'altro sesso, che potrebbe indebolire la virilità del maschio (Magaraggia e Cherubini, 2013).

Affrancarsi quindi dal mondo femminile, e dal suo dominio, viene visto dagli adolescenti di oggi, come espressione della loro esigenza di collocarsi su uno dei due poli di un continuum, il polo virile ed attivo, da un lato, ed il polo passivo e non virile, dall'altro, una vera e propria lotta per la demarcazione dei confini tra il maschile e il femminile (Burgio, 2012).

Laddove per l'adolescente, l'affermazione della propria identità, dipende esclusivamente dalla netta separazione tra "me", e "l'altro-diverso-da-me", dove le relazioni vengono regolate da dinamiche di potere e di supremazia, in cui l'elemento forte ha bisogno dell'Altro complementare per identificarsi, egli avrà anche bisogno di fare, del suo complementare femminile, oggetto di sottomissione ed oppressione. Diventa, allora, necessario e prioritario, definire una gerarchia di dominio, in cui la sottomissione del femminile, diventi fattore essenziale per il mantenimento di tale gerarchia.

Sembra che, proprio all'interno di queste dinamiche, vada ricercata la causa del processo di vittimizzazione delle dinamiche adolescenziali, di costruzione del genere maschile. Durante la fase di sviluppo psico-sessuale, i ragazzi pervengono alla costruzione del copione sessuale che interpreteranno da adulti, e la loro identità di genere sarà determinata non soltanto biologicamente, ma anche grazie alla connotazione culturale della differenza sessuale, la *culturalizzazione del sesso*. In virtù dell'adeguatezza di tale copione sessuale, e dell'identità di genere costituita, si potranno definire le gerarchie di genere, all'interno delle quali, l'uomo più ammirato non è quello più 'bravo', ma quello più 'bravo a fare l'uomo' (*Ivi*). Da tutto questo ne deriva, che l'aderenza al genere maschile, è definita dal mantenimento di un ruolo sessuale attivo, sostenuto da un ruolo sessuale passivo femminile.

La sempre più chiara e definita parità tra i sessi, che sembra oggi caratterizzare l'epoca della liquidità, può rappresentare di fatto una minaccia all'indiscusso potere dell'identità maschile, e del senso di virilità, ad essa connesso. Da ciò, si potrebbe ipotizzare che il comportamento aggressivo, possa rappresentare per l'adolescente una scorciatoia rispetto alla fatica dell'impegno evolutivo, insito nella costruzione

della propria identità, e quindi, un probabile strumento di contenimento dell'ansia provocata da tale impegno.

*“La pressione da parte dei coetanei a essere un ‘duro’ porta molti adolescenti ad adeguarsi, a nascondere la loro sensibilità dietro una maschera di cinici predatori sessuali, di reificatori del corpo femminile, di utilitaristi senza cuore”* (Burgio, 2012). Sembra che l'uso della violenza, come scorciatoia, sia chiamata ad assolvere ad una funzione specifica, ovvero a rendere pubblica l'appartenenza al maschile, laddove i processi di vittimizzazione possono essere intesi come vere e proprie strategie di genere.

Nel proseguo del lavoro, esamineremo il disagio adolescenziale che si esprime attraverso la distruttività, ed il comportamento violento dell'adolescente, quando egli diventa incapace di gestire il proprio campo di esperienza.

Le problematiche adolescenziali non sono problematiche di poco conto: esse vengono spesso vissute, in modo particolare dai ragazzi più fragili, e con personalità insicure e problematiche, con angoscia e difficoltà amplificate. Alla base del comportamento violento non possiamo, quindi, non considerare l'intreccio dei diversi fattori, spesso in relazione fra loro, che determinano comportamenti inaccettabili e minacciosi, e che coinvolgono aspetti socio-ambientali, psicologici e relazionali, educativi ed affettivi (Aceti e Pochintesta, 2001).

La violenza, va quindi considerata come un fenomeno multi-fattoriale, che chiede di prendere in considerazione cause di diversa natura. *“Rabbia, violenza, degrado sociale sono sintomi evidenti di ansie non gestite, angosce latenti e carenze personalistiche[...]. La nostra società complessa rende difficili i processi di socializzazione e di identificazione. Cresce il disagio, il disorientamento e la tentazione di devianza in tutte le sue forme. L'adolescente porta il suo disagio nella famiglia e nella scuola. Spesso le due istituzioni non sanno come affrontare la situazione, spesso sono in contrasto fra loro ostili [...] In fase adolescenziale, spesso, più si ama una persona adulta, più si entra in conflitto con questa persona. Entrare in conflitto significa porre in discussione la propria personalità e quella dell'altro, quello che io dico quello che lui dice; se manca questo scambio di vedute, non si cresce e non si matura. In questo dialogo è bene che il mondo adulto parli in modo chiaro.”* (Aceti e Pochintesta, 2001).

L'adolescenza, rappresenta una fase nella quale il progetto di vita è una questione di vita, o di morte. L'essere umano per vivere ha bisogno di sogni, di grandi ideali, di avventura, di rischio, per misurarsi con se stesso; ha bisogno di proiettarsi nel tempo. Quando ciò non avviene, si verifica una progressiva diseducazione alla progettualità, per cui il soggetto lentamente lascia decadere le idee più importanti della vita. In particolare, quando il contesto in cui egli vive, non è più un contesto significativo e di riferimento, l'adolescente ed il giovane, cercano riferimenti sostitutivi nelle bande criminali o in comportamenti devianti. Il disagio evolutivo appare costitutivo dell'attraversamento adolescenziale, e trova diverse modalità di espressione in fughe, suicidi, turbe sessuali, tossicodipendente, violenza, criminalità. All'interno di tale disagio, può essere individuata la difficoltà nell'assumersi le responsabilità, e nel rispettare le norme; il desiderio di trasgressione, aumenta così come la propensione a sfidare il mondo adulto e le sue regole, per cui, la difficoltà nel controllare l'aggressività, tipica della fase adolescenziale, raggiunge talvolta apici significativi, e preoccupanti. Tale violenza si traduce in diverse forme: dal linguaggio scurrile al gesto offensivo, da commenti volgari all'atto violento, sessuale e non, vero e proprio.

*Quando ero bambina giocavo con le bambole...  
Sognavo il principe azzurro, dolce, tenero, protettivo...  
Sognavo i campi di fiori, il cielo azzurro, la casa vicino al fiume.  
Poi un brutto giorno...  
mani sudate, frasi violente, volti nefasti, abbruttiti, impazziti.  
E nell'anima la paura, il buio, la voglia di scappare,  
la voce trattenuta, il respiro senza vita...  
Poi, dolore, ferite, vuoto, solitudine, disperazione.  
Ora, la paura con me, la solitudine è la mia compagna  
e gli altri, non ci sono più.*

(Dal diario di una ragazza stuprata, 1980)<sup>4</sup>

Talvolta, questi comportamenti si presentano come espressione della legge del *branco*; gli autori della violenza sono spesso ragazzi adolescenti troppo timidi ed

---

<sup>4</sup> Cit. in Aceti e Pochintesta, 2001.

introversi, che si prendono una rivalse dalla loro timidezza, e dal loro senso di solitudine, per sentire di avere un ruolo di protagonisti attivi nella loro vita.

Tali manifestazioni non possono non essere considerate come espressione di un disagio diffuso, dato dall'aumento evidente di incertezza, precarietà, provvisorietà e contraddizioni, che attraversano la condizione esistenziale temporanea, a sua volta risultato di profonde trasformazioni della società, e del modo in cui esse vengono elaborate, dalle nuove generazioni.

In questo contesto sociale, la scuola diventa una realtà poliedrica, nella quale si riversano soggetti con diversi livelli di interesse, motivazione e coinvolgimento, diversi obiettivi, diversa partecipazione, diverse modalità di relazione. Al fine di rispondere a tale complessità, la scuola non può limitarsi ad *istruire*, è chiamata ad *educare*, ovvero a sviluppare nel ragazzo: competenze, abilità, e capacità di interazione col mondo esterno. Il rapporto fra insegnanti e ragazzi, o quello tra i ragazzi di uno stesso gruppo-classe, il rapporto fra gli adolescenti, le loro famiglie, e gli amici esterni alla scuola, diventano poli di osservazione importanti, per capire le modalità che i ragazzi oggi utilizzano nella relazione con gli altri, modalità che, trasversalmente, investono tutti gli ambiti della loro vita. Tutto questo non può avvenire se non attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze individuali, di sesso, di esperienze, di condizionamenti socio-culturali, di comportamenti affettivi e cognitivi. Tali differenze, sono chiamate ad essere trasformate in risorse, per favorire processi di rispecchiamento positivi dell'identità del singolo, per produrre autostima, motivazione e curiosità, le sole componenti che possono far sentire l'adolescente, sufficientemente equipaggiato per incontrare l'altro diverso da sé, ma tutto questo diventa utopistico nel momento in cui manca l'attenzione alla solidarietà ed all'accoglienza, necessarie per mantenere ed alimentare la voglia di vivere, per sviluppare la *resilienza* (Castelli, 2013).

La stima di sé, infatti, è frutto di un complesso di fattori psicologici e sociali, che ne determinano l'evolversi. Attraverso l'autostima, l'adolescente potrà diventare protagonista del suo futuro, potrà attraversare le tempeste della vita, ed addentrarsi in luoghi sconosciuti, soltanto se sentirà di poter tenere ben saldo il timone. La stima e l'apprezzamento di se stessi sono essenziali per imparare, crescere, e vivere. Purtroppo, tale risorsa non sempre è presente negli adolescenti di oggi: si registra una persistente svalutazione, accompagnata dall'incapacità ad adattarsi alle comuni regole

di convivenza sociale, esperienza da cui deriva un'immagine di sé svalutativa, rinunciataria e demotivante (Aceti e Pochintesta, 2001). Una bassa considerazione di sé, è strettamente correlata ad una bassa considerazione che si ha degli altri, minando alla base le relazioni, che vengono intrise di vissuti di insicurezza, ricerca di attenzione, aggressività, eccessiva preoccupazione rispetto all'immagine di sé.

L'intersecarsi di questi fattori, dà vita a personalità fragili, insicure, destinate ad alimentare relazioni svuotate di ogni significato interpersonale. Nel momento in cui, infatti, è preclusa la possibilità di incontrare l'altro, il rapporto si svuota del suo obiettivo fondamentale, ovvero dell'opportunità di entrare nella dimensione personologica dell'altro, per dividerne sensazioni, emozioni e pensieri.

Bauman (2013), nel suo scritto afferma, che poste alcune condizioni, quali ad esempio, assegnare ruoli desiderabili ed uno status soddisfacente; stabilire regole tali da limitare alternative di azione; contraffare la realtà usando alcune parole al posto di altre, diventa relativamente semplice preparare il terreno per l'attualizzazione della violenza.

*“A questo punto è più facile creare una situazione che autorizzi a compiere atti considerati normalmente tabù e, se si ha cura che l'atto nocivo iniziale sia minimo, di scarsa entità, degli atti successivi possano aggravarsi molto gradualmente ma che il loro effetto cumulativo possa essere letale, che la responsabilità delle conseguenze venga spostata su un'autorità o su altri, che gli attori siano assorti nell'azione, nell'utilizzo dei mezzi tecnici, nei particolari, e non abbiano tempo per riflettere sul senso delle loro azioni, si riuscirà a neutralizzare le forme consuete di dissenso e a sgombrare l'orizzonte da qualunque via d'uscita dalla situazione. Basterà poi deindividuarle le persone, spogliarle cioè della loro unicità immergendole in gruppi e mettendole in uniforme, e disumanizzare il nemico, connotandolo come malvagio, persecutorio, inferiore, osceno, animalesco.”* (Bauman, 2013).

Fra gli adolescenti, ad esempio, l'attenzione all'aspetto corporeo, e ad un abbigliamento omologato, al punto da sembrare in divisa, nonché la loro frequentazione sui *social network*, li vede coinvolti all'interno delle relazioni, con le stesse modalità disimpegnate, fulminee e superficiali, che pare siano responsabili della modificazione cerebrale dei nativi digitali. Sembra che al vertice di questo modo di stare nelle cose, sia presente uno stringente bisogno di normalità, ovvero il bisogno di sentire l'altro, e di sentirsi tutti simili, per cui non si tratta soltanto di garantire i



diritti delle minoranze deprivate rispetto alla norma, bensì di prendersi cura dei problemi che incontrano tutti coloro che esorbitano dalla maggioranza/normalità. Oggi, per sentirsi “in”, piuttosto che “out”, bisogna che ognuno ostenti gioiosa spensieratezza, e metta al bando ogni qualsivoglia traccia di emozione negativa, alla stessa stregua di capacità riflessive, di pensiero, di critica, doti inappropriate nell'epoca delle amicizie virtuali (*Ivi*).

Ed in questo panorama, in questo “*deserto morale ed emotivo [ ...] ciascuno utilizza una propria modalità specifica per farsi del male, e soprattutto ciascuna generazione sceglie (e indotta a optare per) nuovi atteggiamenti e comportamenti che, seppure di per se stessi virtuosi come smettere di fumare, non sono affatto al sicuro da un tipo di male, di vizio, di pericolo differente* “ (Bauman, 2013).

Ognuno a proprio modo, cerca di far fronte alla distanza relazionale imperante, ma di fatto sono pochi quelli disposti a sacrificare una parte del proprio io, per riuscire a provare autentica empatia nei confronti delle persone significative della loro vita. Eppure, nello stesso scritto Bauman, riferendosi al pensiero di Philip Zimbardo, afferma che è proprio la capacità di provare empatia nei confronti della sofferenza altrui, ciò che può portare ad esimersi dall'attuare certi comportamenti offensivi, e lesivi della dignità dell'altro.

Ma se, da un lato, appare chiaro che l'empatia può demoralizzare eventuali comportamenti violenti o abusanti, ci chiediamo, da un punto di vista sociologico, quali tesi sono state scandagliate nel tentativo di individuare le cause dei comportamenti violenti.

Bauman evidenzia, in particolar modo, alcune fra le strade battute a tal fine, come quella che approfondisce le peculiarità psichiche dell'individuo, tesi secondo la quale esistono dei fattori psichici che predispongono alcuni individui, piuttosto che altri, a commettere delle atrocità; e quella che considera prioritario, nell'attuazione dell'atto violento, il condizionamento comportamentale da parte delle condizioni ambientali, in cui l'individuo è immerso. Le ricerche effettuate su individui autori di comportamenti sadici, o perversi, hanno evidenziato in loro una sconvolgente ‘normalità’, scoperta che demoliva tutte quelle ipotesi, in virtù delle quali si pensava potesse essere spiegata la causa di atti efferati.

A questo punto, Bauman si chiede se le probabilità per un essere umano, apparentemente *normale*, di compiere atti crudeli, siano le stesse di quelle che potrebbe avere un altro essere umano, di diventare la sua vittima.

Una terza via che spieghi le cause del comportamento violento, si colloca su un versante antropologico: è quella che è stata definita da Günther Anders, la '*sindrome Nagasaki*', secondo la quale "*quello che è stato fatto una volta può essere ripetuto molte volte, con ancor più deboli riserve*" (Bauman, 2013). Ciò significa, che ogni nuovo episodio verrà ripetuto con sempre maggiore noncuranza, con minore riflessività e motivazione, in quanto la reiterazione della violenza, la rende sempre più plausibile e praticabile. "*La capacità umana di adattamento e abitudine, grazie alla consuetudine, iniziando oggi dal punto in cui era giunta la sera prima, e in sostanza riciclando l'inconcepibilità di ieri nella realtà di oggi, sarà pronta a muovere passi avanti*" (Ivi).

Un'ulteriore conseguenza di ciò, è che si verifica, tra la vittima e gli 'spettatori' della violenza, un progressivo distanziamento emotivo, la qualcosa, non solo porta ad un indebolimento progressivo della solidarietà umana, che il trauma iniziale aveva suscitato, ma viene anche meno l'impegno a comprendere empaticamente l'altro, e la sua sofferenza.

"*Secondo Kant, il rispetto e la benevolenza per gli altri, costituiscono un imperativo della ragione*" (Ivi). Anders sottolinea che la malvagità dell'uomo, la sua mancanza di morale, non derivano tanto dalla sua perfidia o dalla sua disonestà, ma piuttosto dall'essersi discostato dal suo potere di immaginare, rappresentare e rendere intelligibile. La realtà tecnologica, staccata dai poteri creativi ed immaginativi dell'essere umano, darà vita ad un uomo, che proprio perché abituato a ripetere sempre gli stessi identici gesti, coltiverà dentro di sé l'indifferenza per l'altro, e per i suoi sentimenti. Davanti alla complessità tecnologica, l'essere umano non può far altro che sentire il proprio senso di inferiorità e di imperfezione, nonché la propria impotenza, e cercherà di contrastare tali sentimenti con il proprio orgoglio, ed il proprio senso di onnipotenza (Bauman, 2013).

Ci chiediamo se l'atto violento può essere considerato, dunque, da questo punto di vista, l'esito del senso di impotenza provato dal persecutore, visto che per lui è possibile sentire la propria potenza, soltanto a condizione che l'altro diventi la vittima.

Il connubio tra potenza e mascolinità, è una costruzione storico-culturale, che ha una lunga storia (Burgio, 2012). Fin dai tempi dell'epoca napoleonica, l'uomo era chiamato a mettere alla prova la propria virilità: era, infatti, centrale l'ideale della mascolinità come affermazione sociale dell'uomo. Nel settecento, si poteva parlare di un tipo di virilità connessa all'ideale di rispettabilità, diffuso trasversalmente tra tutti i ceti sociali, rispettabilità che nell'ottocento, si definiva attraverso l'oppressione di tutte le altre versioni di umanità (donne, omosessuali, stranieri, ebrei, etc.), alle quali veniva attribuito meno valore. Fino a quando, nel ventesimo secolo, essa si esprimerà e si manifesterà attraverso le più crudeli forme di misoginia, di omofobia, e di razzismo, per raggiungere il suo apice nell'epoca del nazifascismo, nella quale il ruolo attivo degli uomini, era esattamente complementare alla sottomissione riproduttiva delle donne, portando alla conseguente gerarchizzazione dei generi, maschile e femminile (Ivi). Nel fascismo, *“la mascolinità si esprimeva nel disprezzo della donna, ridotta a semplice strumento di piacere, e nell'arte della seduzione, per aggiungere sempre nuove conquiste e dare pieno sfogo ai sensi e alla voluttà. La rappresentazione ideologica del maschile consisteva di conseguenza in un'immagine dell'uomo come una persona brutale, sempre in preda alla passione, con un costante accostamento tra aggressività e mascolinità, tra capacità militare e sessuale.”* (Ivi).

Secondo Burgio (2012), essere a conoscenza di tale genesi, diventa un passaggio essenziale per comprendere il nostro attuale modello di genere, che non può prescindere da essa. *“Adolescenti e giovanissimi maschi che sulla base di un'appartenenza a un gruppo di pari, omogeneamente maschile, e di fedeltà a simboli e valori, sono pronti a combattere contro un altro gruppo dalle caratteristiche simili, all'interno di una logica a somma zero che ha bisogno di un perdente per innalzare il vincitore”* (Ivi).

L'adolescenza si presenta come un vero e proprio laboratorio di mascolinità, all'interno del contesto scolastico, nel quale tale esperienza diventa collettiva e standardizzata, e non può non risentire di tale concezione del maschile, che appare ancora operante nella nostra società, contribuendo a strutturare la personalità degli adolescenti, la loro concezione della sessualità, il loro comportamento sociale.

Il comportamento aggressivo, riscontrato nella maggior parte dei casi all'interno del genere maschile, più che in quello femminile (Marini e Mamei, 2004), chiama in causa, infatti, gli aspetti socio-culturali di appartenenza di genere, come evento

all'interno delle relazioni sociali. In questa fase di passaggio, le dinamiche relazionali che contribuiscono a costruire l'identità sessuale, si trasformano piuttosto facilmente in violenza nei maschi, in quanto la virilità, essendo stata investita di un grande potere, in termini di status e di gradi gerarchici, sottopone l'adolescente a grosse quote di stress, dato che il privilegio maschile trova la sua connotazione nella tensione e nello scontro permanenti, spinti a volte fino all'estremo, e finalizzati ad affermare la propria mascolinità davanti agli altri maschi. Il comportamento aggressivo, quindi, è diretto al raggiungimento di obiettivi di dominanza e di vantaggio sociale. Tramite la prepotenza, si ottiene la possibilità di mantenere ben definiti i confini tra il ruolo dell'uomo, ed il ruolo della donna, la predominanza dell'uomo sulla donna, e l'identità maschile come 'sesso forte', in contrasto con un'identità 'femminile debole'.

## **PARTE II: STUDIO EMPIRICO**



# CAPITOLO IV: MATERIALE E METODO

## 1. LA METODOLOGIA

L'indagine è stata svolta in Sicilia, nella città di Trapani, nel mese di giugno dell'anno 2016. Al fine di analizzare la possibile correlazione tra gli stereotipi sociali ed il fenomeno della violenza, si è deciso di somministrare dei questionari a risposta chiusa, ad un campione di 350 studenti, appartenenti alle classi prime e quinte degli Istituti di Scuola Media Secondaria. A tal fine, è stata richiesta la collaborazione dei Dirigenti scolastici e dei docenti di alcuni Istituti del territorio trapanese, i quali hanno accolto con sensibilità ed interesse la descrizione, fatta loro, delle finalità della ricerca, delle variabili indagate attraverso i questionari, e delle modalità di somministrazione degli stessi (in aula durante le ore didattiche).

Prima della somministrazione, gli studenti sono stati adeguatamente sensibilizzati sull'importanza del compito loro assegnato e sono stati incentivati a fornire risposte quanto più possibile sincere e fedeli al loro reale modo di pensare e di percepire determinati aspetti del loro vivere, e del loro esperire quotidiano.

Durante la somministrazione collettiva dei questionari, i ragazzi si sono mostrati collaborativi e interessati al tema in oggetto, per cui la compilazione risulta valida nella sua interezza, fatta eccezione di sporadici casi in cui qualche *item* è stato tralasciato.

## 2. GLI OBIETTIVI

L'interesse e la finalità di questo studio sono volti ad analizzare *gli stereotipi di genere* riguardanti la rappresentazione socio-culturale delle differenze tra uomo-donna, nel panorama adolescenziale siciliano, ed in particolare in quello presente nel territorio di Trapani, e di correlare tali informazioni con i vissuti emotivi dell'adolescente, e con le sue capacità empatiche.

Gli obiettivi principali della presente indagine sono i seguenti:

1. Rilevare le componenti socio-demografiche dei soggetti coinvolti nella ricerca (età, genere, nazionalità, contesto di residenza, titolo di studio ed occupazione dei genitori, conviventi, etc.);
2. Indagare gli aspetti socio-relazionali che definiscono e che influenzano, da un lato, il modo dell'adolescente di percepire, di concepire e di stare nelle relazioni per lui significative, la costruzione della sua identità, ed il modo in cui essa si confronta con le differenze di genere, culturali, ideologiche, sociologiche ed antropologiche;
3. Rilevare ed analizzare i vissuti emotivi (rabbia, ribellione, rimorso, disperazione etc.) degli adolescenti, dinanzi alle situazioni che gli stessi percepiscono come maggiormente pregnanti;
4. Indagare i vissuti emotivi degli adolescenti rispetto alla qualità delle relazioni all'interno delle quali sentono di essere coinvolti (genitori, insegnanti, compagni);
5. Individuare le *correlazioni* tra i fattori socio-relazionali ed il bullismo (fisico, indiretto, verbale, prosocialità);
6. Conoscere il tipo di *relazioni* intercorrente tra i fattori socio-relazionali e le dimensioni empatiche (*Perspective taking*, fantasia, disagio personale, considerazione empatica).
- 7.

### **3. IL PROGETTO DI RICERCA**

Il presente progetto di ricerca ha lo scopo di approfondire la tematica della violenza, guardata dalla prospettiva dei processi di legittimazione e degli stereotipi che pervadono la mentalità ed i comportamenti degli adolescenti, e che possono intervenire nei processi di acquisizione della violenza come modalità relazionale che caratterizza il rapporto tra sessi.

I servizi che si occupano di violenza presenti sul territorio nazionale – centri antiviolenza, strutture di accoglienza per donne maltrattate, etc. - registrano, negli ultimi anni, l'aumento di una violenza che si sviluppa nell'ambito delle relazioni intime, sempre più spesso connotate dall'aggressività, dalla mancanza di rispetto, dalla dignità non riconosciuta, dalla pretesa di una dipendenza assoluta, dal desiderio di controllo e di possesso. “*Si alimenta così un clima di tolleranza nei confronti della violenza, che – tanto*



*più nella fase di forte crisi della coesione sociale in cui viviamo – favorisce i comportamenti aggressivi verso le donne e verso l’infanzia”* (cfr. Ref. Bibl. Passuello e Longo, 2011).

Il progetto trae spunto dalle iniziative di Solidea, un’Istituzione di Genere e Solidarietà della provincia di Roma, che porta avanti azioni sociali finalizzate a prevenire e contrastare la violenza contro le donne ed i minori. L’ottica di prevenzione di Solidea dedica particolare attenzione al pensiero di genere, spesso intriso di stereotipi e ruoli sessuali presenti nella società, che rivela quanto, in particolare nella realtà scolastica, si riscontri una mancanza di attenzione all’ottica di genere, ed a spazi di riflessione e di discussione su queste tematiche. Per cui accade che, laddove dovrebbe essere esaltata la ricchezza insita nelle differenze, si cronicizzano gli stereotipi e si irrigidiscono i modelli di mascolinità.

Nel tentativo di arricchire e ampliare, da una diversa prospettiva, le informazioni raccolte da Solidea sul territorio di Roma, il presente studio ha rivolto il proprio interesse ad un territorio tipicamente meridionale, ovvero il territorio siciliano, prendendo, come oggetto di indagine, la popolazione giovanile del territorio di Trapani, ed individuando come interlocutori privilegiati, gli studenti e le studentesse delle prime e delle quinte classi degli Istituti di scuola media secondaria dislocati nelle diverse zone della città, rappresentative di diversi livelli socio-culturali, e dei diversi indirizzi di studio.

Inoltre, a partire dall’assunto che la violenza è un fenomeno multifattoriale, nel presente progetto, si è deciso di integrare il questionario utilizzato all’interno della ricerca di Solidea - finalizzato ad indagare e ad analizzare il pensiero di genere, gli stereotipi, ed i modelli relazionali di riferimento - con altri due questionari, l’uno che indaga la percezione dell’esperienza scolastica degli adolescenti attraverso gli Indici di Prosocialità, Bullismo Fisico, Indiretto e Verbale, e l’altro che misura le diverse dimensioni dell’empatia attraverso le sottoscale relative a *Perspective Taking*, Fantasia, Disagio Personale, Considerazione Empatica.

Gli studenti intervistati appartengono alle classi prime e alle classi quinte di ogni Istituto selezionato, ciò al fine di ottenere un *range* di riferimento che avesse ai suoi due estremi le fasce di età minima e massima del campione preso in esame.

La fascia di età degli intervistati, è stata selezionata a partire dall'assunto generale secondo il quale l'adolescenza (periodo che va dai 12 ai 22 anni), può essere considerata la fase del ciclo vitale dell'individuo maggiormente connotata da profonde trasformazioni fisiche, intrapsichiche e relazionali; una fase in cui il/la ragazzo/a costruisce il concetto di sé a partire dall'immagine che i genitori e i coetanei gli rimandano, concetto ed immagine di sé che a sua volta influenzerà i suoi comportamenti e le sue modalità relazionali. In particolare, in questa fase, il gruppo dei pari ha la funzione di creare modelli culturali e nuovi valori di riferimento, fungendo da organizzatore della condotta, definendo chi e che cosa può essere accettato e rifiutato, cosa è giusto o sbagliato.

Da tutto ciò è facile intuire come i ragazzi, se non adeguatamente supportati, corrano il rischio di trasformare la forza creativa ed innovatrice insita nella rabbia e nell'aggressività - funzionali alla rottura del legame con i genitori, per la costruzione di una nuova identità personale - in comportamenti distruttivi e violenti.

#### **4. LE IPOTESI DI LAVORO**

1. Il ricorso ad un comportamento violento è influenzato dagli stereotipi socio-culturali degli adolescenti;
2. Esiste una correlazione tra le dimensioni indagate dai questionari, ed il genere (risposte diverse tra maschi e femmine), per cui le risposte variano secondo il genere maschile e femminile;
3. Le dimensioni indagate dai questionari sono influenzate significativamente dalla qualità dei rapporti che intercorrono tra l'adolescente ed i genitori;
4. Esiste una correlazione significativa tra le risposte del campione esaminato ed i rapporti con i compagni, per cui esistono delle differenze significative nella tipologia di risposta, a seconda della qualità del rapporto degli adolescenti con i loro pari;
5. Esiste una correlazione significativa tra le risposte del campione ed i rapporti con gli insegnanti, per cui le risposte variano in base alla qualità dei rapporti tra gli adolescenti ed i loro insegnanti;

6. La risposta empatica varia ed è influenzata significativamente dal genere, dalla qualità dei rapporti familiari con i genitori, e dai rapporti scolastici con i compagni e con gli insegnanti.

## **5. POPOLAZIONE E CAMPIONE**

La ricerca è stata condotta su classi di studenti degli Istituti di Scuola Media Superiore, per un totale di 350 studenti - 153 maschi e 197 femmine - appartenenti a diverse tipologie di indirizzi di studio ed a diverse estrazioni socio-culturali.

Gli Istituti scolastici dove sono stati raccolti i dati per la ricerca, sono stati selezionati in quanto considerati maggiormente rappresentativi della popolazione adolescenziale trapanese, e ciò per alcuni fattori. Primo fra questi, le caratteristiche della popolazione giovanile che essi accolgono: si è cercato di riferirsi a studenti provenienti da diverse estrazioni sociali in quanto, come abbiamo più volte sottolineato, il fenomeno della violenza non è correlato ad uno specifico livello socio-culturale, ma è trasversale a tutte le realtà, ed a tutti i livelli del tessuto sociale di una comunità.

Altro fattore considerato nella scelta del campione è quello riguardante il sesso. In particolare si è avuta l'accortezza di individuare quali Istituti avessero una predominanza di popolazione maschile, quali una predominanza femminile, e quali presentavano classi perlopiù miste. Si è tentato, infatti, di individuare Istituti in questo senso variegati, in modo da ottenere un campione quanto più possibile equilibrato. Nonostante la considerazione di questo aspetto, il campione utilizzato presenta una certa predominanza della popolazione femminile, su quella maschile.

Si riporta di seguito l'elenco di Istituti scolastici che hanno partecipato alla ricerca:

- ▶ Liceo Artistico (Istituto misto)
- ▶ Liceo Classico (Istituto misto)
- ▶ Liceo Scientifico (Istituto misto)
- ▶ Liceo di Scienze Umane (Istituto con una popolazione a prevalenza femminile)
- ▶ Istituto Comprensivo I.I.S.S. Tecnico Economico e Istituto Professionale per i Servizi Commerciali e Socio-sanitari (Istituto misto)

- ▶ Istituto Tecnico Industriale (Istituto con una popolazione a prevalenza maschile)
- ▶ Istituto Tecnico Economico (Istituto misto).

## 6. GLI STRUMENTI

Il questionario rappresenta lo strumento più efficace di rilevazione delle informazioni nell'ambito delle indagini effettuate su campioni rappresentativi della popolazione generale. Esso offre la possibilità di esaminare le **correlazioni** fra le risposte dei soggetti e le associazioni significative tra la **percezione della violenza**, il **livello di empatia** riscontrato nel campione, ed i **vissuti emotivi** degli adolescenti.

I dati statistici rilevati verranno rappresentati, quindi, attraverso grafici e tabelle.

I questionari, compilati in un'unica somministrazione, sono stati proposti nella forma di un *Cuadernillo* composto da quattro parti:

- ▶ **Parte anagrafica** generale (nome, classe, sesso, nazionalità, etc.);

- ▶ **Questionario n.1**

Indagine sulla percezione della violenza e sugli stereotipi di genere tra gli adolescenti;

- ▶ **Questionario n.2**

Indagine sui vissuti emotivi dell'adolescente oggi;

- ▶ **Questionario n.3**

Indagine sui livelli di empatia negli adolescenti.

### 6.1. PARTE ANAGRAFICA

Attraverso la prima parte del questionario, ovvero la PARTE ANAGRAFICA, sono stati rilevati dati riguardanti:

- ▶ ETÀ del campione: ragazzi di 15-16 e 18-19 anni (classi prime e classi quinte di ogni Istituto);

- ▶ ETÀ dei genitori;
- ▶ NAZIONALITÀ dei genitori;
- ▶ CONVIVENTI;
- ▶ CONTESTO RESIDENZIALE;
- ▶ TITOLO DI STUDIO dei genitori;
- ▶ OCCUPAZIONE dei genitori;
- ▶ RAPPORTI tra GENITORI e FIGLI;
- ▶ RAPPORTI con i COMPAGNI;
- ▶ RAPPORTI con gli INSEGNANTI;

## 6.2. PRIMO QUESTIONARIO

### *Indagine sulla percezione della violenza e sugli stereotipi di genere tra gli adolescenti*

Il primo questionario è stato realizzato e standardizzato dall'Istituzione Solidea con la supervisione di un'équipe di ricercatori del Dipartimento di Scienze Demografiche dell'Università "La Sapienza" di Roma, ed appositamente predisposto per la rilevazione della percezione della violenza e degli stereotipi di genere tra gli adolescenti.

Nello specifico, le tematiche indagate dal questionario riguardano: le percezioni, le conoscenze ed i comportamenti degli studenti che possono essere ricondotte alla macrocategoria della violenza e degli stereotipi in relazione al genere, al contesto socio-culturale di appartenenza, ed alla qualità delle relazioni intrattenute dagli adolescenti con i genitori.

Il questionario si compone di 30 item con alcune alternative di risposta tra le quali scegliere.

## **6.3. SECONDO QUESTIONARIO "LA MIA VITA A SCUOLA". INDAGINE SUI VISSUTI EMOTIVI DELL'ADOLESCENTE OGGI.**

*"La mia vita a scuola"* di S. Sharp e P. K. Smith (cfr. Ref. Bibl, Sharp e Smith, 1994) ha lo scopo di raccogliere una percezione di quanto succede a scuola,

esclusivamente tramite l'autovalutazione da parte degli alunni. Se il vantaggio sta nel fatto che esso consente una raccolta di preziose informazioni di tipo qualitativo e quantitative, relativamente all'esistenza ed alle caratteristiche del fenomeno "bullismo" nella classe e nell'Istituto, con notevole risparmio di tempo rispetto ad altre metodologie (come il colloquio), il principale svantaggio sta proprio nel fatto che l'autovalutazione può indurre i ragazzi a compiacere ed a fornire risposte socialmente desiderabili, oppure, se molto giovani, possono non possedere ancora una piena consapevolezza del loro comportamento prepotente.

Il questionario si compone di una scheda costituita da 39 items, che fanno riferimento a situazioni abbastanza frequenti nella vita scolastica dell'adolescente, e che i ragazzi dovranno valutare attraverso una scala, scegliendo una fra le alternative possibili.

La scheda comprende item dal contenuto "piacevole" o "neutro" (13 su 39) e item dal contenuto "non piacevole" (25 su 39) che indagano 4 indici:

- ▶ **Indice degli episodi di bullismo fisico**
- ▶ **Indice degli episodi di bullismo indiretto**
- ▶ **Indice degli episodi di bullismo verbale**
- ▶ **Indice di prosocialità**

La costruzione di istogrammi o tabelle a doppia entrata permette di fotografare la realtà con particolare attenzione ai dati relativi a "Più di una volta".

#### **6.4. TERZO QUESTIONARIO INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX – IRI DI DAVIS**

##### ***Indagine sui livelli di empatia negli adolescenti.***

Tale strumento propone un approccio multidimensionale all'empatia.

L'IRI indaga molteplici dimensioni dell'empatia, piuttosto che una valutazione globale. Così, ogni sottoscala dovrebbe essere esaminata separatamente nelle analisi.

Lo strumento non viene fornito con una serie di norme né ha punteggi cut-off (ovvero indici che consentano la presenza o l'assenza di una variabile, in questo caso

l'empatia). Esso è destinato ad essere utilizzato come *misura continua* di dimensioni di empatia in popolazioni normali, piuttosto che come misura categorica ("alta empatia" vs "bassa empatia").

## **7. IL TRATTAMENTO STATISTICO DEI DATI**

L'analisi statistica dei dati è stata elaborata per mezzo di SPSS (*Statistical Package per le Scienze Sociali*), versione 20 in italiano.

Inizialmente, sono stati eseguiti i calcoli statistici descrittivi e le frequenze per le voci: età, sesso, nazionalità, componenti familiari, conviventi, titolo di studio, professione, rapporti padre/madre/compagni/insegnanti, ambiente.

Sono state create quindi le tabelle di analisi, con frequenze e percentuali, ed i relativi istogrammi; per le correlazioni tra le variabili indagate, è stato utilizzato il Chi-quadro di Pearson. Le correlazioni estrapolate hanno riguardato le seguenti variabili:

- ✓ Maschi / femmine
- ✓ Rendimento scolastico / Rapporto col padre
- ✓ Rendimento scolastico / Rapporto con la madre
- ✓ Rendimento scolastico / Rapporto con i compagni
- ✓ Rendimento scolastico / Rapporto con gli insegnanti





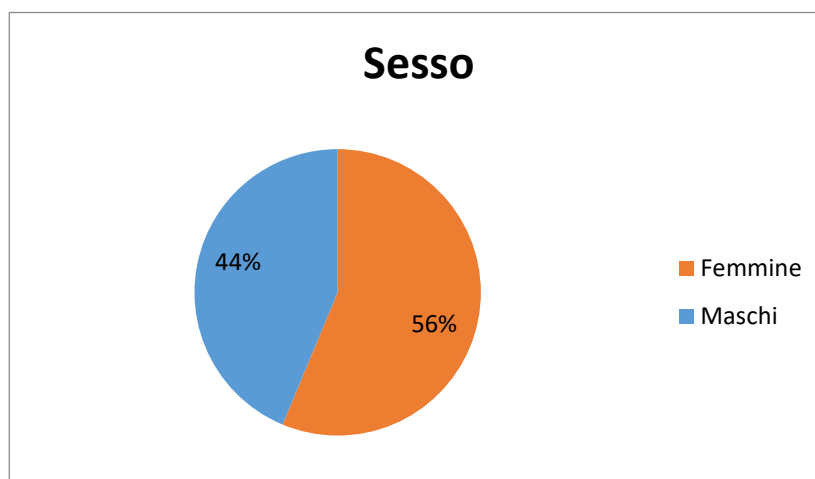
## CAPITOLO V: RISULTATI

### 1. RISULTATI PARTE ANAGRAFICA

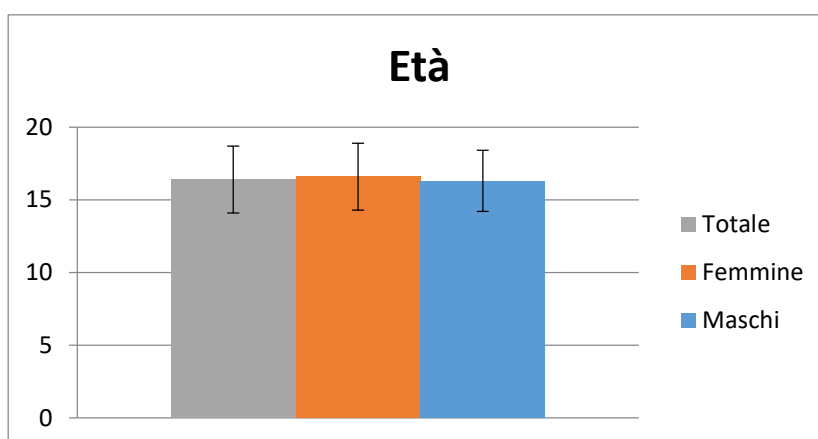
TAB. 1. DISTRIBUZIONE CAMPIONARIA E DATI ANAGRAFICI

	Totale	Femmine	Maschi
<b>Sogg, No.</b>	350	197 (56.3%)	153 (43.7%)
<b>Età, yrs (range)</b>	16.4 ± 2.3 (13 – 24)	16.6 ± 2.3 (13 – 24)	16.3 ± 2.1 (14 – 21)
<b>Nazionalità</b>			
<b>Italiana</b>	100%	100%	100%
<b>Straniera</b>	0%	0%	0%
<b>Fratelli (range)</b>	1.3 ± 0.8 (0 - 4)	1.3 ± 0.8 (0 - 4)	1.3 ± 0.9 (0 - 4)
<b>Padre, yrs (range)</b>	50.4 ± 5.8 (36 – 72)	50.1 ± 6.1 (36 – 72)	50.7 ± 5.4 (37 – 66)
<b>Madre, yrs (range)</b>	46.6 ± 4.9 (34 – 60)	46.4 ± 4.9 (34 – 58)	46.9 ± 5.1 (35 – 60)

**GRAF. 1. DISTRIBUZIONE CAMPIONARIA PER GENERE**



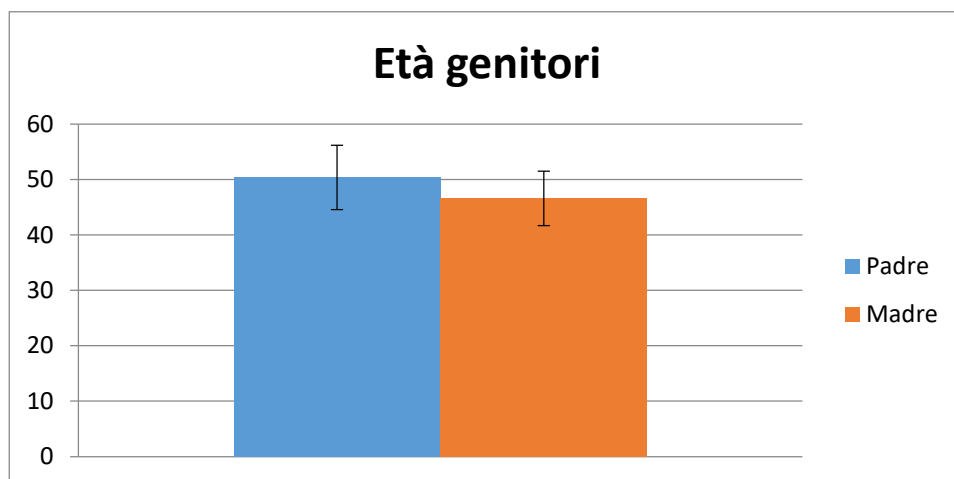
**GRAF. 2. DISTRIBUZIONE CAMPIONARIA PER ETÀ**



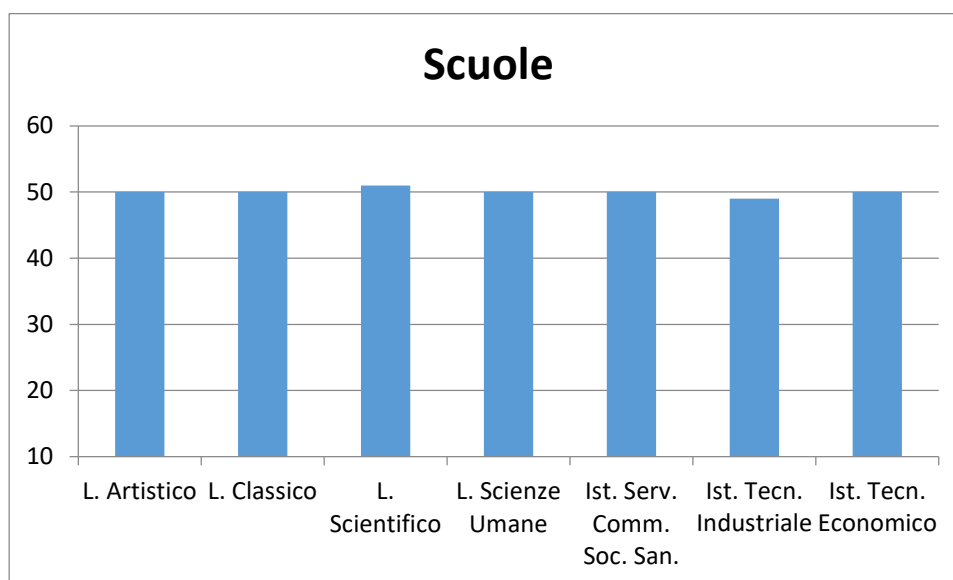
L'ampiezza del campione comprende 350 studenti degli Istituti di Scuola media secondaria, di cui 197 femmine (56.3%) e 153 maschi (43.7%). L'età del campione rientra in un *range* fra i 13 e i 24 anni, ma la maggioranza della popolazione si concentra tra i 14 e i 19 anni. La totalità del campione è di nazionalità italiana; il numero dei fratelli rientra in un *range* di 0-4; l'età dei padri rientra in un *range* tra 36 e 72 anni, in cui la maggioranza

della popolazione ha un'età compresa tra 45 e 56 anni; mentre l'età delle madri rientra in un *range* tra 34 e 60 anni, con una maggioranza con età compresa tra 41 e 51 anni.

**GRAF. 3. DISTRIBUZIONE CAMPIONARIA ETÀ DEI GENITORI**



**GRAF. 4. DISTRIBUZIONE CAMPIONARIA NELLE SCUOLE**



Gli Istituti scolastici coinvolti nella ricerca sono stati il Liceo artistico, il Liceo Classico, il Liceo di Scienze Umane, L'Istituto per i Servizi Commerciali e Socio-sanitari, l'Istituto Tecnico Industriale e l'Istituto Tecnico Economico.

**TAB. 2. DISTRIBUZIONE CAMPIONARIA NELLE CLASSI**

<b>Classi</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>1a</b>	176	50,3	50,3	50,3
<b>5a</b>	174	49,7	49,7	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

All'interno di ogni Istituto è stato preso a campione un n° di 50 studenti appartenenti alle prime (176 studenti, 50,3%), ed alle quinte classi (174 studenti, 49,7%), per un totale di 350.

**TAB. 3. DISTRIBUZIONE CAMPIONARIA DELLA NAZIONALITÀ DEI GENITORI**

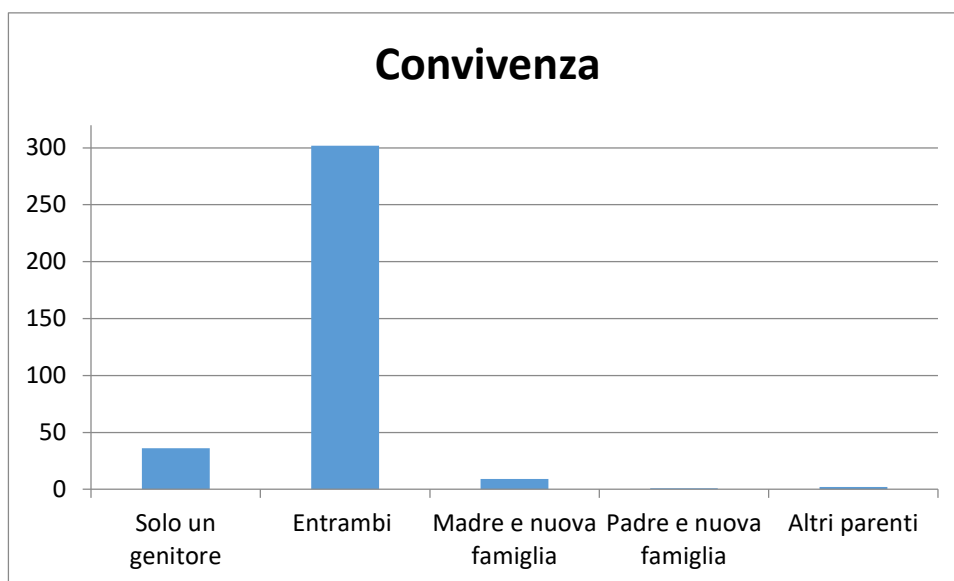
<b>Nazionalità genitori</b>				
<b>Padre</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Straniera</b>	2	0,6	0,6	0,6
<b>Italiana</b>	348	99,4	99,4	100,00
<b>Madre</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Straniera</b>	4	1,1	1,1	1,1
<b>Italiana</b>	346	98,9	98,9	100,0

I genitori degli studenti sono di nazionalità italiana, fatta eccezione per due padri e 4 madri di nazionalità straniera.

**TAB. 4. DISTRIBUZIONE CAMPIONARIA DEI CONVIVENTI IN FAMIGLIA**

<b>Covivenza</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Solo un genitore</b>	36	10,3	10,3	10,3
<b>Entrambi</b>	302	86,3	86,3	96,6
<b>Madre e nuova famiglia</b>	9	2,5	2,5	99,1
<b>Padre e nuova famiglia</b>	1	0,3	0,3	99,4
<b>Altri parenti</b>	2	0,6	0,6	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

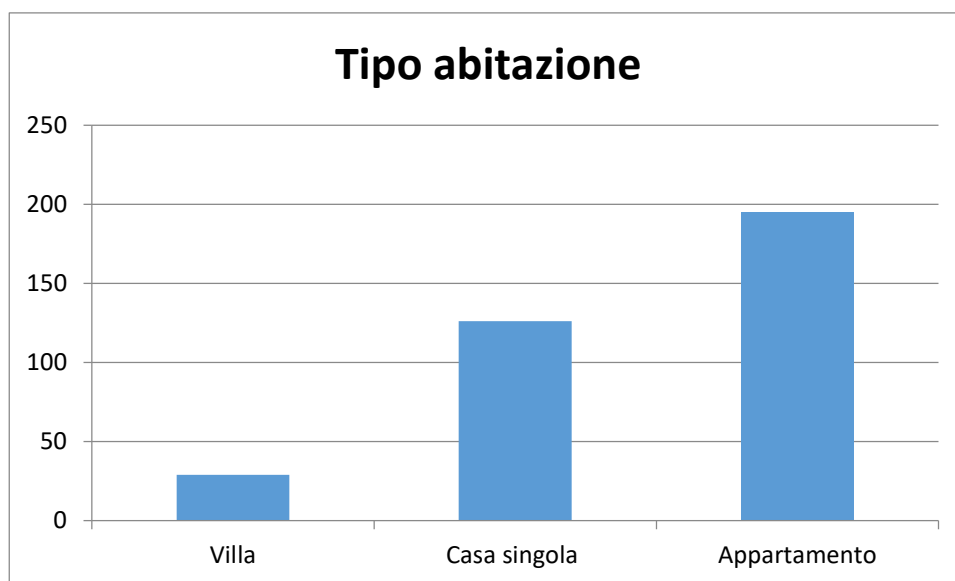
**GRAF. 5. DISTRIBUZIONE CAMPIONARIA DEI CONVIVENTI IN FAMIGLIA**



**TAB. 5. TIPO DI ABITAZIONE**

<b>Tipo abitazione</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Villa</b>	29	8,3	8,3	8,3
<b>Casa singola</b>	126	36,0	36,0	44,3
<b>Appartamento</b>	195	55,7	55,7	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

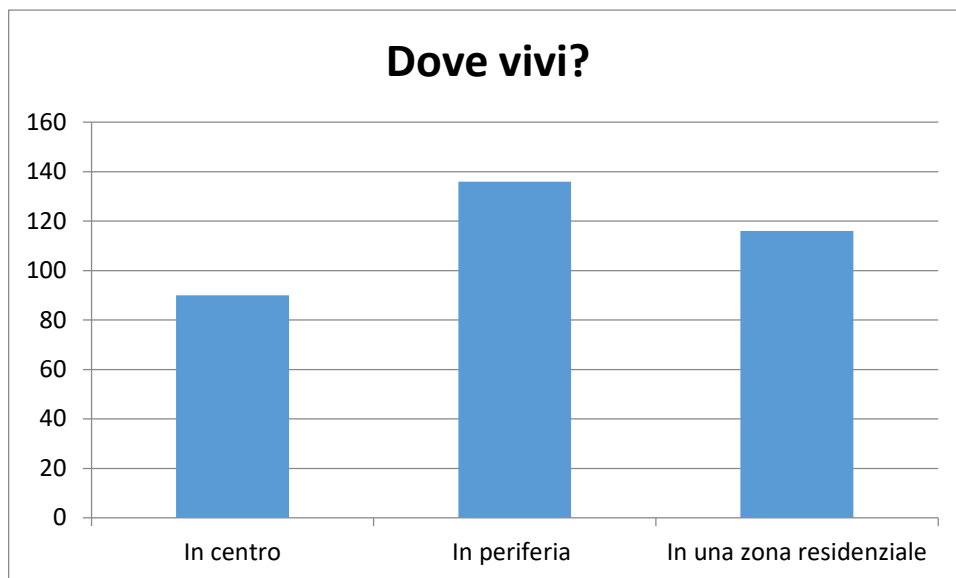
**GRAF. 6. TIPO DI ABITAZIONE**



**TAB. 6. ZONA DI RESIDENZA**

<b>Dove vivi?</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>In centro</b>	90	26,3	26,3	26,3
<b>In periferia</b>	136	39,8	39,8	66,1
<b>In una zona residenziale</b>	116	33,9	33,9	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 7. ZONA DI RESIDENZA**



Il 96,6% i ragazzi vivono con entrambi i genitori. Il campione risiede in periferia e in zona residenziale, leggermente più basso il numero di chi risiede nel centro storico delle città (26,3%).



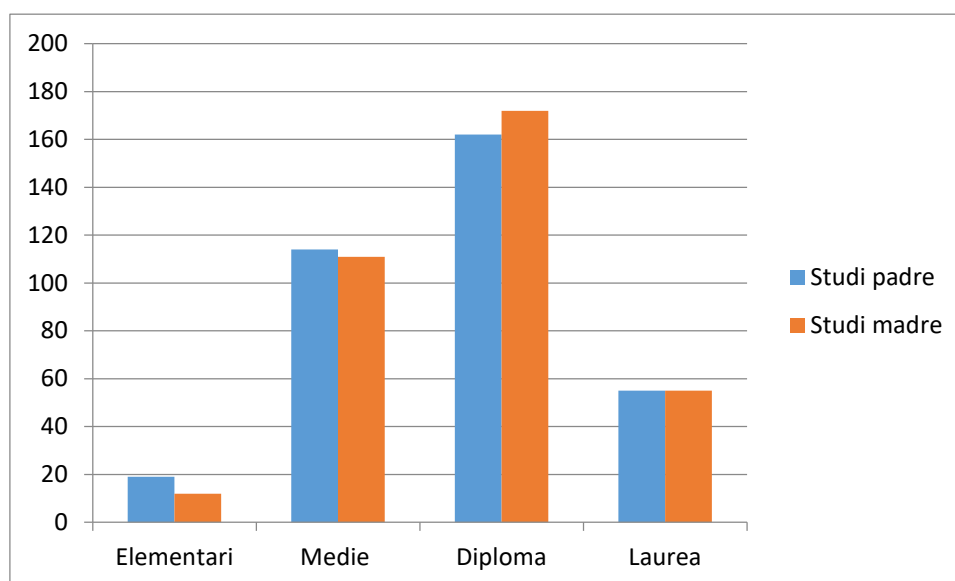
**TAB. 7. TITOLO DI STUDIO DEL PADRE**

<b>Studi padre</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Elementari</b>	19	5,4	5,4	5,4
<b>Medie</b>	114	32,6	32,6	38,0
<b>Diploma</b>	162	46,3	46,3	84,3
<b>Laurea</b>	55	15,7	15,7	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**TAB. 8. TITOLO DI STUDIO DELLA MADRE**

<b>Studi madre</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Elementari</b>	12	3,4	3,4	3,4
<b>Medie</b>	111	31,7	31,7	35,1
<b>Diploma</b>	172	49,2	49,2	84,3
<b>Laurea</b>	55	15,7	15,7	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 8. TITOLO DI STUDIO DEL PADRE E DELLA MADRE**



Il titolo di studio dei genitori presenta i valori più alti (sia del padre che della madre) in corrispondenza del Diploma di Scuola Media Secondaria Superiore (padre, 46,3%; madre, 49,2%), che risulta essere il più diffuso, seguito dalla licenza di Scuola Media Inferiore (padre, 32,6%; madre, 31,7%), dalla Laurea (padre, 15,7%; madre, 15,7%), ed infine dalla Scuola Elementare (padre, 5,4%; madre, 3,4%).

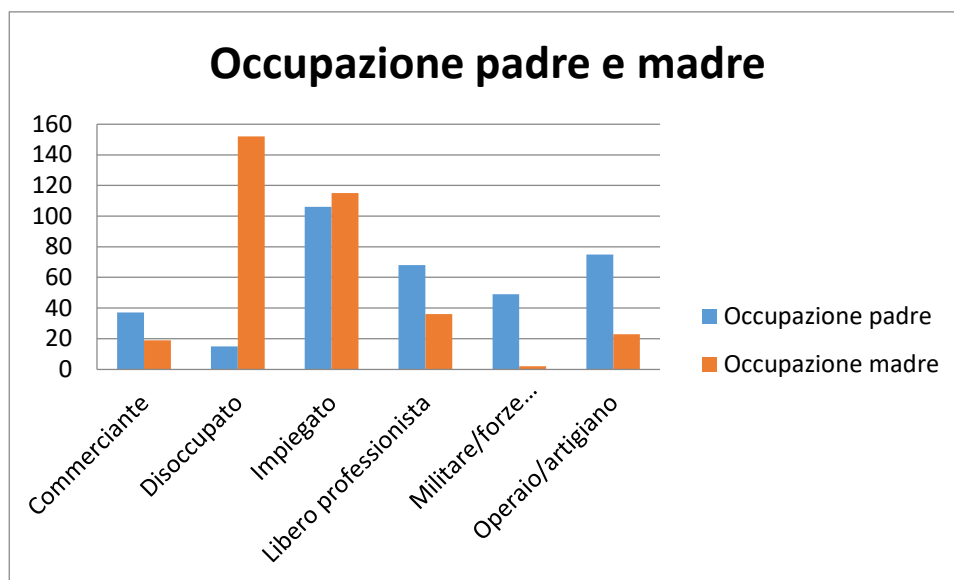
**TAB. 9. OCCUPAZIONE DEL PADRE.**

<b>Occupazione padre</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Commerciante</b>	37	10,6	10,6	10,6
<b>Disoccupato</b>	15	4,3	4,3	14,9
<b>Impiegato</b>	106	30,3	30,3	45,2
<b>Libero professionista</b>	68	19,4	19,4	64,6
<b>Militare/forze dell'ordine</b>	49	14,0	14,0	78,6
<b>Operaio/artigiano</b>	75	21,4	21,4	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

TAB. 10. OCCUPAZIONE DELLA MADRE

Occupazione madre	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale accumulata
<b>Commerciante</b>	19	5,5	5,5	5,5
<b>Disoccupato</b>	152	43,8	43,8	49,3
<b>Impiegato</b>	115	33,1	33,1	82,4
<b>Libero professionista</b>	36	10,4	10,4	92,8
<b>Militare/forze dell'ordine</b>	2	0,6	0,6	93,4
<b>Operaio/artigiano</b>	23	6,6	6,6	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

GRAF. 9. OCCUPAZIONE DEL PADRE E DELLA MADRE



Per quanto concerne l'occupazione dei genitori, i valori più significativi si riscontrano nella fascia "Impiegato" (padre e madre pressoché alla pari - padre, 30,3%;

madre, 33,1%)), mentre si registra un netto innalzamento della variabile “Disoccupato”, dove l’incidenza è quasi totalmente femminile (padre, 4,3%; madre, 43,8%).

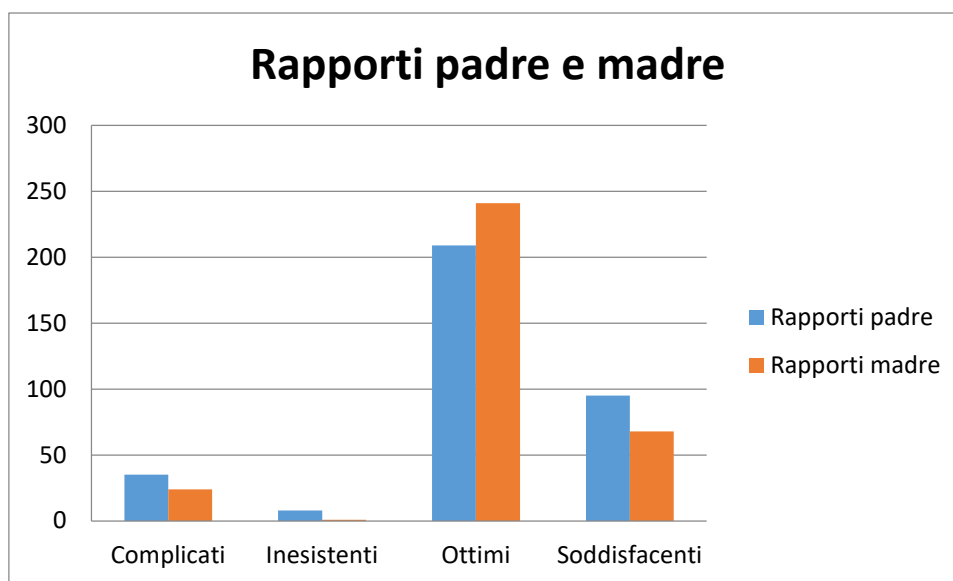
TAB. 11. RAPPORTI COL PADRE

<b>Rapporti padre</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Complicati</b>	35	10,1	10,1	10,1
<b>Inesistenti</b>	8	2,3	2,3	12,4
<b>Ottimi</b>	209	60,2	60,2	72,6
<b>Soddisfacenti</b>	95	27,4	27,4	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

TAB. 12. RAPPORTI COL PADRE

<b>Rapporti madre</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Complicati</b>	35	10,1	10,1	10,1
<b>Inesistenti</b>	8	2,3	2,3	12,4
<b>Ottimi</b>	209	60,2	60,2	72,6
<b>Soddisfacenti</b>	95	27,4	27,4	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

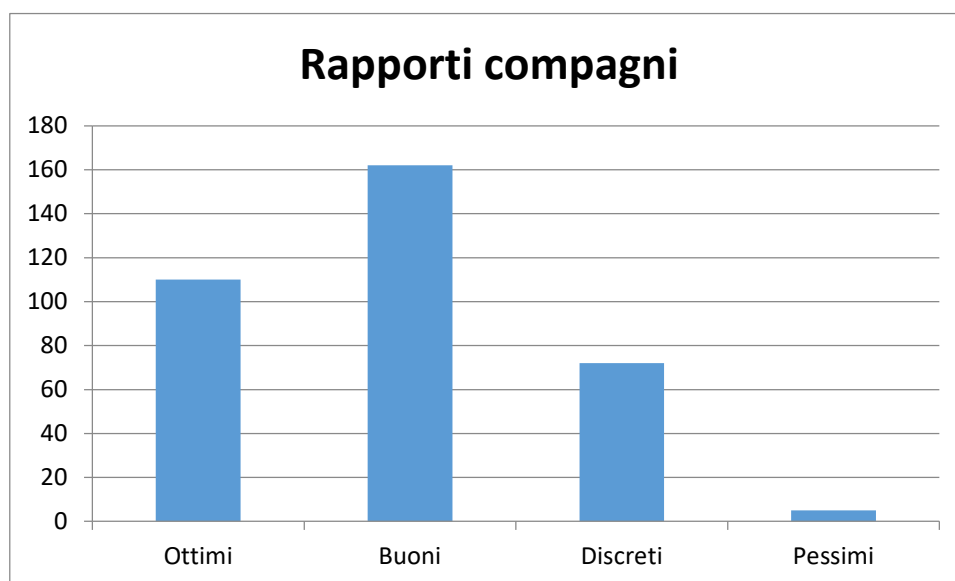
**GRAF. 10. RAPPORTI COL PADRE E CON LA MADRE**



**TAB. 13. RAPPORTI CON I COMPAGNI**

<b>Rapporti compagni</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Ottimi</b>	110	31,5	31,5	31,5
<b>Buoni</b>	162	46,4	46,4	77,9
<b>Discreti</b>	72	20,6	20,6	98,5
<b>Pessimi</b>	5	1,5	1,5	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

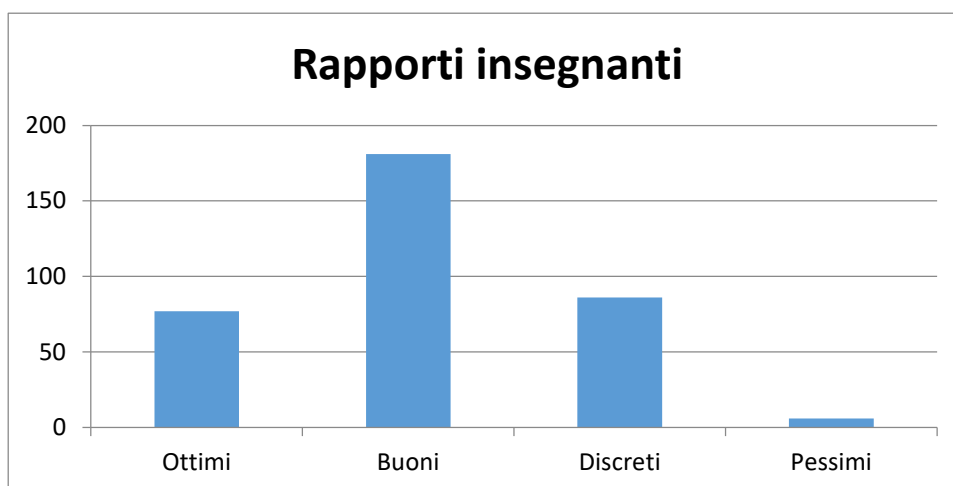
**GRAF. 11. RAPPORTI CON I COMPAGNI**



**TAB. 14. RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<b>Rapporti insegnanti</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Ottimi</b>	77	22,0	22,0	22,0
<b>Buoni</b>	181	51,7	51,7	73,7
<b>Discreti</b>	86	24,6	24,6	98,3
<b>Pessimi</b>	6	1,7	1,7	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 12. RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**



L'ambito relazionale include i rapporti genitori-figli, i rapporti con i compagni e i rapporti con gli insegnanti. Nella variabile dei rapporti tra genitori e figli, i dati registrano punteggi elevati nella fascia "ottimi rapporti"; mentre la percezione della qualità dei rapporti fra pari e dei rapporti fra studenti e insegnanti si collocano entrambi nella fascia "buoni", seguito da "ottimi" / "discreti" e infine da "pessimi", quest'ultimo dato presente in percentuale assolutamente minima.

## **2. RISULTATI PRIMO QUESTIONARIO**

*Indagine sulla percezione della violenza e sugli stereotipi di genere tra gli adolescenti.*

Il questionario si compone di 30 item con alcune alternative di risposta tra le quali scegliere.

TAB. 15. DOM. 1) QUALI SONO (O SONO STATE) LE TUE REAZIONI ALLE PUNIZIONI

Reazione a punizioni - domanda a più risp	Frequenza	Percentuale
Disperazione	32	9,2
Rimorso	108	30,9
Indifferenza	49	14,1
Sofferenza	74	21,3
Rancore	52	14,9
Ribellione	78	22,4
Vendetta	16	4,6
Mai avute punizioni	75	21,5

GRAF.  
DOM.  
QUALI  
(O  
STATE)

13.  
1)  
SONO  
SONO  
LE TUE

#### REAZIONI ALLE PUNIZIONI



#### Correlazione genere

L'item 1.1 (disperazione) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dai maschi – femmine, 25,0%; maschi 75,0% ).



$X^2 14,365 - p=0.0002$

Rapporto di verosimiglianza 14,171 -  $p=0.0002$

L'item 1.8 (mai avute punizioni) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dalle femmine – femmine, 66,7%; maschi 33,3%).

$X^2 4,058 - p=0.0440$

Rapporto di verosimiglianza 4,138 -  $p=0.0419$

### **Correlazione rapporti padre**

L'item 1.6 (ribellione) risulta correlato significativamente con i rapporti col padre, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti col padre risultano “inesistenti” (il 6,5%).

$X^2 10,703 - p=0.0134$

Rapporto di verosimiglianza 9,194 -  $p=0.0268$

L'item 1.7 (vendetta) risulta correlato significativamente con i rapporti col padre, più i rapporti col padre risultano “complicati” più la risposta viene scelta (37,5%).

$X^2 15,924 - p=0.0012$

Rapporto di verosimiglianza 11,184 -  $p=0.0108$

L'item 1.8 (mai avute punizioni) risulta correlato significativamente con i rapporti col padre, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti col padre risultano “ottimi” (74,0%) o “soddisfacenti” (13,7%).

$X^2 15,924 - p=0.0012$

Rapporto di verosimiglianza 11,924 -  $p=0.0012$

### **Correlazione rapporti madre**

L'item 1.2 (rimorso) risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti con la madre risultano “ottimi” (77,8%).

$X^2 8,926 - p=0.0303$

Rapporto di verosimiglianza 10,679 -  $p=0.0136$

L'item 1.6 (ribellione) risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti con la madre risultano "complicati" (14,10%) o "soddisfacenti" (35,9%).

$X^2 18,899 - p=0.0003$

Rapporto di verosimiglianza 17,786 -  $p=0.0005$

L'item 1.7 (vendetta) risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti con la madre risultano "complicati" (31,2%)

$X^2 17,277 - p=0.0006$

Rapporto di verosimiglianza 11,306 -  $p=0.0102$

L'item 1.8 (mai avute punizioni) risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti con la madre risultano "ottimi" (84,0%) o "soddisfacenti" (9,3%).

$X^2 15,924 - p=0.0012$

Rapporto di verosimiglianza 11,924 -  $p=0.0012$

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra le reazioni a punizioni ed i rapporti coi compagni

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L'item 1.6 (ribellione) risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti, più i rapporti con gli insegnanti risultano "pessimi" più la risposta viene scelta (5,13%).

$X^2 11,199 - p=0.0107$

Rapporto di verosimiglianza 9,752 -  $p=0.0208$

L'item 1.7 (vendetta) risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti, più i rapporti con gli insegnanti risultano "pessimi" più la risposta viene scelta (12,5%).

$X^2 16,201 - p=0.0010$

Rapporto di verosimiglianza 10,008 -  $p=0.0185$

La variabile “Reazione alle punizioni” mostra differenze statisticamente significative tra maschi e femmine, i vissuti di disperazione sono maggiormente presenti nei maschi, mentre le femmine registrano l’assenza di punizioni. Inoltre i dati evidenziano una maggiore tendenza alla ribellione in quei soggetti che hanno rapporti inesistenti col padre; alla vendetta, in quelli i cui rapporti col padre sono complicati, ed assenza di punizioni in quei soggetti che col padre hanno rapporti ottimi o soddisfacenti.

A partire dalla tipologia di rapporto con la madre, in generale i dati rilevano che se i rapporti sono percepiti ottimi o complicati, la reazione emotiva è quella di rimorso; se percepiti complicati o soddisfacenti, la reazione emotiva è la ribellione; se i rapporti sono in prevalenza complicati, la reazione è la vendetta; mentre, se ottimi o soddisfacenti, l’esperienza più frequente è il non avere punizioni.

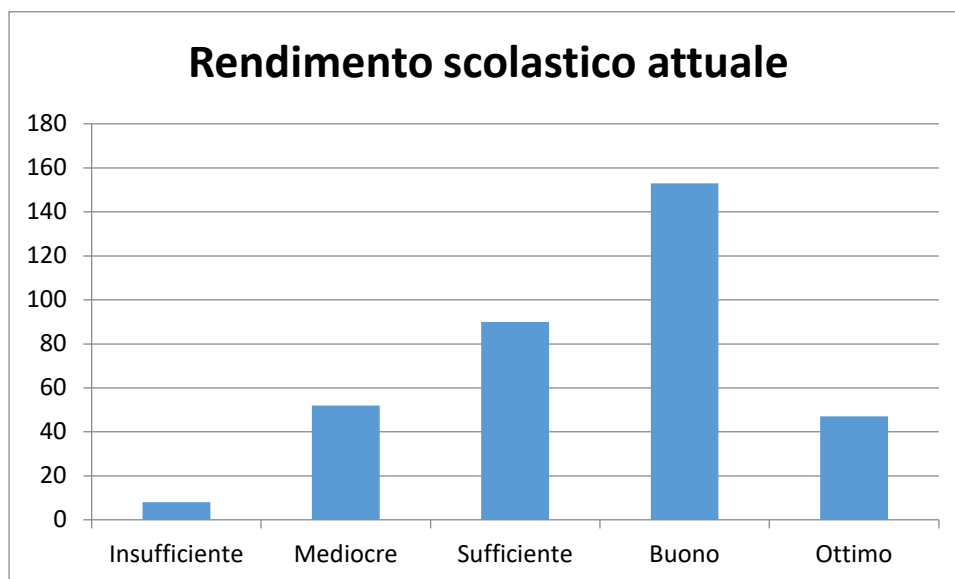
Anche il rapporto con gli insegnanti sembra avere una incidenza nella reazione degli intervistati: quanto più i rapporti sono percepiti pessimi, tanto più frequentemente le reazioni sono quelle di ribellione o vendetta.

Non emerge nessuna correlazione significativa tra il rendimento scolastico attuale ed i rapporti coi compagni.

**TAB. 16. DOM. 2) QUAL È IL TUO ATTUALE RENDIMENTO SCOLASTICO**

<b>Rendimento scolastico</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Insufficiente</b>	8	2,3	2,3	2,3
<b>Mediocre</b>	52	14,9	14,9	17,2
<b>Sufficiente</b>	90	25,7	25,7	42,9
<b>Buono</b>	153	43,7	43,7	86,6
<b>Ottimo</b>	47	13,4	13,4	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

GRAF. 14. DOM. 2) QUAL È IL TUO ATTUALE RENDIMENTO SCOLASTICO



### Correlazione genere

L'analisi del rendimento scolastico mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (miglior rendimento per le femmine - femmine, 66,5%; maschi 45,0%).

$X^2 18,837 - p=0.0008$

Rapporto di verosimiglianza 19,055 -  $p=0.0008$

### Correlazione rapporti padre

L'analisi del rendimento scolastico risulta correlato significativamente con i rapporti col padre, più i rapporti col padre risultano "complicati" o "inesistenti" più il rendimento risulta essere peggiore ("mediocre", 26,9%)

$X^2 22,676 - p=0.0306$

Rapporto di verosimiglianza 21,874 -  $p=0.0390$

### Correlazione rapporti madre

L'analisi del rendimento scolastico risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre, più i rapporti con la madre risultano "complicati" più il rendimento risulta essere peggiore ("mediocre" - 15,4% - o "insufficiente" - 37,5%)

$X^2 39,785 - p<0,05$

Rapporto di verosimiglianza 33,037 -  $p=0.0010$

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra il rendimento scolastico attuale ed i rapporti coi compagni.

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L'analisi del rendimento scolastico risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti, più i rapporti con gli insegnanti risultano "ottimi" (22,0%), "buoni" (51,7%) o "discreti" (24,6%), più il rendimento risulta essere soddisfacente.

$X^2=63,489 - p<0,05$

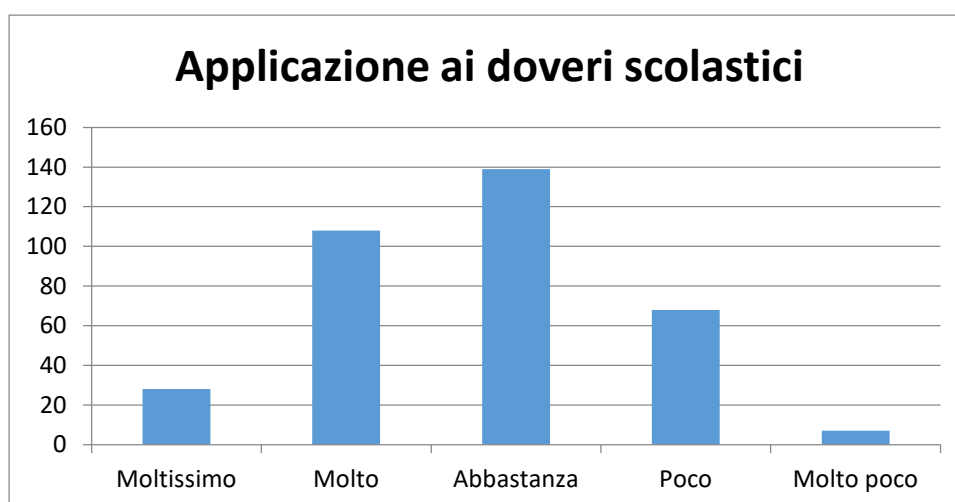
Rapporto di verosimiglianza 60,876 –  $p<0,05$

Il rendimento scolastico risente della differenza di genere: risulta essere migliore nella popolazione femminile rispetto a quello maschile. In generale esso risulta correlato con la qualità delle relazioni tra gli intervistati e gli adulti di riferimento ovvero il rendimento risulta essere mediocre o insufficiente nei casi in cui il rapporto con i genitori e con gli insegnanti è percepito come complicato o inesistente. Non emerge nessuna correlazione significativa tra il rendimento scolastico attuale ed i rapporti coi compagni.

**TAB. 17. DOM. 3) TI APPLICHI NEI DOVERI SCOLASTICI**

<b>Applicazione ai doveri scolastici</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Moltissimo</b>	28	8,0	8,0	8,0
<b>Molto</b>	108	30,9	30,9	38,9
<b>Abbastanza</b>	139	39,7	39,7	78,6
<b>Poco</b>	68	19,4	19,4	98,0
<b>Molto poco</b>	7	2,0	2,0	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

GRAF. 15. DOM. 3) TI APPLICHI NEI DOVERI SCOLASTICI



### Correlazione genere

L'analisi dell'applicazione ai doveri scolastici mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (minore applicazione per i maschi; risposte "poco" e "molto poco": maschi, 13,4%; femmine, 8,0%).

$\chi^2=17,009$  -  $p=0.0019$

Rapporto di verosimiglianza 17,126 -  $p=0.0018$

### Correlazione rapporti padre

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'applicazione ai doveri scolastici ed il rapporto col padre.

### Correlazione rapporti madre

L'analisi dell'applicazione ai doveri scolastici risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre, più i rapporti con la madre risultano "soddisfacenti" più l'applicazione ai doveri scolastici è maggiore ("molto" – 27,6%), se i rapporti con la madre risultano "complicati" l'applicazione ai doveri scolastici è "poca" (13,2%).

$\chi^2=23,526$  -  $p=0.0236$

Rapporto di verosimiglianza 22,488 -  $p=0.0324$

### **Correlazione rapporti compagni**

L'analisi dell'applicazione ai doveri scolastici risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni, in particolare se i rapporti con i compagni risultano "pessimi" l'applicazione ai doveri scolastici è maggiore ("moltissimo"- 10,7%), se i rapporti con i compagni risultano "discreti" l'applicazione ai doveri scolastici è "poca" (38,2%).

La relazione risulta inversa, al peggioramento dei rapporti coi compagni aumenta l'applicazione ai doveri scolastici e viceversa.

$X^2 47,935 - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 40,735 -  $p < 0,05$

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L'analisi dell'applicazione ai doveri scolastici risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti, in particolare se i rapporti con gli insegnanti risultano "ottimi" l'applicazione ai doveri scolastici è maggiore ("molto" - 38,0% - o "moltissimo" - 46,4%).

$X^2 65,601 - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 66,860 -  $p < 0,05$

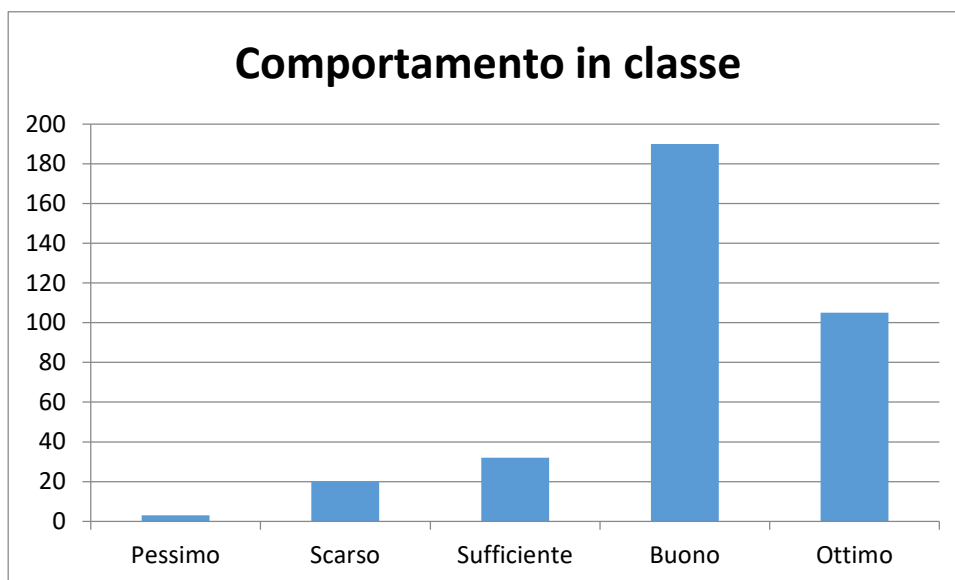
In termini di applicazione ai doveri scolastici, emerge una differenza di genere statisticamente significativa, in cui le femmine risultano avere un punteggio più alto.

La variabile risulta essere correlata positivamente con la qualità dei rapporti con la madre (con il padre non è presente alcuna correlazione) e con gli insegnanti, per cui rapporti soddisfacenti in queste aree corrispondono ad una maggiore applicazione ai doveri scolastici; mentre risulta una correlazione negativa tra applicazione ai doveri e rapporto con i compagni: laddove questi ultimi sono peggiori, l'applicazione ai doveri è maggiore e viceversa.

TAB. 18. DOM. 4) QUALE VALUTAZIONE DAI AL TUO COMPORTAMENTO SCOLASTICO

Comportamento in classe	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale accumulata
<b>Pessimo</b>	3	0,9	0,9	0,9
<b>Scarso</b>	20	5,7	5,7	6,6
<b>Sufficiente</b>	32	9,1	9,1	15,7
<b>Buono</b>	190	54,3	54,3	70,0
<b>Ottimo</b>	105	30,0	30,0	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

GRAF. 16. DOM. 4) QUALE VALUTAZIONE DAI AL TUO COMPORTAMENTO SCOLASTICO





### **Correlazione genere**

L'analisi del comportamento in classe mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (miglior comportamento per le femmine – 67,6%).

$X^2_{14,959} - p=0.0048$

Rapporto di verosimiglianza 15,239 -  $p=0.0042$

### **Correlazione rapporti padre**

L'analisi del comportamento in classe risulta correlato significativamente con i rapporti con il padre, più i rapporti col padre risultano “complicati” o “inesistenti” più il comportamento risulta essere peggiore (“pessimo”- 66,7% o “scarso” – 30,0%)

$X^2_{35,961} - p=0.0003$

Rapporto di verosimiglianza 24,225 -  $p=0.0190$

### **Correlazione rapporti madre**

L'analisi del comportamento in classe risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre, più i rapporti con la madre risultano “complicati” più il comportamento risulta essere peggiore (“pessimo” – 66,7%).

$X^2_{39,244} - p<0,05$

Rapporto di verosimiglianza 23,243 -  $p=0.0257$

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra il comportamento in classe ed i rapporti coi compagni

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L'analisi del comportamento in classe risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti, in particolare se i rapporti con gli insegnanti risultano “ottimi” (51,7%) o “buoni” (22,0%) il comportamento in classe risulta migliore (correlazione positiva)

$X^2_{72,951} - p<0,05$

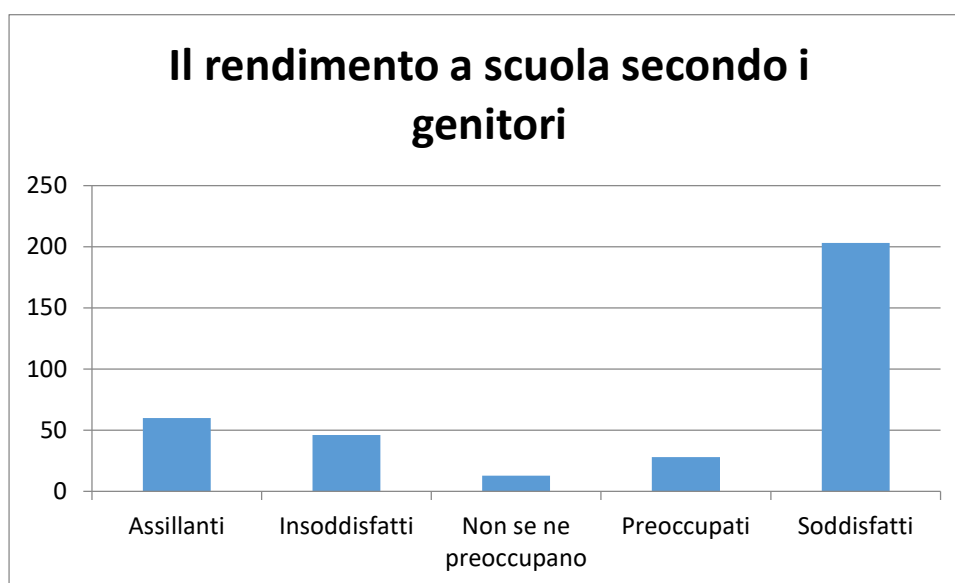
Rapporto di verosimiglianza 70,185 -  $p<0,05$

Nel campione, l'analisi del comportamento in classe mostra risultati migliori per le femmine. In generale, si riscontrano correlazioni significative tra comportamento scolastico e rapporti con padre, madre e insegnanti: il comportamento è peggiore laddove tali rapporti sono negativi. Non emerge nessuna correlazione significativa tra il rendimento scolastico attuale ed i rapporti coi compagni.

**TAB. 19. DOM. 5) I TUOI GENITORI COSA PENSANO DEL TUO RENDIMENTO E DELLA TUA APPLICAZIONE NEGLI STUDI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>Il tuo rendimento a scuola secondo i genitori</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Assillanti</b>	60	17,2	17,2	17,2
<b>Insoddisfatti</b>	46	13,1	13,1	30,3
<b>Non se ne preoccupano</b>	13	3,7	3,7	34,0
<b>Preoccupati</b>	28	8,0	8,0	42,0
<b>Soddisfatti</b>	203	58,0	58,0	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 17. DOM. 5) I TUOI GENITORI COSA PENSANO DEL TUO RENDIMENTO E DELLA TUA APPLICAZIONE NEGLI STUDI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

L'analisi del rendimento a scuola secondo i genitori mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (più genitori "soddisfatti" per le femmine – 65,5%, più genitori "assillanti" per i maschi – 61,7%).

$\chi^2 18,583 - p=0.0009$

Rapporto di verosimiglianza 18,634 -  $p=0.0009$

### **Correlazione rapporti padre**

L'analisi del rendimento a scuola secondo i genitori risulta correlato significativamente con i rapporti con il padre, più i rapporti col padre risultano "inesistenti" più viene descritto disinteresse da parte dei genitori ("non se ne preoccupano" – 30,8%)

$\chi^2 35,416 - p=0.0004$

Rapporto di verosimiglianza 65,362 –  $p<0,05$

### **Correlazione rapporti madre**

L'analisi del rendimento a scuola secondo i genitori risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre. La relazione risulta inversa, più il rapporto

con la madre è “positivo” (92,9%) più i genitori vengono definiti “assillanti” (91,7%) o “soddisfatti” (95,4%).

$X^2_{31,371} - p=0.0017$

Rapporto di verosimiglianza 27,665 -  $p=0.0062$

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l’analisi del rendimento a scuola secondo i genitori ed i rapporti coi compagni.

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L’analisi del rendimento a scuola secondo i genitori risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti, in particolare se i rapporti con gli insegnanti risultano “ottimi” i genitori tendono ad essere definiti come “soddisfatti” (32,5%) (correlazione positiva).

$X^2_{57,600} - p<0,05$

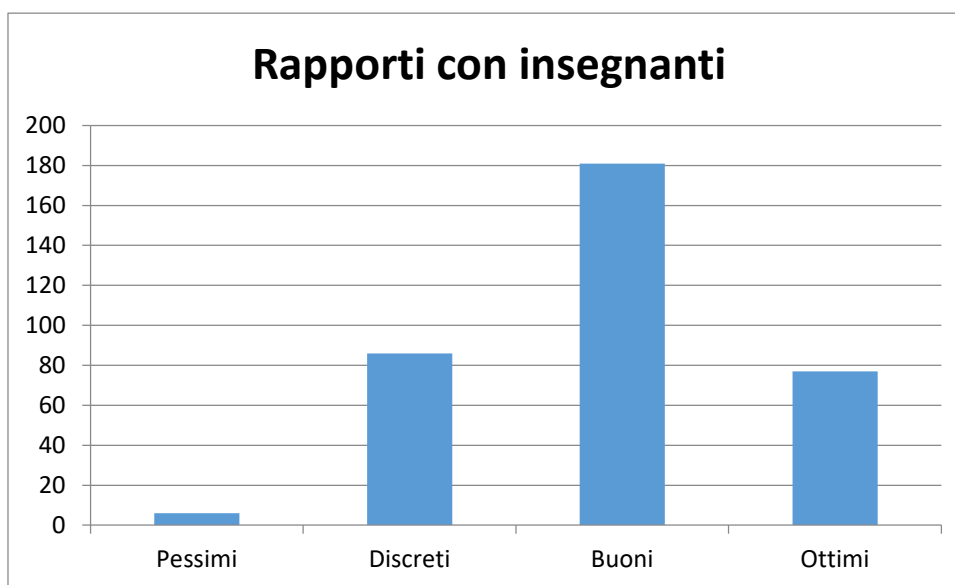
Rapporto di verosimiglianza 67,038 -  $p<0,05$

L’analisi del rendimento secondo i genitori degli intervistati, evidenzia differenze statisticamente significative nel livello di soddisfazione tra i genitori delle femmine, che risultano essere in maggior misura soddisfatti, e quelli dei maschi che risultano essere assillanti. Differenze significative si evidenziano anche in riferimento ai rapporti con i genitori: quanto più i rapporti col padre sono “inesistenti” tanto più alto è il livello di disinteresse da parte dei genitori; mentre un migliore rapporto con la madre, è correlata con una maggiore casistica di genitori “assillanti” o “soddisfatti”. Una correlazione positiva si riscontra anche in riferimento ai rapporti con gli insegnanti, quanto più questi sono positivi, tanto maggiore è il livello di soddisfazione dei genitori.

**TAB. 20. DOM. 6) IN GENERALE QUAIL SONO I RAPPORTI CON I TUOI INSEGNANTI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>Rapporto con insegnanti</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Pessimi</b>	6	1,7	1,7	1,7
<b>Discreti</b>	86	24,6	24,6	26,3
<b>Buoni</b>	181	51,7	51,7	78,0
<b>Ottimi</b>	77	22,0	22,0	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 18. DOM. 6) IN GENERALE QUAIL SONO I RAPPORTI CON I TUOI INSEGNANTI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra il rapporto con gli insegnanti del Questionario 1 ed il genere.

### **Correlazione rapporti padre**

L'analisi del rapporto con gli insegnanti del Questionario 1 risulta correlato significativamente con i rapporti con il padre, più i rapporti col padre risultano "complicati" (10,1%) più i rapporti con gli insegnanti vengono definiti peggiori (8,6%).

$X^2_{32,130} - p=0.0013$

Rapporto di verosimiglianza 30,281 –  $p=0.0025$

### **Correlazione rapporti madre**

L'analisi del rapporto con gli insegnanti del Questionario 1 risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre. La relazione risulta diretta, più il rapporto con la madre è "positivo" (92,9%) più il rapporto con gli insegnanti risulta anch'esso "positivo" (60,2%).

$X^2_{32,647} - p=0.0011$

Rapporto di verosimiglianza 29,221 -  $p=0.0037$

### **Correlazione rapporti compagni**

L'analisi del rapporto con gli insegnanti del Questionario 1 risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni. La relazione risulta diretta, più il rapporto con i compagni è "positivo" (88,1%) più il rapporto con gli insegnanti risulta anch'esso "positivo" (59,8%).

$X^2_{57,620} - p<0,05$

Rapporto di verosimiglianza 55,920 -  $p<0,05$

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L'analisi del rapporto con gli insegnanti del Questionario 1 risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti. La relazione è diretta, entrambi gli item indagano la stessa area.

$X^2_{339,037} - p<0,05$

Rapporto di verosimiglianza 270,994 –  $p<0,05$

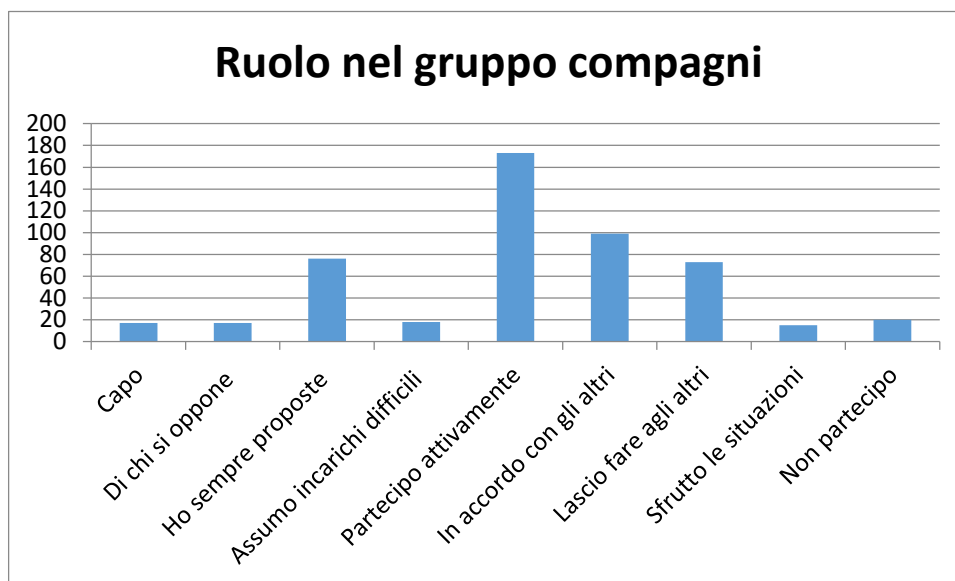
Il rapporto con gli insegnanti non risente della differenza di genere, ma piuttosto si rivela correlato col rapporto col padre che, quanto più risulta essere complicato, tanto più

i rapporti con gli insegnanti sono definiti pessimi, e con quello con la madre e con i compagni che, quanto più questi rapporti sono positivi tanto più lo sono quelli con gli insegnanti.

**TAB. 21. DOM. 7) NEL GRUPPO DEI TUOI COMPAGNI CHE RUOLO HAI (PUOI SEGNARE UN MASSIMO DI DUE RISPOSTE)**

<b>Ruolo gruppo compagni - <i>domanda a più risp</i></b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
<b>Capo</b>	17	4,9
<b>Di chi si oppone alle decisioni</b>	17	4,9
<b>Di chi ha sempre proposte da fare</b>	76	21,7
<b>Di chi assume incarichi difficili</b>	18	5,1
<b>Di chi partecipa attivamente</b>	173	49,4
<b>Di chi è in accordo con gli altri</b>	99	28,3
<b>Di chi lascia fare agli altri</b>	73	20,9
<b>Di chi sfrutta le situazioni</b>	15	4,3
<b>Di chi non partecipa</b>	20	5,7

**GRAF. 19. DOM. 7) NEL GRUPPO DEI TUOI COMPAGNI CHE RUOLO HAI (PUOI SEGNARE UN MASSIMO DI DUE RISPOSTE)**



### **Correlazione genere**

L'item 7.1 (capo) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dai maschi – 70,6%; femmine, 29,4%).

$\chi^2 5,245 - p=0.0220$

Rapporto di verosimiglianza 5,265 -  $p=0.0218$

L'item 7.2 (chi si oppone alle decisioni) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dalle femmine – 82,4%; maschi, 17,6%).

$\chi^2 4,934 - p=0.0263$

Rapporto di verosimiglianza 5,453 -  $p=0.0195$

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra il ruolo assunto nel gruppo dei compagni ed i rapporti col padre



### **Correlazione rapporti madre**

L'item 7.9 (di chi non partecipa) risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti con la madre risultano “inesistenti” (5%).

$X^2_{32,970} - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 21,372 -  $p < 0,05$

### **Correlazione rapporti compagni**

L'item 7.2 (chi si oppone alle decisioni) risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti con i compagni risultano “pessimi” (11,8%) o “discreti” (12,5%).

$X^2_{26,588} - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 23,060 -  $p < 0,05$

L'item 7.5 (partecipo attivamente) risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti con i compagni risultano “discreti” (11,6%) o “ottimi” (39,3%).

$X^2_{22,366} - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 17,413 -  $p = 0.0006$

L'item 7.6 (in accordo con gli altri) risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti con i compagni risultano “discreti” (12,5%) o “buoni” (54,5%).

$X^2_{13,896} - p = 0.0030$

Rapporto di verosimiglianza 16,700 -  $p = 0.0008$

L'item 7.7 (lascio fare agli altri) risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti con i compagni risultano “discreti” (27,8%) o “ottimi” (16,7%).

$X^2_{13,811} - p = 0.0032$

Rapporto di verosimiglianza 13,574 -  $p = 0.0035$

L'item 7.9 (di chi non partecipa) risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti con i compagni risultano “discreti” (55,0%).

$\chi^2 19,362 - p=0.0002$

Rapporto di verosimiglianza 17,573 -  $p=0.0005$

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L'item 7.3 (ho sempre proposte) risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti, più i rapporti con gli insegnanti risultano “ottimi” più la risposta viene scelta (32,9%).

$\chi^2 8,430 - p=0.0379$

Rapporto di verosimiglianza 8,274 -  $p=0.0407$

L'item 7.5 (partecipo attivamente) risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti, più i rapporti con gli insegnanti risultano “ottimi” più la risposta viene scelta (29,5%).

$\chi^2 16,061 - p=0.0011$

Rapporto di verosimiglianza 18,528 -  $p=0.0003$

L'item 7.7 (lascio fare agli altri) risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti, più i rapporti con gli insegnanti risultano “ottimi” o “discreti” più la risposta viene scelta (37,9%).

$\chi^2 9,782 - p=0.0205$

Rapporto di verosimiglianza 10,857 -  $p=0.0125$

L'item 7.9 (di chi non partecipa) risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti, più i rapporti con gli insegnanti risultano “pessimi” più la risposta viene scelta (10%).

$\chi^2 15,229 - p=0.0016$

Rapporto di verosimiglianza 15,099 -  $p=0.0017$

In termini di differenze di genere, si riscontrano posizioni diverse tra maschi e femmine nel ruolo occupato all'interno del gruppo dei compagni: il ruolo di "capo" viene indicato più spesso dai maschi, mentre le femmine registrano maggiori risposte "chi si oppone alle decisioni". Il ruolo nel gruppo non appare correlato con i rapporti col padre, mentre risulta correlato con il rapporto con la madre: il campione registra più risposte "di chi non partecipa", se i rapporti con la madre sono inesistenti.

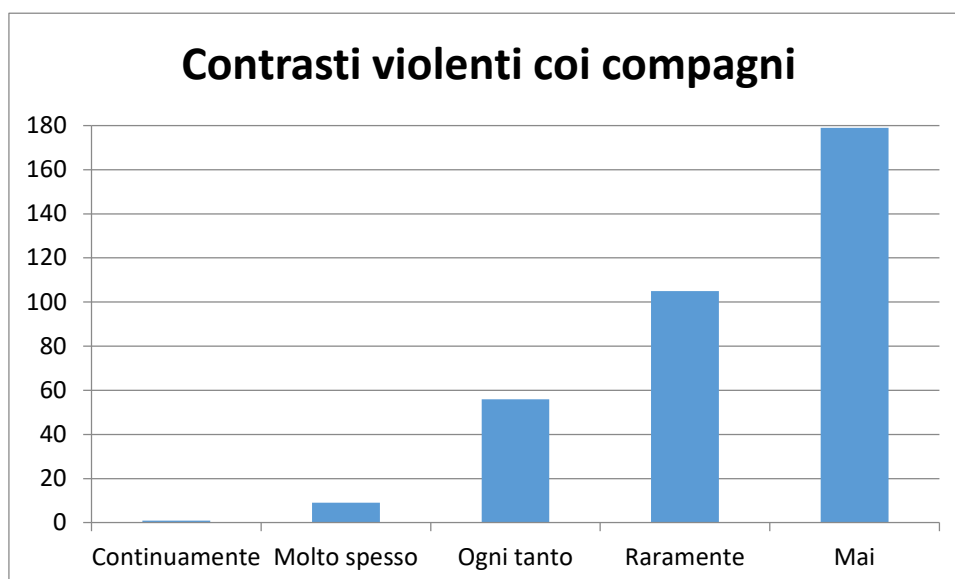
Il rapporto con i compagni ha un'incidenza significativa nelle risposte a questa domanda: se i rapporti con i compagni sono "pessimi", aumenta il numero di risposte "di chi si oppone alle decisioni", mentre se i rapporti sono discreti o ottimi, c'è un maggior numero di risposte "partecipo attivamente", "in accordo con gli altri", "lascio fare agli altri", mentre se i rapporti sono discreti si registra un maggior numero di risposte "di chi non partecipa".

Le correlazioni tra il ruolo in gruppo e il rapporto con gli insegnanti, sono presenti nella misura in cui, se tali rapporti sono ottimi, è presente una maggiore scelta di risposte "ho sempre proposte", "partecipo attivamente", "lascio fare agli altri"; mentre se tali rapporti sono pessimi, è maggiore il numero di risposte "di chi non partecipa".

**TAB. 22. DOM. 8) HAI MAI AVUTO CONTRASTI VIOLENTI CON I TUOI COMPAGNI (PUOI SEGNARE UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>Contrasti violenti coi compagni</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Continuamente</b>	1	0,3	0,3	0,3
<b>Molto spesso</b>	9	2,6	2,6	2,9
<b>Ogni tanto</b>	56	16,0	16,0	18,9
<b>Raramente</b>	105	30,0	30,0	48,9
<b>Mai</b>	179	51,1	51,1	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 20. DOM. 8) HAI MAI AVUTO CONTRASTI VIOLENTI CON I TUOI COMPAGNI (PUOI SEGNARE UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra la frequenza dei contrasti violenti coi compagni ed il genere.

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra la frequenza dei contrasti violenti coi compagni ed i rapporti col padre.

### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra la frequenza dei contrasti violenti coi compagni ed i rapporti con la madre.

### **Correlazione rapporti compagni**

L'analisi della frequenza dei contrasti violenti coi compagni risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni, più i rapporti con i compagni risultano "ottimi" o "buoni" più i contrasti violenti coi compagni avvengono "raramente" (56,2%) o "ogni tanto" (46,4%) (relazione inversa, migliori i rapporti coi compagni, più rari i contrasti violenti).

$\chi^2 84,775 - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 64,856 -  $p < 0,05$

### **Correlazione rapporti insegnanti**

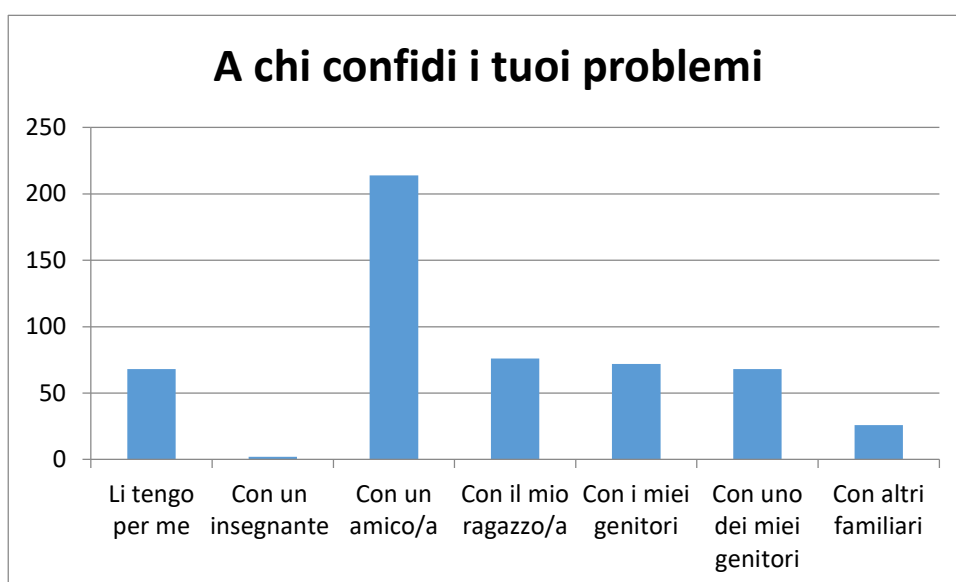
Non emerge nessuna correlazione significativa tra la frequenza dei contrasti violenti coi compagni ed i rapporti con gli insegnanti.

Gli episodi di contrasti violenti con i compagni non appaiono correlati al genere, ai rapporti col padre, con la madre, o con gli insegnanti, mentre correlazioni statisticamente significative emergono col rapporto con i compagni: migliore è il rapporto con i compagni, più rari sono i contrasti violenti.

**TAB. 23. DOM. 9) QUANDO HAI UN PROBLEMA CON CHI TI CONFIDI (PUOI SEGNARE UN MASSIMO DI DUE RISPOSTE)**

<b>Quando hai problemi, con chi ti confidi - domanda a più risp</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
<b>Con nessuno/lo tengo per me</b>	68	19,4
<b>Con un insegnante</b>	2	0,6
<b>Con un amico/a</b>	214	61,1
<b>Con il mio ragazzo/a</b>	76	21,7
<b>Con i miei genitori</b>	72	20,6
<b>Con uno dei miei genitori</b>	68	19,4
<b>Con altri componenti della famiglia</b>	26	7,4

**GRAF. 21. DOM. 9) QUANDO HAI UN PROBLEMA CON CHI TI CONFIDI (PUOI SEGNARE UN MASSIMO DI DUE RISPOSTE)**



### **Correlazione genere**

L'item 9.4 (mi confido con il mio ragazzo/a) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dalle femmine – 69,7%; maschi, 30,3%).

$X^2_{7,139} - p=0.0075$

Rapporto di verosimiglianza 7,340 –  $p=0.0067$

L'item 9.6 (con i miei genitori) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dalle femmine – 69,1%; maschi 30,9%).

$X^2_{5,648} - p=0.0175$

Rapporto di verosimiglianza 5,648 –  $p=0.0160$

### **Correlazione rapporti padre**

L'item 9.2 (con un insegnante) risulta correlato significativamente con i rapporti con il padre, la risposta viene scelta se i rapporti con il padre risultano “inesistenti” (50,0%) o “complicati” (50,0%).

$X^2_{24,788} - p<0,05$

Rapporto di verosimiglianza 9,503 –  $p=0.0233$

L'item 9.5 (con i miei genitori) risulta correlato significativamente con i rapporti con il padre, la risposta viene scelta se più frequentemente sei rapporti con il padre risultano “ottimi” (81,9%) o “soddisfacenti”(16,7%).

$X^2_{19,827} - p=0.0002$

Rapporto di verosimiglianza 24,459 –  $p<0,05$

### **Correlazione rapporti madre**

L'item 9.4 (mi confido con il mio ragazzo/a) risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti con la madre risultano “ottimi” (50,0%) o “soddisfacenti” (39,5%).

$X^2 16,882 - p=0.0007$

Rapporto di verosimiglianza 16,186 –  $p=0.0010$

L'item 9.5 (con i miei genitori) risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre, la risposta viene scelta se più frequentemente se i rapporti con la madre risultano “ottimi” (88,9%) o “soddisfacenti” (11,1%).

$X^2 18,032 - p=0.0004$

Rapporto di verosimiglianza 23,943 –  $p<0,05$

L'item 9.6 (con uno dei miei genitori) risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre, la risposta viene scelta se più frequentemente se i rapporti con la madre risultano “ottimi” (83,8%) o “soddisfacenti” (16,2%).

$X^2 10,926 - p=0.0121$

Rapporto di verosimiglianza 15,780 –  $p=0.0013$

### **Correlazione rapporti compagni**

L'item 9.4 (mi confido con il mio ragazzo/a) risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti con i compagni risultano “discreti” (31,6%).

$X^2 12,253 - p=0.0066$

Rapporto di verosimiglianza 10,919 –  $p=0.0122$

L'item 9.6 (con uno dei miei genitori) risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni, la risposta viene scelta più frequentemente se i rapporti con i compagni risultano “ottimi” (16,2%).



$\chi^2_{9,334} - p=0.0252$

Rapporto di verosimiglianza 10,238 –  $p=0.0166$

### **Correlazione rapporti insegnanti**

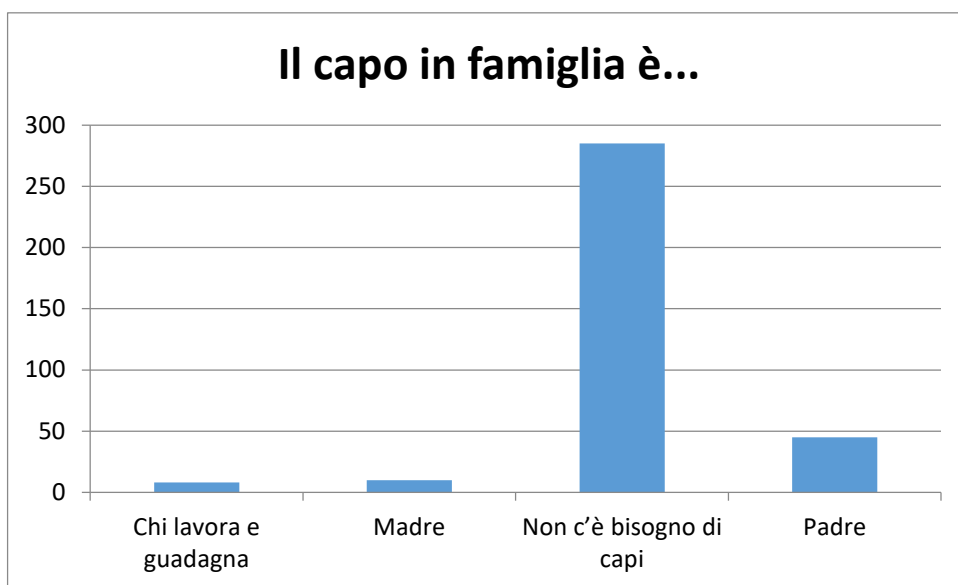
Non emerge nessuna correlazione significativa tra la figura scelta per confidare i propri problemi ed i rapporti con gli insegnanti.

Le risposte alla domanda “A chi confidi i tuoi problemi”, risentono di una differenza di genere laddove le femmine registrano un maggior numero di risposte “mi confido con il mio ragazzo” e “con i miei genitori”. Laddove poi i rapporti col padre risultano complicati o inesistenti, aumentano le risposte “mi confido con un insegnante”, mentre se i rapporti col padre o con la madre risultano ottimi o soddisfacenti, la risposta data più frequentemente è quella “con i miei genitori”. Se i rapporti con i compagni sono discreti o ottimi, le risposte oscillano tra “mi confido con il mio ragazzo” e “con uno dei miei genitori”. Non emerge nessuna correlazione significativa tra la figura scelta per confidare i propri problemi ed i rapporti con gli insegnanti.

**TAB. 24. DOM. 10) IN UNA FAMIGLIA IL “CAPO” DEVE ESSERE (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>Il capo in famiglia è...</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Chi lavora e guadagna</b>	8	2,3	2,3	2,3
<b>Madre</b>	10	2,9	2,9	5,2
<b>Non c'è bisogno di capi</b>	285	81,4	81,4	86,6
<b>Padre</b>	45	13,4	13,4	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 22. DOM. 10) IN UNA FAMIGLIA IL “CAPO” DEVE ESSERE (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



#### **Correlazione genere**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra chi è considerato sia il capo famiglia ed il genere.

#### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra chi è considerato sia il capo famiglia ed i rapporti col padre.

#### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra chi è considerato sia il capo famiglia ed i rapporti con la madre.

#### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra chi è considerato sia il capo famiglia ed i rapporti con i compagni.

### **Correlazione rapporti insegnanti**

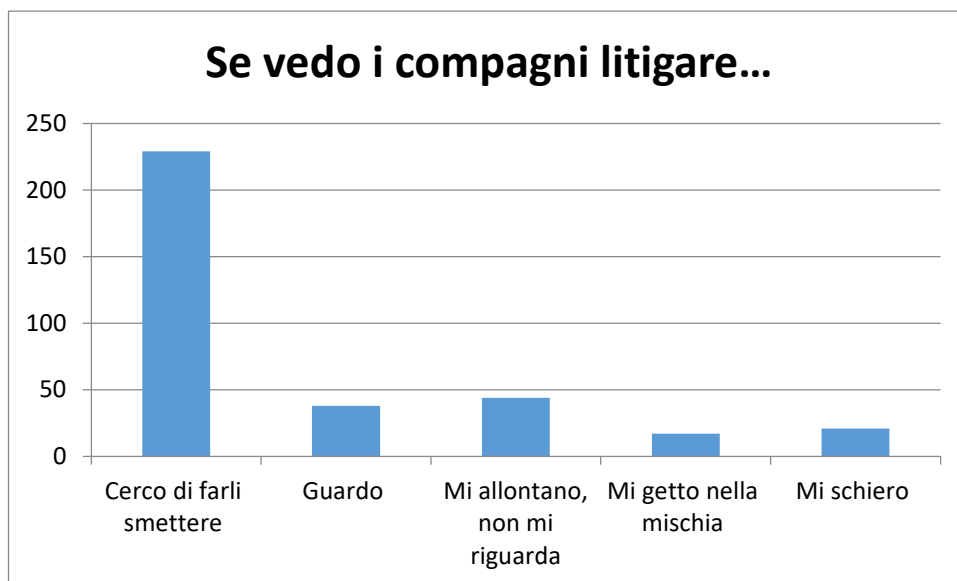
Non emerge nessuna correlazione significativa tra chi è considerato il capo famiglia ed i rapporti con gli insegnanti.

In quest'area la quasi totalità del campione (81.4%) ha risposto che in famiglia "non c'è bisogno di un capo". Non emerge alcuna correlazione tra questa risposta e le altre variabili prese in esame.

**TAB. 25. DOM. 11) SE ALCUNI TUOI COMPAGNI LITIGANO, TU COME TI COMPORTI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>Se vedo i compagni litigare...</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Cerco di farli smettere</b>	229	65,6	65,6	65,6
<b>Guardo</b>	38	10,9	10,9	76,5
<b>Mi allontano, non mi riguarda</b>	44	12,6	12,6	89,1
<b>Mi getto nella mischia</b>	17	4,9	4,9	94,0
<b>Mi schiero</b>	21	6,0	6,0	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 23. DOM. 11) SE ALCUNI TUOI COMPAGNI LITIGANO, TU COME TI COMPORTI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

L'analisi del comportamento di fronte ai litigi dei compagni mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (i maschi tendono a intervenire maggiormente – maschi, “cerco di farli smettere”, 49,3%; “mi getto nella mischia”, 52,9%).

$X^2 13,725 - p=0.0082$

Rapporto di verosimiglianza 14,381 -  $p=0.0062$

### **Correlazione rapporti padre**

L'analisi del comportamento di fronte ai litigi dei compagni risulta correlato significativamente con i rapporti col padre, se i rapporti col padre risultano “ottimi” è più probabile che i ragazzi rispondano “cerco di farli smettere” (66,2%).

$X^2 28,286 - p=0.0050$

Rapporto di verosimiglianza 27,064 -  $p=0.0076$

### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra il comportamento di fronte ai litigi dei compagni ed i rapporti con la madre.

### **Correlazione rapporti compagni**

L'analisi del comportamento di fronte ai litigi dei compagni risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni, se i rapporti coi compagni risultano "ottimi" è più probabile che i ragazzi rispondano "cerco di farli smettere" (42,1% - relazione inversa, migliori i rapporti coi compagni, maggiore tendenza ad intervenire).

$X^2 53,073 - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 52,039 -  $p < 0,05$

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L'analisi del comportamento di fronte ai litigi dei compagni risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti, se i rapporti con gli insegnanti risultano "ottimi", "buoni" o "discreti" è più probabile che i ragazzi rispondano "cerco di farli smettere" (92,3%); se i rapporti risultano "pessimi" è più probabile che i ragazzi rispondano "guardo come va a finire" (7,9%).

$X^2 33,558 - p = 0,0008$

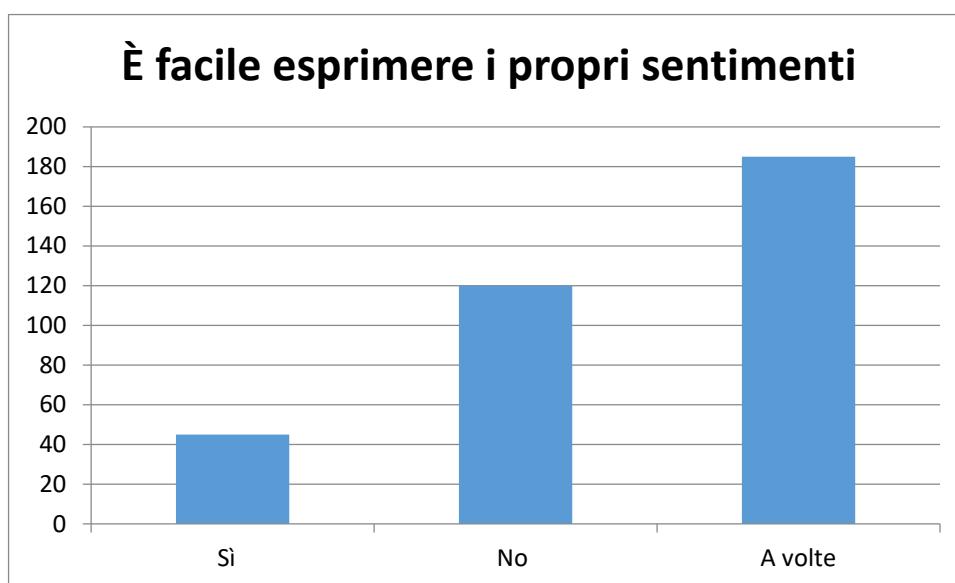
Rapporto di verosimiglianza 33,983 -  $p = 0,0007$

Più della metà del campione (65.6%) ha scelto la risposta "cerco di farli smettere". Tale risposta appare correlata con il genere (i maschi tendono ad intervenire maggiormente); con la tipologia di rapporto col padre e con i compagni: se tali rapporti sono ottimi, la risposta è scelta più frequentemente; con la tipologia di rapporto con gli insegnanti: se è pessimo, la risposta più frequente è "guardo come a finire".

**TAB. 26. DOM. 12) SEI D'ACCORDO CON QUESTA AFFERMAZIONE: "È FACILE PER ME ESPRIMERE I MIEI SENTIMENTI?"**

<b>È facile esprimere sentimenti</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Sì</b>	45	12,8	12,8	12,8
<b>No</b>	120	34,3	34,3	47,2
<b>A volte</b>	185	52,9	52,9	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 24. DOM. 12) SEI D'ACCORDO CON QUESTA AFFERMAZIONE: "È FACILE PER ME ESPRIMERE I MIEI SENTIMENTI?"**



### **Correlazione genere**

L'analisi della facilità ad esprimere i propri sentimenti mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (più difficile per le femmine – maschi, "sì", 73,3%).

$\chi^2 19,213 - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 19,427 -  $p < 0,05$

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra la facilità ad esprimere i propri sentimenti ed i rapporti col padre.

### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra la facilità ad esprimere i propri sentimenti ed i rapporti con la madre.

### **Correlazione rapporti compagni**

L'analisi della facilità ad esprimere i propri sentimenti risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni: a migliori rapporti corrisponde una maggiore facilità ad esprimere i propri sentimenti (98,7%).

$X^2 17,499 - p=0.0076$

Rapporto di verosimiglianza 17,874 –  $p=0.0066$

### **Correlazione rapporti insegnanti**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra la facilità ad esprimere i propri sentimenti ed i rapporti con gli insegnanti.

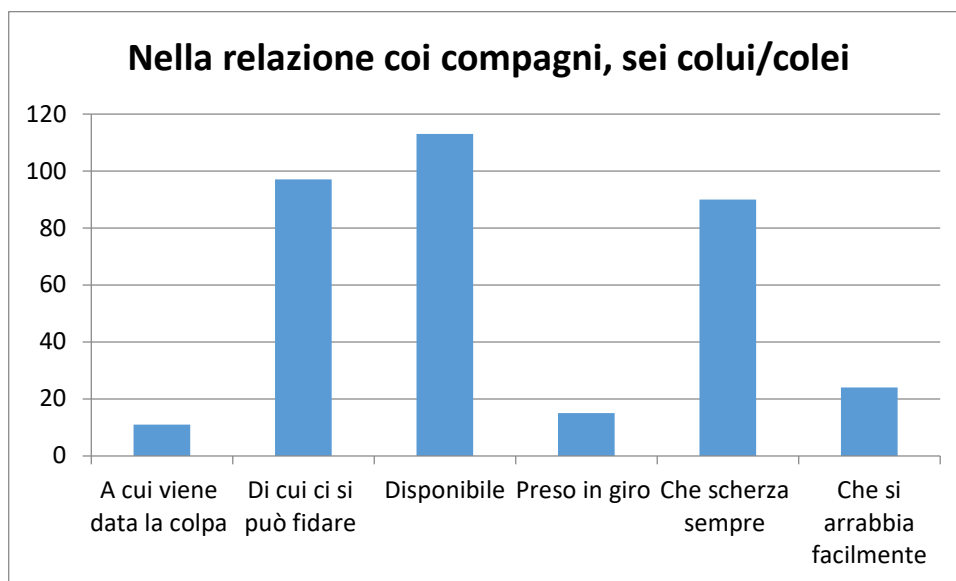
La capacità di esprimere i propri sentimenti, è correlata col genere (le femmine hanno maggiore difficoltà rispetto ai maschi) e col rapporto con i compagni (migliori sono i rapporti, maggiore è la facilità ad esprimere i propri sentimenti. Non emerge alcuna correlazione tra quest'area e le altre variabili.

**TAB. 27. DOM. 13) NELLA RELAZIONE CON I TUOI COMPAGNI/E TI DEFINIRESTI COME COLUI/COLEI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>Nella relazione coi compagni, sei colui/colei</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>A cui viene data la colpa</b>	11	3,1	3,1	3,1
<b>Di cui ci si può fidare</b>	97	27,7	27,7	30,8
<b>Disponibile</b>	113	32,3	32,3	63,1
<b>Preso in giro</b>	15	4,3	4,3	67,4
<b>Che scherza sempre</b>	90	25,7	25,7	93,1
<b>Che si arrabbia facilmente</b>	24	6,9	6,9	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	



**GRAF. 25. DOM. 13) NELLA RELAZIONE CON I TUOI COMPAGNI/E TI DEFINIRESTI COME COLUI/COLEI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra la definizione di sé nel rapporto coi compagni ed il genere.

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra la definizione di sé nel rapporto coi compagni ed i rapporti col padre.

### **Correlazione rapporti madre**

L'analisi della definizione di sé nel rapporto coi compagni risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre: a migliori rapporti con la madre corrisponde una migliore definizione di sé in relazione agli altri (“disponibile”, 74,3%; “di cui ci si può fidare”, 80,4%).

$X^2=52,800 - p<0,05$

Rapporto di verosimiglianza 32,446 –  $p=0.0056$

### **Correlazione rapporti compagni**

L'analisi della definizione di sé nel rapporto coi compagni risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni: a migliori rapporti con la madre corrisponde una migliore definizione di sé in relazione agli altri (“scherzo sempre”, 38,9%; “di cui ci si può fidare”, 40,2%).

$X^2=80,832 - p<0,05$

Rapporto di verosimiglianza 64,171 –  $p<0,05$

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L'analisi della definizione di sé nel rapporto coi compagni risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti: a migliori rapporti con gli insegnanti corrisponde una migliore definizione di sé in relazione agli altri (“disponibile”, 23,0%, “di cui ci si può fidare”, 28,9%).

$X^2=29,891 - p=0.0123$

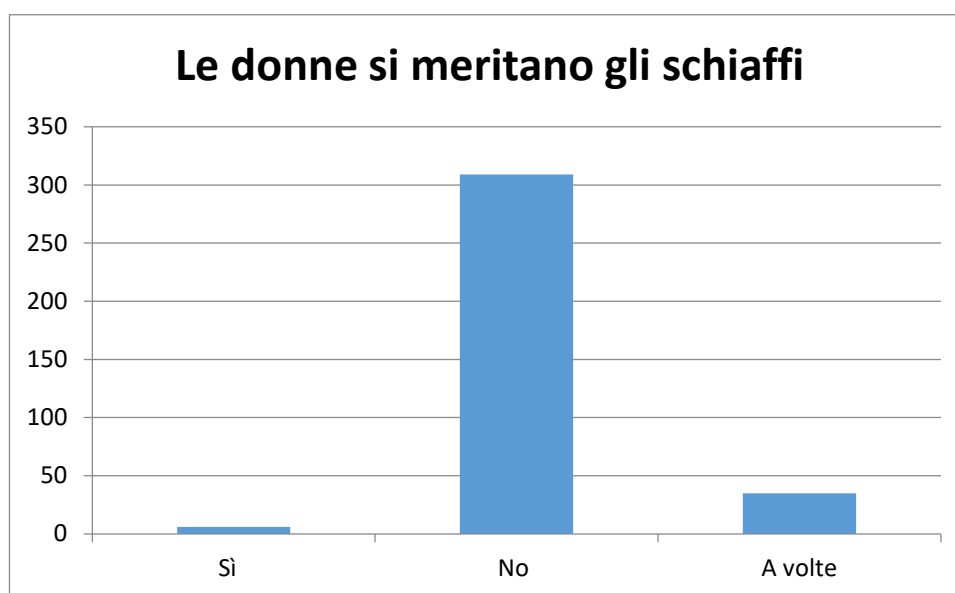
Rapporto di verosimiglianza 28,496 –  $p=0.0187$

Le risposte con percentuali più alte sono quelle a valenza positiva. In generale la percezione di sé all'interno del rapporto con i compagni appare correlata con la tipologia di rapporto con la madre (migliore è il rapporto con la madre, migliore è la definizione di sé in relazione agli altri), col rapporto con i compagni (migliore è il rapporto con i compagni, migliore è la definizione di sé in relazione agli altri) e col rapporto con gli insegnanti (migliore è il rapporto con la madre, migliore è la definizione di sé in relazione agli altri). Non si registrano correlazioni col genere o col rapporto col padre.

**TAB. 28. DOM. 14) LE DONNE CERTE VOLTE SI MERITANO DEGLI SCHIAFFI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>Le donne si meritano gli schiaffi</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Sì</b>	6	1,7	1,7	1,7
<b>No</b>	309	88,3	88,3	90,0
<b>A volte</b>	35	10,0	10,0	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 26. DOM. 14) LE DONNE CERTE VOLTE SI MERITANO DEGLI SCHIAFFI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

L'analisi dell'item "Le donne meritano gli schiaffi" mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (solo maschi hanno risposto "sì"-8,7%).

$X^2_{20,901} - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 23,189 -  $p < 0,05$

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Le donne meritano gli schiaffi" ed i rapporti col padre.

### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Le donne meritano gli schiaffi" ed i rapporti con la madre.

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Le donne meritano gli schiaffi" ed i rapporti con i compagni.

### **Correlazione rapporti insegnanti**

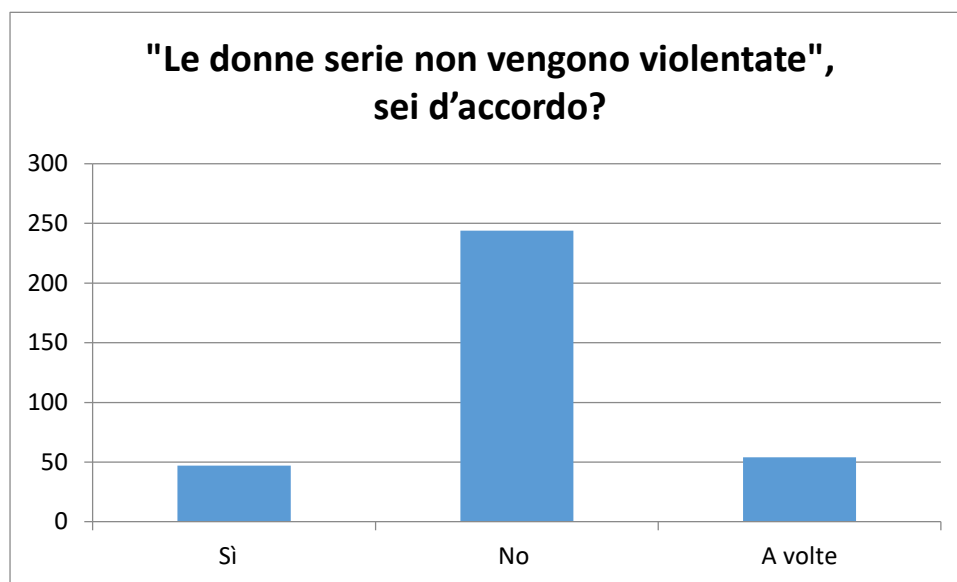
Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Le donne meritano gli schiaffi" ed i rapporti con gli insegnanti.

L'area indagata evidenzia una netta percentuale di risposte "no" (88.3%) inoltre è presente una correlazione statisticamente significativa con il genere (le risposte "si", per quanto sporadiche, sono state scelte solo dai maschi). Non si registrano altre correlazioni significative.

**TAB. 29. DOM. 15) SEI D'ACCORDO CON LA SEGUENTE AFFERMAZIONE : "LE DONNE SERIE NON VENGONO VIOLENTATE" (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

"Le donne serie non vengono violentate", sei d'accordo?	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale accumulata
<b>Sì</b>	47	13,6	13,6	13,6
<b>No</b>	244	70,7	70,7	84,3
<b>A volte</b>	54	15,7	15,7	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 27. DOM. 15) SEI D'ACCORDO CON LA SEGUENTE AFFERMAZIONE : "LE DONNE SERIE NON VENGONO VIOLENTATE" (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

L'analisi dell'item "Le donne serie non vengono violentate" mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (un maggior numero di donne ha risposto "no" – 62,3%)

$\chi^2 10,522 - p=0.0052$

Rapporto di verosimiglianza 10,583 –  $p=0.0050$

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Le donne serie non vengono violentate" ed i rapporti col padre.

### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Le donne serie non vengono violentate" ed i rapporti con la madre.

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Le donne serie non vengono violentate" ed i rapporti con i compagni.

### **Correlazione rapporti insegnanti**

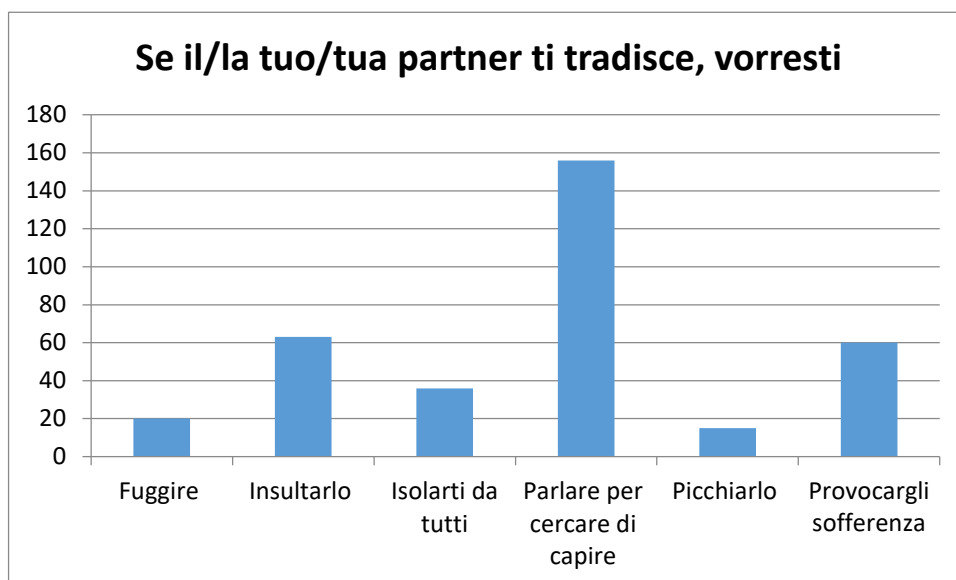
Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Le donne serie non vengono violentate" ed i rapporti con gli insegnanti.

La maggior parte del campione (70.7%) ha scelto la risposta "no". All'interno di questa percentuale, il maggior numero di risposte è stata data dalle femmine (correlazione statisticamente significativa col genere). Non emergono altre correlazioni.

**TAB. 30. DOM. 16) SE SCOPRI CHE LA O IL TUO PARTNER TI HA TRADITO, VORRESTI: (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>Se il/la tuo/tua partner ti tradisce, vorresti</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Fuggire</b>	20	5,7	5,7	5,7
<b>Insultarlo</b>	63	18,0	18,0	23,7
<b>Isolarti da tutti</b>	36	10,3	10,3	34,0
<b>Parlare per cercare di capire</b>	156	44,6	44,6	78,6
<b>Picchiarlo</b>	15	4,3	4,3	82,9
<b>Provocargli sofferenza</b>	60	17,1	17,1	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 28. DOM. 16) SE SCOPRI CHE LA O IL TUO PARTNER TI HA TRADITO, VORRESTI: (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra la reazione al tradimento ed il genere.

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra la reazione al tradimento ed i rapporti col padre.

### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra la reazione al tradimento ed i rapporti con la madre.

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra la reazione al tradimento ed i rapporti con i compagni.

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L'analisi della reazione al tradimento risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti: a migliori rapporti con gli insegnanti corrisponde una maggiore propensione a rispondere "parlare per cercare di capire" (30,8%).

$X^2_{29,059} - p=0.0158$

Rapporto di verosimiglianza 31,562 –  $p=0.0074$

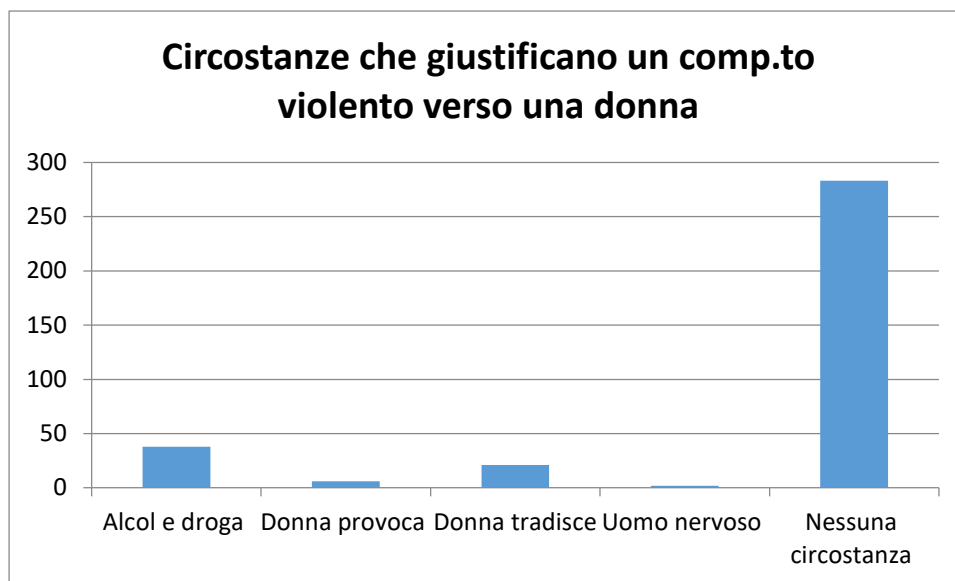
L'area indagata registra una percentuale più alta (44.6%) di risposte "parlare per cercare di capire". Tale percentuale appare correlata con il rapporto con gli insegnanti: migliore è tale rapporto, maggiore è la propensione a cercare di comprendere.



**TAB. 31. DOM. 17) QUALE TRA QUESTE CIRCOSTANZE PUÒ GIUSTIFICARE UN COMPORTAMENTO VIOLENTO VERSO UNA DONNA (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>Quale tra queste circostanze giustifica un comportamento violento verso una donna</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
Alcol e droga	38	10,9	10,9	10,9
Quando la donna provoca	6	1,7	1,7	12,6
Quando la donna tradisce	21	6,0	6,0	18,6
Quando l'uomo è preoccupato/nervoso	2	0,6	0,6	19,2
Nessuna circostanza	283	80,8	80,8	100,0
<b>Totale</b>	<b>350</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**GRAF. 29. DOM. 17) QUALE TRA QUESTE CIRCOSTANZE PUÒ GIUSTIFICARE UN COMPORTAMENTO VIOLENTO VERSO UNA DONNA (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

L'analisi dell'item "Circostanze che giustificano un comp.to violento verso una donna" mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (ad es., un maggior numero di donne ha risposto "nessuna circostanza" – 60,8%)

$\chi^2_{12,784} - p=0.0124$

Rapporto di verosimiglianza 12,747 -  $p=0.0126$

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Circostanze che giustificano un comp.to violento verso una donna" ed i rapporti col padre.

### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Circostanze che giustificano un comp.to violento verso una donna" ed i rapporti con la madre.

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Circostanze che giustificano un comp.to violento verso una donna" ed i rapporti con i compagni.

### **Correlazione rapporti insegnanti**

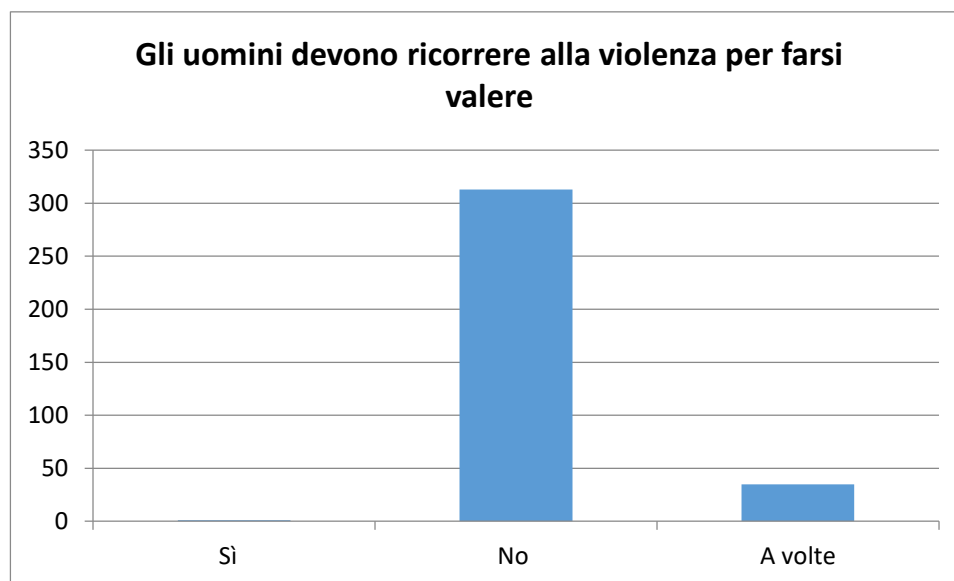
Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Circostanze che giustificano un comp.to violento verso una donna" ed i rapporti con gli insegnanti.

Per quanto la quasi totalità del campione (80.8 %) ha risposto "nessuna circostanza", quest'area risulta correlata con il genere in quanto le femmine hanno maggiormente scelto la risposta "nessuna circostanza" rispetto ai maschi. Non emerge alcun'altra correlazione significativa.

**TAB. 32. DOM. 18) GLI UOMINI DEVONO RICORRERE ALLA VIOLENZA PER FARSÌ VALERE (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>Gli uomini devono ricorrere alla violenza per farsi valere</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Sì</b>	1	0,3	0,3	0,3
<b>No</b>	313	89,7	89,7	90,0
<b>A volte</b>	35	10,0	10,0	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 30. DOM. 18) GLI UOMINI DEVONO RICORRERE ALLA VIOLENZA PER FARSÌ VALERE (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

L'analisi dell'item "Gli uomini devono ricorrere alla violenza per farsi valere" mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (ad es., un maggior numero di uomini ha risposto "sì" e "a volte" – 8,0%)

$X^2_{19,130} - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 19,869 –  $p < 0,05$

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Gli uomini devono ricorrere alla violenza per farsi valere" ed i rapporti col padre.

### **Correlazione rapporti madre**

L'analisi dell'item "Gli uomini devono ricorrere alla violenza per farsi valere" risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre: migliori sono i rapporti, più è probabile che i ragazzi rispondano "no" (70,7%).

$X^2_{25,766} - p=0.0002$

Rapporto di verosimiglianza 13,040 –  $p=0.0424$

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Gli uomini devono ricorrere alla violenza per farsi valere" ed i rapporti con i compagni.

### **Correlazione rapporti insegnanti**

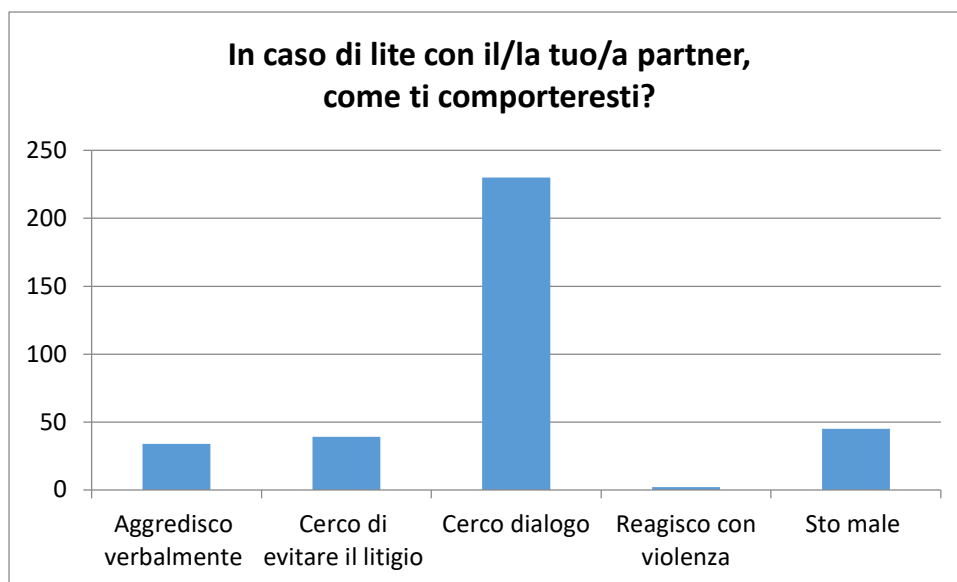
Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Gli uomini devono ricorrere alla violenza per farsi valere" ed i rapporti con gli insegnanti.

Per quanto quasi la totalità del campione (89.7%) ha risposto "no", l'item mostra una correlazione positiva con il genere, in quanto gli uomini hanno risposto un maggior numero di volte "si" o "a volte".

**TAB. 33. DOM. 19) IN CASO DI LITE CON LA TUA RAGAZZO/O COME TI COMPORTERESTI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>In caso di lite con il/la tuo/a partner, come ti comporteresti?</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Aggredisco verbalmente</b>	34	9,7	9,7	9,7
<b>Cerco di evitare il litigio</b>	39	11,1	11,1	20,8
<b>Cerco dialogo</b>	230	65,7	65,7	86,5
<b>Reagisco con violenza</b>	2	0,6	0,6	87,1
<b>Sto male</b>	45	12,9	12,9	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 31. DOM. 19) IN CASO DI LITE CON LA TUA RAGAZZO/O COME TI COMPORTERESTI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

L'analisi dell'item "In caso di lite con il/la tuo/a partner, come ti comporteresti?" mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (ad es., un maggior numero di uomini ha risposto "cerco di evitare il litigio" – 59,0% - ed un maggior

numero di donne ha risposto “aggreisco verbalmente” – 76,5% - e “cerco dialogo” – 53,5%)

$X^2_{13,582} - p=0.0088$

Rapporto di verosimiglianza 14,734 –  $p=0.0053$

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l’item “In caso di lite con il/la tuo/a partner, come ti comporteresti?” ed i rapporti col padre.

### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l’item “In caso di lite con il/la tuo/a partner, come ti comporteresti?” ed i rapporti con la madre.

### **Correlazione rapporti compagni**

L’analisi dell’item “In caso di lite con il/la tuo/a partner, come ti comporteresti?” risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni: migliori sono i rapporti, più è probabile che i ragazzi rispondano “cerco dialogo” (32,3%).

$X^2_{27,411} - p=0.0067$

Rapporto di verosimiglianza 26,968 –  $p=0.0078$

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L’analisi dell’item “In caso di lite con il/la tuo/a partner, come ti comporteresti?” risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti: migliori sono i rapporti, più è probabile che i ragazzi rispondano “cerco dialogo” (24,5%).

$X^2_{40,767} - p<0,05$

Rapporto di verosimiglianza 23,433 –  $p=0.0243$

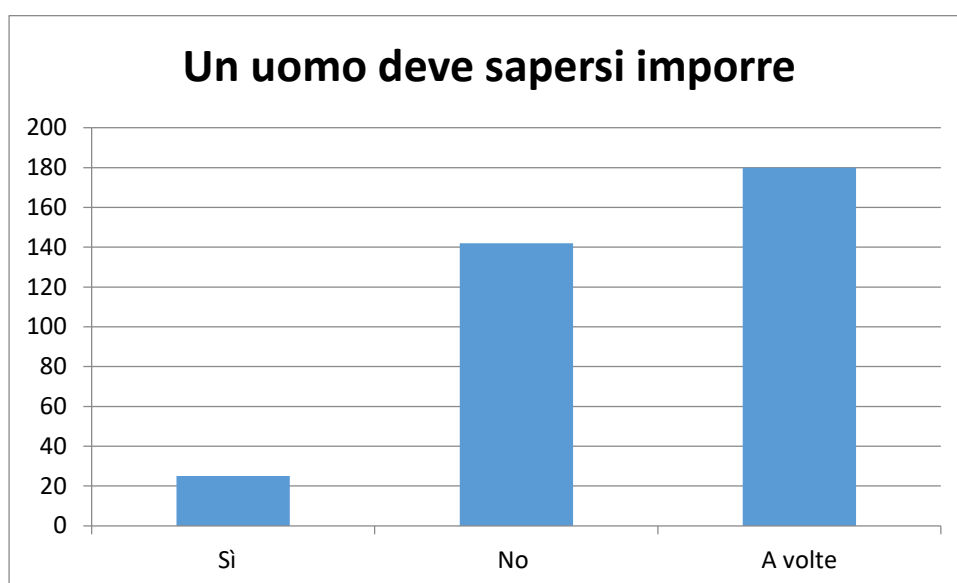
Più della metà del campione (65.7%) ha indicato la risposta “cerco il dialogo”. L’item appare comunque correlato col genere, in quanto sussiste una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine: i maschi hanno scelto in maggior

misura la risposta “cerco di evitare il litigio”, le femmine risposte più attive quali “aggreisco verbalmente” o “cerco dialogo”. Altra correlazione significativa è presente tra l’item e il rapporto fra pari e con gli insegnanti: migliore è il rapporto, più è probabile che i ragazzi rispondano “cerco il dialogo”.

**TAB. 34. DOM. 20) UN UOMO DEVE SEMPRE SAPERSI IMPORRE (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>Un uomo deve sapersi imporre</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Sì</b>	25	7,2	7,2	7,2
<b>No</b>	142	40,9	40,9	48,1
<b>A volte</b>	180	51,9	51,9	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 32. DOM. 20) UN UOMO DEVE SEMPRE SAPERSI IMPORRE (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

L'analisi dell'item "Un uomo deve sapersi imporre" mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (ad es., un maggior numero di uomini ha risposto "sì" - 88,0% - ed un maggior numero di donne ha risposto "no" - 71,1%; la risposta "a volte" si distribuisce su entrambi i sessi - 51,9% del totale)

$X^2_{34,628} - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 36,714 -  $p < 0,05$

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Un uomo deve sapersi imporre" ed i rapporti col padre.

### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Un uomo deve sapersi imporre" ed i rapporti con la madre.

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Un uomo deve sapersi imporre" ed i rapporti con i compagni.

### **Correlazione rapporti insegnanti**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Un uomo deve sapersi imporre" ed i rapporti con gli insegnanti.

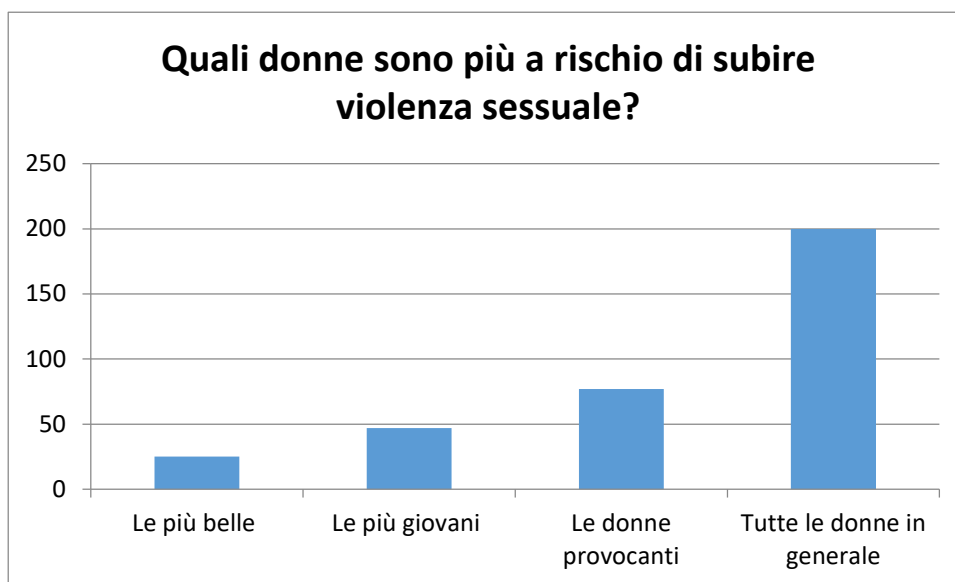
In quest'item il campione di maschi e femmine si distribuisce pressochè equamente a nella scelta della risposta "a volte" (51.9%). Statisticamente significativa risulta la correlazione dell'item col genere, in quanto i maschi hanno dato più risposte "sì", mentre le femmine più risposte "no".



**TAB. 35. DOM. 21) QUALI DONNE SONO PIÙ A RISCHIO DI SUBIRE VIOLENZA SESSUALE (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>Quali donne sono più a rischio di subire violenza sessuale?</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Le più belle</b>	25	7,2	7,2	7,2
<b>Le più giovani</b>	47	13,5	13,5	20,7
<b>Le donne provocanti</b>	77	22,0	22,0	42,7
<b>Tutte le donne in generale</b>	200	57,3	57,3	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 33. DOM. 21) QUALI DONNE SONO PIÙ A RISCHIO DI SUBIRE VIOLENZA SESSUALE (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

L'analisi dell'item "Quali donne sono più a rischio di subire violenza sessuale?" mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (ad es., un

maggior numero di uomini ha risposto “le donne provocanti” – 58,4% - ed un maggior numero di donne ha risposto “tutte le donne in generale” – 66,5%)

$\chi^2_{31,762} - p < ,05$

Rapporto di verosimiglianza 32,808 –  $p < ,05$

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l’item “Quali donne sono più a rischio di subire violenza sessuale?” ed i rapporti col padre.

### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l’item “Quali donne sono più a rischio di subire violenza sessuale?” ed i rapporti con la madre.

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l’item “Quali donne sono più a rischio di subire violenza sessuale?” ed i rapporti con i compagni.

### **Correlazione rapporti insegnanti**

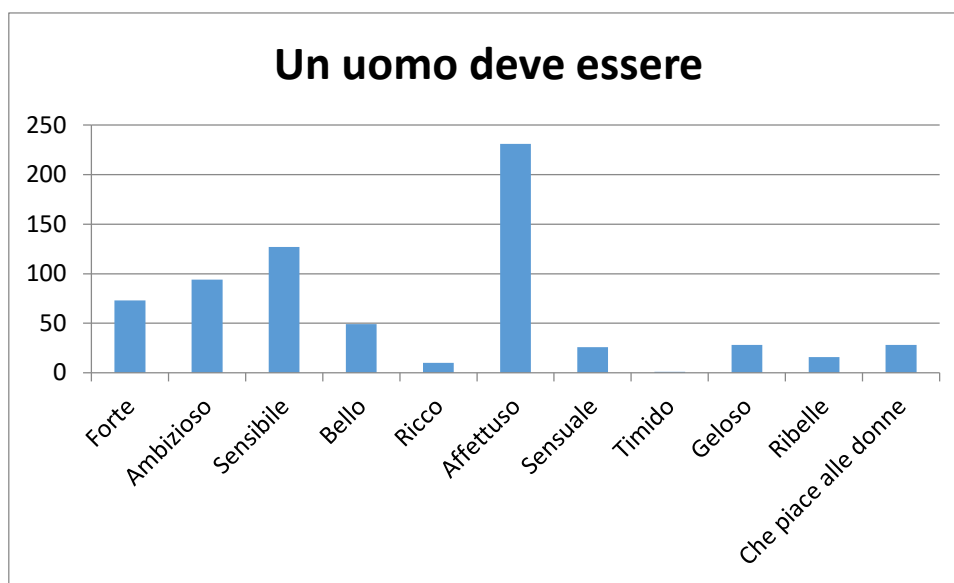
Non emerge nessuna correlazione significativa tra l’item “Quali donne sono più a rischio di subire violenza sessuale?” ed i rapporti con gli insegnanti.

Si riscontra una netta prevalenza della risposta “tutte le donne in generale” (57.3%), mentre il resto del campione si distribuisce nelle restanti risposte. L’item risulta correlato al genere in quanto un maggior numero di maschi ha scelto la risposta “le donne provocanti, mentre le femmine “tutte le donne in generale”.

TAB. 36. DOM. 22) UN UOMO DEVE ESSERE: (PUOI SEGNARE UN MASSIMO DI DUE RISPOSTE)

<b>Un uomo deve essere - <i>domanda a più risp</i></b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
<b>Forte</b>	73	20,8
<b>Ambizioso</b>	94	26,8
<b>Sensibile</b>	127	36,3
<b>Bello</b>	49	14,0
<b>Ricco</b>	10	2,9
<b>Affettuso</b>	231	66,0
<b>Sensuale</b>	26	7,4
<b>Timido</b>	1	0,3
<b>Geloso</b>	28	8,0
<b>Ribelle</b>	16	4,6
<b>Che piace alle donne</b>	28	8,0

GRAF. 34. DOM. 22) UN UOMO DEVE ESSERE: (PUOI SEGNARE UN MASSIMO DI DUE RISPOSTE)



### Correlazione genere

L'item 22.1 (forte) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dai maschi – 57,5%).

$X^2=7,160$  -  $p=0.0075$

Rapporto di verosimiglianza 7,111-  $p=0.0077$

L'item 22.6 (affettuoso) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dalle femmine – 61,9%).

$X^2=8,718$  -  $p=0.0032$

Rapporto di verosimiglianza 8,694-  $p=0.0032$

L'item 22.7 (sensuale) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dalle femmine – 80,8%).

$X^2=6,843$  -  $p=0.0089$

Rapporto di verosimiglianza 7,464 -  $p=0.0063$

L'item 22.9 (geloso) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dalle femmine – 78,6%).

$X^2=6,143$  -  $p=0.0132$

Rapporto di verosimiglianza 6,612 -  $p=0.0101$

L'item 22.11 (che piace alle donne) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dai maschi – 92,9%).

$X^2_{29,872} - p<0,05$

Rapporto di verosimiglianza 33,329 –  $p<0,05$

### **Correlazione rapporti padre**

L'item 22.1 (forte) risulta correlato significativamente con i rapporti con il padre, la risposta viene scelta con più probabilità se i rapporti con il padre risultano “ottimi” (75,3%).

$X^2_{16,191} - p=0.0010$

Rapporto di verosimiglianza 24, 827 –  $p<0,05$

L'item 22.10 (ribelle) risulta correlato significativamente con i rapporti con il padre, la risposta viene scelta con più probabilità se i rapporti con il padre risultano “inesistenti” (25,0%).

$X^2_{44,662} - p<0,05$

Rapporto di verosimiglianza 21,329 –  $p<0,05$

### **Correlazione rapporti madre**

L'item 22.10 (ribelle) risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre, la risposta viene scelta con più probabilità se i rapporti con la madre risultano “inesistenti” (6,3%).

$X^2_{31,685} - p<0,05$

Rapporto di verosimiglianza 14,285 –  $p=0.0025$

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra come si ritiene debba essere un uomo ed i rapporti con i compagni.

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L'item 22.05 (ricco) risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti, la risposta viene scelta con più probabilità se i rapporti con gli insegnanti risultano "pessimi" (20,0%).

$X^2_{22,688} - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 9,601 –  $p = 0.0223$

L'item 22.07 (sensuale) risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti, la risposta viene scelta con più probabilità se i rapporti con gli insegnanti risultano "discreti" (42,3%).

$X^2_{8,309} - p = 0.0400$

Rapporto di verosimiglianza 10,213 –  $p = 0.0168$

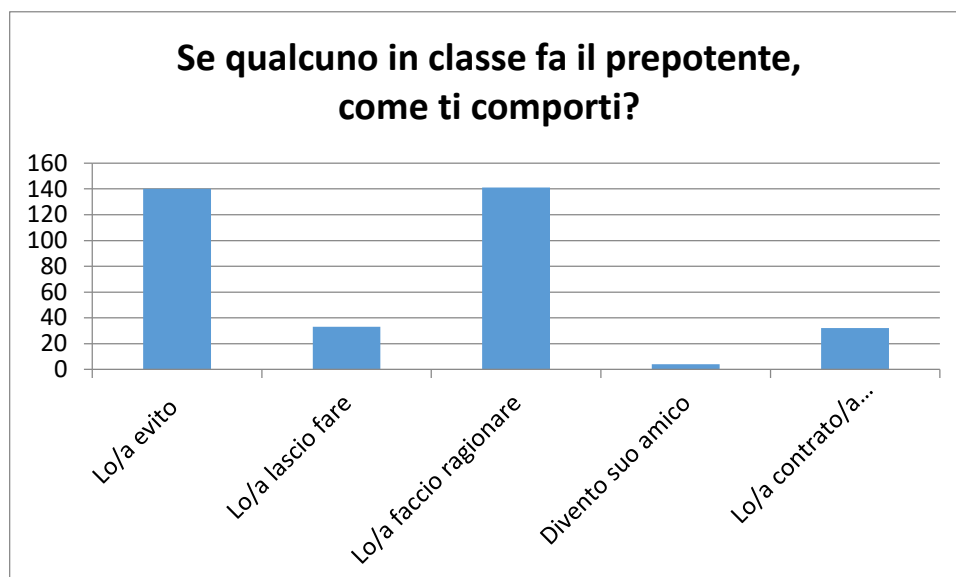
Il maggior di risposte date (66.0%) è in corrispondenza della qualità "affettuoso".

Correlazioni statisticamente significative si registrano col genere (i maschi hanno scelto più risposte "forte" e "che piace alle donne", mentre le femmine "affettuoso", "sensuale" e "geloso"); col rapporto col padre (se il rapporto è "ottimo" o "complicato", la qualità scelta più frequentemente è "forte"; se i rapporti sono inesistenti, la qualità scelta è "ribelle"); col rapporto con la madre (se il rapporto è "inesistente", la qualità scelta è "ribelle"); col rapporto con gli insegnanti (se i rapporti sono "pessimi", viene scelta più volte la risposta "ricco", se i rapporti sono "discreti", viene scelta più volte la risposta "sensuale").

**TAB. 37. DOM. 23) SE QUALCUNO NELLA TUA CLASSE FA IL PREPOTENETE, TU COME TI COMPORTI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

Se qualcuno nella tua classe fa il prepotente, tu come ti comporti?	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale accumulata
Lo/a evito	140	40,0	40,0	40,0
Lo/a lascio fare	33	9,5	9,5	49,5
Lo/a faccio ragionare	141	40,3	40,3	89,8
Divento suo amico	4	1,1	1,1	90,9
Lo/a contrato/a aggredendolo/a	32	9,1	9,1	100,0
<b>Totale</b>	<b>350</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**GRAF. 35. DOM. 23) SE QUALCUNO NELLA TUA CLASSE FA IL PREPOTENETE, TU COME TI COMPORTI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

L'analisi dell'item "Come ti comporti con i prepotenti in classe" mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (ad es., un maggior numero di donne ha risposto "lo/a evito" – 67,1%)

$X^2 16,822 - p=0.0021$

Rapporto di verosimiglianza 16,994 –  $p=0.0019$

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Come ti comporti con i prepotenti in classe" ed i rapporti col padre.

### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Come ti comporti con i prepotenti in classe" ed i rapporti con la madre.

### **Correlazione rapporti compagni**

L'analisi dell'item "Come ti comporti con i prepotenti in classe" risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni: migliori sono i rapporti, più è probabile che i ragazzi rispondano "lo faccio ragionare" (38,3%).

$X^2 26,590 - p=0.0088$

Rapporto di verosimiglianza 26,674 –  $p=0.0086$

### **Correlazione rapporti insegnanti**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Come ti comporti con i prepotenti in classe" ed i rapporti con gli insegnanti.

Un 40% del campione ha scelto la risposta "Lo/a evito" e un altro 40% la risposta "Lo/a faccio ragionare". Correlazioni statisticamente significative si registrano con il genere (un maggior numero di femmine hanno scelto la risposta "Lo/a evito") e con il

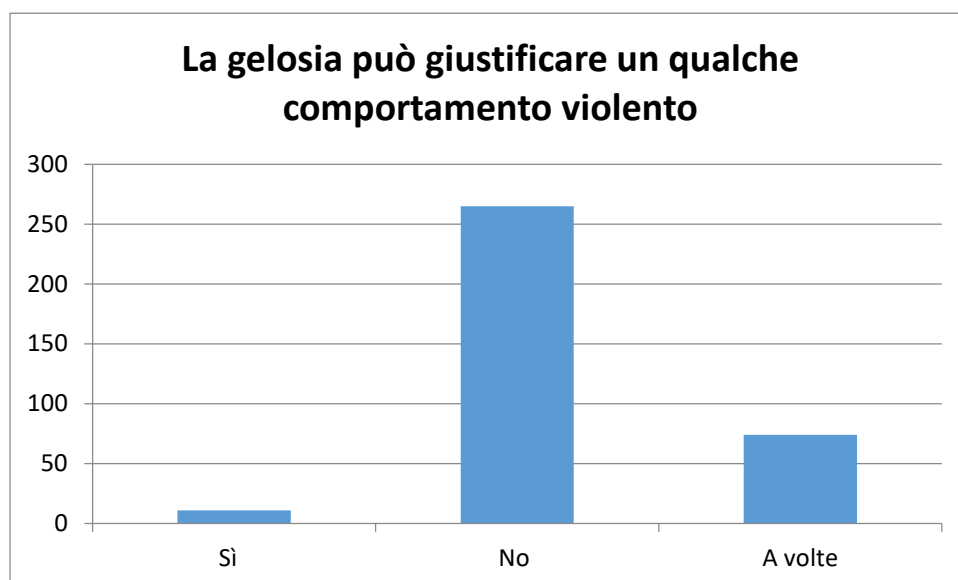


rapporto fra pari (migliori sono i rapporti con i compagni, più probabile è la risposta “Lo/a faccio ragionare”).

**TAB. 38. DOM. 24) LA GELOSIA PUÒ GIUSTIFICARE UN QUALCHE COMPORTAMENTO VIOLENTO (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>La gelosia può giustificare un qualche comportamento violento?</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Sì</b>	11	3,1	3,1	3,1
<b>No</b>	265	75,7	75,7	78,8
<b>A volte</b>	74	21,2	21,2	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 36. DOM. 24) LA GELOSIA PUÒ GIUSTIFICARE UN QUALCHE COMPORTAMENTO VIOLENTO (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

L'analisi dell'item "La gelosia può giustificare un comp.to violento" mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (ad es., un maggior numero di uomini ha risposto "a volte" – 58,1%)

$\chi^2 7,958 - p=0.0187$

Rapporto di verosimiglianza 7,909 –  $p=0.192$

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "La gelosia può giustificare un comp.to violento" ed i rapporti col padre.

### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "La gelosia può giustificare un comp.to violento" ed i rapporti con la madre.

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "La gelosia può giustificare un comp.to violento" ed i rapporti con i compagni.

### **Correlazione rapporti insegnanti**

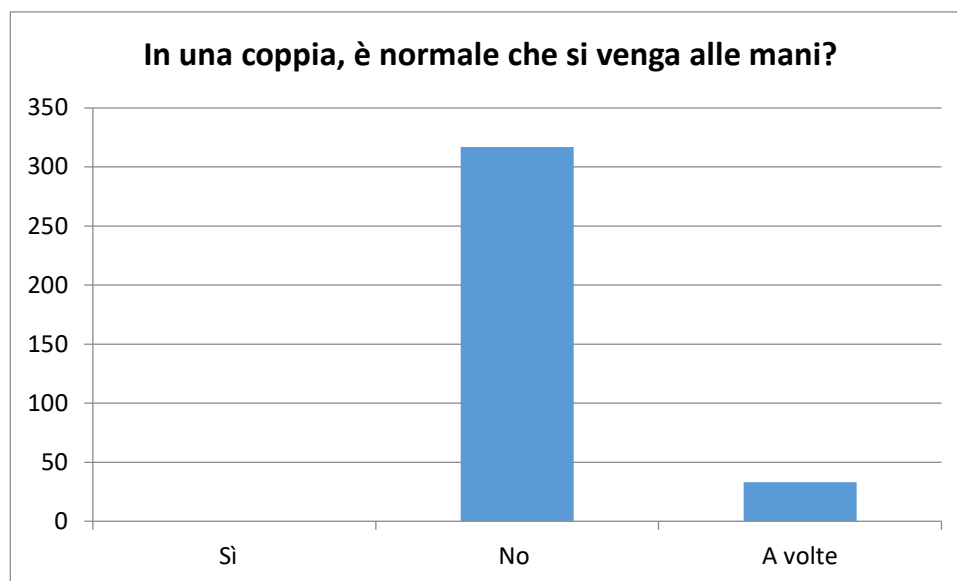
Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "La gelosia può giustificare un comp.to violento" ed i rapporti con gli insegnanti.

Il 75.7% del campione ha risposto non all'item. Un'unica correlazione statisticamente significativa si riscontra col genere (un maggior numero di maschi ha risposto "a volte").

**TAB. 39. DOM. 25) IN UNA COPPIA, SECONDO TE, È NORMALE CHE SI VENGA ALLE MANI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>In una coppia, è normale che si venga alle mani?</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Sì</b>	0	0	0	0
<b>No</b>	317	90,6	90,6	90,6
<b>A volte</b>	33	9,4	9,4	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 37. DOM. 25) IN UNA COPPIA, SECONDO TE, È NORMALE CHE SI VENGA ALLE MANI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "In una coppia, è normale che si venga alle mani" ed il genere.

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "In una coppia, è normale che si venga alle mani" ed i rapporti col padre.

### **Correlazione rapporti madre**

L'analisi dell'item "In una coppia, è normale che si venga alle mani" risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre: peggiori sono i rapporti, più è probabile che i ragazzi rispondano "a volte" (18,2%).

$X^2 16,780 - p=0.0008$

Rapporto di verosimiglianza 11,156 –  $p=0.0109$

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "In una coppia, è normale che si venga alle mani" ed i rapporti con i compagni.

### **Correlazione rapporti insegnanti**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "In una coppia, è normale che si venga alle mani" ed i rapporti con gli insegnanti.

Il 90.6% del campione ha scelto la risposta all'item. Un'unica correlazione statisticamente significativa si riscontra col rapporto con la madre (peggiori sono i rapporti con la madre, più è probabile che i ragazzi rispondano "a volte").

TAB. 40. DOM. 26) UNA DONNA DEVE ESSERE (PUOI SEGNARE UN MASSIMO DI DUE RISPOSTE)

<b>Una donna deve essere - <i>domanda a più risp</i></b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
<b>Forte</b>	106	30,3
<b>Ambiziosa</b>	97	27,7
<b>Sensibile</b>	127	36,3
<b>Bella</b>	59	16,9
<b>Ricca</b>	3	0,9
<b>Affettuosa</b>	186	53,1
<b>Sensuale</b>	42	12,0
<b>Timida</b>	11	3,1
<b>Gelosa</b>	31	8,9
<b>Ribelle</b>	14	4,0
<b>Che piace agli uomini</b>	10	2,9

GRAF. 38. DOM. 26) UNA DONNA DEVE ESSERE (PUOI SEGNARE UN MASSIMO DI DUE RISPOSTE)



### Correlazione genere

L'item 26.1 (forte) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dalle femmine – 86,8%; maschi, 13,2%).

$X^2=57,511 - p<0,05$

Rapporto di verosimiglianza 63,408 –  $p<0,05$

L'item 26.2 (ambiziosa) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dalle femmine – 73,2%; maschi, 26,8%).

$X^2=15,595 - p<0,05$

Rapporto di verosimiglianza 16,156 –  $p<0,05$

L'item 26.4 (bella) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dai maschi – 84,7%; femmine, 15,2%).

$X^2=48,556 - p<0,05$

Rapporto di verosimiglianza 51,042 –  $p<0,05$

L'item 26.5 (ricca) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta solo dai maschi – lo 0,86% del campione totale).

$$\chi^2 3,896 - p=0.0484$$

Rapporto di verosimiglianza 4,998 – p=0.0254

L'item 26.6 (affettuosa) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta più frequentemente dai maschi – il 60,8% del campione dei maschi).

$$\chi^2 6,374 - p<0,05$$

Rapporto di verosimiglianza 6,405 – p=0.0114

L'item 26.11 (che piace agli uomini) mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (risposta scelta solo dai maschi – 6,5% del campione dei maschi).

$$\chi^2 13,255 - p=0.0003$$

Rapporto di verosimiglianza 16,930 – p<0,05

### **Correlazione rapporti padre**

L'item 26.6 (affettuosa) risulta correlato significativamente con i rapporti con il padre, la risposta viene scelta con più probabilità se i rapporti con il padre risultano “ottimi” (61,6%) o “soddisfacenti” (30,3%).

$$\chi^2 8,109 - p=0.0438$$

Rapporto di verosimiglianza 8,209 p=0.0419

L'item 26.10 (ribelle) risulta correlato significativamente con i rapporti con il padre, la risposta viene scelta con più probabilità se i rapporti con il padre risultano “complicati” (35,7%) o “inesistenti” (21,4%).

$$\chi^2 36,277 - p<0,05$$

Rapporto di verosimiglianza 19,716 – p=0.0002

### **Correlazione rapporti madre**

L'item 26.10 (ribelle) risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre, la risposta viene scelta con più probabilità se i rapporti con la madre risultano “complicati” (42,9%).

$X^2 29,971 - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 16,035 –  $p = 0.0011$

### **Correlazione rapporti compagni**

L'item 26.1 (forte) risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni, la risposta viene scelta con più probabilità se i rapporti con i compagni risultano “ottimi” (20,7%) o “discreti” (33,0%).

$X^2 19,297 - p = 0.0002$

Rapporto di verosimiglianza 18,674 -  $p = 0.0003$

L'item 26.6 (affettuosa) risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni, la risposta viene scelta con più probabilità se i rapporti con i compagni risultano “discreti” (15,1%).

$X^2 7,935 - p = 0.0474$

Rapporto di verosimiglianza 7,957  $p = 0.0469$

### **Correlazione rapporti insegnanti**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra come si ritiene debba essere una donna ed i rapporti con gli insegnanti.

Un maggior numero di risposte (53.1%) “affettuosa” è stato scelto dal campione generale. Emergono correlazioni statisticamente in corrispondenza di più variabili.

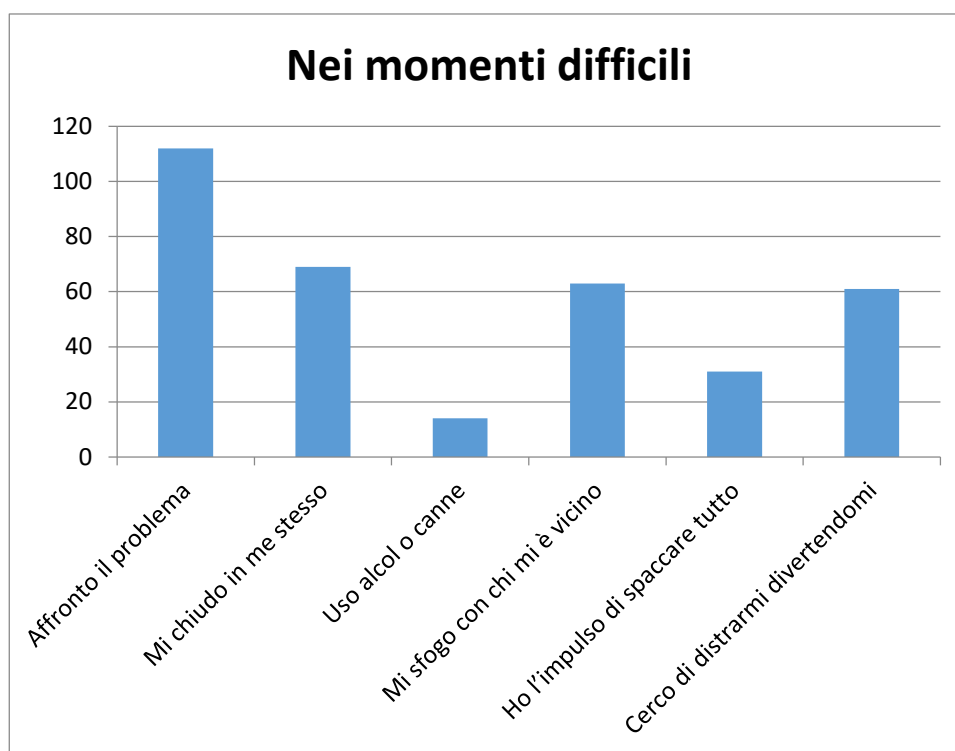


In riferimento al genere, si rileva che le femmine hanno scelto più risposte “forte” e “ambiziosa”, mentre i maschi più risposte “bella”, “ricca”, “affettuosa”, “che piace agli uomini”. Per quanto riguarda il rapporto col padre, la correlazione evidenzia che, se il rapporto è considerato “ottimo” o “soddisfacente”, aumentano le risposte “affettuosa”, se invece i rapporti, sia con il padre sia con la madre, sono percepiti “complicati” o “inesistenti”, vengono scelte più risposte “ribelle”. Per quanto riguarda il rapporto con i compagni, se percepiti “ottimi” o “discreti”, le risposta più frequente sono “forte” e “affettuosa”. Non emergono correlazioni significative con il rapporto con gli insegnanti.

**TAB. 41. DOM. 27) NEI MOMENTI PARTICOLARMENTE DIFFICILI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>Nei momenti difficili</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Affronto il problema</b>	112	32,0	32,0	32,0
<b>Mi chiudo in me stesso</b>	69	19,7	19,7	51,7
<b>Uso alcol o canne</b>	14	4,0	4,0	55,7
<b>Mi sfogo con chi mi è vicino</b>	63	18,0	18,0	73,7
<b>Ho l'impulso di spaccare tutto</b>	31	8,9	8,9	82,6
<b>Cerco di distrarmi divertendomi</b>	61	17,4	17,4	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

GRAF. 39. DOM. 27) NEI MOMENTI PARTICOLARMENTE DIFFICILI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)



#### Correlazione genere

L'analisi dell'item "Cosa faccio nei momenti difficili" mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (ad es., un maggior numero di uomini ha risposto "bevo qualcosa di alcolico/canna" (92,8%), un maggior numero di donne ha risposto "mi sfogo con chi mi è vicino" (77,8%).

$X^2_{1,234} - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 44,154 -  $p < 0,05$

#### Correlazione rapporti padre

L'analisi dell'item "Cosa faccio nei momenti difficili" risulta correlato significativamente con i rapporti con il padre: migliori sono i rapporti, più è probabile che i ragazzi rispondano "affronto il problema" (94,5%).

$X^2_{27,142} - p = 0,0276$

Rapporto di verosimiglianza 27,349 -  $p = 0,0260$

### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Cosa faccio nei momenti difficili" ed i rapporti con la madre.

### **Correlazione rapporti compagni**

L'analisi dell'item "Cosa faccio nei momenti difficili" risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni: se i rapporti sono "discreti" è più probabile che i ragazzi rispondano "mi chiudo in me stesso" (36,2%).

$X^2_{30,155} - p=0.0114$

Rapporto di verosimiglianza 31,278 –  $p=0.0081$

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L'analisi dell'item "Cosa faccio nei momenti difficili" risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti: migliori sono i rapporti, più è probabile che i ragazzi rispondano "affronto il problema" (82,1%).

$X^2_{37,782} - p=0.0010$

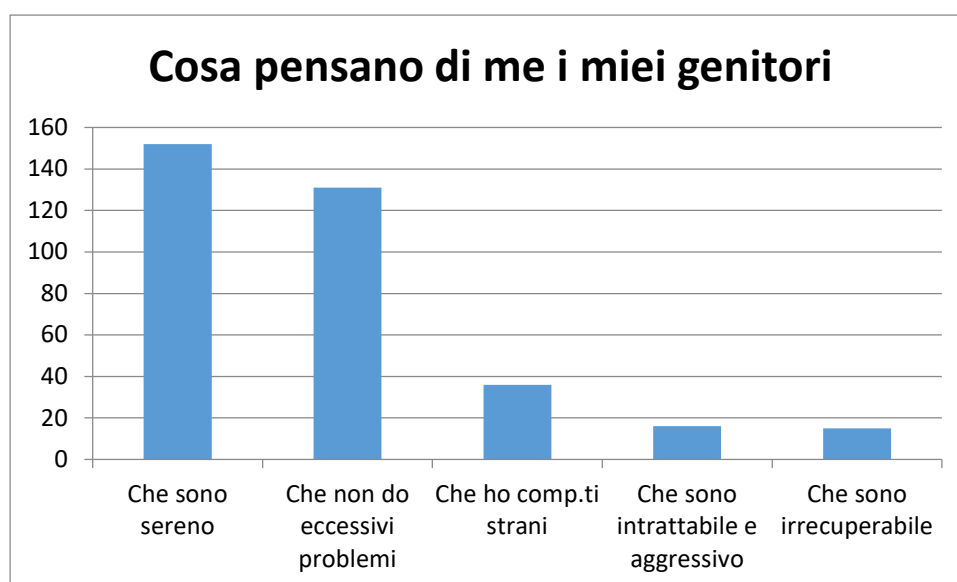
Rapporto di verosimiglianza 41,402 –  $p=0.0003$

Per quanto il numero più alto di soggetti (32.0%) ha scelto la risposta "affronto il problema", l'analisi dell'item "cosa faccio nei momenti difficili", mostra correlazioni significative col genere: i maschi tendono a dare risposte del tipo "bevo qualcosa di alcolico o faccio uso di canne", le femmine scelgono più risposte del tipo "mi sfogo con chi mi è vicino". Inoltre migliore è il rapporto col padre e/o con gli insegnanti, maggiore è la volontà di affrontare il problema. Se il rapporto con i compagni è "discreto", è più probabile la risposta "mi chiudo in me stesso".

TAB. 42. DOM. 28) COSA PENSANO DI TE I TUOI GENITORI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)

Cosa pensano di me i miei genitori	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale accumulata
<b>Che sono sereno</b>	152	43,4	43,4	43,4
<b>Che non do eccessivi problemi</b>	131	37,4	37,4	80,8
<b>Che ho comportamenti strani</b>	36	10,3	10,3	91,1
<b>Che sono intrattabile e aggressivo</b>	16	4,6	4,6	95,7
<b>Che sono irrecuperabile</b>	15	4,3	4,3	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

GRAF. 40. DOM. 28) COSA PENSANO DI TE I TUOI GENITORI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)



### **Correlazione genere**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Cosa pensano di me i miei genitori" ed il genere.

### **Correlazione rapporti padre**

L'analisi dell'item "Cosa pensano di me i miei genitori" risulta correlato significativamente con i rapporti con il padre: migliori sono i rapporti, più è probabile che i ragazzi rispondano "che sono sereno" (75,7%), se i rapporti vengono definiti "inesistenti" è più probabile che i ragazzi rispondano "che ho comportamenti strani" (11,4%).

$X^2 57,337 - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 54,081 –  $p < 0,05$

### **Correlazione rapporti madre**

L'analisi dell'item "Cosa pensano di me i miei genitori" risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre: migliori sono i rapporti, più è probabile che i ragazzi rispondano "che sono sereno" (85,5%), se i rapporti vengono definiti "inesistenti" o "complicati" è più probabile che i ragazzi rispondano "che ho comportamenti strani" (30,6%) o "che sono irrecuperabile" (33,1%).

$X^2 103,692 - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 77,865 –  $p < 0,05$

### **Correlazione rapporti compagni**

L'analisi dell'item "Cosa pensano di me i miei genitori" risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni: se i rapporti sono "pessimi" o "discreti" è più probabile che i ragazzi rispondano "che ho comportamenti strani" (30,5%) o "che sono irrecuperabile" (45,7%)

$X^2 23,733 - p = 0,0221$

Rapporto di verosimiglianza 21,236 –  $p = 0,0470$

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L'analisi dell'item "Cosa pensano di me i miei genitori" risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti: se i rapporti sono "pessimi" è più probabile che i ragazzi rispondano "che sono irrecuperabile" (13,3%); se i rapporti sono definiti "ottimi" o "discreti" è più probabile che i ragazzi rispondano "che sono sereno" (85,4%)

$X^2_{37,327} - p=0.0002$

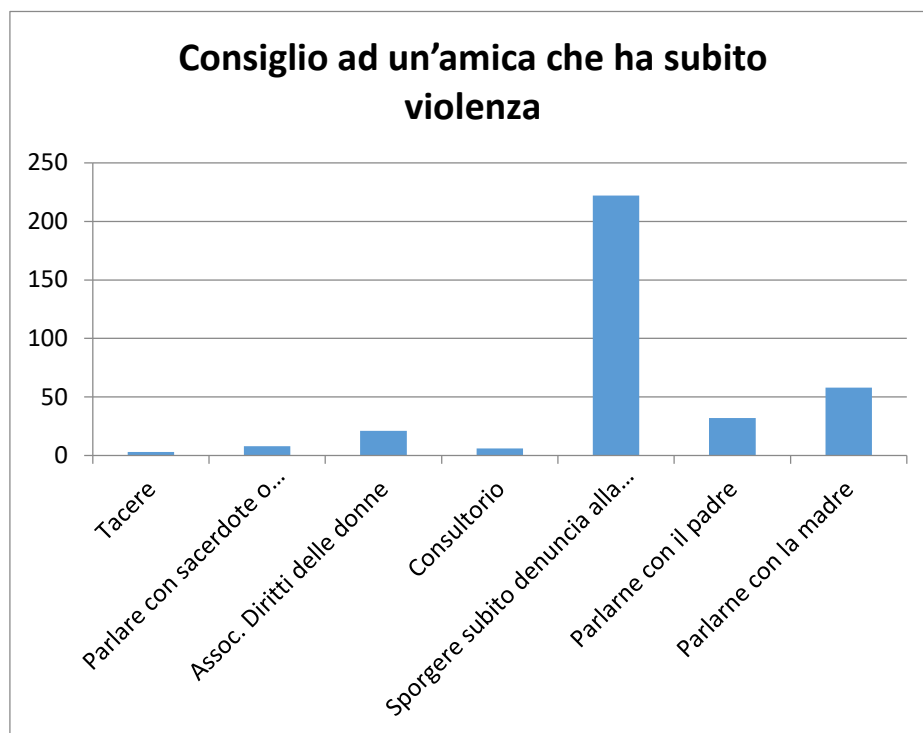
Rapporto di verosimiglianza 32,168 –  $p=0.0013$

Le percentuali più alte si riscontrano nelle risposte "che sono sereno" (43.4%) e "che non do eccessivi problemi" (37.4%). Correlazioni statisticamente significative si riscontrano con il rapporto col padre, con la madre, con i compagni e con gli insegnanti (migliori sono i rapporti, più frequenti sono le risposte "che sono sereno", peggiori sono i rapporti, più sono le risposte "che ho comportamenti strani" o "che sono irrecuperabile").

**TAB. 43. DOM. 29) SE UN'AMICA TI CONFIDASSE DI AVER SUBITO VIOLENZA, CHE COSA LE CONSIGLIERESTI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>Consiglio ad un'amica che ha subito violenza</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Tacere</b>	3	0,9	0,9	0,9
<b>Parlarne al sacerdote o all'insegn. rel.</b>	8	2,3	2,3	3,2
<b>Assoc. Diritti delle donne</b>	21	6,0	6,0	9,2
<b>Consultorio</b>	6	1,7	1,7	10,9
<b>Sporgere subito denuncia alla polizia</b>	222	63,4	63,4	74,3
<b>Di parlarne con il padre</b>	32	9,1	9,1	83,4
<b>Di parlarne con la madre</b>	58	16,6	16,6	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 41. DOM. 29) SE UN'AMICA TI CONFIDASSE DI AVER SUBITO VIOLENZA, CHE COSA LE CONSIGLIERESTI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

L'analisi dell'item "Consiglio ad un'amica che ha subito violenza" mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (ad es., un maggior numero di uomini ha risposto "parlarne col sacerdote" – il 2,29% del totale -e "tacere" – lo 0,86% del totale, un maggior numero di donne ha risposto "denuncia alla polizia").

$\chi^2_{20,449} - p=0.0023$

Rapporto di verosimiglianza 24,545 –  $p=0.0004$

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Consiglio ad un'amica che ha subito violenza" ed i rapporti col padre



### **Correlazione rapporti madre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Consiglio ad un'amica che ha subito violenza" ed i rapporti con la madre

### **Correlazione rapporti compagni**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Consiglio ad un'amica che ha subito violenza" ed i rapporti con i compagni

### **Correlazione rapporti insegnanti**

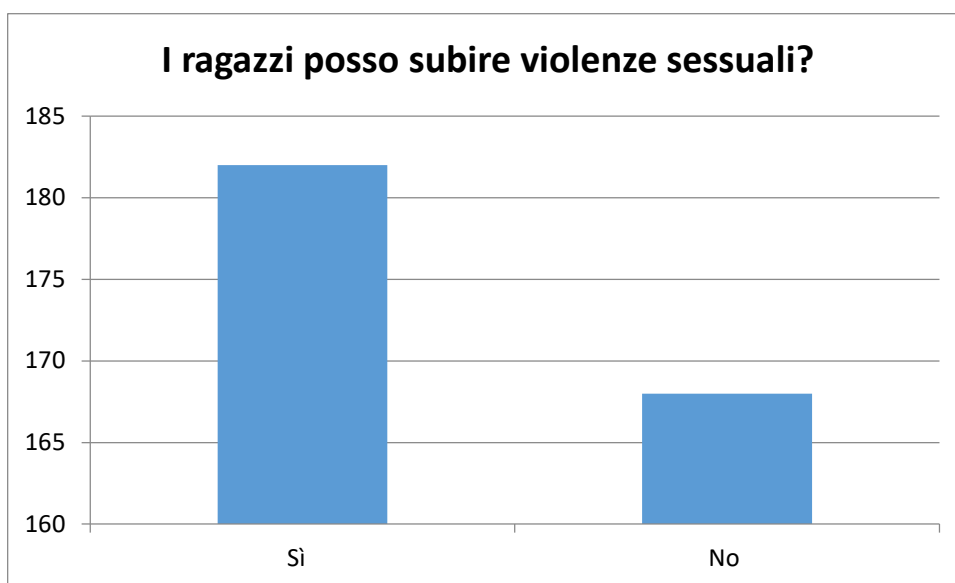
Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "Consiglio ad un'amica che ha subito violenza" ed i rapporti con gli insegnanti

Il 63.4% del campione ha scelto la risposta "sporgere subito denuncia". Correlazioni statisticamente significative si riscontrano soltanto col genere (un maggior numero di maschi ha risposto "parlarne col sacerdote" o "tacere", un maggior numero di femmine ha scelto la risposta "sporgere denuncia").

**TAB. 44. DOM. 30) RITIENI CHE I RAGAZZI POSSANO SUBIRE MOLESTIE SESSUALI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**

<b>I ragazzi posso subire violenze sessuali?</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>	<b>Percentuale valida</b>	<b>Percentuale accumulata</b>
<b>Sì</b>	182	52,0	52,0	52,0
<b>No</b>	168	48,0	48,0	100,0
<b>Totale</b>	350	100,0	100,0	

**GRAF. 42. DOM. 30) RITIENI CHE I RAGAZZI POSSANO SUBIRE MOLESTIE SESSUALI (SEGNA UNA SOLA RISPOSTA)**



### **Correlazione genere**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "I ragazzi possono subire violenza sessuale" ed il genere

### **Correlazione rapporti padre**

Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item "I ragazzi possono subire violenza sessuale" ed i rapporti col padre

### **Correlazione rapporti madre**

L'analisi dell'item "I ragazzi possono subire violenza sessuale" risulta correlato significativamente con i rapporti con la madre: a migliori rapporti corrisponde una maggiore propensione a rispondere "no" (90,7%).

$X^2_{12,270} - p=0.0053$

Rapporto di verosimiglianza 13,413 -  $p=0.0038$

### **Correlazione rapporti compagni**

L'analisi dell'item "I ragazzi possono subire violenza sessuale" risulta correlato significativamente con i rapporti con i compagni: a migliori rapporti corrisponde una maggiore propensione a rispondere "no" (86,8%).

$X^2 16,998 - p=0.0007$

Rapporto di verosimiglianza 17,626-  $p=0.0005$

### **Correlazione rapporti insegnanti**

L'analisi dell'item "I ragazzi possono subire violenza sessuale" risulta correlato significativamente con i rapporti con gli insegnanti: a migliori rapporti corrisponde una maggiore propensione a rispondere "no" (80,4%).

$X^2 8,850 - p=0.0313$

Rapporto di verosimiglianza 9,146-  $p=0.0274$

Il 52.0% del campione ha scelto la risposta "sì". Le correlazioni statisticamente significative si riscontrano con il rapporto con la madre, con i compagni e con gli insegnanti (migliori sono i rapporti, maggiore è la propensione a rispondere "no").

## **3. RISULTATI SECONDO QUESTIONARIO**

*"La mia vita a scuola". Indagine sui vissuti emotivi dell'adolescente oggi.*

Il questionario si compone di una scheda costituita da 39 *items* che fanno riferimento a situazioni abbastanza frequenti nella vita scolastica dell'adolescente, e che i ragazzi dovranno valutare attraverso una scala, scegliendo una fra le alternative possibili.

La costruzione di istogrammi o tabelle a doppia entrata permette di fotografare la realtà, con particolare attenzione ai dati relativi a "Più di una volta".

**Indice degli episodi di bullismo fisico** - item 4; 8; 10; 24; 37; 39

**Indice degli episodi di bullismo indiretto:** item 3; 19; 22; 35; 38

**Indice degli episodi di bullismo verbale:** item 1; 6; 15; 26; 30

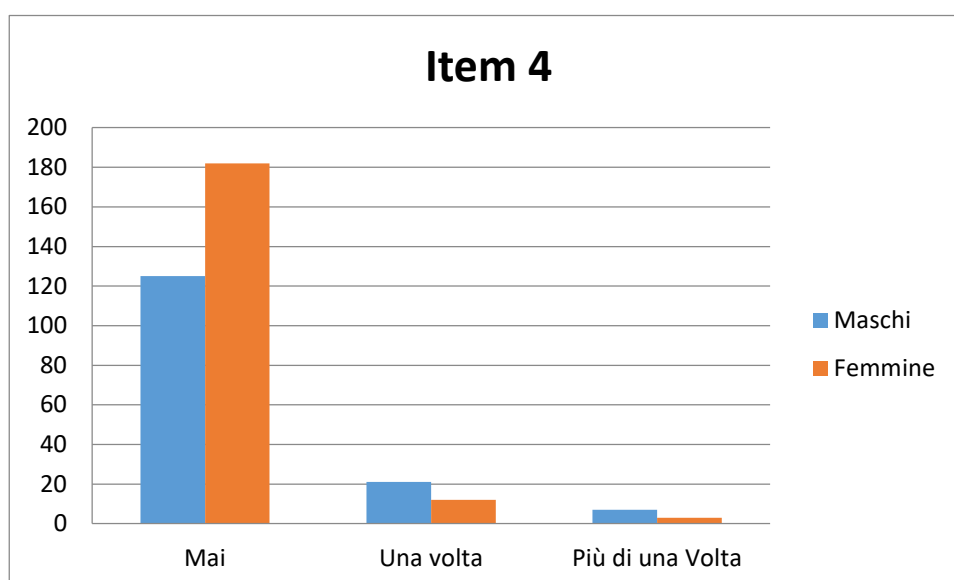
**Indice di prosocialità:** item 2; 5; 7; 13; 21; 23; 25; 29; 32; 34

**BULLISMO FISICO -** item 4; 8; 10; 24; 37; 39

**TAB. 45. ITEM 4) HA CERCATO DI DARMICI UN CALCIO / GENERE**

<i>item 4, ha cercato di darmi un calcio</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	125	21	7
<b>Femmine</b>	182	12	3

**GRAF. 43. ITEM 4) HA CERCATO DI DARMICI UN CALCIO / GENERE**



$\chi^2_{9,402} - p < 0,05$

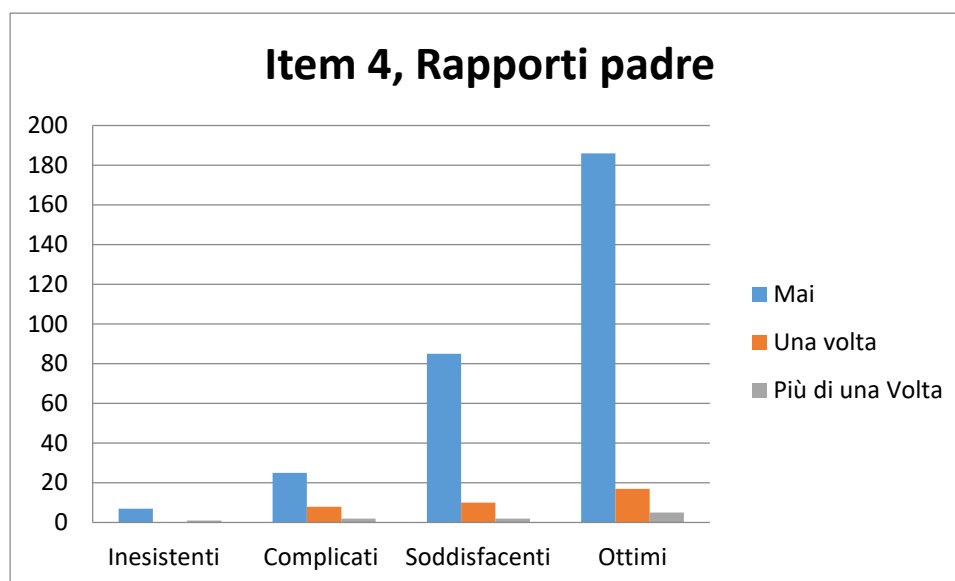
Rapporto di verosimiglianza 9,373 -  $p < 0,05$

Nella risposta all'*item* relativa alla percezione di aggressività fisica da parte di un compagno, si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine: in particolare la risposta "mai" è stata scelta più frequentemente dalle femmine (59,5%), rispetto ai maschi.

**TAB. 46. ITEM 4) HA CERCATO DI DARMICI UN CALCIO / RAPPORTI CON IL PADRE**

<i>item 4, ha cercato di darmi un calcio</i> <i>Rapporti padre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	7	0	1
<b>Complicati</b>	25	8	2
<b>Soddisfacenti</b>	85	10	2
<b>Ottimi</b>	186	17	5

GRAF. 44. ITEM 4) HA CERCATO DI DARMICI UN CALCIO / RAPPORTI CON IL PADRE

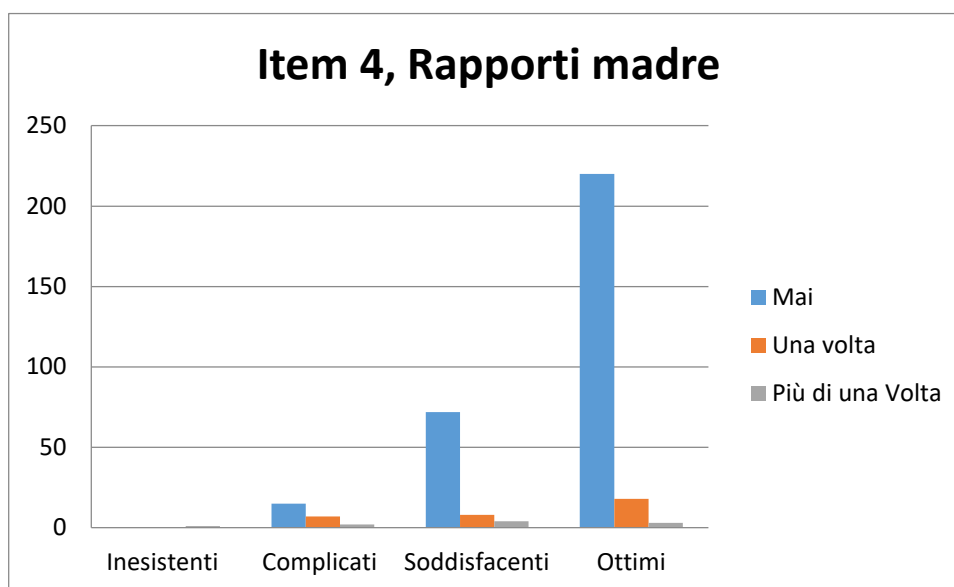


Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item 4 ed i rapporti con il padre.

TAB. 47. ITEM 4) HA CERCATO DI DARMICI UN CALCIO / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 4, ha cercato di darmi un calcio</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	0	0	1
<b>Complicati</b>	15	7	2
<b>Soddisfacenti</b>	72	8	4
<b>Ottimi</b>	220	18	3

GRAF. 45. ITEM 4) HA CERCATO DI DARMI UN CALCIO / RAPPORTI CON LA MADRE



$\chi^2=52,598 - p<0,05$

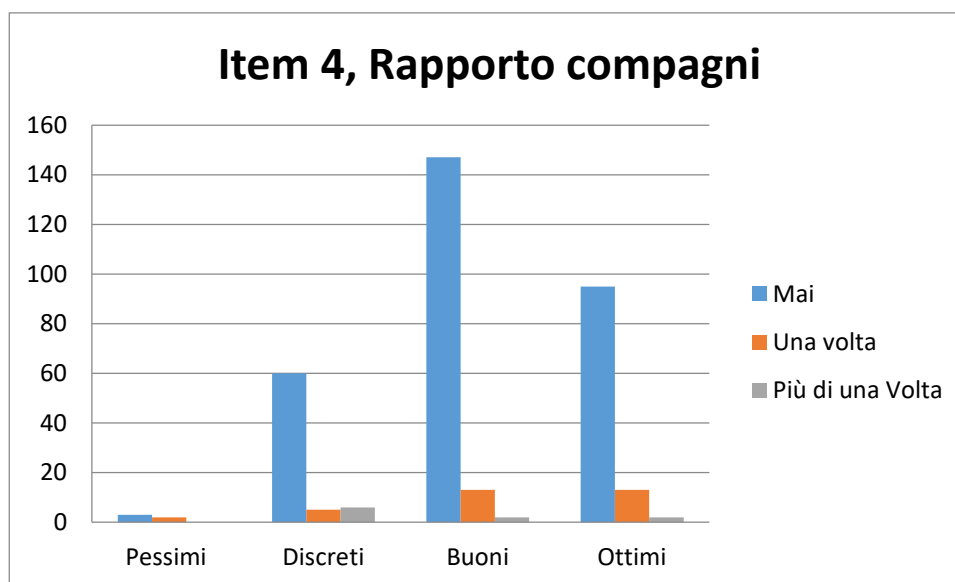
Rapporto di verosimiglianza 22,071 -  $p=0.0012$

Nella risposta all'*item* relativa alla modalità di reazione alle punizioni, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti ottimi con la madre” e la percezione di aggressività (qualora i rapporti vengono indicati come ottimi, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 71,6%).

TAB. 48. ITEM 4) HA CERCATO DI DARMI UN CALICO / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>item 4, ha cercato di darmi un calcio</i> <i>Rapporti compagni</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	3	2	0
<b>Discreti</b>	60	5	6
<b>Buoni</b>	147	13	2
<b>Ottimi</b>	95	13	2

GRAF. 46. ITEM 4) HA CERCATO DI DARMI UN CALICO / RAPPORTI CON I COMPAGNI



$\chi^2 16,836 - p=0.0099$

Rapporto di verosimiglianza 12,667 -  $p < 0,05$

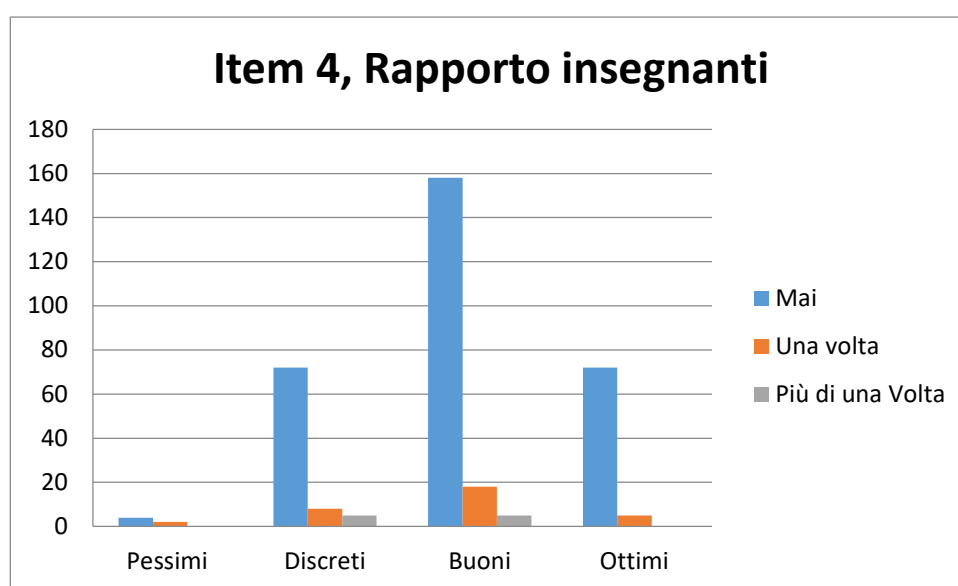


Nella risposta all'*item* relativa alla modalità di reazione alle punizioni, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti buoni con i compagni” e la percezione di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” - 79,4%).

**TAB. 49. ITEM 4) HA CERCATO DI DARMICI UN CALICO / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 4, ha cercato di darmi un calcio</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	4	2	0
<b>Discreti</b>	72	8	5
<b>Buoni</b>	158	18	5
<b>Ottimi</b>	72	5	0

**GRAF. 47. ITEM 4) HA CERCATO DI DARMICI UN CALICO / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

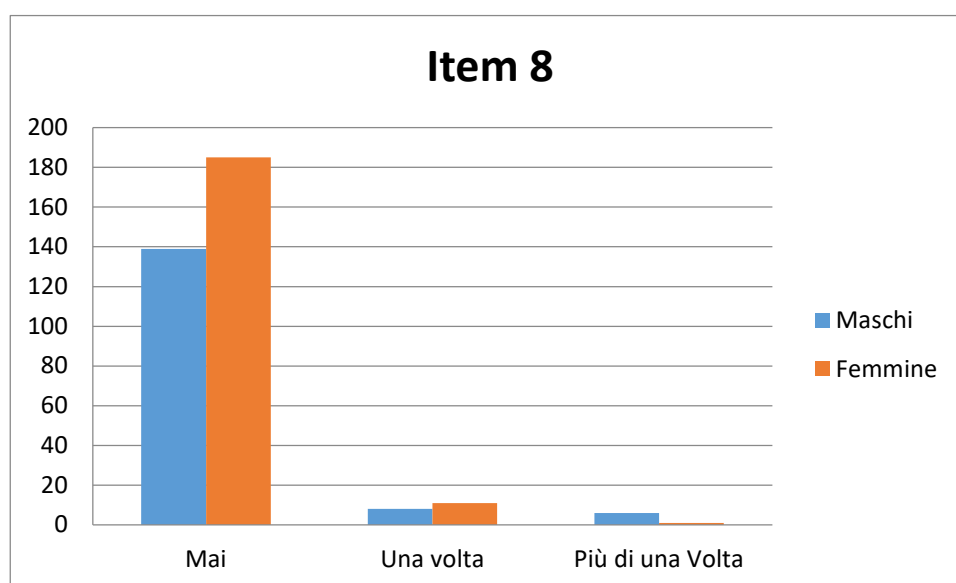


Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item 4 ed i rapporti con gli insegnanti.

<i>item 8, mi ha detto che mi avrebbero picchiato</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Maschi</b>	139	8	6
<b>Femmine</b>	185	11	1

TAB. 50. ITEM 8) MI HA DETTO CHE MI AVREBBE PICCHIATO / GENERE

GRAF. 48. ITEM 8) MI HA DETTO CHE MI AVREBBE PICCHIATO

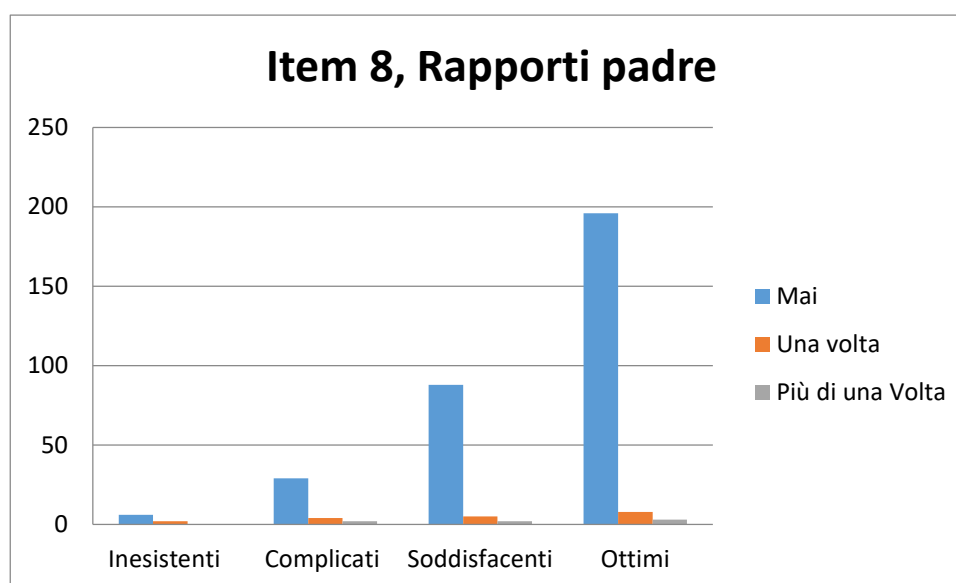


Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item 8 ed il genere.

TAB. 51. ITEM 8) MI HA DETTO CHE MI AVREBBE PICCHIATO / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 8, mi ha detto che mi avrebbero picchiato</i> <i>Rapporti padre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	6	2	0
<b>Complicati</b>	29	4	2
<b>Soddisfacenti</b>	88	5	2
<b>Ottimi</b>	196	8	3

GRAF. 49. ITEM 8) MI HA DETTO CHE MI AVREBBE PICCHIATO / RAPPORTI CON IL PADRE

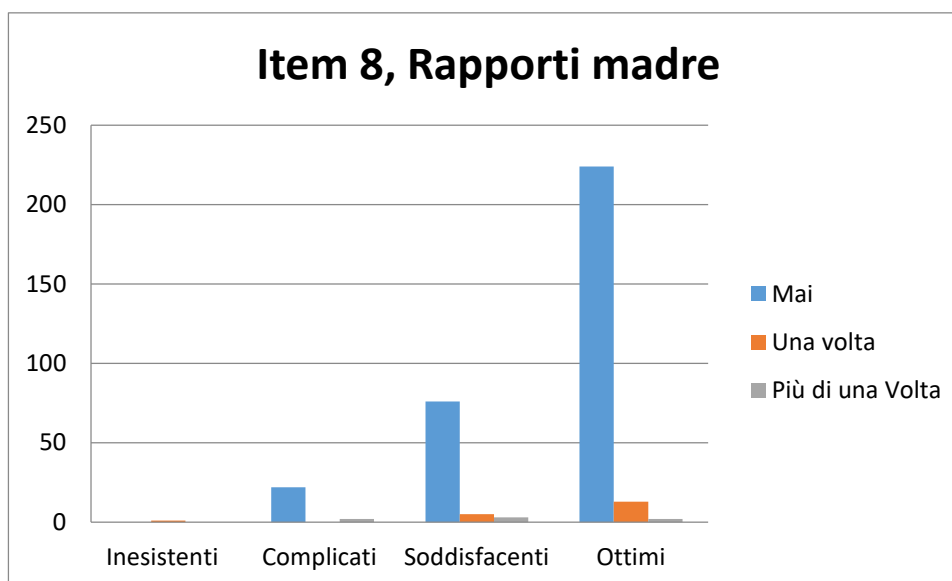


Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item 8 ed i rapporti con il padre.

TAB. 52. ITEM 8) MI HA DETTO CHE MI AVREBBE PICCHIATO /RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 8, mi ha detto che mi avrebbero picchiato</i> <i>Rapporti madre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	0	1	0
<b>Complicati</b>	22	0	2
<b>Soddisfacenti</b>	76	5	3
<b>Ottimi</b>	224	13	2

GRAF. 50. ITEM 8) MI HA DETTO CHE MI AVREBBE PICCHIATO/RAPPORTI CON LA MADRE



$\chi^2_{26,165} - p=0.0002$

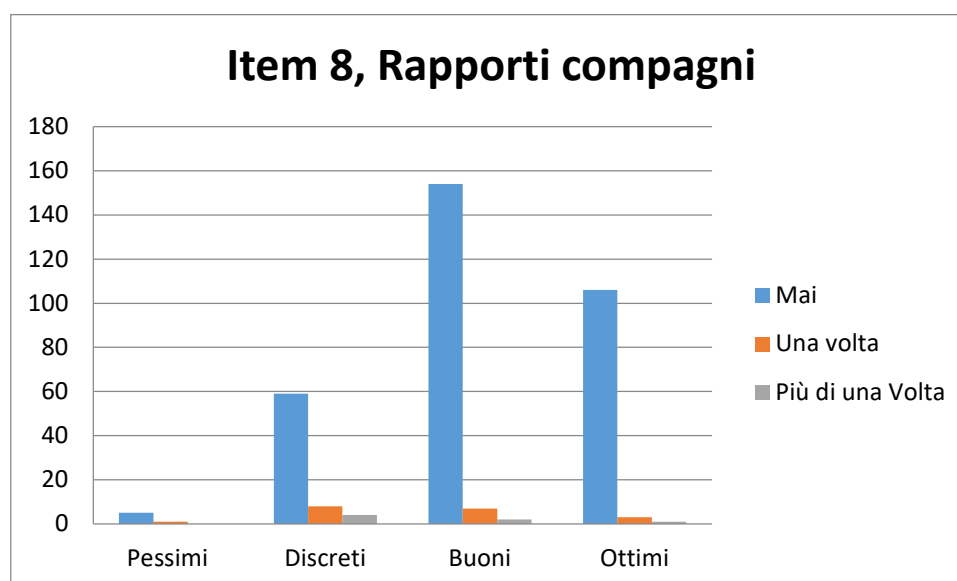
Rapporto di verosimiglianza 14,132 -  $p<0,05$

Nella risposta all'*item* relativa alla minaccia di aggressività fisica, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti ottimi con la madre” e la percezione di una minaccia (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 93,2%).

**TAB. 53. ITEM 8) MI HA DETTO CHE MI AVREBBE PICCHIATO/RAPPORTI CON I COMPAGNI**

<i>item 8, mi ha detto che mi avrebbero picchiato</i> <i>Rapporti compagni</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	5	1	0
<b>Discreti</b>	59	8	4
<b>Buoni</b>	154	7	2
<b>Ottimi</b>	106	3	1

**GRAF. 51. ITEM 8) MI HA DETTO CHE MI AVREBBE PICCHIATO/RAPPORTI CON I COMPAGNI**



$\chi^2_{15,406} - p=0.0173$

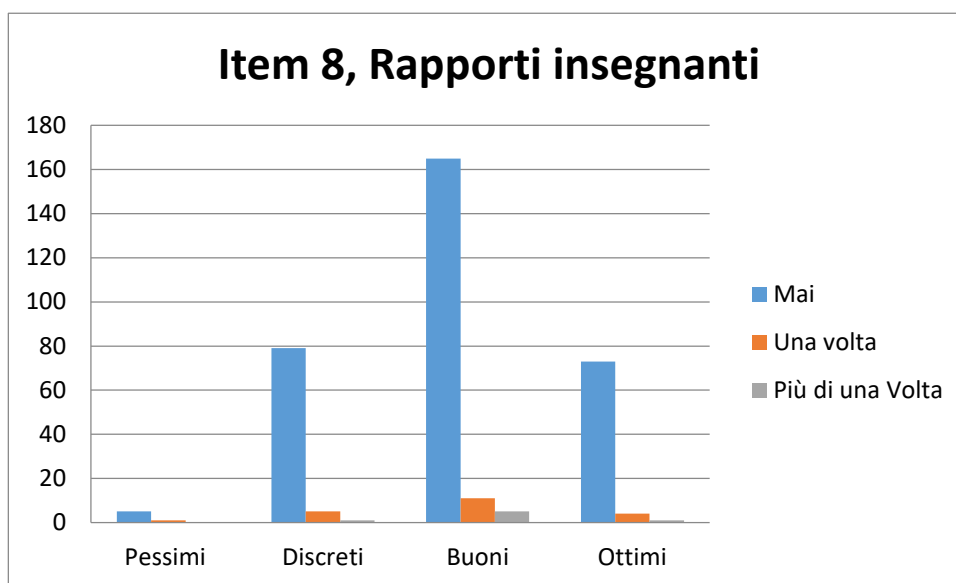
Rapporto di verosimiglianza 12,697 –  $p<0,05$

Nella risposta all'*item* relativa alla minaccia di aggressività fisica, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti buoni con i compagni” e la percezione di una minaccia (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 80,7%).

**TAB. 54. ITEM 8) MI HA DETTO CHE MI AVREBBE PICCHIATO /RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 8, mi ha detto che mi avrebbero picchiato</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	5	1	0
<b>Discreti</b>	79	5	1
<b>Buoni</b>	165	11	5
<b>Ottimi</b>	73	4	1

GRAF. 52. ITEM 8) MI HA DETTO CHE MI AVREBBE PICCHIATO /RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

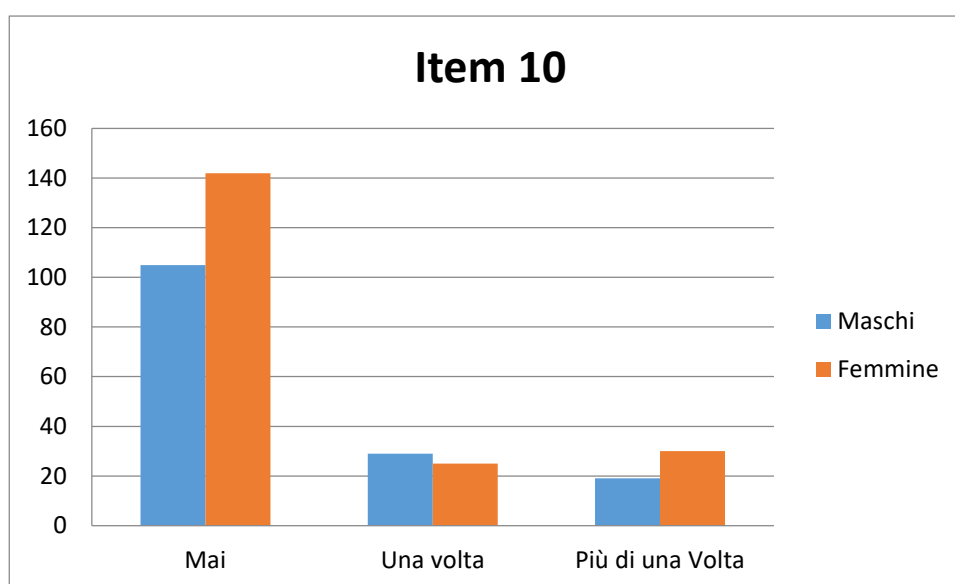


Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item 8 ed i rapporti con gli insegnanti.

TAB. 55. ITEM 10) HA CERCATO DI FARSI DARE DEI SOLDI DA ME / GENERE

<i>item 10, ha cercato di farsi dare dei soldi da me</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	105	29	19
<b>Femmine</b>	142	25	30

**GRAF. 53. ITEM 10) HA CERCATO DI FARSI DARE DEI SOLDI DA ME / GENERE**



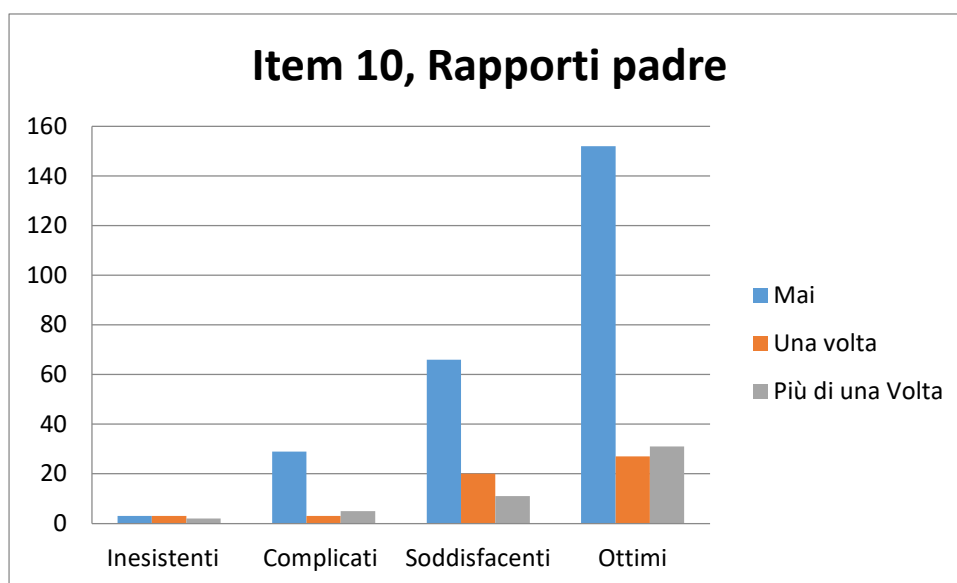
Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item 10 ed il genere.

**TAB. 56. ITEM 10) HA CERCATO DI FARSI DARE DEI SOLDI DA ME / RAPPORTI CON IL PADRE**

<i>item 10, ha cercato di farsi dare dei soldi da me</i> <i>Rapporti padre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	3	3	2
<b>Complicati</b>	29	3	5
<b>Soddisfacenti</b>	66	20	11
<b>Ottimi</b>	152	27	31



**GRAF. 54. ITEM 10) HA CERCATO DI FARSI DARE DEI SOLDI DA ME / RAPPORTI CON IL PADRE**

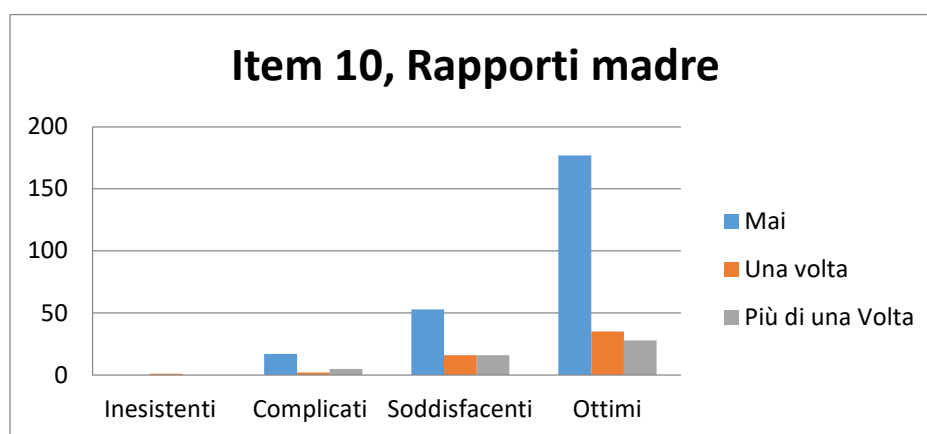


Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'*item 10* ed i rapporti con il padre.

**TAB. 57. ITEM 10) HA CERCATO DI FARSI DARE DEI SOLDI DA ME / RAPPORTI CON LA MADRE**

<i>item 10, ha cercato di farsi dare dei soldi da me</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	0	1	0
<b>Complicati</b>	17	2	5
<b>Soddisfacenti</b>	53	16	16
<b>Ottimi</b>	177	35	28

GRAF. 55. ITEM 10) HA CERCATO DI FARSI DARE DEI SOLDI DA ME / RAPPORTI CON LA MADRE

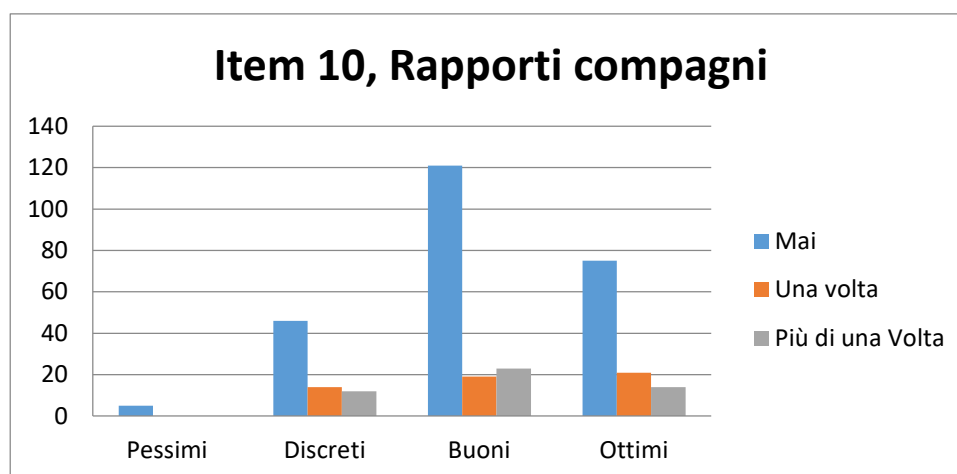


Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item 10 ed i rapporti con la madre.

TAB. 58. ITEM 10) HA CERCATO DI FARSI DARE DEI SOLDI DA ME / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>item 10, ha cercato di farsi dare dei soldi da me</i> <i>Rapporti compagni</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	5	0	0
<b>Discreti</b>	46	14	12
<b>Buoni</b>	121	19	23
<b>Ottimi</b>	75	21	14

**GRAF. 56. ITEM 10) HA CERCATO DI FARSI DARE DEI SOLDI DA ME / RAPPORTI CON I COMPAGNI**

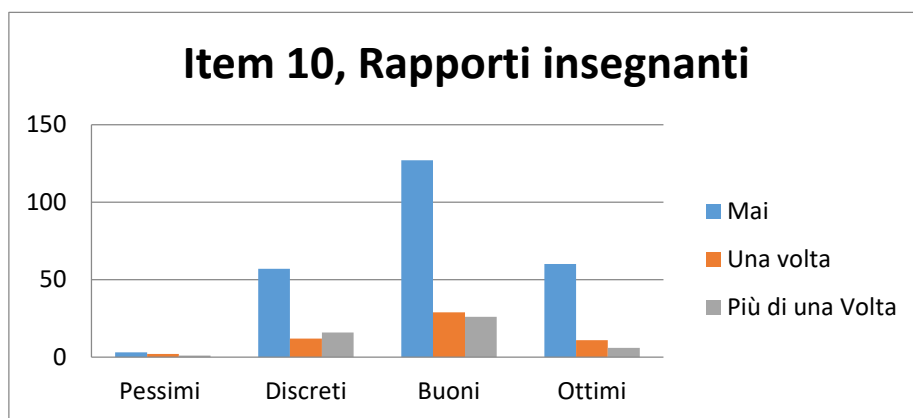


Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'*item* 10 ed i rapporti con i compagni.

**TAB. 59. ITEM 10) HA CERCATO DI FARSI DARE DEI SOLDI DA ME / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 10, ha cercato di farsi dare dei soldi da me</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	3	2	1
<b>Discreti</b>	57	12	16
<b>Buoni</b>	127	29	26
<b>Ottimi</b>	60	11	6

**GRAF.57. ITEM 10) HA CERCATO DI FARSI DARE DEI SOLDI DA ME / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

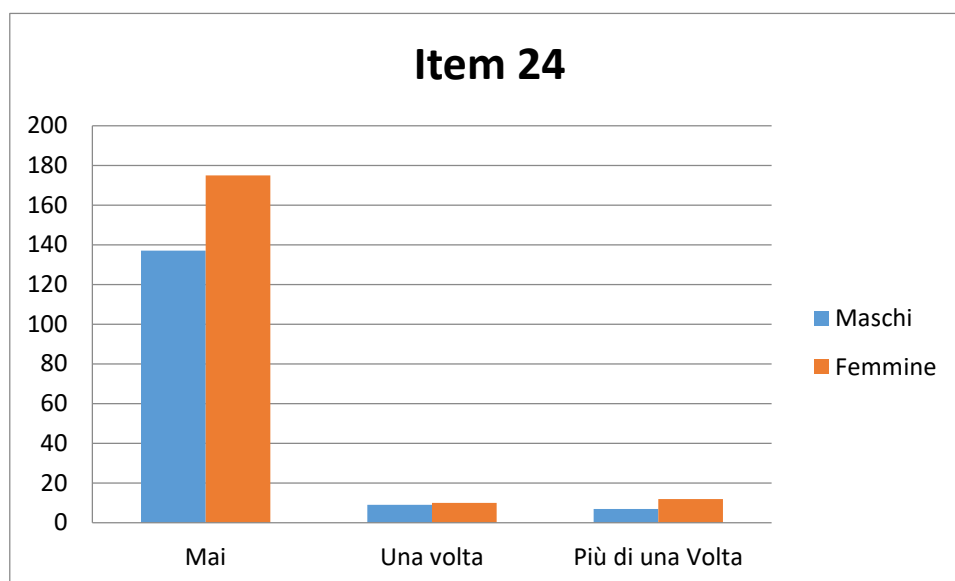


Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item 10 ed i rapporti con gli insegnanti.

**TAB. 60. ITEM 24) HA CERCATO DI FARMI MALE / GENERE**

<i>item 24, ha cercato di farmi male</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	137	9	7
<b>Femmine</b>	175	10	12

GRAF. 58. ITEM 24) HA CERCATO DI FARMI MALE / GENERE

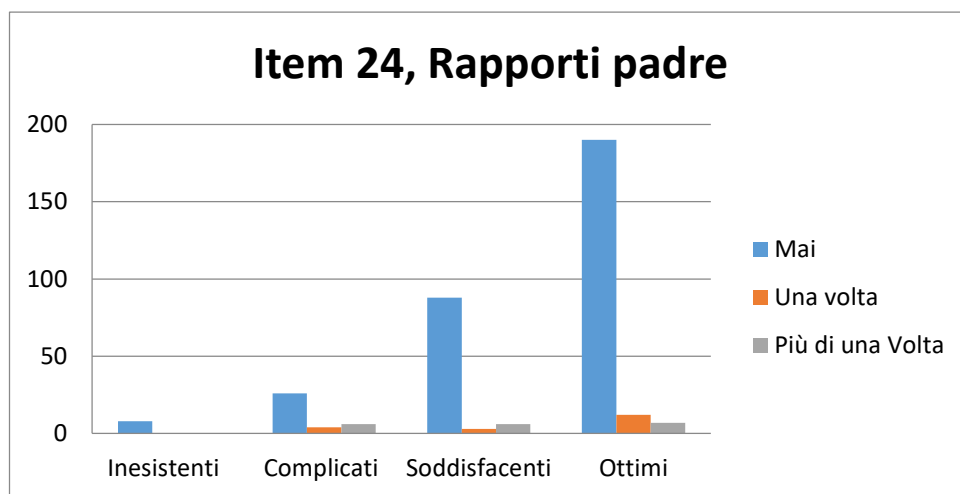


Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item 24 ed il genere.

TAB. 61. ITEM 24) HA CERCATO DI FARMI MALE / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 24, ha cercato di farmi male</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<i>Rapporti padre</i>			
<b>Inesistenti</b>	8	0	0
<b>Complicati</b>	26	4	6
<b>Soddisfacenti</b>	88	3	6
<b>Ottimi</b>	190	12	7

GRAF. 59. ITEM 24) HA CERCATO DI FARMI MALE / RAPPORTI CON IL PADRE



$\chi^2 16,008 - p=0.0137$

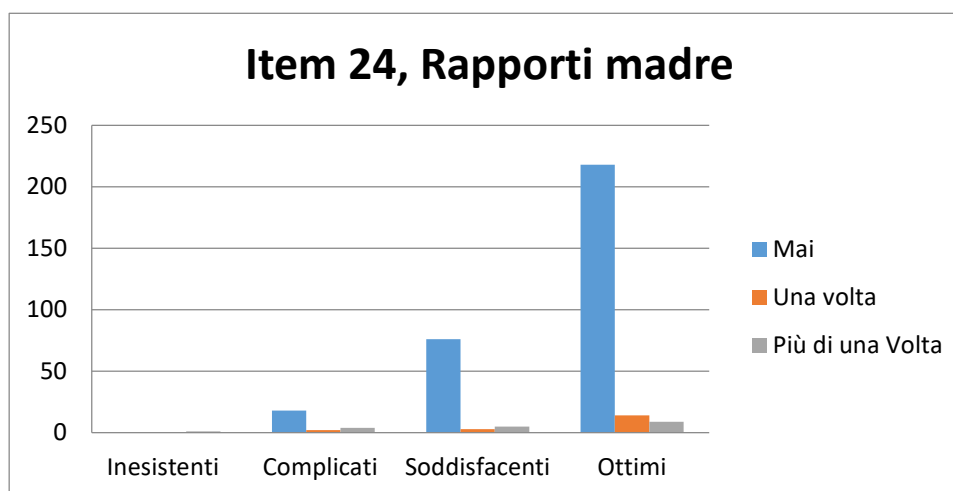
Rapporto di verosimiglianza 13,727 -  $p < 0,05$

Nella risposta all'*item* relativa alla minaccia di aggressività fisica, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti ottimi col padre” e la percezione di una minaccia (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 89,3%).

TAB. 62. ITEM 24) HA CERCATO DI FARMI MALE / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 24, ha cercato di farmi male</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	0	0	1
<b>Complicati</b>	18	2	4
<b>Soddisfacenti</b>	76	3	5
<b>Ottimi</b>	218	14	9

GRAF. 60. ITEM 24) HA CERCATO DI FARMI MALE / RAPPORTI CON LA MADRE

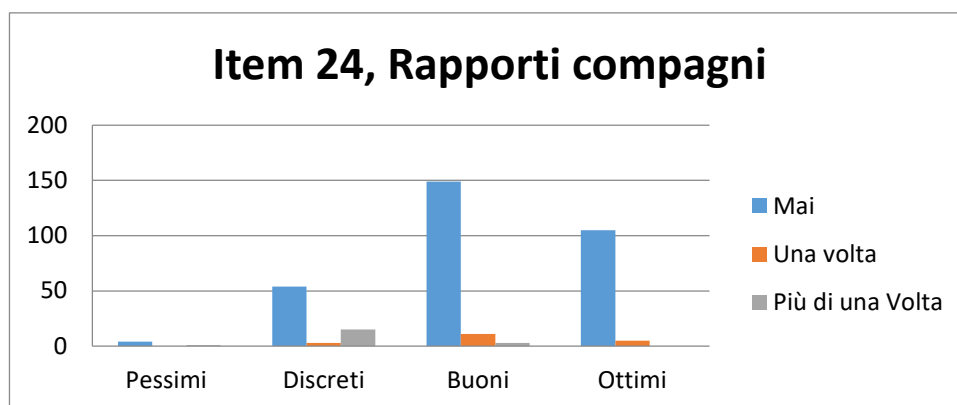


Non emerge nessuna correlazione significativa tra l'item 24 ed i rapporti con la madre.

TAB. 63. ITEM 24) HA CERCATO DI FARMI MALE / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>Item 24, ha cercato di farmi male</i> <i>Rapporti compagni</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	4	0	1
<b>Discreti</b>	54	3	15
<b>Buoni</b>	149	11	3
<b>Ottimi</b>	105	5	0

GRAF. 61. ITEM 24) HA CERCATO DI FARMI MALE / RAPPORTI CON I COMPAGNI



$\chi^2_{47,191} - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 40,520 –  $p < 0,05$

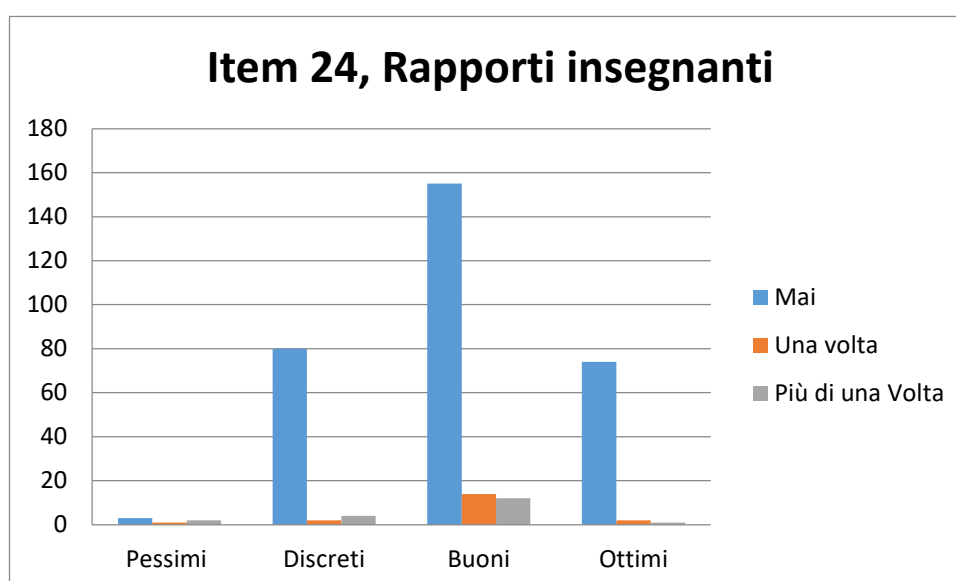


Nella risposta all'*item* relativa alla minaccia di aggressività fisica, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti buoni con i compagni” e la percezione di una minaccia (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 81,6%).

**TAB. 64. ITEM 24) HA CERCATO DI FARMI MALE / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 24, ha cercato di farmi male</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	3	1	2
<b>Discreti</b>	80	2	4
<b>Buoni</b>	155	14	12
<b>Ottimi</b>	74	2	1

**GRAF. 62. ITEM 24) HA CERCATO DI FARMI MALE / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**



$X^2_{19,164} - p=0.0039$

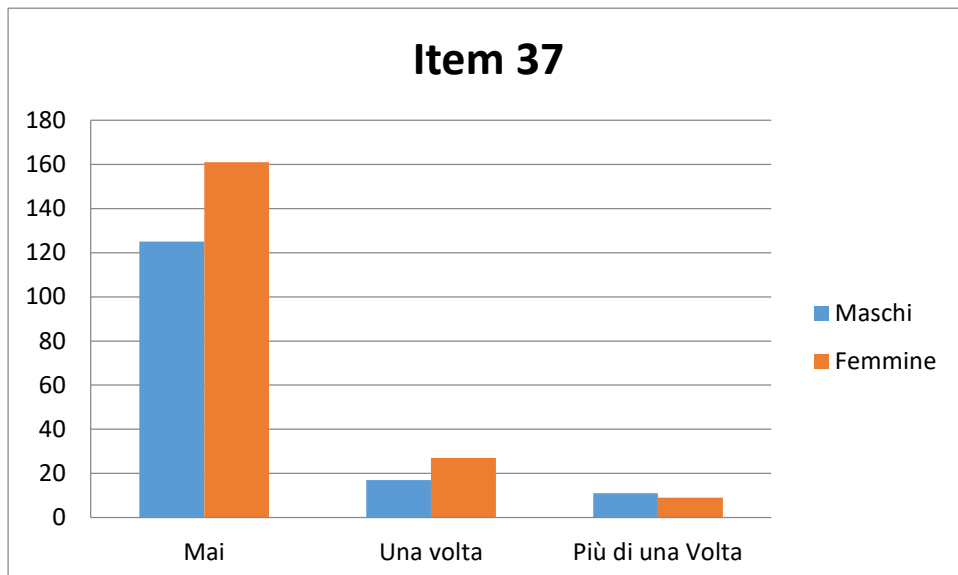
Rapporto di verosimiglianza 15,725 –  $p<0,05$

Nella risposta all'*item* relativa alla minaccia di aggressività fisica, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti buoni con gli insegnanti” e la percezione di una minaccia (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 73,6%).

**TAB. 65. ITEM 37) HA CERCATO DI ROMPERE UNA DELLE MIE COSE / GENERE**

<i>item 37, ha cercato di rompere una delle mie cose</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	125	17	11
<b>Femmine</b>	161	27	9

**GRAF. 63. ITEM 37) HA CERCATO DI ROMPERE UNA DELLE MIE COSE / GENERE**

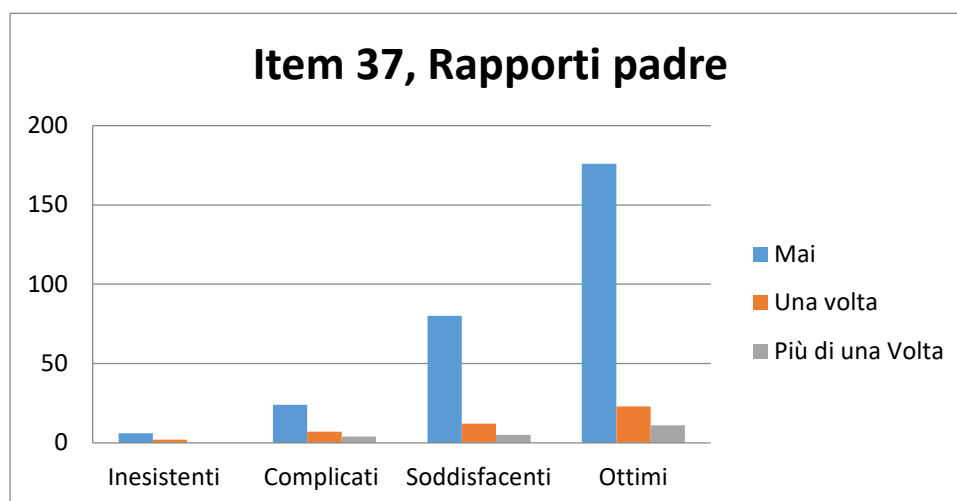


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'*item 37* ed il genere.

TAB. 66. ITEM 37) HA CERCATO DI ROMPERE UNA DELLE MIE COSE / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 37, ha cercato di rompere una delle mie cose</i> <b>Rapporti padre</b>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	6	2	0
<b>Complicati</b>	24	7	4
<b>Soddisfacenti</b>	80	12	5
<b>Ottimi</b>	176	23	11

GRAF. 64. ITEM 37) HA CERCATO DI ROMPERE UNA DELLE MIE COSE / RAPPORTI CON IL PADRE

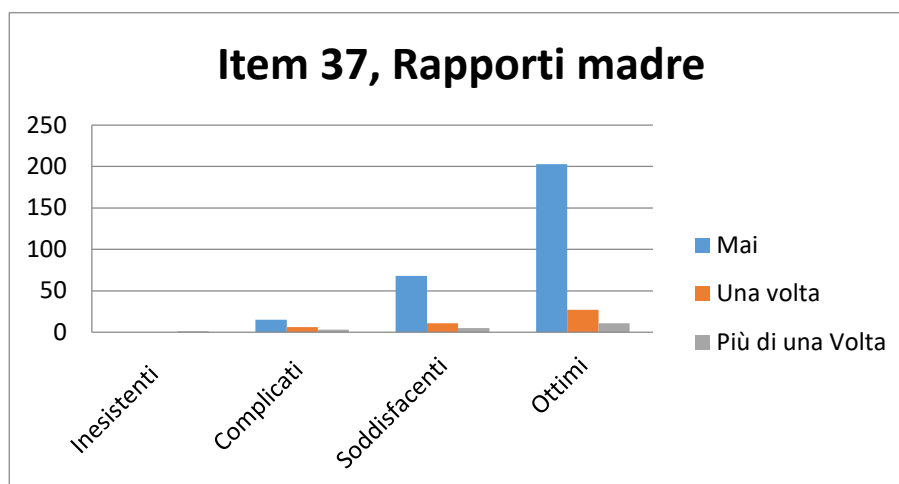


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 37 ed i rapporti con il padre.

TAB. 67. ITEM 37) HA CERCATO DI ROMPERE UNA DELLE MIE COSE / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 37, ha cercato di rompere una delle mie cose</i> <i>Rapporti madre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	0	0	1
<b>Complicati</b>	15	6	3
<b>Soddisfacenti</b>	68	11	5
<b>Ottimi</b>	203	27	11

GRAF. 65. ITEM 37) HA CERCATO DI ROMPERE UNA DELLE MIE COSE / RAPPORTI CON LA MADRE

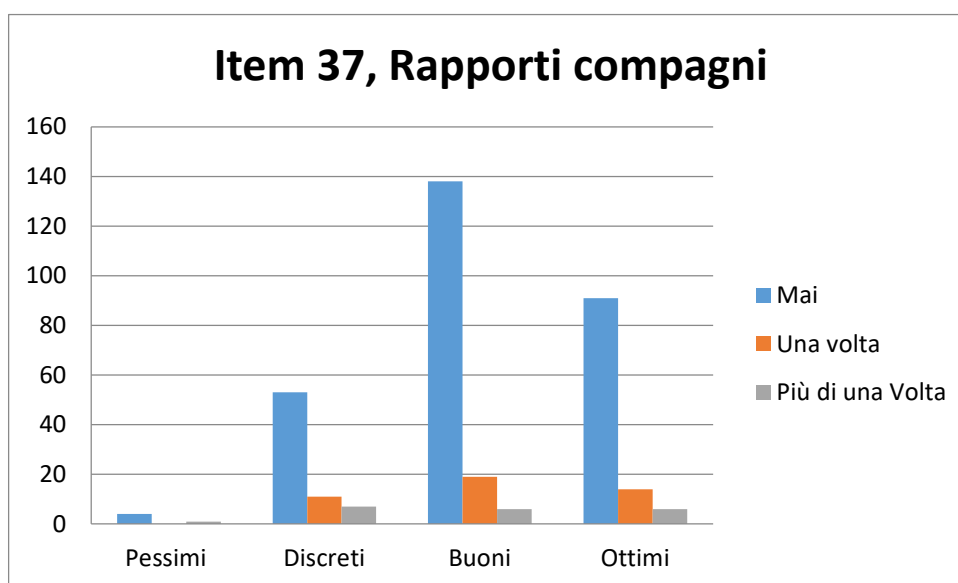


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 37 ed i rapporti con la madre.

TAB. 68. ITEM 37) HA CERCATO DI ROMPERE UNA DELLE MIE COSE / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>item 37, ha cercato di rompere una delle mie cose</i> <i>Rapporti compagni</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	4	0	1
<b>Discreti</b>	53	11	7
<b>Buoni</b>	138	19	6
<b>Ottimi</b>	91	14	6

GRAF. 66. ITEM 37) HA CERCATO DI ROMPERE UNA DELLE MIE COSE / RAPPORTI CON I COMPAGNI

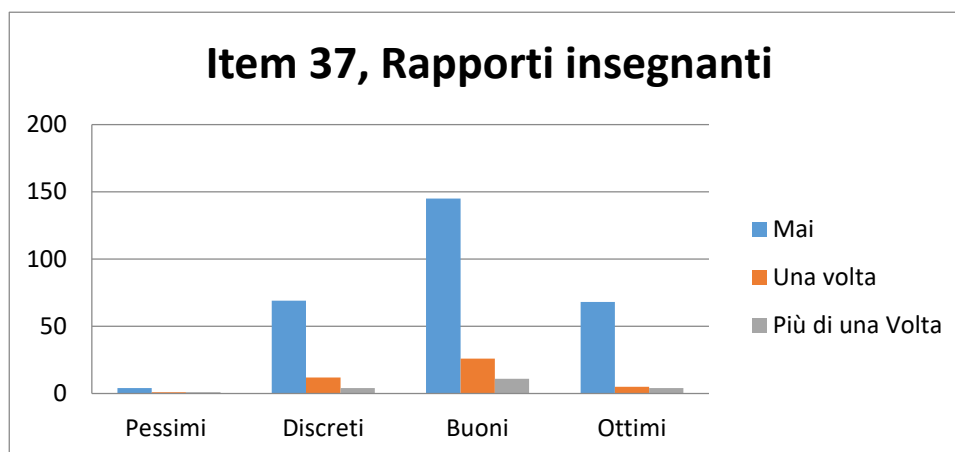


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'*item 37* ed i rapporti con i compagni.

**TAB. 69. ITEM 37) HA CERCATO DI ROMPERE UNA DELLE MIE COSE / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 37, ha cercato di rompere una delle mie cose</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	4	1	1
<b>Discreti</b>	69	12	4
<b>Buoni</b>	145	26	11
<b>Ottimi</b>	68	5	4

**GRAF. 67. ITEM 37) HA CERCATO DI ROMPERE UNA DELLE MIE COSE / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

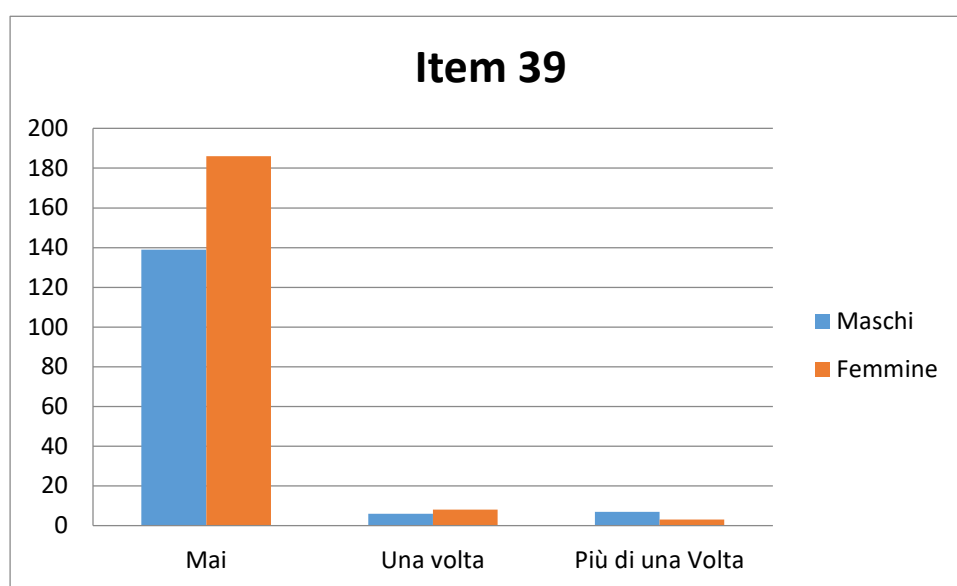


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 37 ed i rapporti con gli insegnanti.

TAB. 70. ITEM 39) HA CERCATO DI PICCHIARMI / GENERE

<i>item 39, ha cercato di picchiarmi</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Maschi</b>	139	6	7
<b>Femmine</b>	186	8	3

GRAF. 68. ITEM 39) HA CERCATO DI PICCHIARMI / GENERE

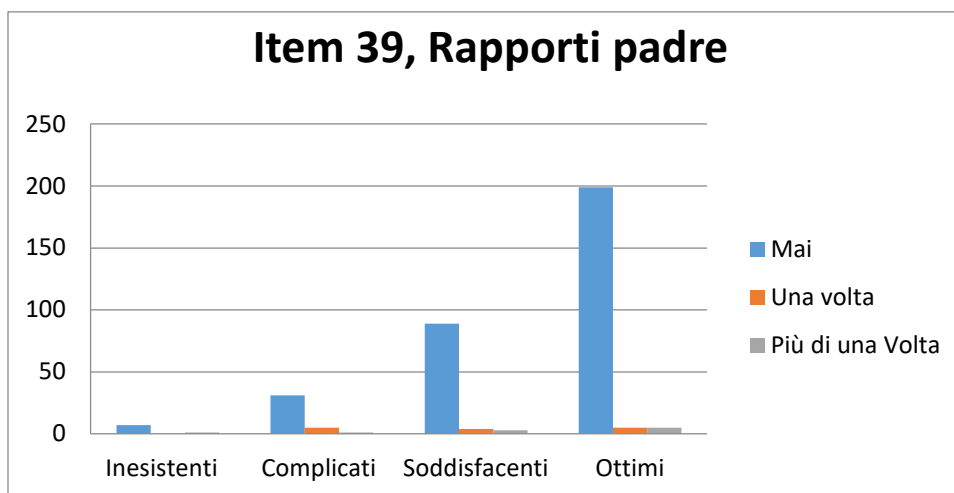


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 39 ed il genere.

TAB. 71. ITEM 39) HA CERCATO DI PICCHIARMI / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 39, ha cercato di picchiarmi</i> <i>Rapporti padre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	7	0	1
<b>Complicati</b>	31	5	1
<b>Soddisfacenti</b>	89	4	3
<b>Ottimi</b>	199	5	5

GRAF. 69. ITEM 39) HA CERCATO DI PICCHIARMI / RAPPORTI CON IL PADRE



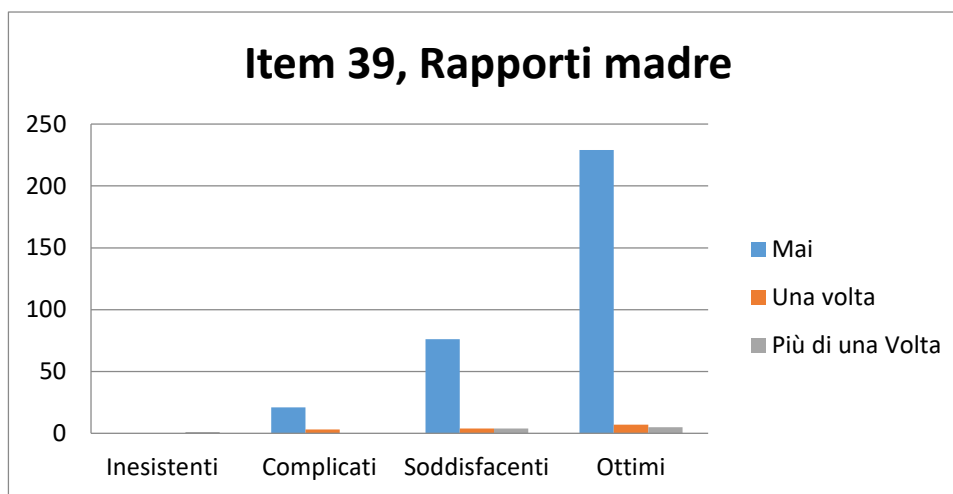
Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 39 ed i rapporti con il padre.



TAB. 72. ITEM 39) HA CERCATO DI PICCHIARMI / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 39, ha cercato di picchiarmi</i> <i>Rapporti madre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	0	0	1
<b>Complicati</b>	21	3	0
<b>Soddisfacenti</b>	76	4	4
<b>Ottimi</b>	229	7	5

GRAF. 70. ITEM 39) HA CERCATO DI PICCHIARMI / RAPPORTI CON LA MADRE



$X^2_{41,536} - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 13,811 –  $p = 0,0318$

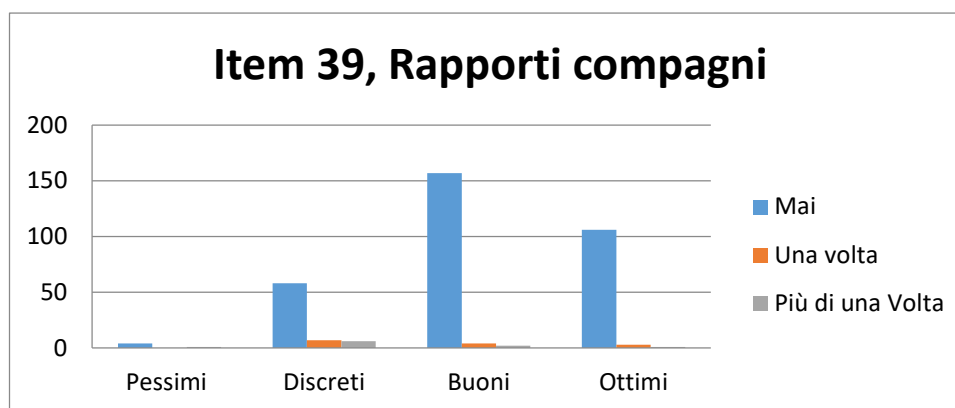
Nella risposta all'item relativa alla minaccia di aggressività fisica, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti ottimi con la madre” e la

percezione di una minaccia (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 93,5%).

TAB. 73. ITEM 39) HA CERCATO DI PICCHIARMI / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>item 39, ha cercato di picchiarmi</i> <i>Rapporti compagni</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	4	0	1
<b>Discreti</b>	58	7	6
<b>Buoni</b>	157	4	2
<b>Ottimi</b>	106	3	1

GRAF. 71. ITEM 39) HA CERCATO DI PICCHIARMI / RAPPORTI CON I COMPAGNI



$\chi^2_{24,813} - p=0.0004$

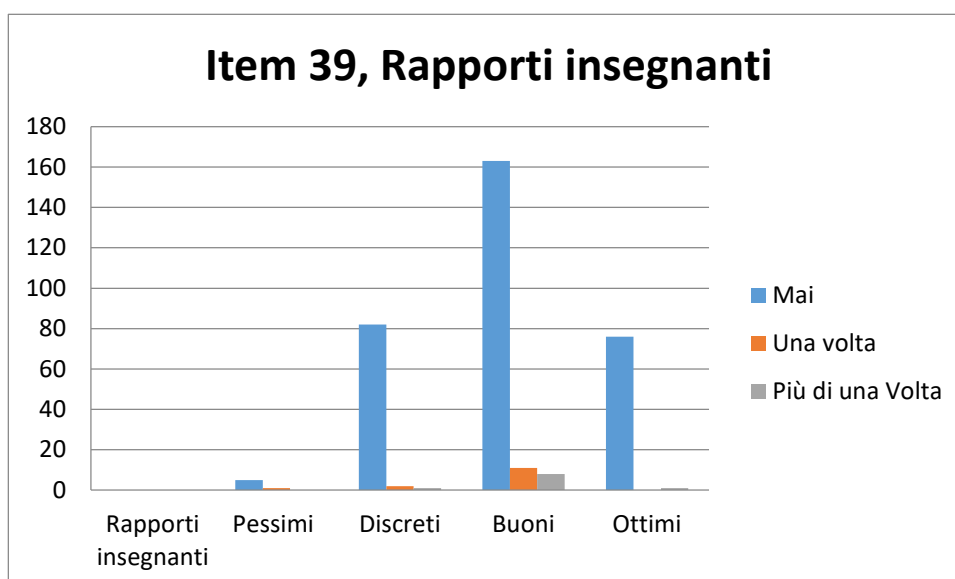
Rapporto di verosimiglianza 18,888 –  $p=0.0044$

Nella risposta all'*item* relativa alla minaccia di aggressività fisica, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti buoni con i compagni” e la percezione di una minaccia (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 80,9%).

**TAB. 74. ITEM 39) HA CERCATO DI PICCHIARMI / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 39, ha cercato di picchiarmi</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	5	1	0
<b>Discreti</b>	82	2	1
<b>Buoni</b>	163	11	8
<b>Ottimi</b>	76	0	1

**GRAF. 72. ITEM 39) HA CERCATO DI PICCHIARMI / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**



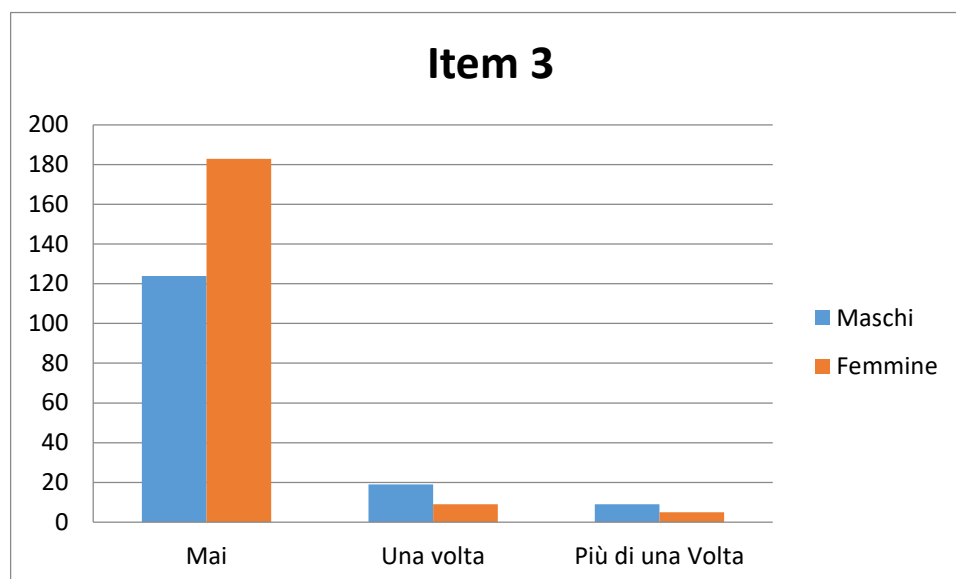
Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 39 ed i rapporti con gli insegnanti.

**BULLISMO INDIRETTO** - item 3; 19; 22; 35; 38

**TAB. 75. ITEM 3) MI HA DETTO BRUTTE COSE SULLA MIA FAMIGLIA / GENERE**

<i>item 3, ha detto brutte cose sulla mia famiglia</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	124	19	9
<b>Femmine</b>	183	9	5

**GRAF. 73. ITEM 3) MI HA DETTO BRUTTE COSE SULLA MIA FAMIGLIA / GENERE**



$X^2_{10,424} - p=0.0055$

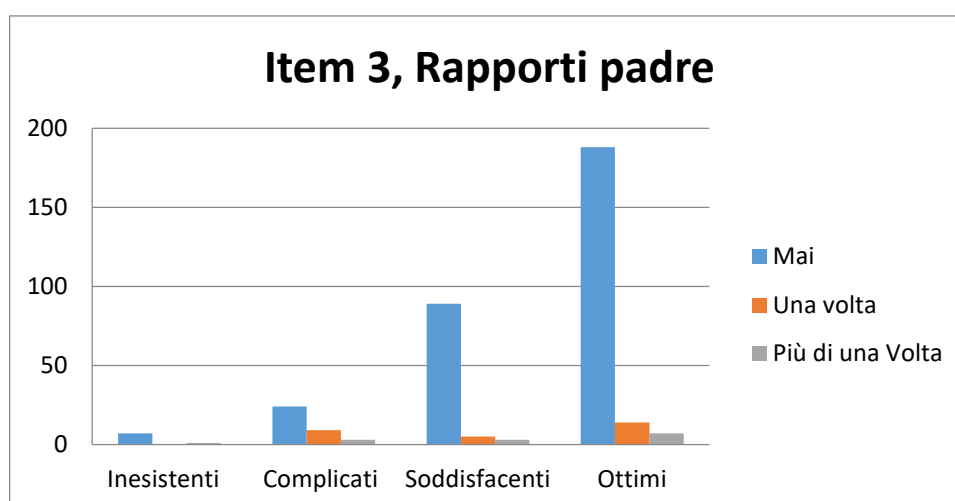
Rapporto di verosimiglianza 10,402 -  $p=0.0055$

Nella risposta all'*item* relativa alle offese verbali verso la propria famiglia, si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine rispetto alla risposta “mai” (risposta scelta più frequentemente dalle femmine – 59,6%).

**TAB. 76. ITEM 3) MI HA DETTO BRUTTE COSE SULLA MIA FAMIGLIA / RAPPORTI CON IL PADRE**

<i>item 3, ha detto brutte cose sulla mia famiglia</i> <i>Rapporti padre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	7	0	1
<b>Complicati</b>	24	9	3
<b>Soddisfacenti</b>	89	5	3
<b>Ottimi</b>	188	14	7

**GRAF. 74. ITEM 3) MI HA DETTO BRUTTE COSE SULLA MIA FAMIGLIA / RAPPORTI CON IL PADRE**



X<sup>2</sup>21,304 - p=0.0016

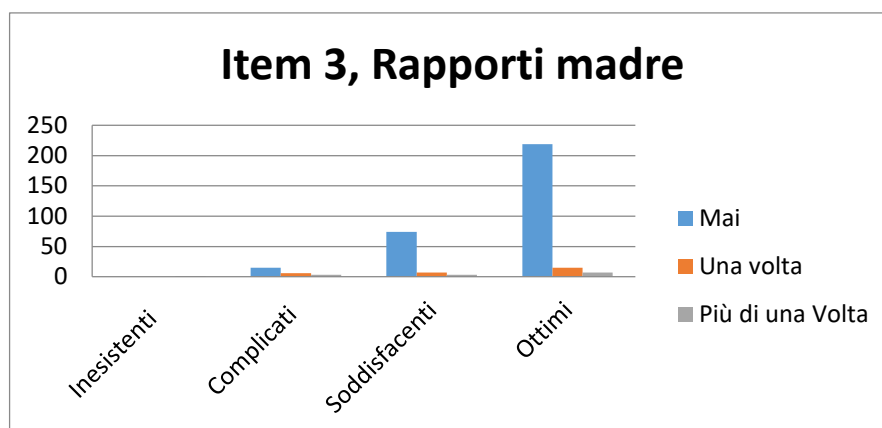
Rapporto di verosimiglianza 16,430 - p<0,05

Nella risposta all'*item* relativa alle offese verbali verso la propria famiglia, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti ottimi col padre” e la percezione o meno di un’offesa (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 90,1%).

**TAB. 77. ITEM 3) MI HA DETTO BRUTTE COSE SULLA MIA FAMIGLIA / RAPPORTI CON LA MADRE**

<i>item 3, ha detto brutte cose sulla mia famiglia</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	0	0	1
<b>Complicati</b>	15	6	3
<b>Soddisfacenti</b>	74	7	3
<b>Ottimi</b>	219	15	7

**GRAF. 75. ITEM 3) MI HA DETTO BRUTTE COSE SULLA MIA FAMIGLIA / RAPPORTI CON LA MADRE**



$\chi^2 40,563 - p < 0,05$

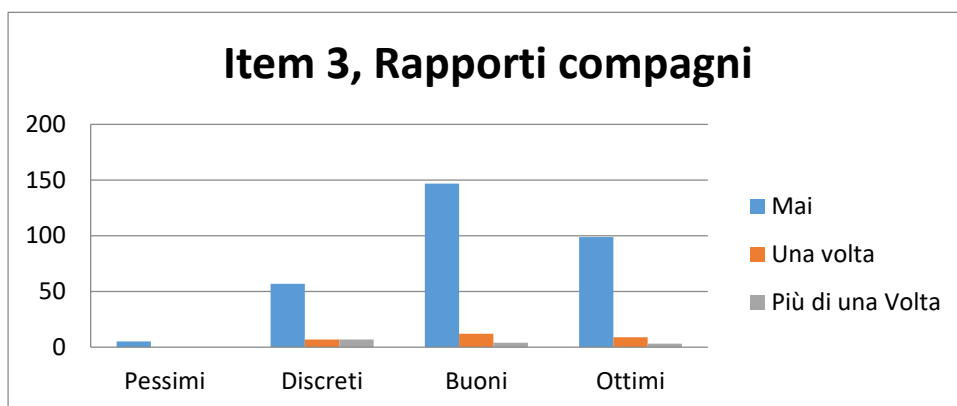
Rapporto di verosimiglianza 18,723 -  $p = 0,0047$

Nella risposta all'*item* relativa alle offese verbali verso la propria famiglia, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti ottimi con la madre” e la percezione di un’offesa (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 95,1%).

**TAB. 78. ITEM 3) MI HA DETTO BRUTTE COSE SULLA MIA FAMIGLIA / RAPPORTI CON I COMPAGNI**

<i>item 3, ha detto brutte cose sulla mia famiglia</i> <i>Rapporti compagni</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	5	0	0
<b>Discreti</b>	57	7	7
<b>Buoni</b>	147	12	4
<b>Ottimi</b>	99	9	3

**GRAF. 76. ITEM 3) MI HA DETTO BRUTTE COSE SULLA MIA FAMIGLIA / RAPPORTI CON I COMPAGNI**



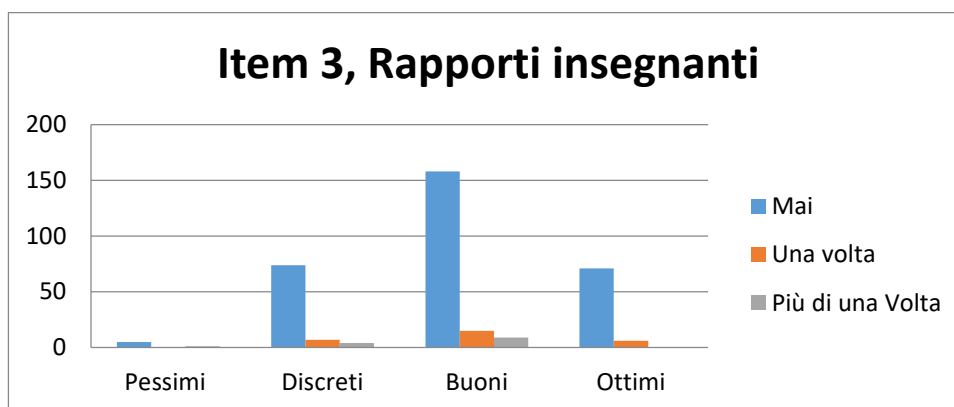
Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 39 ed i rapporti con i compagni.

**TAB. 79. ITEM 3) MI HA DETTO BRUTTE COSE SULLA MIA FAMIGLIA / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 3, ha detto brutte cose sulla mia famiglia</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	5	0	1
<b>Discreti</b>	74	7	4
<b>Buoni</b>	158	15	9
<b>Ottimi</b>	71	6	0



**GRAF. 77. ITEM 3) MI HA DETTO BRUTTE COSE SULLA MIA FAMIGLIA / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

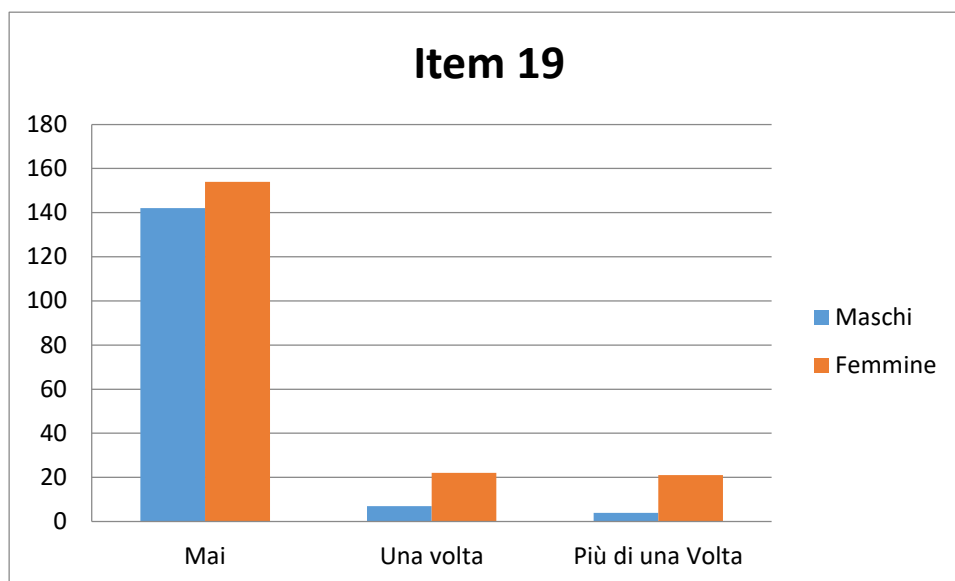


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 39 ed i rapporti con gli insegnanti.

**TAB. 80. ITEM 19) HA MESSO UN GRUPPO CONTRO DI ME /GENERE**

<i>item 19, ha messo un gruppo contro di me</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	142	7	4
<b>Femmine</b>	154	22	21

**GRAF. 78. ITEM 19) HA MESSO UN GRUPPO CONTRO DI ME /GENERE**



$\chi^2 14,327 - p=0.0008$

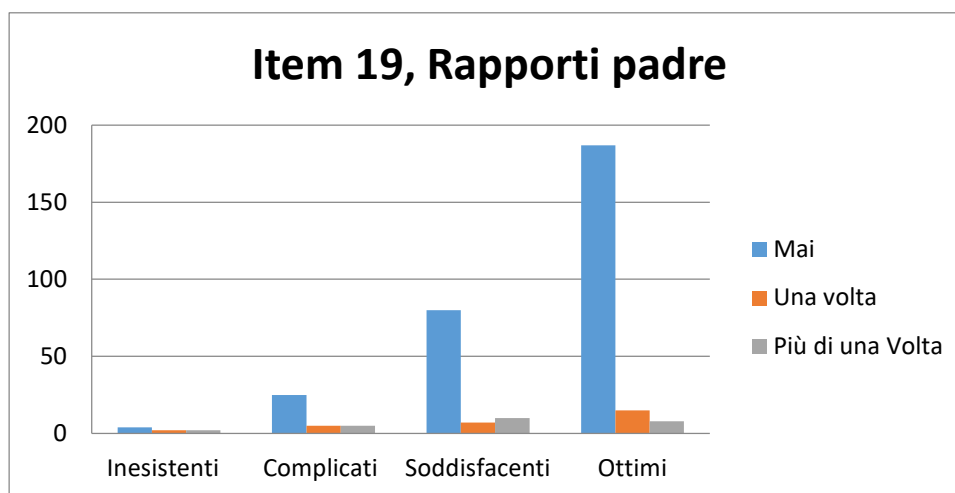
Rapporto di verosimiglianza 15,576 -  $p=0.0004$

Nella risposta all'*item* relativa all'aggressività di gruppo, si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine rispetto alla risposta "mai" (risposta scelta più frequentemente dalle femmine – 52,2%).

**TAB. 81. ITEM 19) HA MESSO UN GRUPPO CONTRO DI ME /RAPPORTI CON IL PADRE**

<i>Item 19, ha messo un gruppo contro di me</i> <i>Rapporti padre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	4	2	2
<b>Complicati</b>	25	5	5
<b>Soddisfacenti</b>	80	7	10
<b>Ottimi</b>	187	15	8

**GRAF. 79. ITEM 19) HA MESSO UN GRUPPO CONTRO DI ME / RAPPORTI CON IL PADRE**



$X^2=17,568 - p=0.0074$

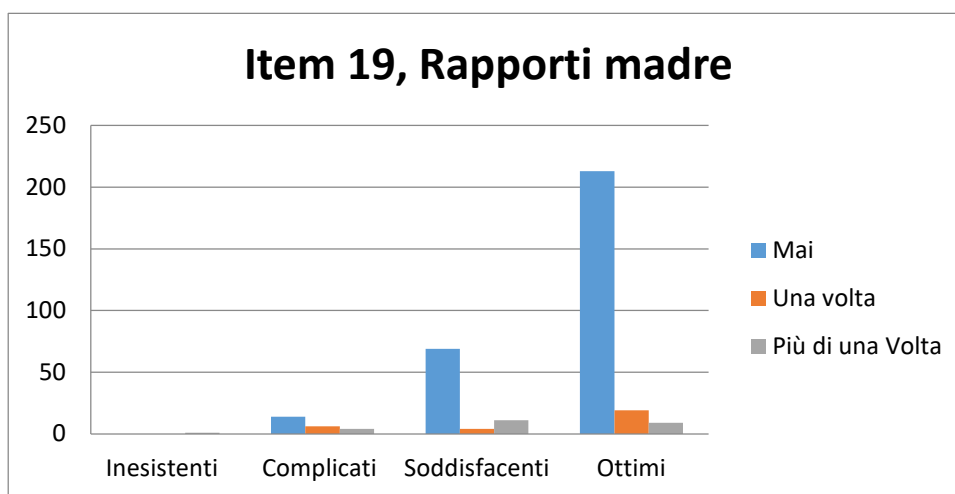
Rapporto di verosimiglianza 15,220 -  $p=0.0186$

Nella risposta all'*item* relativa all'aggressività di gruppo, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti ottimi col padre" e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte "mai" – 90,1%).

**TAB. 82. ITEM 19) HA MESSO UN GRUPPO CONTRO DI ME / RAPPORTI CON LA MADRE**

<i>item 19, ha messo un gruppo contro di me</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	0	0	1
<b>Complicati</b>	14	6	4
<b>Soddisfacenti</b>	69	4	11
<b>Ottimi</b>	213	19	9

GRAF. 80. ITEM 19) HA MESSO UN GRUPPO CONTRO DI ME / RAPPORTI CON LA MADRE



$\chi^2_{35,794} - p < 0,05$

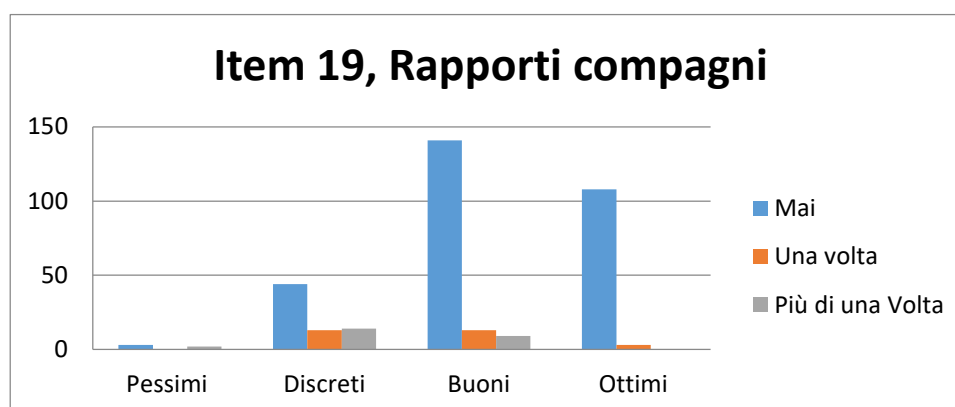
Rapporto di verosimiglianza 29,914 -  $p = 0.0004$

Nella risposta all'*item* relativa all'aggressività di gruppo, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti ottimi con la madre" e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte "mai" – 95,2%).

TAB. 83. ITEM 19) HA MESSO UN GRUPPO CONTRO DI ME / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>item 19, ha messo un gruppo contro di me</i> <i>Rapporti compagni</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	3	0	2
<b>Discreti</b>	44	13	14
<b>Buoni</b>	141	13	9
<b>Ottimi</b>	108	3	0

GRAF. 81. ITEM 19) HA MESSO UN GRUPPO CONTRO DI ME / RAPPORTI CON I COMPAGNI



$\chi^2_{51,402} - p < 0,05$

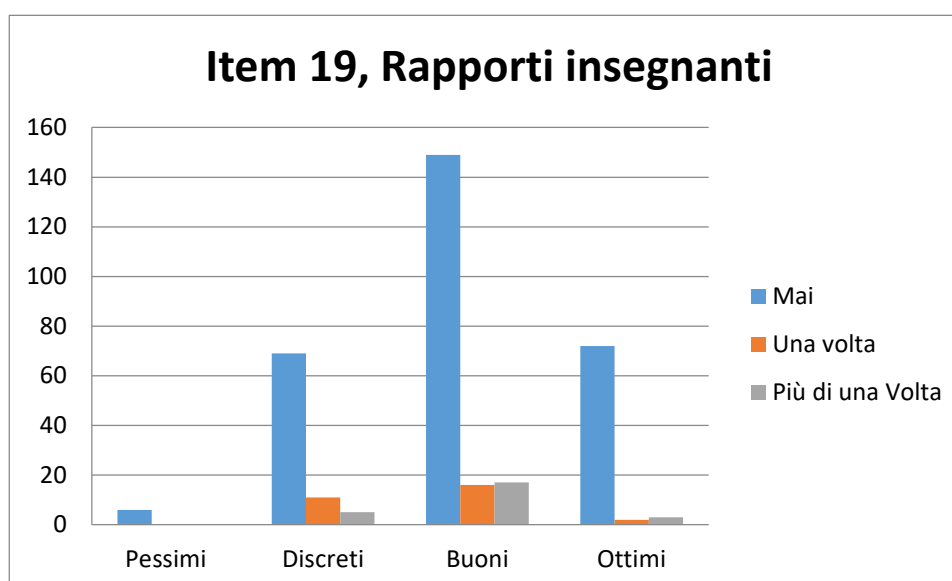
Rapporto di verosimiglianza 50,490 -  $p < 0,05$

Nella risposta all'*item* relativa all'aggressività di gruppo, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti buoni con i compagni" e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte "mai" - 84,0%).

TAB. 84. ITEM 19) HA MESSO UN GRUPPO CONTRO DI ME / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

<i>item 19, ha messo un gruppo contro di me</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	6	0	0
<b>Discreti</b>	69	11	5
<b>Buoni</b>	149	16	17
<b>Ottimi</b>	72	2	3

GRAF. 82. ITEM 19) HA MESSO UN GRUPPO CONTRO DI ME / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

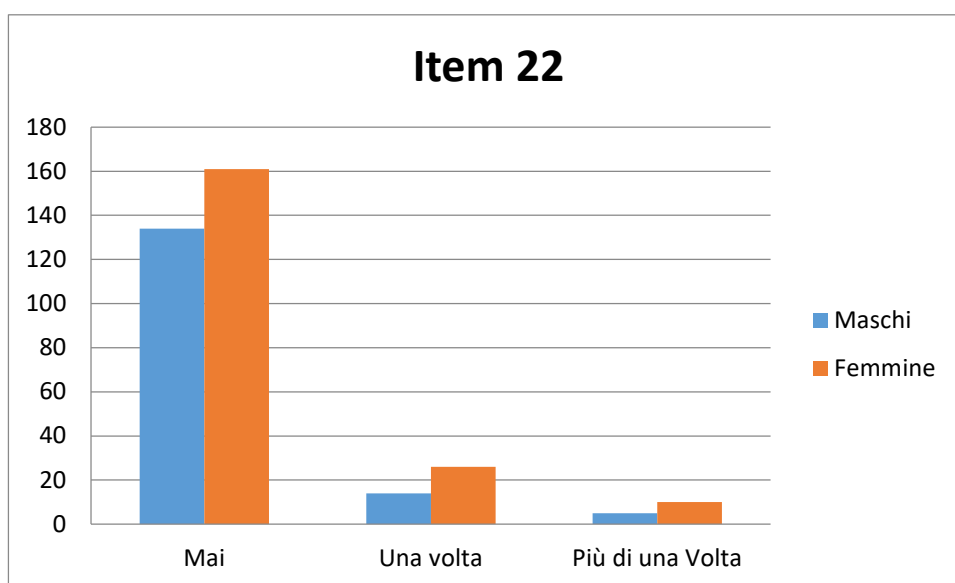


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 19 ed i rapporti con gli insegnanti.

TAB. 85. ITEM 22) HA CERCATO DI METTERMI NEI GUAI / GENERE

<i>item 22, ha cercato di mettermi nei guai</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	134	14	5
<b>Femmine</b>	161	26	10

GRAF. 83. ITEM 22) HA CERCATO DI METTERMI NEI GUAI / GENERE

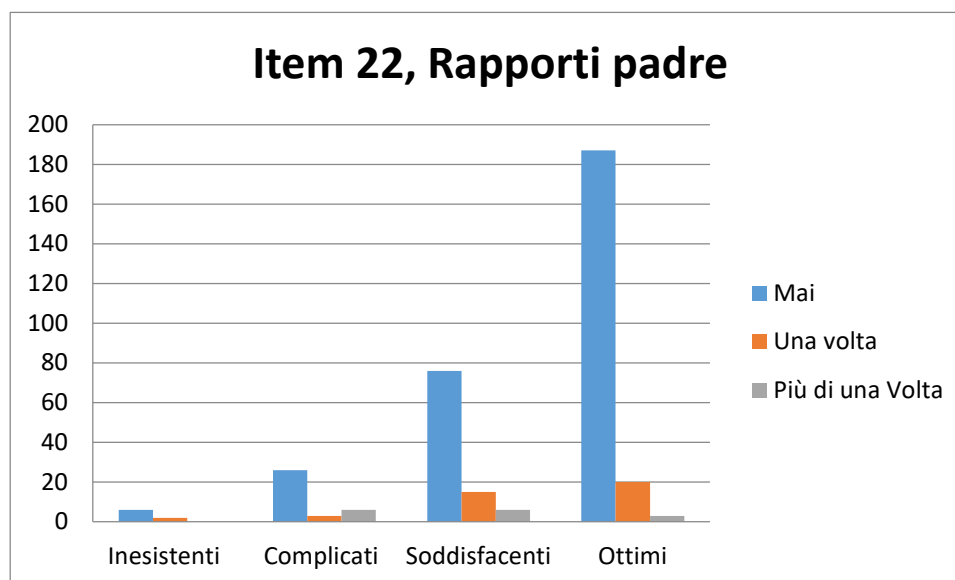


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 22 ed il genere.

TAB. 86. ITEM 22) HA CERCATO DI METTERMI NEI GUAI / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 22, ha cercato di mettermi nei guai</i> <i>Rapporti padre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	6	2	0
<b>Complicati</b>	26	3	6
<b>Soddisfacenti</b>	76	15	6
<b>Ottimi</b>	187	20	3

GRAF. 84. ITEM 22) HA CERCATO DI METTERMI NEI GUAI / RAPPORTI CON IL PADRE



$X^2_{23,630} - p=0.0006$

Rapporto di verosimiglianza 19,196 –  $p=0.0038$

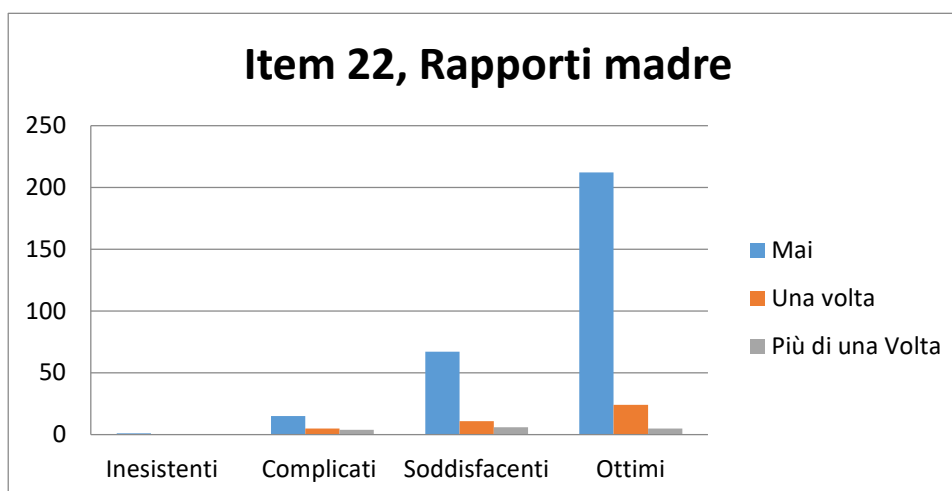


Nella risposta all'item "ha cercato di mettermi nei guai", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti ottimi col padre" e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte "mai" – 89,0%).

**TAB. 87. ITEM 22) HA CERCATO DI METTERMI NEI GUAI / RAPPORTI CON LA MADRE**

<i>item 22, ha cercato di mettermi nei guai</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	1	0	0
<b>Complicati</b>	15	5	4
<b>Soddisfacenti</b>	67	11	6
<b>Ottimi</b>	212	24	5

**GRAF. 85. ITEM 22) HA CERCATO DI METTERMI NEI GUAI / RAPPORTI CON LA MADRE**



$\chi^2 17,464 - p=0.0077$

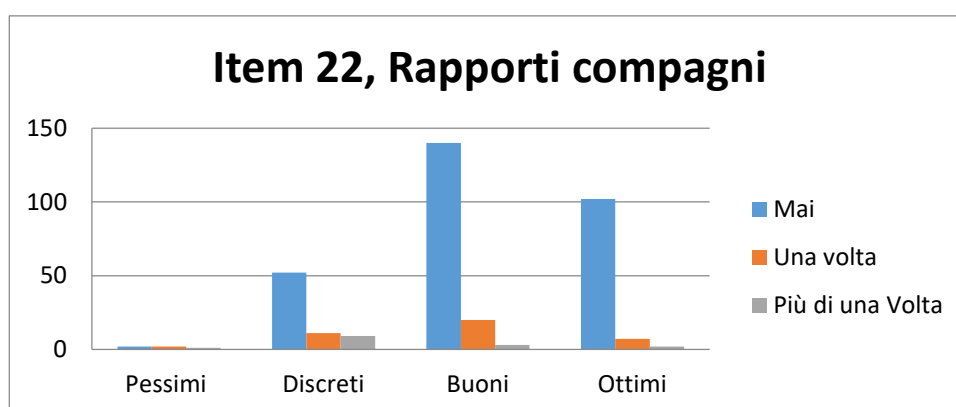
Rapporto di verosimiglianza 14,148-  $p=0.0280$

Nella risposta all'item "ha cercato di mettermi nei guai", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti ottimi con la madre" e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte "mai" - 94,6%).

**TAB. 88. ITEM 22) HA CERCATO DI METTERMI NEI GUAI / RAPPORTI CON I COMPAGNI**

<i>item 22, ha cercato di mettermi nei guai</i> <i>Rapporti compagni</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	2	2	1
<b>Discreti</b>	52	11	9
<b>Buoni</b>	140	20	3
<b>Ottimi</b>	102	7	2

**GRAF. 86. ITEM 22) HA CERCATO DI METTERMI NEI GUAI / RAPPORTI CON I COMPAGNI**



$X^2_{28,642} - p < 0,05$

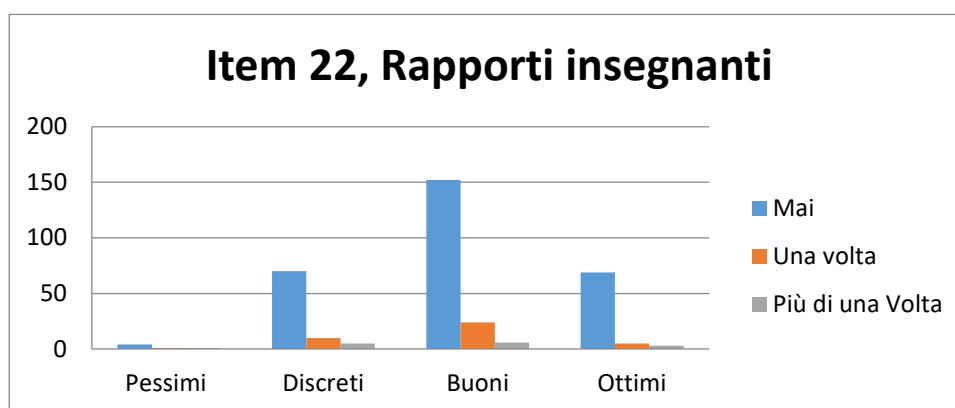
Rapporto di verosimiglianza 23,688 -  $p = 0,0006$

Nella risposta all'item "ha cercato di mettermi nei guai", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti buoni con i compagni" e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte "mai" – 81,9%).

**TAB. 89. ITEM 22) HA CERCATO DI METTERMI NEI GUAI / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 22, ha cercato di mettermi nei guai</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	4	1	1
<b>Discreti</b>	70	10	5
<b>Buoni</b>	152	24	6
<b>Ottimi</b>	69	5	3

**GRAF. 87. ITEM 22) HA CERCATO DI METTERMI NEI GUAI / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

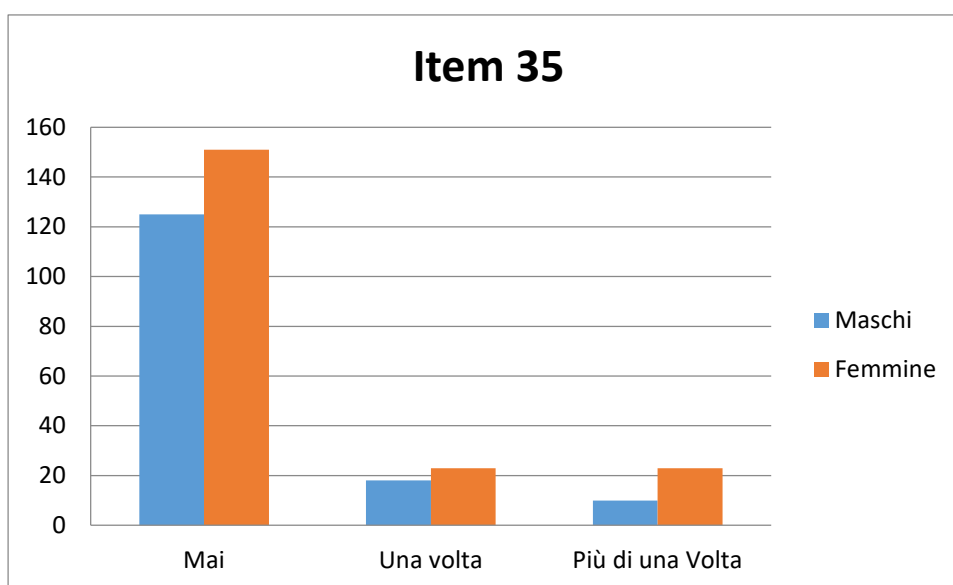


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 22 ed i rapporti con gli insegnanti.

**TAB. 90. ITEM 35) HA RISO DI ME IN MODO ORRIBILE / GENERE**

<i>item 35, ha riso di me in modo orribile</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	125	18	10
<b>Femmine</b>	151	23	23

GRAF. 88. ITEM 35) HA RISO DI ME IN MODO ORRIBILE / GENERE

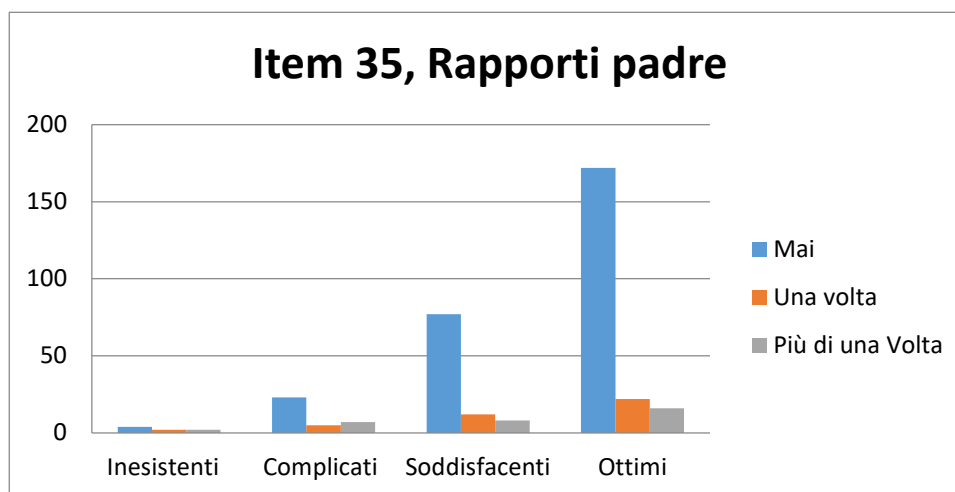


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 35 ed il genere.

TAB. 91. ITEM 35) HA RISO DI ME IN MODO ORRIBILE / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 35, ha riso di me in modo orribile</i> <i>Rapporti padre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	4	2	2
<b>Complicati</b>	23	5	7
<b>Soddisfacenti</b>	77	12	8
<b>Ottimi</b>	172	22	16

GRAF. 89. ITEM 35) HA RISI DI ME IN MODO ORRIBILE / RAPPORTI CON IL PADRE

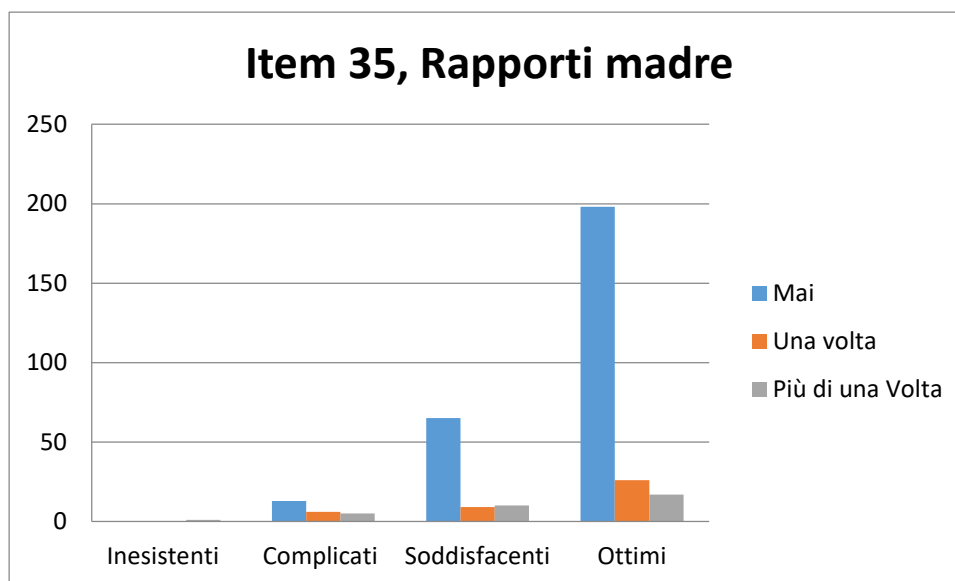


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 35 ed i rapporti con il padre.

TAB. 92. ITEM 35) HA RISI DI ME IN MODO ORRIBILE / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 35, ha riso di me in modo orribile</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	0	0	1
<b>Complicati</b>	13	6	5
<b>Soddisfacenti</b>	65	9	10
<b>Ottimi</b>	198	26	17

GRAF. 90. ITEM 35) HA RISO DI ME IN MODO ORRIBILE / RAPPORTI CON LA MADRE



$\chi^2_{20,856} - p=0.0019$

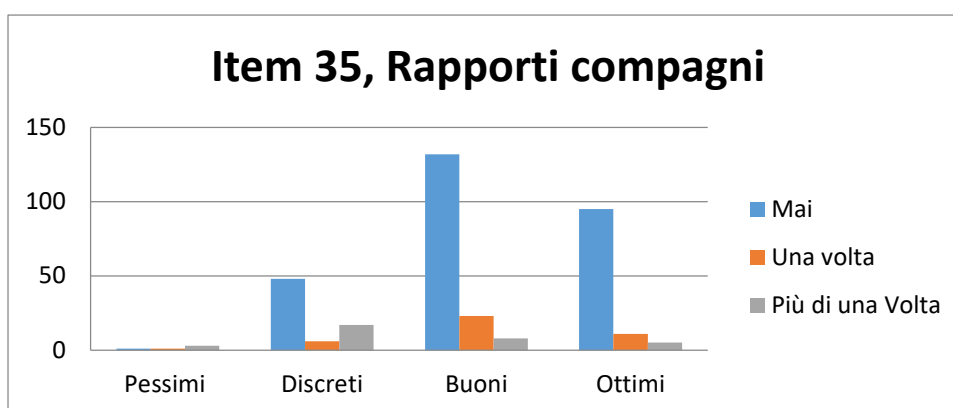
Rapporto di verosimiglianza 14,592-  $p=0.0237$

Nella risposta all' *item* "ha riso di me in modo orribile", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti ottimi con la madre" e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte "mai" – 95,3%).

TAB. 93. ITEM 35) HA RISO DI ME IN MODO ORRIBILE / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>item 35, ha riso di me in modo orribile</i> <i>Rapporti compagni</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	1	1	3
<b>Discreti</b>	48	6	17
<b>Buoni</b>	132	23	8
<b>Ottimi</b>	95	11	5

GRAF. 91. ITEM 35) HA RISO DI ME IN MODO ORRIBILE / RAPPORTI CON I COMPAGNI



$X^2_{41,555} - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 31,825 –  $p < 0,05$

Nella risposta all'item "ha cercato di mettermi nei guai", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti buoni con i compagni" e la percezione di tale

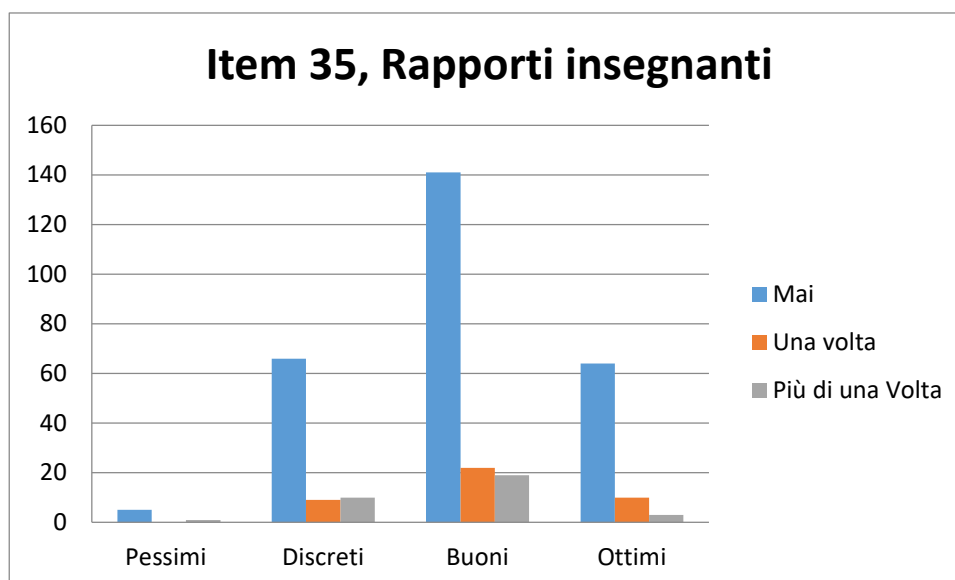


tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 82,1%).

**TAB. 94. ITEM 35) HA RISO DI ME IN MODO ORRIBILE / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 35, ha riso di me in modo orribile</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	5	0	1
<b>Discreti</b>	66	9	10
<b>Buoni</b>	141	22	19
<b>Ottimi</b>	64	10	3

**GRAF. 92. ITEM 35) HA RISO DI ME IN MODO ORRIBILE / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

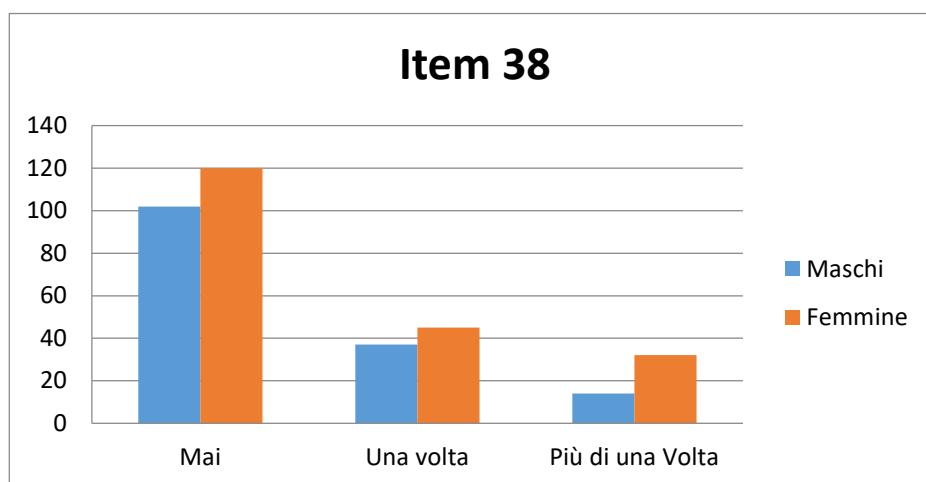


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 35 ed i rapporti con gli insegnanti.

**TAB. 95. ITEM 38) HA DETTO UNA BUGIA SU DI ME / GENERE**

<i>item 38, ha detto una bugia su di me</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	102	37	14
<b>Femmine</b>	120	45	32

**GRAF. 93. ITEM 38) HA DETTO UNA BUGIA SU DI ME / GENERE**

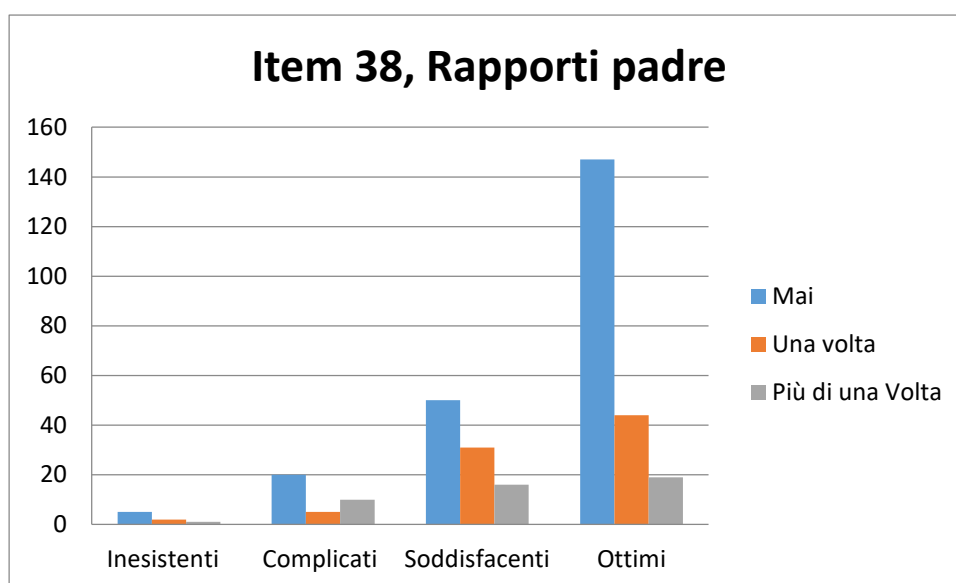


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 38 ed il genere.

TAB. 96. ITEM 38) HA DETTO UNA BUGIA SU DI ME / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 38, ha detto una bugia su di me</i> <i>Rapporti padre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	5	2	1
<b>Complicati</b>	20	5	10
<b>Soddisfacenti</b>	50	31	16
<b>Ottimi</b>	147	44	19

GRAF. 94. ITEM 38) HA DETTO UNA BUGIA SU DI ME / RAPPORTI CON IL PADRE



$X^2 18,860 - p=0.0044$

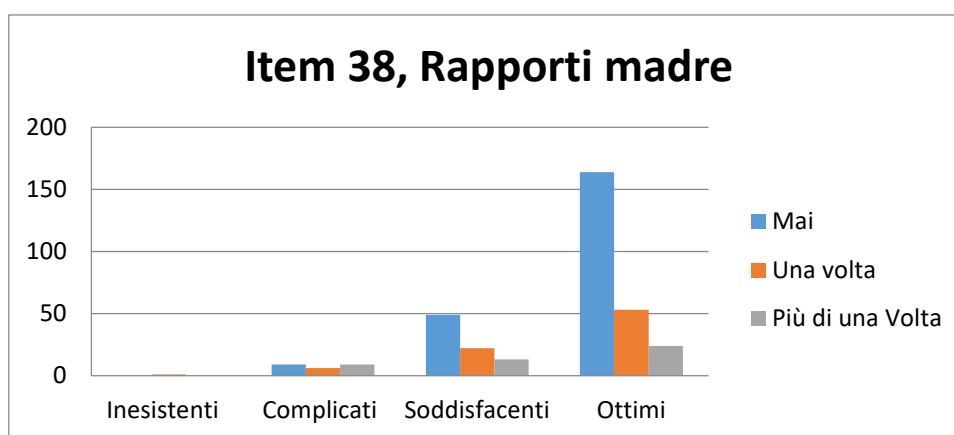
Rapporto di verosimiglianza 17,619-  $p=0.0073$

Nella risposta all'*item* “ha detto una bugia su di me”, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti ottimi col padre” e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 88,5%).

TAB. 97. ITEM 38) HA DETTO UNA BUGIA SU DI ME / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 38, ha detto una bugia su di me</i> <i>Rapporti madre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	0	1	0
<b>Complicati</b>	9	6	9
<b>Soddisfacenti</b>	49	22	13
<b>Ottimi</b>	164	53	24

GRAF. 95. ITEM 38) HA DETTO UNA BUGIA SU DI ME / RAPPORTI CON LA MADRE



$\chi^2_{20,347} - p=0.0024$

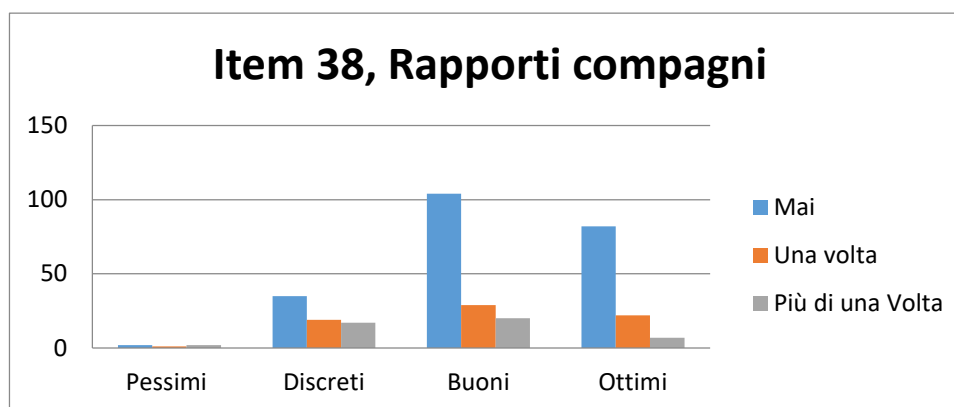
Rapporto di verosimiglianza 16,939-  $p=0.0095$

Nella risposta all'item "ha detto una bugia su di me", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti ottimi con la madre" e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte "mai" – 95,9%).

**TAB. 98. ITEM 38) HA DETTO UNA BUGIA SU DI ME / RAPPORTI CON I COMPAGNI**

<i>item 38, ha detto una bugia su di me</i> <i>Rapporti compagni</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	2	1	2
<b>Discreti</b>	35	19	17
<b>Buoni</b>	104	29	20
<b>Ottimi</b>	82	22	7

**GRAF. 96. ITEM 38) HA DETTO UNA BUGIA SU DI ME / RAPPORTI CON I COMPAGNI**



$\chi^2 18,311 - p=0.0055$

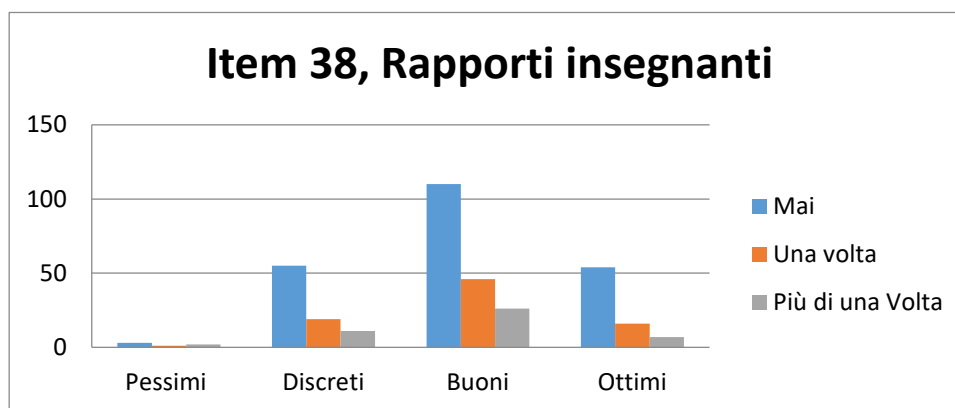
Rapporto di verosimiglianza 17,256-  $p=0.0084$

Nella risposta all'*item* “ha detto una bugia su di me”, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra i rapporti con i compagni e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 83,3%).

TAB. 99. ITEM 38) HA DETTO UNA BUGIA SU DI ME / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

<i>item 38, ha detto una bugia su di me</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	3	1	2
<b>Discreti</b>	55	19	11
<b>Buoni</b>	110	46	26
<b>Ottimi</b>	54	16	7

GRAF. 97. ITEM 38) HA DETTO UNA BUGIA SU DI ME / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI



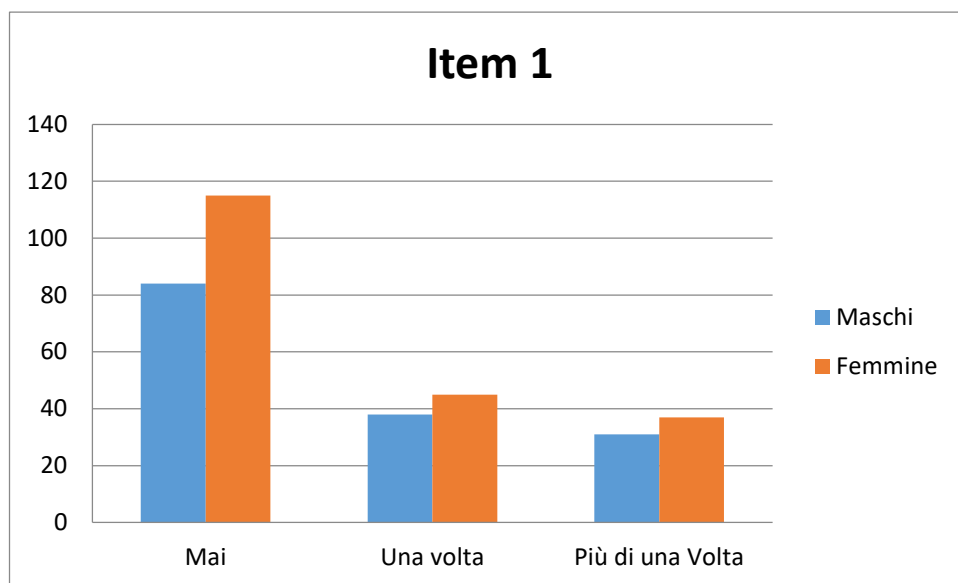
Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'*item* 38 ed i rapporti con gli insegnanti.

**BULLISMO VERBALE:** item 1; 6; 15; 26; 30

**TAB. 100. ITEM 1) MI HA INSULTATO/A /GENERE**

<i>item 1, mi ha insultato/a</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	84	38	31
<b>Femmine</b>	115	45	37

**GRAF. 98. ITEM 1) MI HA INSULTATO/A /GENERE**

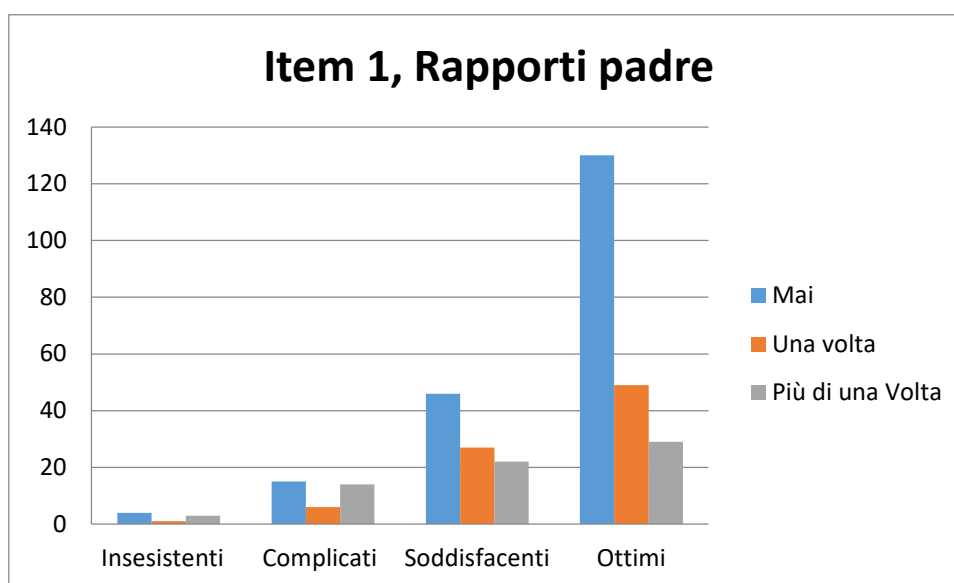


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 1 ed il genere.

TAB. 101. ITEM 1) MI HA INSULTATO/A /RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 1, mi ha insultato/a</i> <i>Rapporti padre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	4	1	3
<b>Complicati</b>	15	6	14
<b>Soddisfacenti</b>	46	27	22
<b>Ottimi</b>	130	49	29

GRAF. 99. ITEM 1) MI HA INSULTATO/A / CON IL PADRE



$X^2_{18,276} - p=0.0056$

Rapporto di verosimiglianza 16,882 -  $p=0.0097$

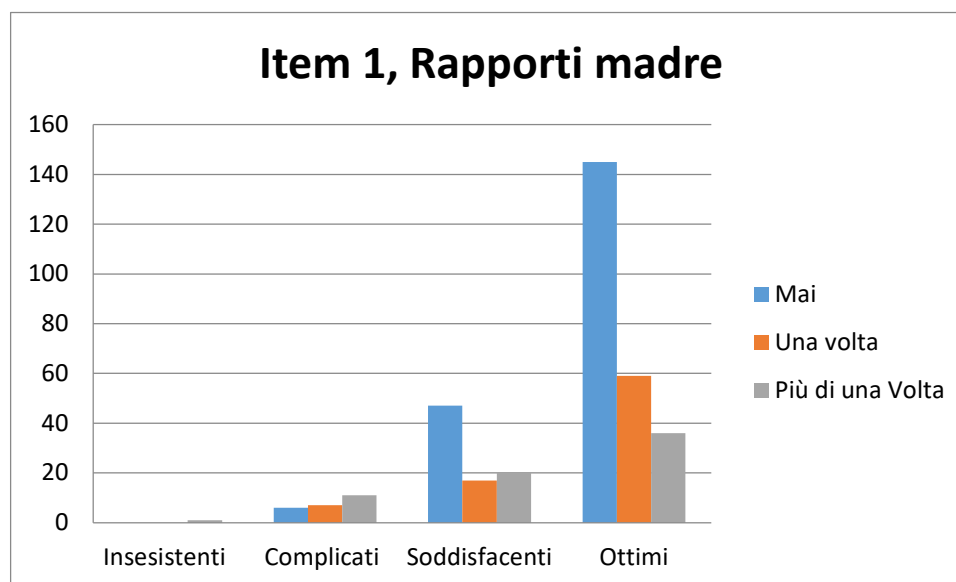


Nella risposta all'*item* “mi ha insultato”, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti ottimi col padre” e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 90,3%).

TAB. 102. ITEM 1) MI HA INSULTATO/A /RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 1, mi ha insultato/a</i> <i>Rapporti madre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	0	0	1
<b>Complicati</b>	6	7	11
<b>Soddisfacenti</b>	47	17	20
<b>Ottimi</b>	145	59	36

GRAF. 100. ITEM 1) MI HA INSULTATO/A / CON LA MADRE



$X^2_{21,611} - p=0.0014$

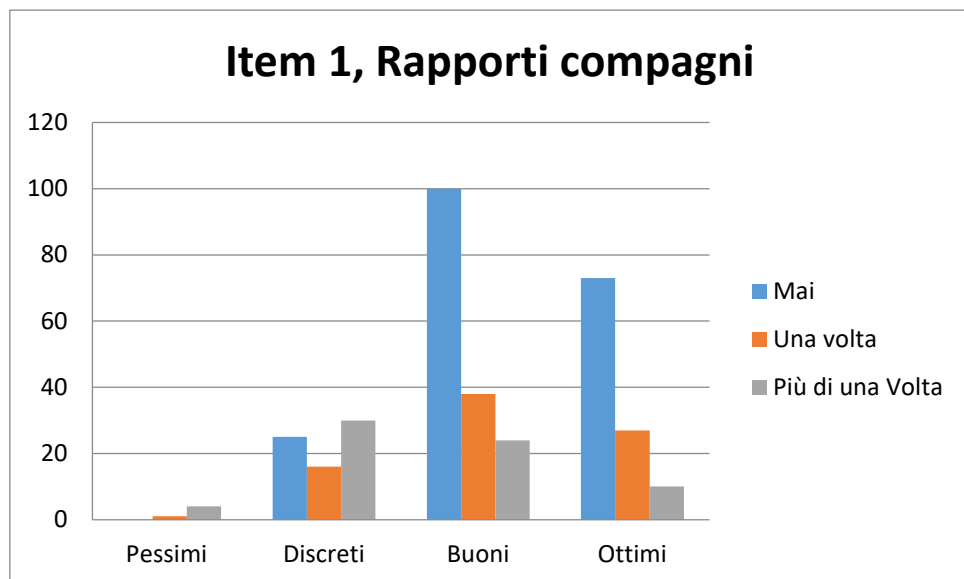
Rapporto di verosimiglianza 19,661 -  $p=0.0032$

Nella risposta all'item "mi ha insultato", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti ottimi con la madre" e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte "mai" – 97,0%).

TAB. 103. ITEM 1) MI HA INSULTATO/A / CON I COMPAGNI

<i>item 1, mi ha insultato/a</i> <i>Rapporti compagni</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	0	1	4
<b>Discreti</b>	25	16	30
<b>Buoni</b>	100	38	24
<b>Ottimi</b>	73	27	10

GRAF. 101. ITEM 1) MI HA INSULTATO/A / CON I COMPAGNI



$\chi^2_{47,312} - p < 0,05$

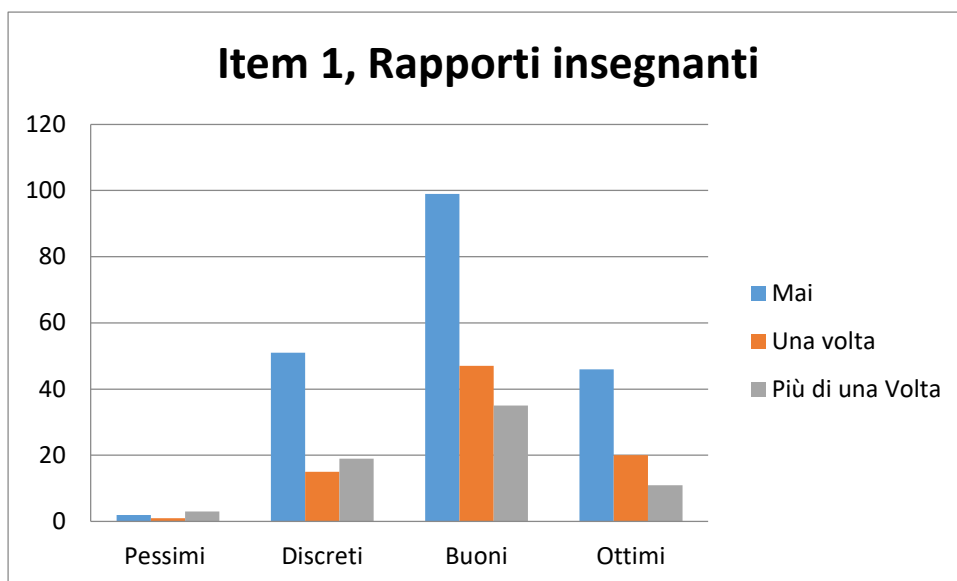
Rapporto di verosimiglianza 43,842 –  $p < 0,05$

Nella risposta all' *item* “mi ha insultato”, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra i rapporti con i compagni e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 87,4%).

**TAB. 104. ITEM 1) MI HA INSULTATO/A / CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 1, mi ha insultato/a</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	2	1	3
<b>Discreti</b>	51	15	19
<b>Buoni</b>	99	47	35
<b>Ottimi</b>	46	20	11

**GRAF. 102. ITEM 1) MI HA INSULTATO/A / CON GLI INSEGNANTI**

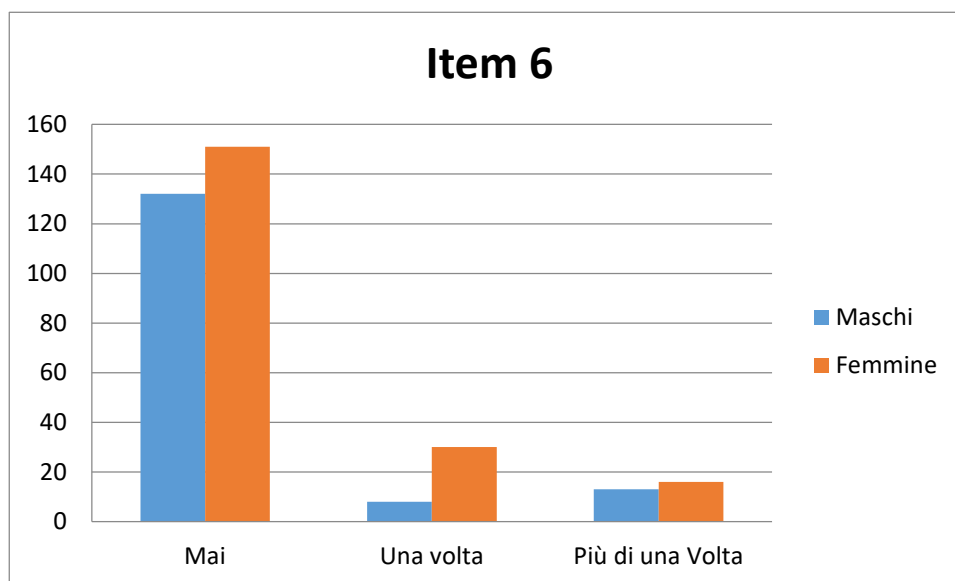


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 1 ed i rapporti con gli insegnanti.

**TAB. 105. ITEM 6) È STATO/A SCORTESE PERCHÈ IO SONO DIVERSO/A / GENERE**

<i>item 6, è stato/a scortese perché io sono diverso/a</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	132	8	13
<b>Femmine</b>	151	30	16

**GRAF. 103. ITEM 6) È STATO/A SCORTESE PERCHÈ IO SONO DIVERSO/A / GENERE**



$\chi^2_{8,810} - p=0.0122$

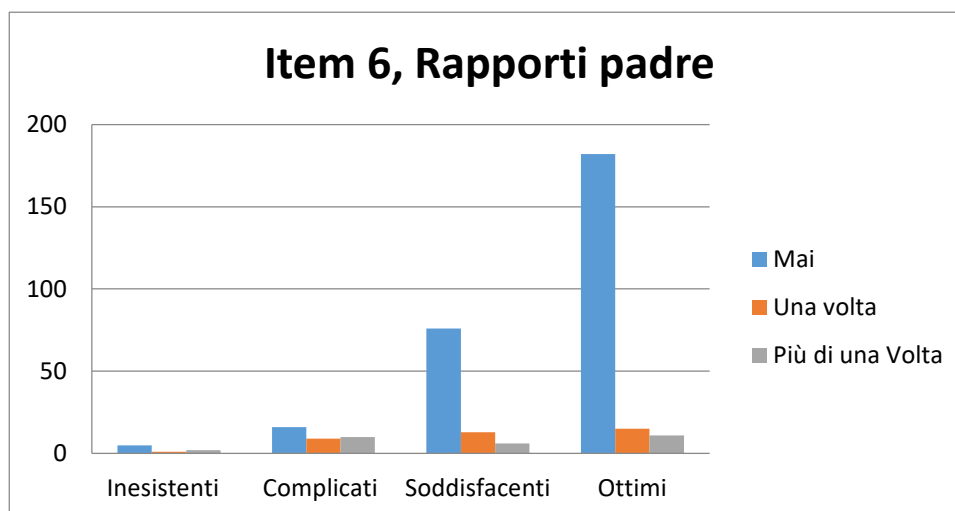
Rapporto di verosimiglianza 9,478 -  $p<0,05$

Nella risposta all'*item* “è stato/a scortese perchè sono diverso/a”, si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine rispetto alla risposta “mai” (risposta scelta più frequentemente dalle femmine – 53,6%).

**TAB. 106. ITEM 6) È STATO/A SCORTESE PERCHÈ IO SONO DIVERSO/A / RAPPORTI CON IL PADRE**

<i>item 6, è stato/a scortese perché io sono diverso/a</i> <i>Rapporti padre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	5	1	2
<b>Complicati</b>	16	9	10
<b>Soddisfacenti</b>	76	13	6
<b>Ottimi</b>	182	15	11

**GRAF. 104. ITEM 6) È STATO/A SCORTESE PERCHÈ IO SONO DIVERSO/A / RAPPORTI CON IL PADRE**



$\chi^2 39,613 - p < 0,05$

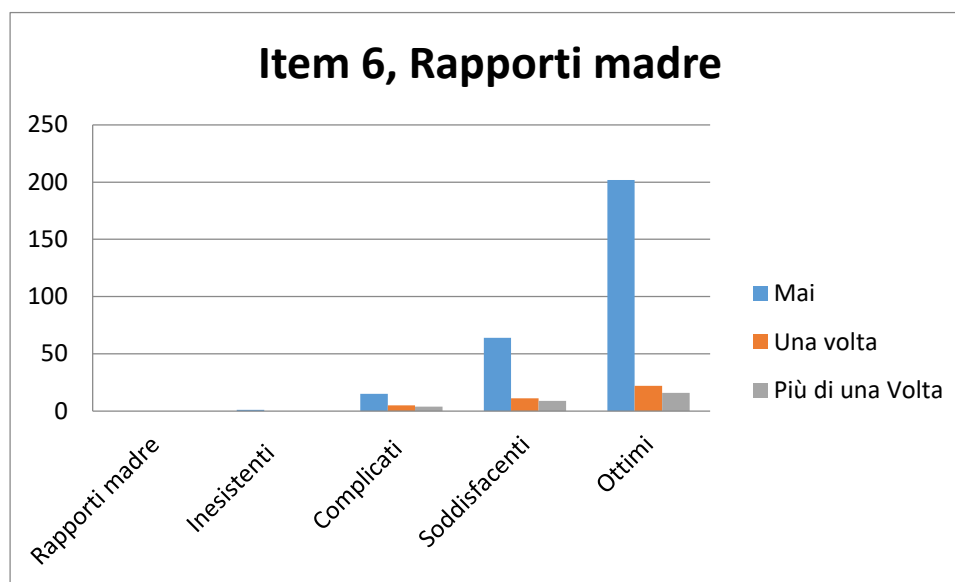
Rapporto di verosimiglianza 31,868 –  $p < 0,05$

Nella risposta all'*item* "è stato/a scortese perché io sono diverso/a", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra i rapporti col padre e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte "mai" – 92,5%).

**TAB. 107. ITEM 6) È STATO/A SCORTESE PERCHÈ IO SONO DIVERSO/A / RAPPORTI CON LA MADRE**

<i>item 6, è stato/a scortese perché io sono diverso/a</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	1	0	0
<b>Complicati</b>	15	5	4
<b>Soddisfacenti</b>	64	11	9
<b>Ottimi</b>	202	22	16

**GRAF. 105. ITEM 6) È STATO/A SCORTESE PERCHÈ IO SONO DIVERSO/A / RAPPORTI CON LA MADRE**

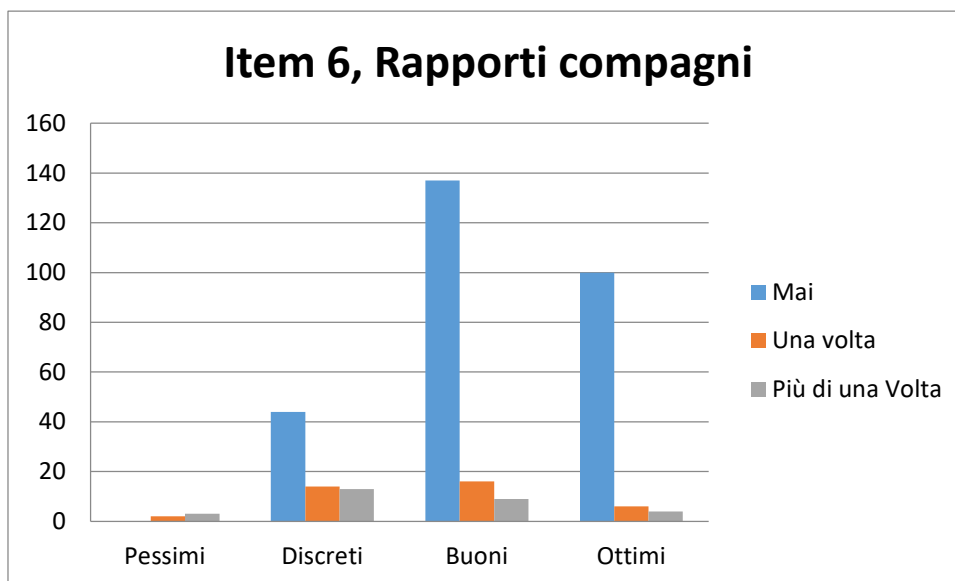


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 6 ed i rapporti con la madre.

TAB. 108. ITEM 6) È STATO/A SCORTESE PERCHÈ IO SONO DIVERSO/A / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>Item 6, è stato/a scortese perché io sono diverso/a</i> <i>Rapporti compagni</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	0	2	3
<b>Discreti</b>	44	14	13
<b>Buoni</b>	137	16	9
<b>Ottimi</b>	100	6	4

GRAF. 106. ITEM 6) È STATO/A SCORTESE PERCHÈ IO SONO DIVERSO/A / RAPPORTI CON I COMPAGNI



$\chi^2_{49,822} - p < 0,05$

Rapporto di verosimiglianza 41,664 –  $p < 0,05$

Nella risposta all'item "è stato/a scortese perché io sono diverso/a", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra i rapporti con I compagni e la percezione di

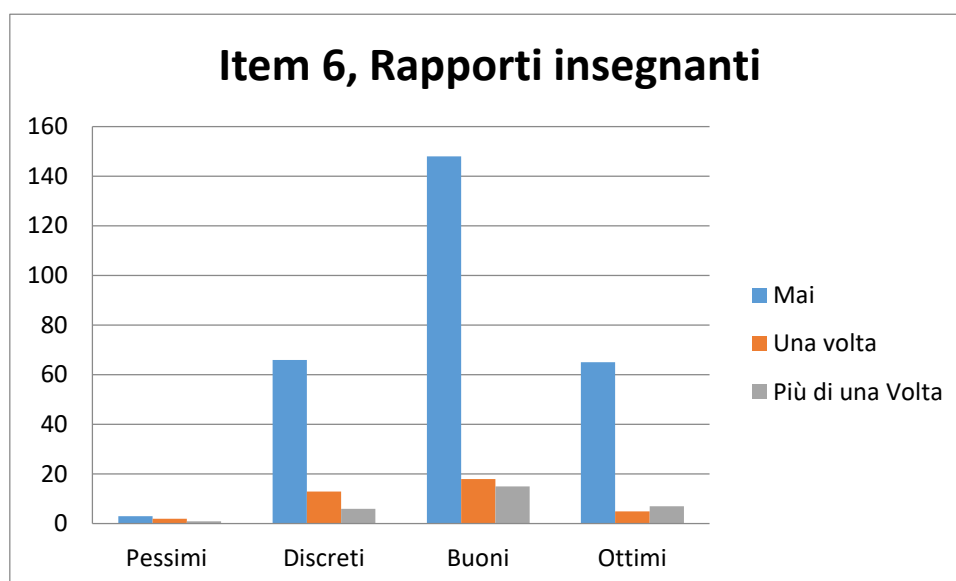


tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 84,3%).

**TAB. 109. ITEM 6) È STATO/A SCORTESE PERCHÈ IO SONO DIVERSO/A / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 6, è stato/a scortese perché io sono diverso/a</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	3	2	1
<b>Discreti</b>	66	13	6
<b>Buoni</b>	148	18	15
<b>Ottimi</b>	65	5	7

**GRAF. 107. ITEM 6) È STATO/A SCORTESE PERCHÈ IO SONO DIVERSO/A / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

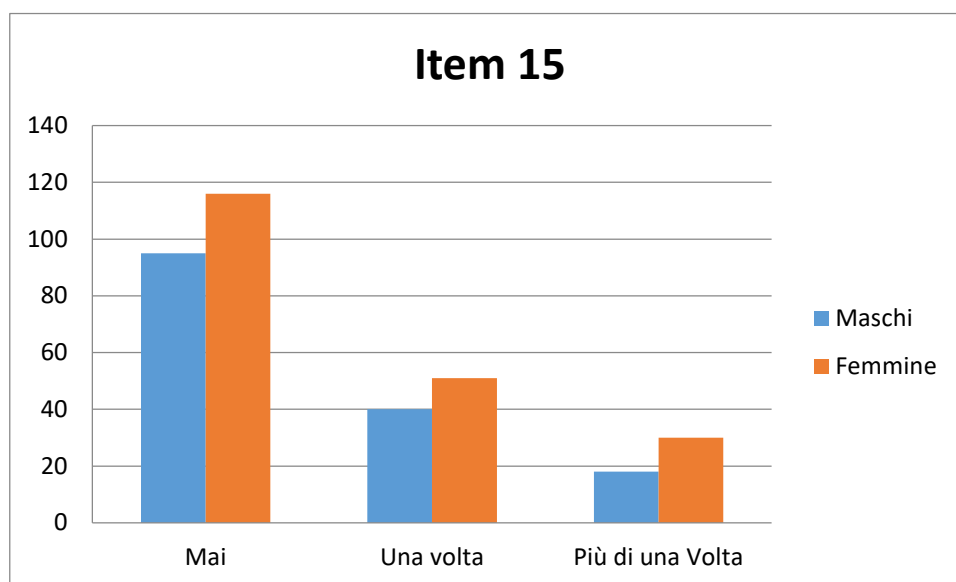


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 6 ed i rapporti con gli insegnanti

TAB. 110. ITEM 15) È STATO/A SCORTESE PER UNA COSA CHE HO FATTO / GENERE

<i>item 15, è stato/a scortese per una cosa che ho fatto</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	95	40	18
<b>Femmine</b>	116	51	30

GRAF. 108. ITEM 15) È STATO/A SCORTESE PER UNA COSA CHE HO FATTO /GENERE

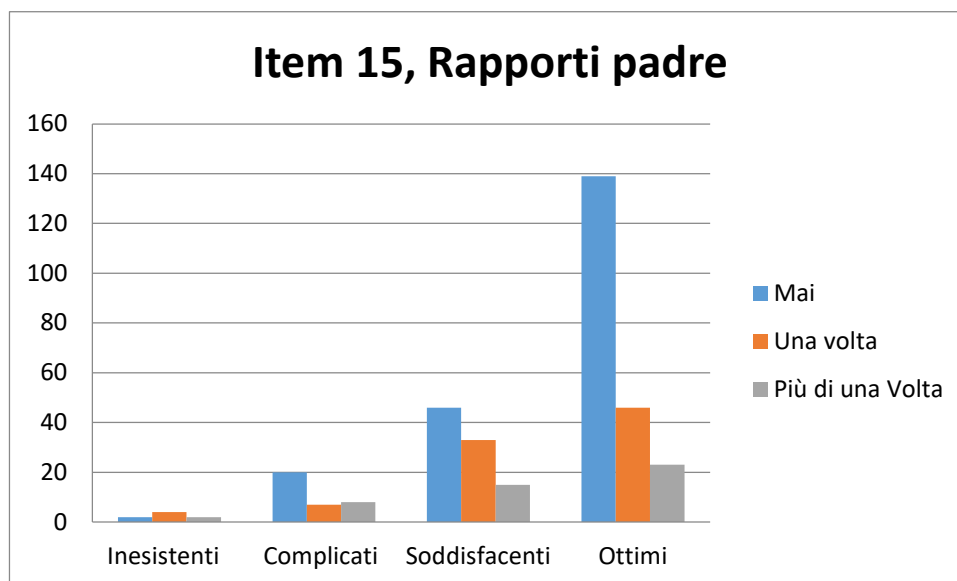


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 15 ed il genere.

**TAB. 111. ITEM 15) È STATO/A SCORTESE PER UNA COSA CHE HO FATTO / RAPPORTI CON IL PADRE**

<i>item 15, è stato/a scortese per una cosa che ho fatto</i> <i>Rapporti padre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	2	4	2
<b>Complicati</b>	20	7	8
<b>Soddisfacenti</b>	46	33	15
<b>Ottimi</b>	139	46	23

**GRAF. 109. ITEM 15) È STATO/A SCORTESE PER UNA COSA CHE HO FATTO /RAPPORTI CON IL PADRE**



$X^2_{15,857} - p=0.0144$

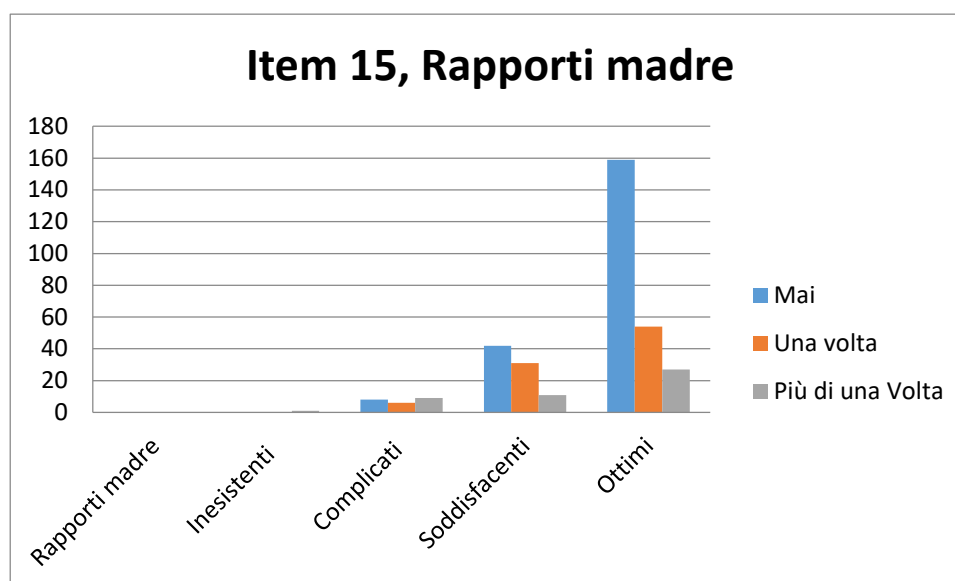
Rapporto di verosimiglianza 15,474 –  $p=0.0169$

Nella risposta all'item "è stato/a scortese per una cosa che ho fatto", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra i rapporti col padre e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte "mai" – 89,4%).

**TAB. 112. ITEM 15) È STATO/A SCORTESE PER UNA COSA CHE HO FATTO /RAPPORTI CON LA MADRE**

<i>item 15, è stato/a scortese per una cosa che ho fatto</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	0	0	1
<b>Complicati</b>	8	6	9
<b>Soddisfacenti</b>	42	31	11
<b>Ottimi</b>	159	54	27

**GRAF. 110. ITEM 15) È STATO/A SCORTESE PER UNA COSA CHE HO FATTO /RAPPORTI CON LA MADRE**



$X^2_{28,442} - p < 0,05$

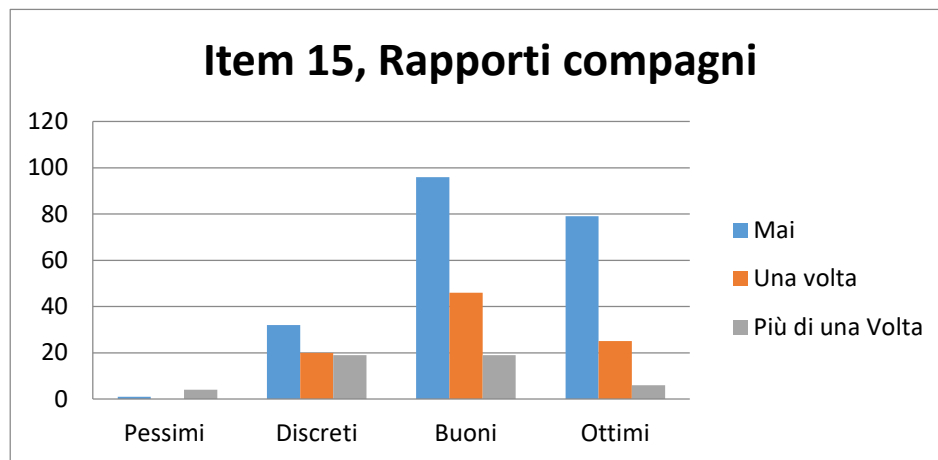
Rapporto di verosimiglianza 22,753 –  $p = 0.0009$

Nella risposta all' *item* “è stato/a scortese per una cosa che ho fatto”, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra i rapporti con la madre e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 96,2%).

**TAB. 113. ITEM 15) È STATO/A SCORTESE PER UNA COSA CHE HO FATTO /RAPPORTI CON I COMPAGNI**

<i>item 15, è stato/a scortese per una cosa che ho fatto</i> <i>Rapporti compagni</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	1	0	4
<b>Discreti</b>	32	20	19
<b>Buoni</b>	96	46	19
<b>Ottimi</b>	79	25	6

GRAF. 111. ITEM 15) È STATO/A SCORTESE PER UNA COSA CHE HO FATTO /RAPPORTI CON I COMPAGNI



$\chi^2 39,272 - p < 0,05$

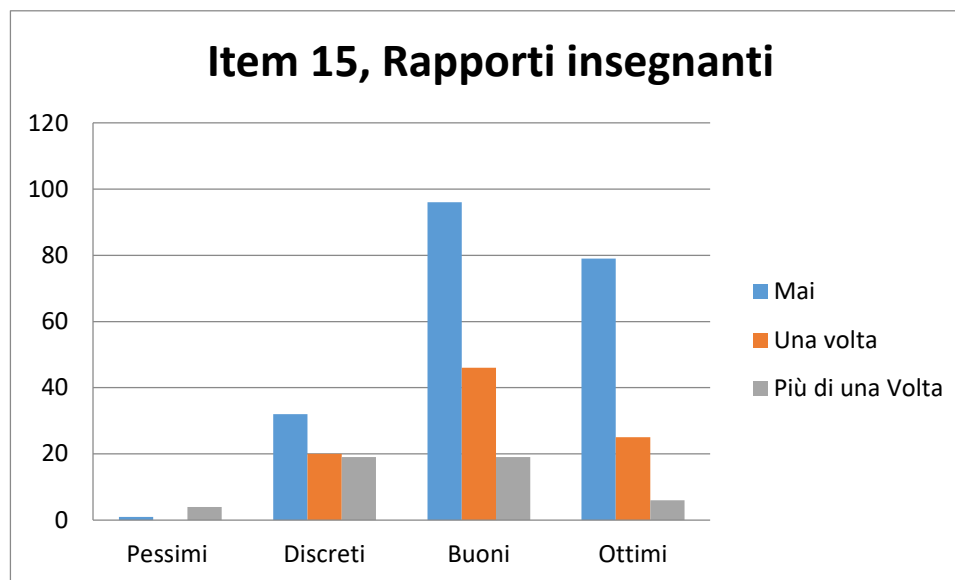
Rapporto di verosimiglianza 32,603 –  $p < 0,05$

Nella risposta all'*item* “è stato/a scortese per una cosa che ho fatto”, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra i rapporti con i compagni e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “mai” – 84,1%).

**TAB. 114. ITEM 15) È STATO/A SCORTESE PER UNA COSA CHE HO FATTO /RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 15, è stato/a scortese per una cosa che ho fatto</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	1	0	4
<b>Discreti</b>	32	20	19
<b>Buoni</b>	96	46	19
<b>Ottimi</b>	79	25	6

**GRAF. 112. ITEM 15) È STATO/A SCORTESE PER UNA COSA CHE HO FATTO /RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**



$X^2 18,424 - p=0.0053$

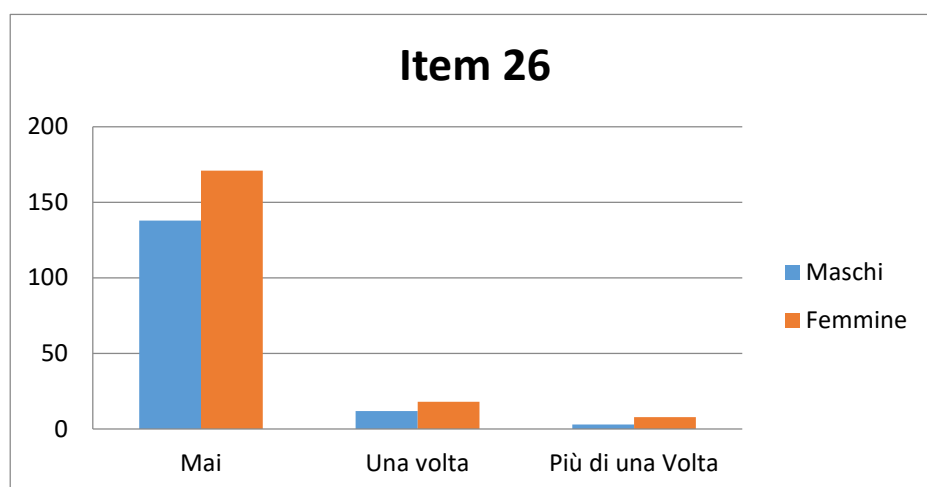
Rapporto di verosimiglianza 16,438 -  $p < 0,05$

Nella risposta all'item "è stato/a scortese per una cosa che ho fatto", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra i rapporti con gli insegnanti e la percezione di tale tipo di aggressività (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte "mai" – 78,9%).

**TAB. 115. ITEM 26) MI HA FATTO FARE QUALCOSA CHE NON VOLEVO / GENERE**

<i>item 26, mi ha fatto fare qualcosa che non volevo</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	138	12	3
<b>Femmine</b>	171	18	8

**GRAF. 113. ITEM 26) MI HA FATTO FARE QUALCOSA CHE NON VOLEVO / GENERE**



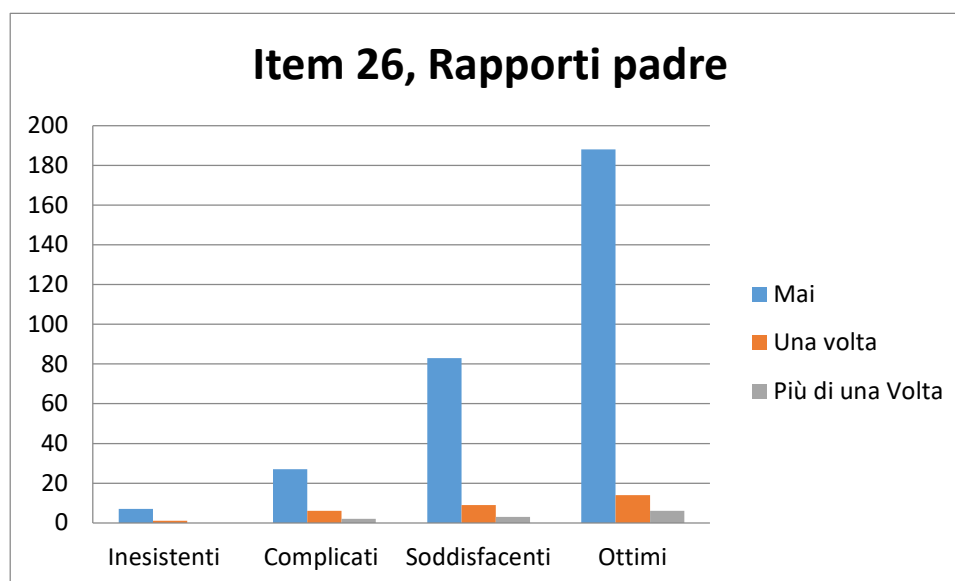
Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 26 ed il genere.



TAB. 116. ITEM 26) MI HA FATTO FARE QUALCOSA CHE NON VOLEVO / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 26, mi ha fatto fare qualcosa che non volevo</i> <i>Rapporti padre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	7	1	0
<b>Complicati</b>	27	6	2
<b>Soddisfacenti</b>	83	9	3
<b>Ottimi</b>	188	14	6

GRAF. 114. ITEM 26) MI HA FATTO FARE QUALCOSA CHE NON VOLEVO / RAPPORTI CON IL PADRE

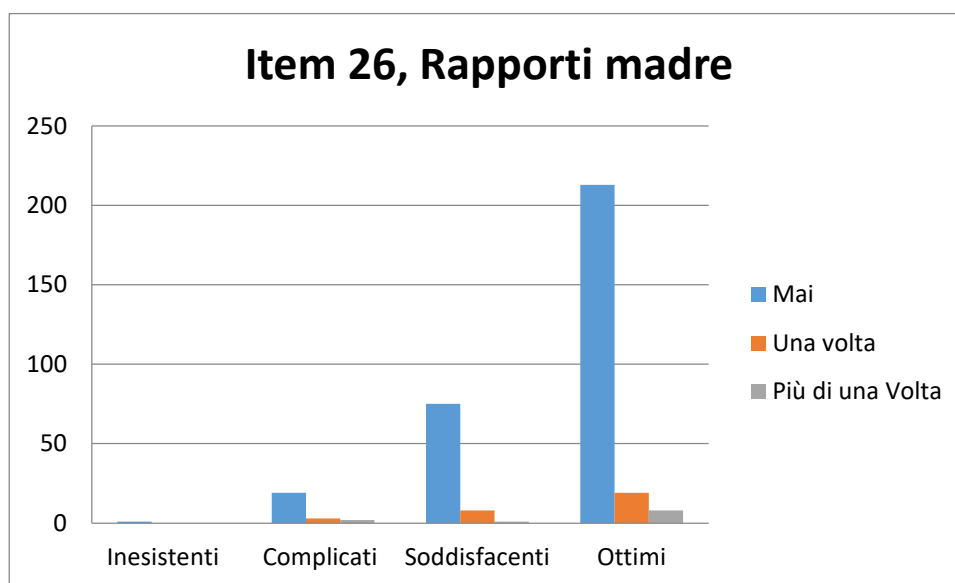


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 26 ed i rapporti con il padre.

TAB. 117. ITEM 26) MI HA FATTO FARE QUALCOSA CHE NON VOLEVO / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 26, mi ha fatto fare qualcosa che non volevo</i> <i>Rapporti madre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	1	0	0
<b>Complicati</b>	19	3	2
<b>Soddisfacenti</b>	75	8	1
<b>Ottimi</b>	213	19	8

GRAF. 115. ITEM 26) MI HA FATTO FARE QUALCOSA CHE NON VOLEVO / RAPPORTI CON LA MADRE

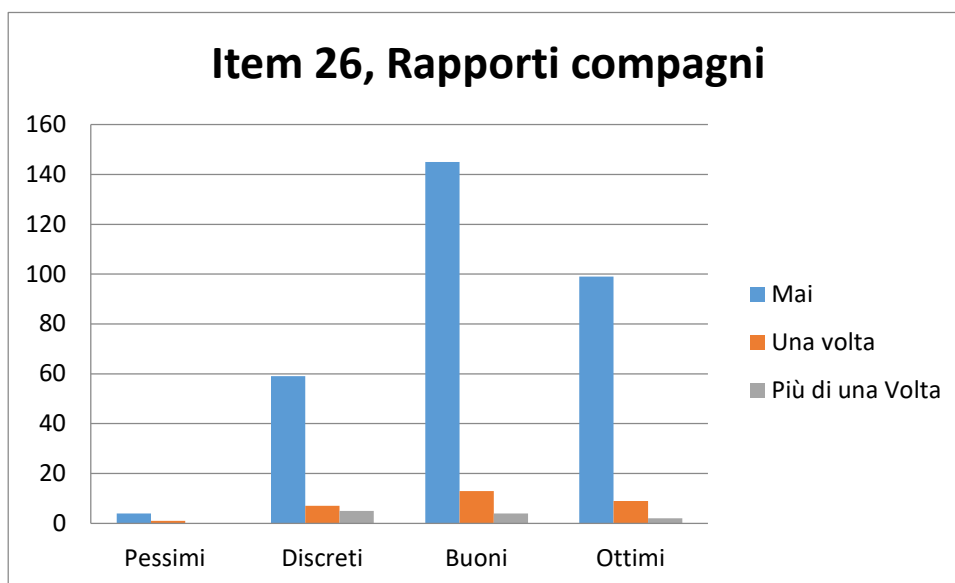


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 26 ed i rapporti con la madre.

**TAB. 118. ITEM 26) MI HA FATTO FARE QUALCOSA CHE NON VOLEVO / RAPPORTI CON I COMPAGNI**

<i>item 26, mi ha fatto fare qualcosa che non volevo</i> <i>Rapporti compagni</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	4	1	0
<b>Discreti</b>	59	7	5
<b>Buoni</b>	145	13	4
<b>Ottimi</b>	99	9	2

**GRAF. 116. ITEM 26) MI HA FATTO FARE QUALCOSA CHE NON VOLEVO / RAPPORTI CON I COMPAGNI**

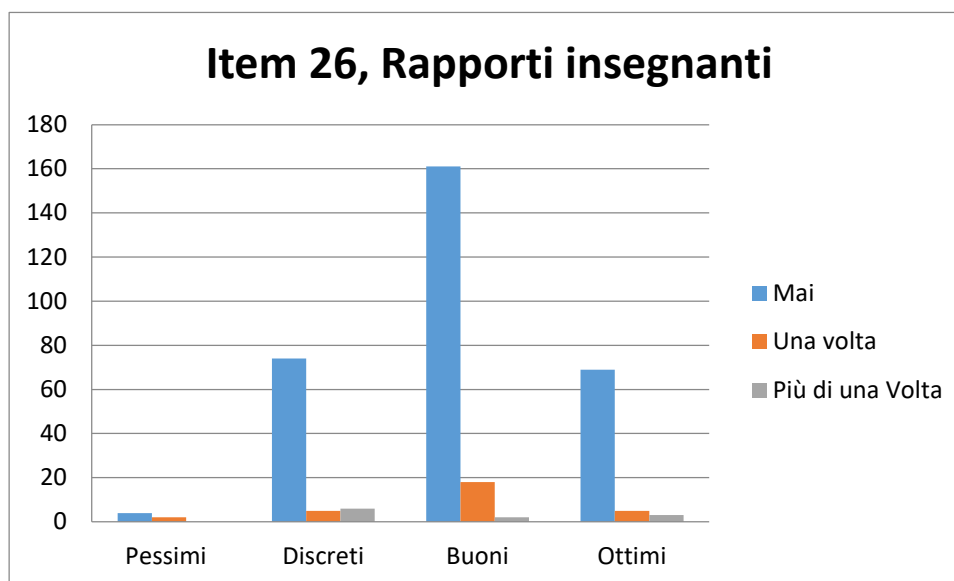


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 26 ed i rapporti con i compagni.

**TAB. 119. ITEM 26) MI HA FATTO FARE QUALCOSA CHE NON VOLEVO / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 26, mi ha fatto fare qualcosa che non volevo</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	4	2	0
<b>Discreti</b>	74	5	6
<b>Buoni</b>	161	18	2
<b>Ottimi</b>	69	5	3

**GRAF. 117. ITEM 26) MI HA FATTO FARE QUALCOSA CHE NON VOLEVO / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

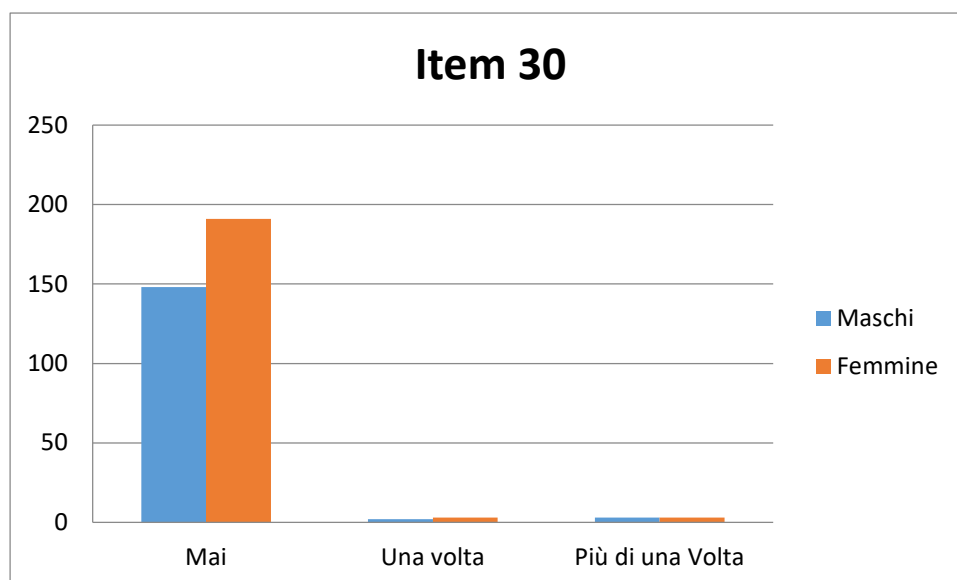


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 26 ed i rapporti con gli insegnanti.

TAB. 120. ITEM 30) È STATO MALEDUCATO RIGUARDO AL COLORE DELLA MIA PELLE / GENERE

<i>item 30, è stato maleducato riguardo al colore della mia pelle</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	148	2	3
<b>Femmine</b>	191	3	3

GRAF. 118. ITEM 30) È STATO MALEDUCATO RIGUARDO AL COLORE DELLA MIA PELLE / GENERE

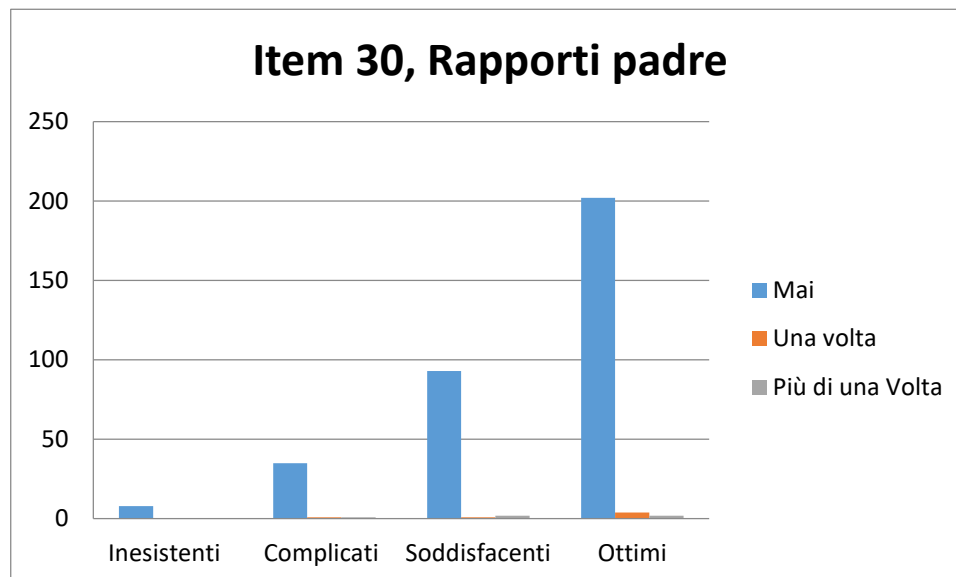


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 30 ed il genere.

TAB. 121. ITEM 30) È STATO MALEUCATO RIGUARDO AL COLORE DELLA MIA PELLE /  
RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 30, è stato maleducato riguardo al colore della mia pelle</i>  <i>Rapporti padre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	8	0	0
<b>Complicati</b>	35	1	1
<b>Soddisfacenti</b>	93	1	2
<b>Ottimi</b>	202	4	2

GRAF. 119. ITEM 30) È STATO MALEUCATO RIGUARDO AL COLORE DELLA MIA PELLE /  
RAPPORTI CON IL PADRE

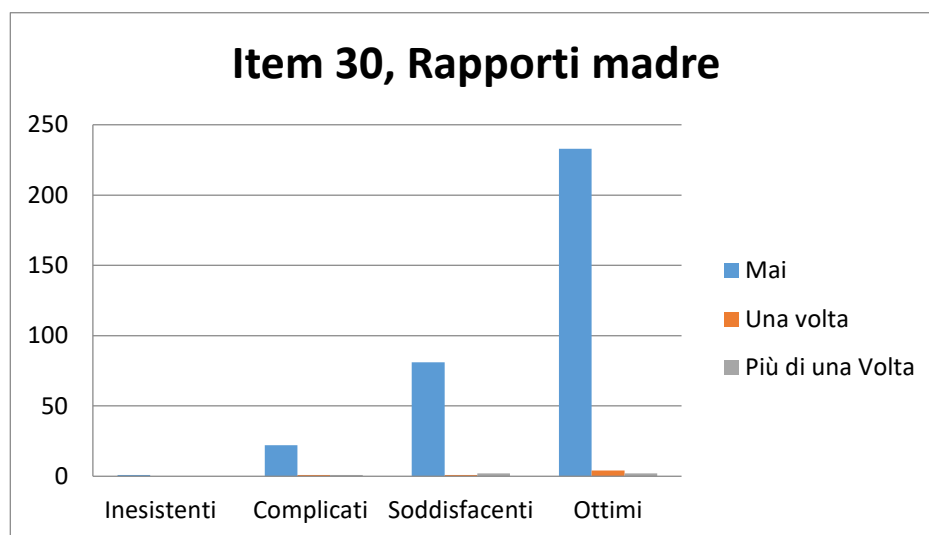


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 30 ed i rapporti con il padre.

**TAB. 122. ITEM 30) È STATO MALEUCATO RIGUARDO AL COLORE DELLA MIA PELLE / RAPPORTI CON LA MADRE**

<i>item 30, è stato maleducato riguardo al colore della mia pelle</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	1	0	0
<b>Complicati</b>	22	1	1
<b>Soddisfacenti</b>	81	1	2
<b>Ottimi</b>	233	4	2

**GRAF. 120. ITEM 30) È STATO MALEUCATO RIGUARDO AL COLORE DELLA MIA PELLE / RAPPORTI CON LA MADRE**

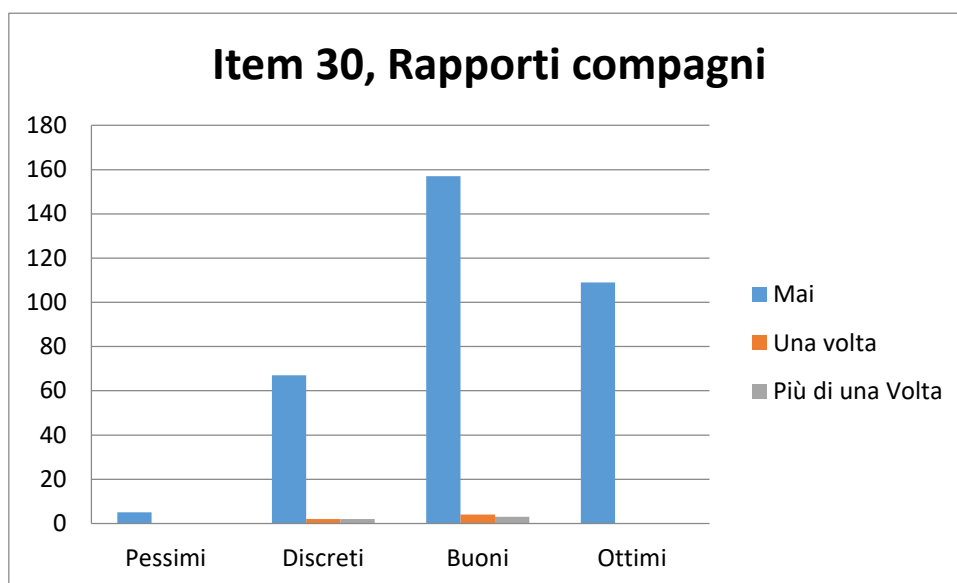


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 30 ed i rapporti con la madre.

**TAB. 123. ITEM 30) È STATO MALEUCATO RIGUARDO AL COLORE DELLA MIA PELLE / RAPPORTI CON I COMPAGNI**

<i>item 30, è stato maleducato riguardo al colore della mia pelle</i> <i>Rapporti compagni</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	5	0	0
<b>Discreti</b>	67	2	2
<b>Buoni</b>	157	4	3
<b>Ottimi</b>	109	0	0

**GRAF. 121. ITEM 30) È STATO MALEUCATO RIGUARDO AL COLORE DELLA MIA PELLE / RAPPORTI CON I COMPAGNI**



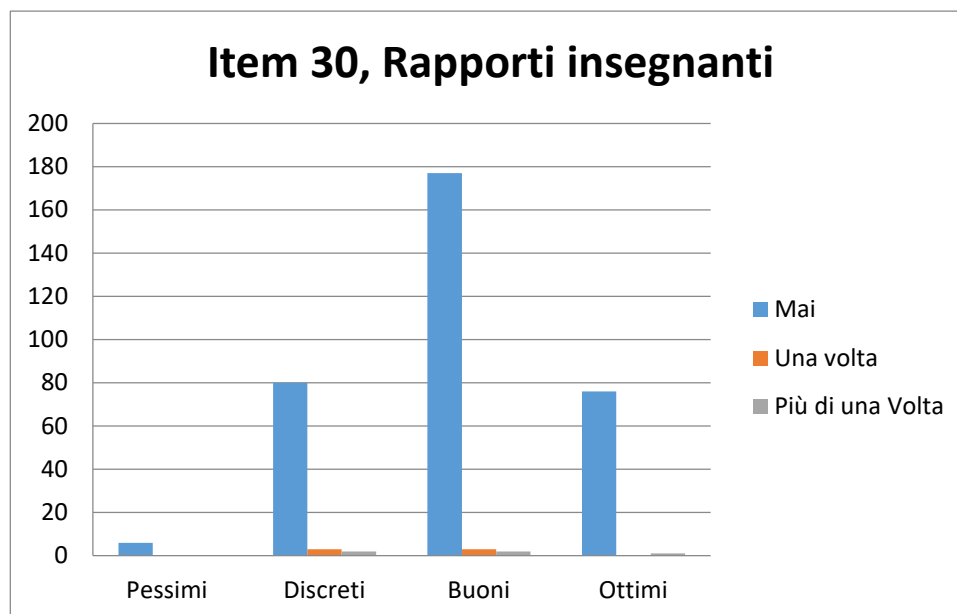
Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 30 ed i rapporti con i compagni.



**TAB. 124. ITEM 30) È STATO MALEUCATO RIGUARDO AL COLORE DELLA MIA PELLE / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 30, è stato maleducato riguardo al colore della mia pelle</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	6	0	0
<b>Discreti</b>	80	3	2
<b>Buoni</b>	177	3	2
<b>Ottimi</b>	76	0	1

**GRAF. 122. ITEM 30) È STATO MALEUCATO RIGUARDO AL COLORE DELLA MIA PELLE / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**



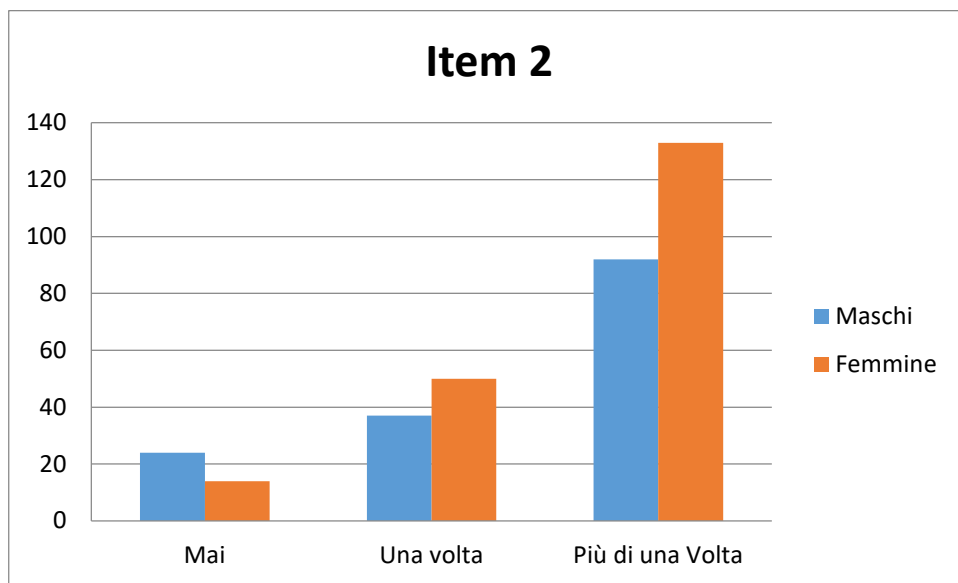
Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 30 ed i rapporti con gli insegnanti.

**PROSOCIALITÀ: ITEM 2; 5; 7; 13; 21; 23; 25; 29; 32; 34**

**TAB. 125. ITEM 2) MI HA DETTO QUALCOSA DI BELLO / GENERE**

<i>item 2, mi ha detto qualcosa di bello</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	24	37	92
<b>Femmine</b>	14	50	133

**GRAF. 123. ITEM 2) MI HA DETTO QUALCOSA DI BELLO / GENERE**



$X^2_{6,799} - p=0.0334$

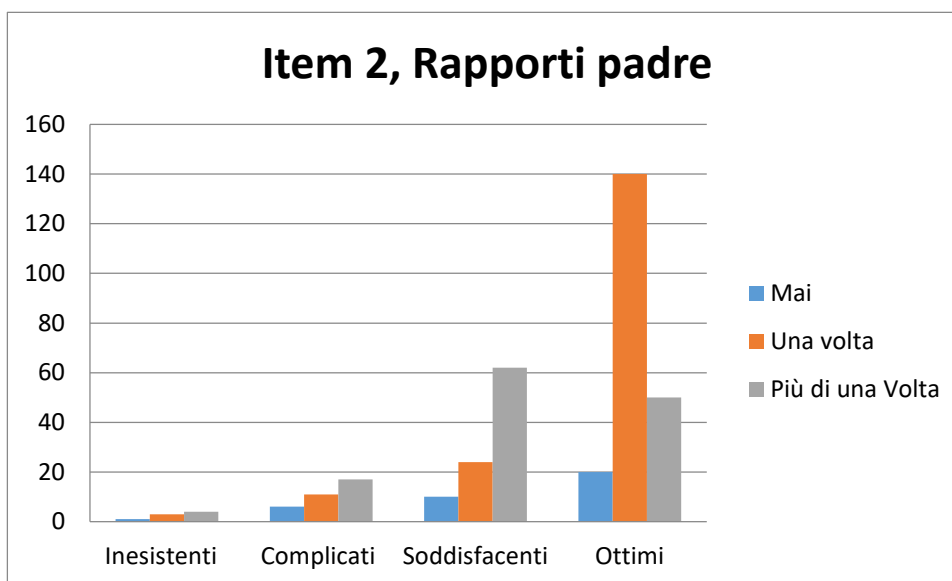
Rapporto di verosimiglianza 6,754 -  $p=0.0341$

Nella risposta all'*item* “mi ha detto qualcosa di bello”, si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine rispetto alla risposta “più di una volta” (risposta scelta più frequentemente dalle femmine – 59,5%).

TAB. 126. ITEM 2) MI HA DETTO QUALCOSA DI BELLO / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 2, mi ha detto qualcosa di bello</i> <i>Rapporti padre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	1	3	4
<b>Complicati</b>	6	11	17
<b>Soddisfacenti</b>	10	24	62
<b>Ottimi</b>	20	140	50

GRAF. 124. ITEM 2) MI HA DETTO QUALCOSA DI BELLO / RAPPORTI CON IL PADRE

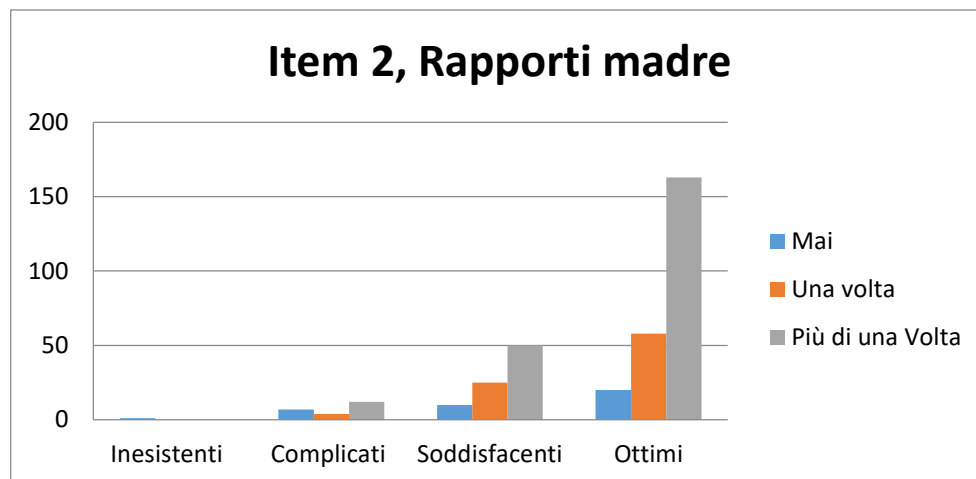


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 30 ed i rapporti con il padre.

TAB. 127. ITEM 2) MI HA DETTO QUALCOSA DI BELLO / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 2, mi ha detto qualcosa di bello</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	1	0	0
<b>Complicati</b>	7	4	12
<b>Soddisfacenti</b>	10	25	50
<b>Ottimi</b>	20	58	163

GRAF. 125. ITEM 2) MI HA DETTO QUALCOSA DI BELLO / RAPPORTI CON LA MADRE



$\chi^2_{20,617} - p=0.0021$

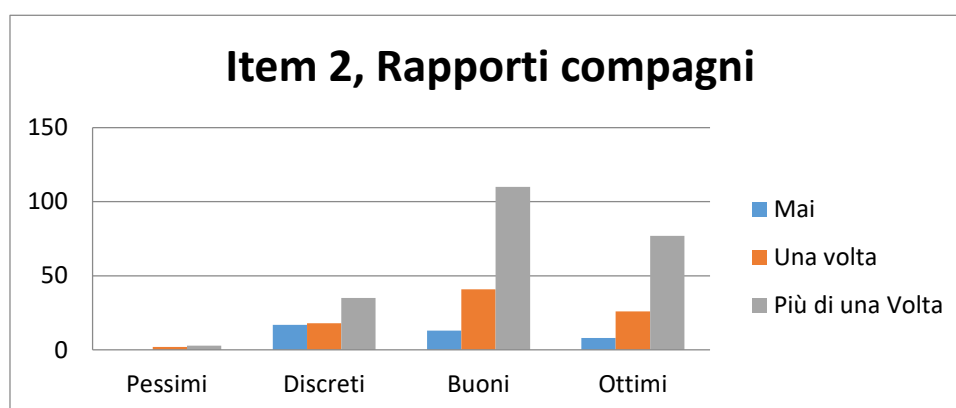
Rapporto di verosimiglianza 14,475 -  $p=0.0248$

Nella risposta all'*item* “mi ha detto qualcosa di bello”, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti ottimi con la madre” e la risposta “più di una volta” (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte di prosocialità – 90,4%).

TAB. 128. ITEM 2) MI HA DETTO QUALCOSA DI BELLO / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>item 2, mi ha detto qualcosa di bello</i> <i>Rapporti compagni</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	0	2	3
<b>Discreti</b>	17	18	35
<b>Buoni</b>	13	41	110
<b>Ottimi</b>	8	26	77

GRAF. 126. ITEM 2) MI HA DETTO QUALCOSA DI BELLO / RAPPORTI CON I COMPAGNI



$X^2_{17,693} - p=0.0070$

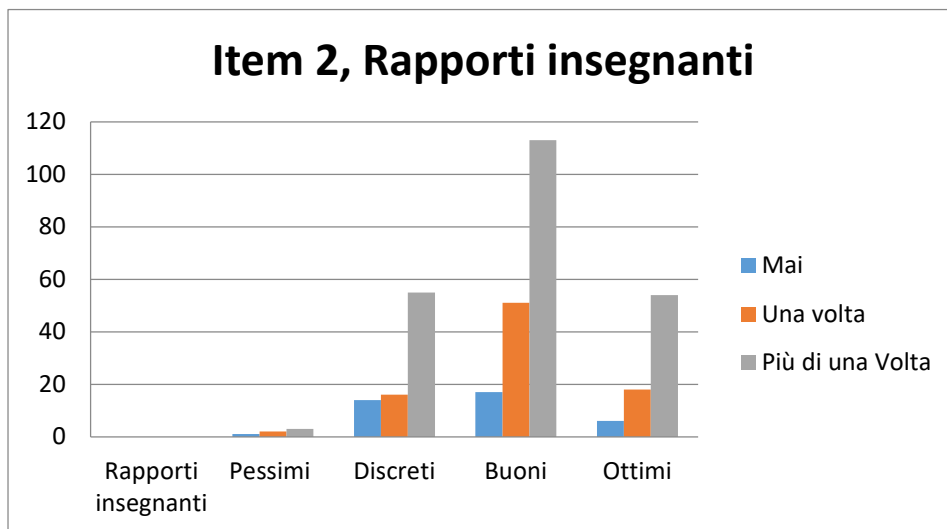
Rapporto di verosimiglianza 15,723 -  $p < 0,05$

Nella risposta all'*item* “mi ha detto qualcosa di bello”, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti ottimi con i compagni” e la risposta “più di una volta” (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte di prosocialità – 78,9%).

**TAB. 129. ITEM 2) MI HA DETTO QUALCOSA DI BELLO / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 2, mi ha detto qualcosa di bello</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	1	2	3
<b>Discreti</b>	14	16	55
<b>Buoni</b>	17	51	113
<b>Ottimi</b>	6	18	54

**GRAF. 127. ITEM 2) MI HA DETTO QUALCOSA DI BELLO / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

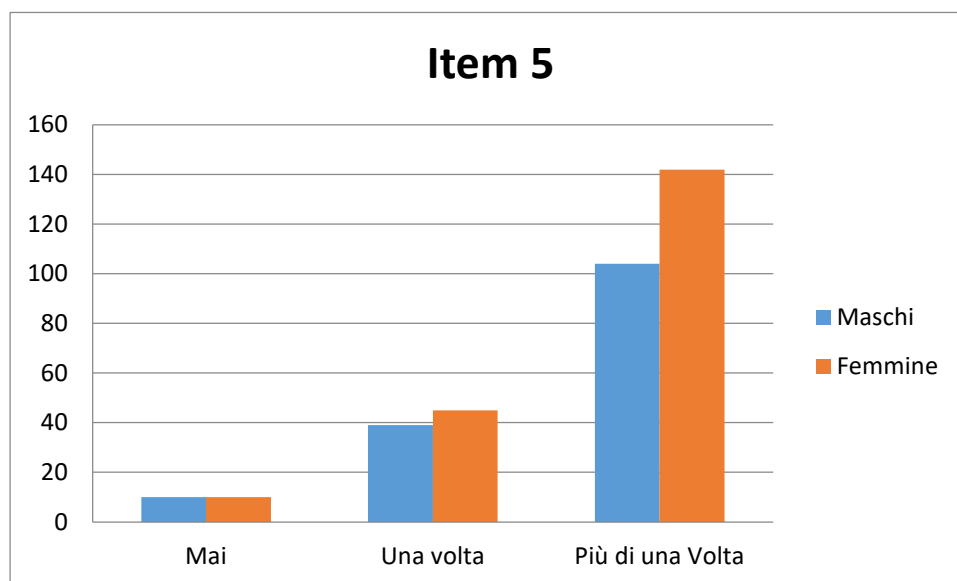


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 2 ed i rapporti con gli insegnanti.

**TAB. 130. ITEM 5) È STATO MOLTO GENTILE CON ME / GENERE**

<i>item 5, è stato/a molto gentile con me</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	10	39	104
<b>Femmine</b>	10	45	142

**GRAF. 128. ITEM 5) È STATO MOLTO GENTILE CON ME /GENERE**

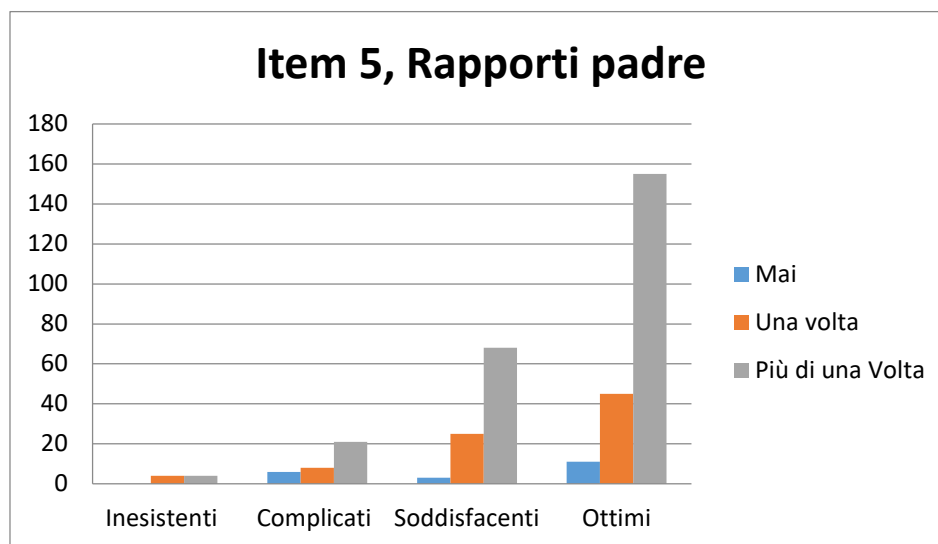


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 5 ed il genere.

TAB. 131. ITEM 5) È STATO MOLTO GENTILE CON ME / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 5, è stato/a molto gentile con me</i> <i>Rapporti padre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	0	4	4
<b>Complicati</b>	6	8	21
<b>Soddisfacenti</b>	3	25	68
<b>Ottimi</b>	11	45	155

GRAF. 129. ITEM 5) È STATO MOLTO GENTILE CON ME / RAPPORTI CON IL PADRE



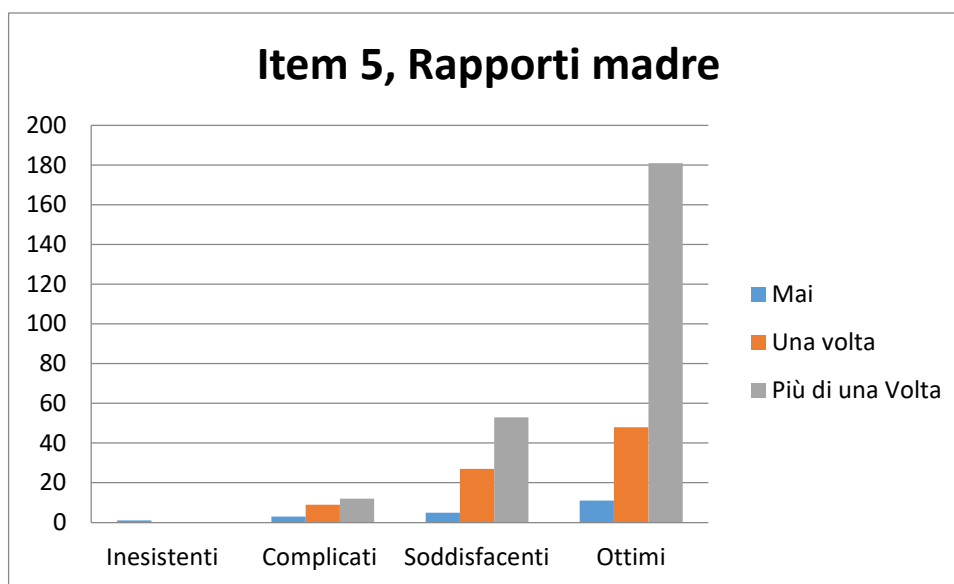
Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 5 ed i rapporti con il padre.



TAB. 132. ITEM 5) È STATO MOLTO GENTILE CON ME / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 5, è stato/a molto gentile con me</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	1	0	0
<b>Complicati</b>	3	9	12
<b>Soddisfacenti</b>	5	27	53
<b>Ottimi</b>	11	48	181

GRAF. 130. ITEM 5) È STATO MOLTO GENTILE CON ME / RAPPORTI CON LA MADRE



$X^2_{27,602} - p < 0,05$

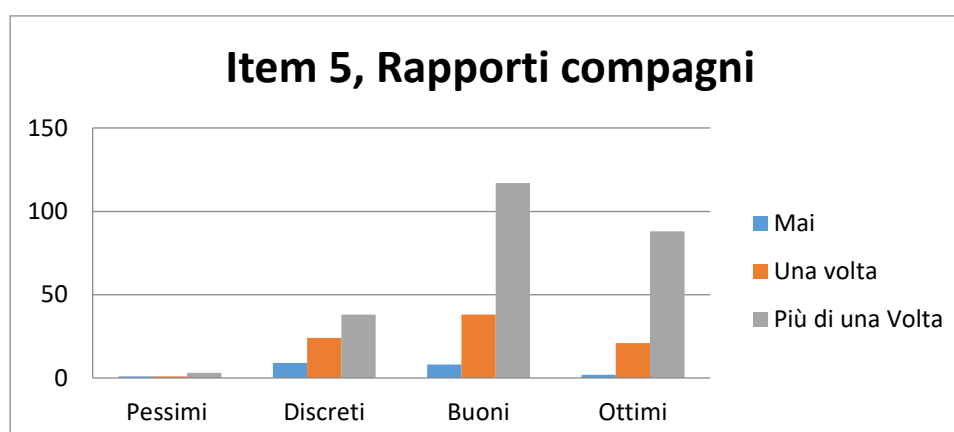
Rapporto di verosimiglianza 16,267 -  $p = 0,0124$

Nella risposta all'item "è stato/a molto gentile con me", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti ottimi con la madre" e la risposta "più di una volta" (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte di prosocialità – 95,1%).

TAB. 133. ITEM 5) È STATO MOLTO GENTILE CON ME / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>item 5, è stato/a molto gentile con me</i> <i>Rapporti compagni</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	1	1	3
<b>Discreti</b>	9	24	38
<b>Buoni</b>	8	38	117
<b>Ottimi</b>	2	21	88

GRAF. 131. ITEM 5) È STATO MOLTO GENTILE CON ME / RAPPORTI CON I COMPAGNI



$X^2_{19,663} - p=0.0032$

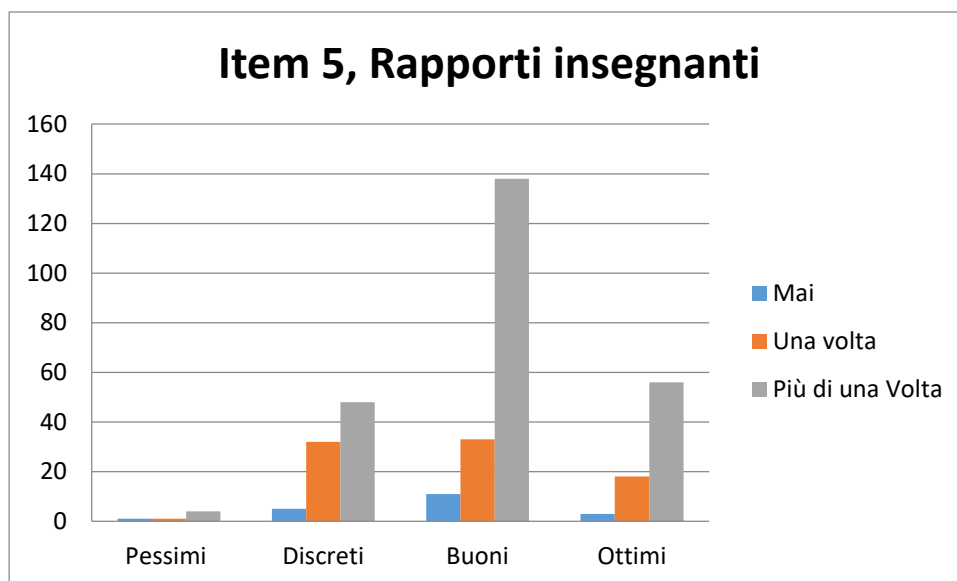
Rapporto di verosimiglianza 18,564 -  $p=0.0050$

Nella risposta all' *item* "è stato/a molto gentile con me", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti buoni con i compagni" e la risposta "più di una volta" (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte di prosocialità – 83,2%).

**TAB. 134. ITEM 5) È STATO MOLTO GENTILE CON ME / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 5, è stato/a molto gentile con me</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	1	1	4
<b>Discreti</b>	5	32	48
<b>Buoni</b>	11	33	138
<b>Ottimi</b>	3	18	56

GRAF. 132. ITEM 5) È STATO MOLTO GENTILE CON ME / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI



$\chi^2 13,946 - p=0.0302$

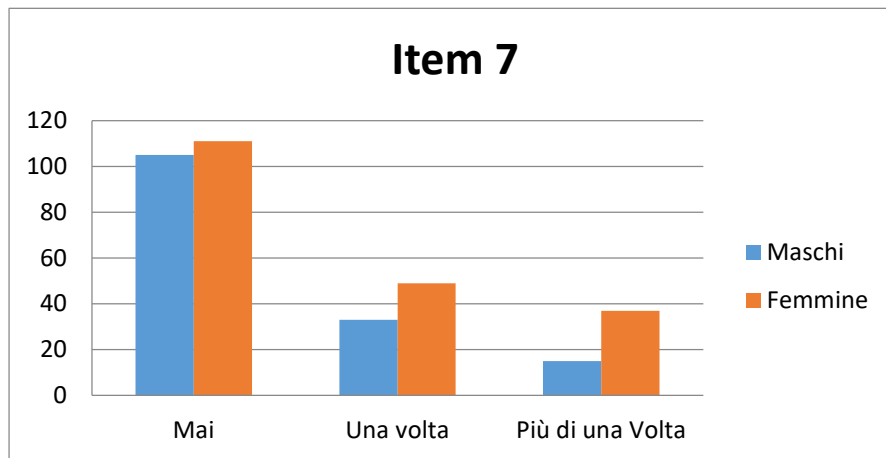
Rapporto di verosimiglianza 13,023 -  $p=0.0427$

Nella risposta all'item "è stato/a molto gentile con me", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti buoni con gli insegnanti" e la risposta "più di una volta" (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte di prosocialità – 78,7%).

TAB. 135. ITEM 7) MI HA FATTO UN REGALO / GENERE

<i>item 7, mi ha fatto un regalo</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	105	33	15
<b>Femmine</b>	111	49	37

GRAF. 133. ITEM 7) MI HA FATTO UN REGALO / GENERE



$\chi^2 6,564 - p=0.0375$

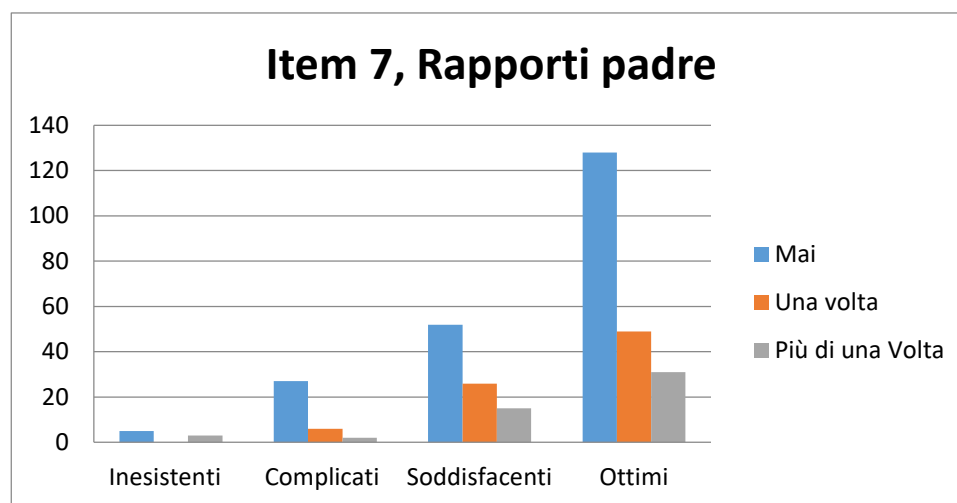
Rapporto di verosimiglianza 6,744-  $p=0.0343$

Nella risposta all'item "mi ha fatto un regalo", si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine rispetto alla risposta "mai" (risposta scelta più frequentemente dalle femmine – 52,1%).

TAB. 136. ITEM 7) MI HA FATTO UN REGALO / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 7, mi ha fatto un regalo</i> <i>Rapporti padre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	5	0	3
<b>Complicati</b>	27	6	2
<b>Soddisfacenti</b>	52	26	15
<b>Ottimi</b>	128	49	31

GRAF. 134. ITEM 7) MI HA FATTO UN REGALO / RAPPORTI CON IL PADRE

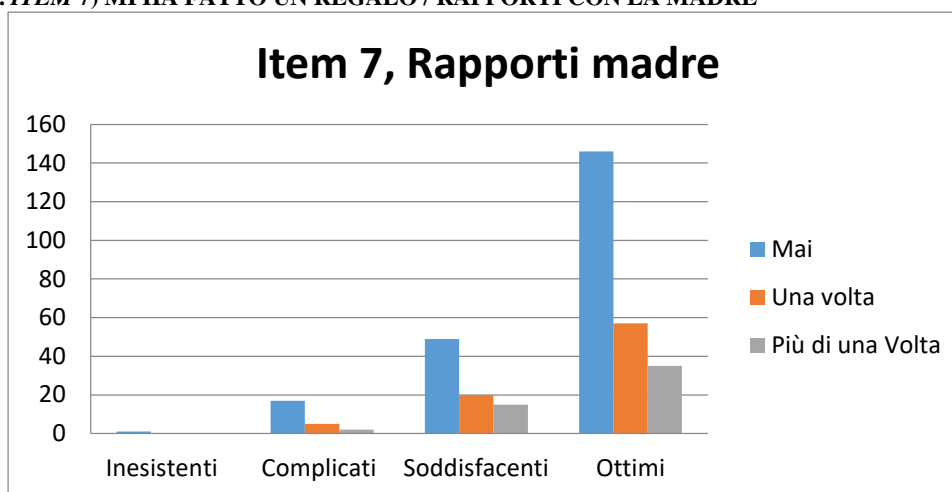


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'*item 7* ed i rapporti con il padre.

TAB. 137. ITEM 7) MI HA FATTO UN REGALO / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 7, mi ha fatto un regalo</i> <i>Rapporti madre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	1	0	0
<b>Complicati</b>	17	5	2
<b>Soddisfacenti</b>	49	20	15
<b>Ottimi</b>	146	57	35

GRAF. 135. ITEM 7) MI HA FATTO UN REGALO / RAPPORTI CON LA MADRE

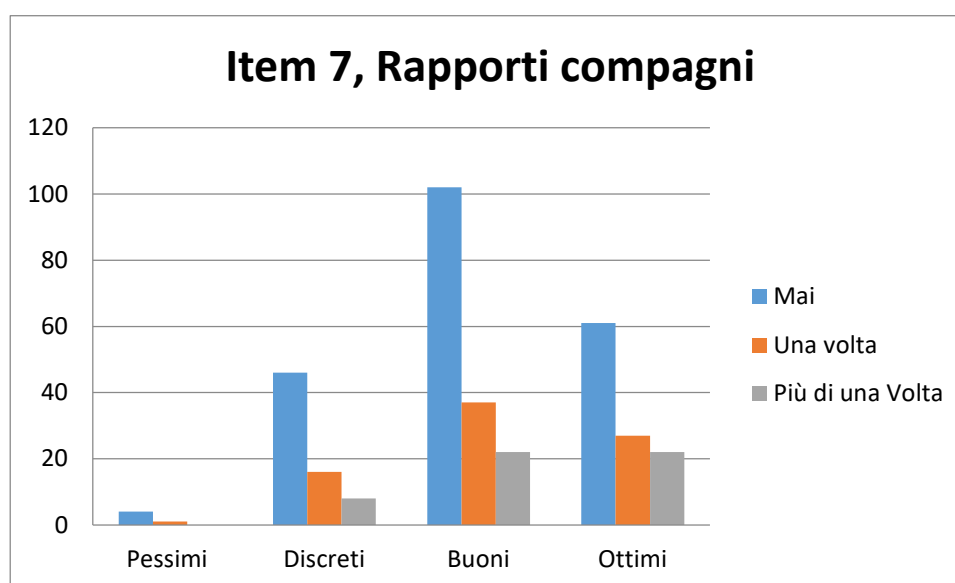


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 7 ed i rapporti con la madre.

TAB. 138. ITEM 7) MI HA FATTO UN REGALO / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>item 7, mi ha fatto un regalo</i> <i>Rapporti compagni</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	4	1	0
<b>Discreti</b>	46	16	8
<b>Buoni</b>	102	37	22
<b>Ottimi</b>	61	27	22

GRAF. 136. ITEM 7) MI HA FATTO UN REGALO / RAPPORTI CON I COMPAGNI



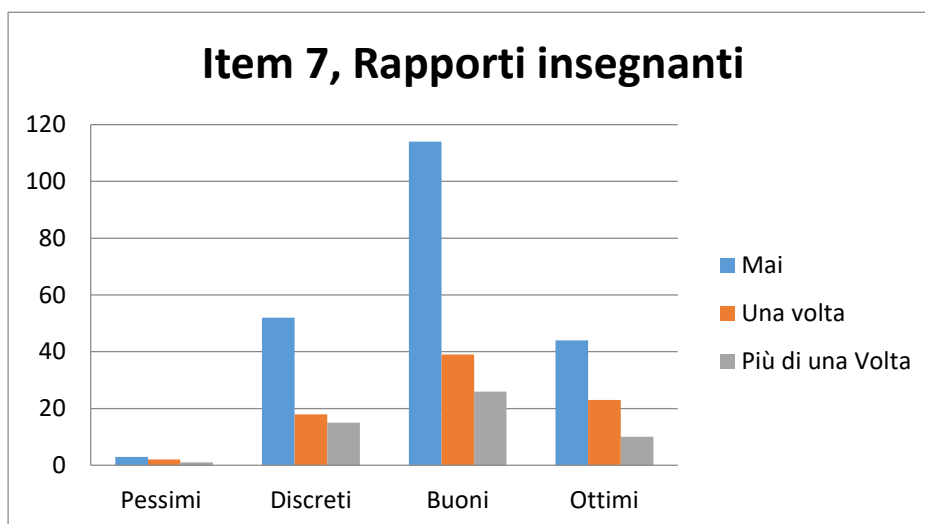
Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 7 ed i rapporti con i compagni.



TAB. 139. ITEM 7) MI HA FATTO UN REGALO / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

<i>item 7, mi ha fatto un regalo</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	3	2	1
<b>Discreti</b>	52	18	15
<b>Buoni</b>	114	39	26
<b>Ottimi</b>	44	23	10

GRAF. 137. ITEM 7) MI HA FATTO UN REGALO / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

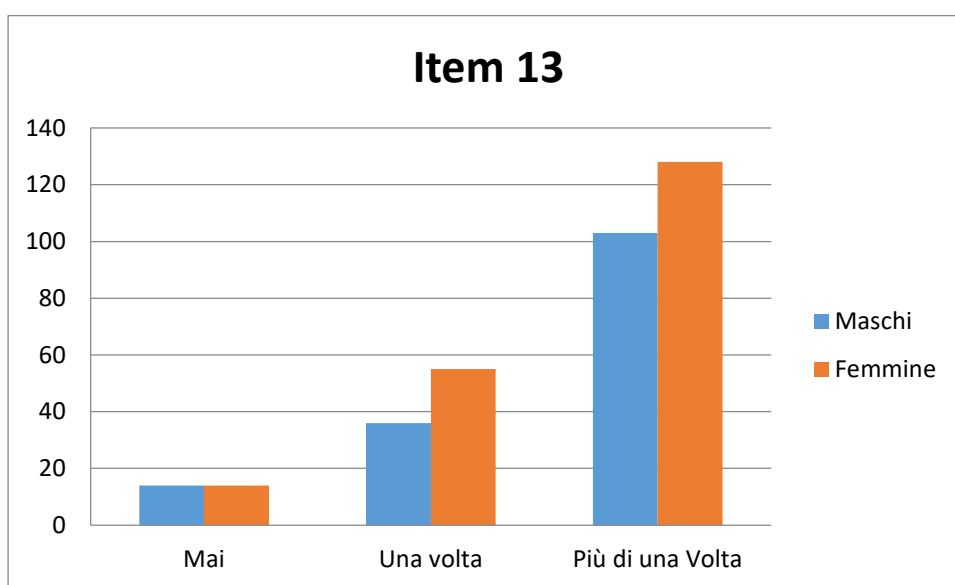


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 7 ed i rapporti con gli insegnanti.

TAB. 140. ITEM 13) MI HA PRESTATO QUALCOSA / GENERE

<i>item 13, mi ha prestato qualcosa</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Maschi</b>	14	36	103
<b>Femmine</b>	14	55	128

GRAF. 138. ITEM 13) MI HA PRESTATO QUALCOSA / GENERE

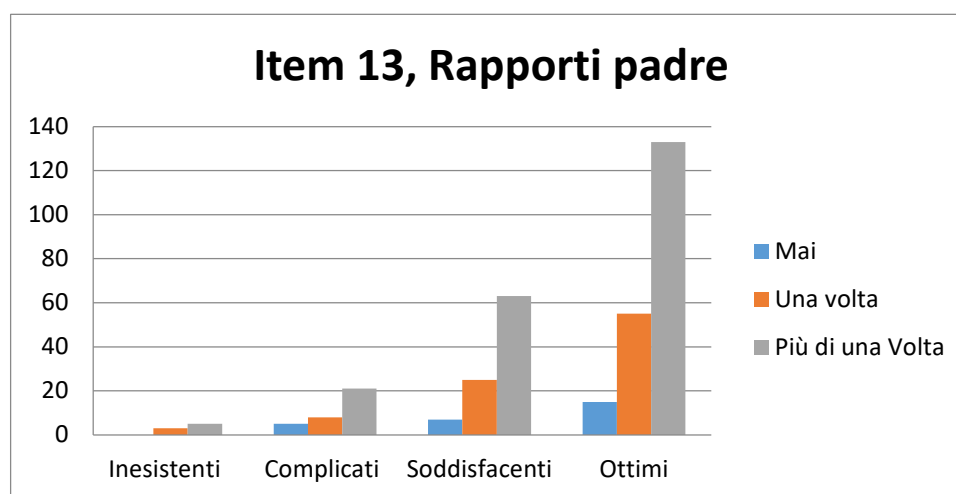


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 13 ed il genere.

TAB. 141. ITEM 13) MI HA PRESTATO QUALCOSA / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 13, mi ha prestato qualcosa</i> <i>Rapporti padre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	0	3	5
<b>Complicati</b>	5	8	21
<b>Soddisfacenti</b>	7	25	63
<b>Ottimi</b>	15	55	133

GRAF. 139. ITEM 13) MI HA PRESTATO QUALCOSA / RAPPORTI CON IL PADRE

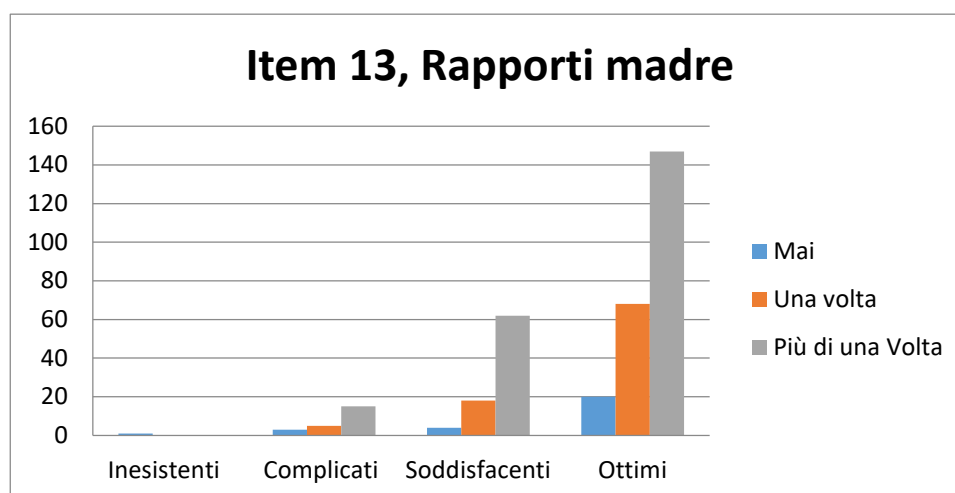


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 13 ed i rapporti con il padre.

TAB. 142. ITEM 13) MI HA PRESTATO QUALCOSA / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 13, mi ha prestato qualcosa</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	1	0	0
<b>Complicati</b>	3	5	15
<b>Soddisfacenti</b>	4	18	62
<b>Ottimi</b>	20	68	147

GRAF. 140. ITEM 13) MI HA PRESTATO QUALCOSA / RAPPORTI CON LA MADRE

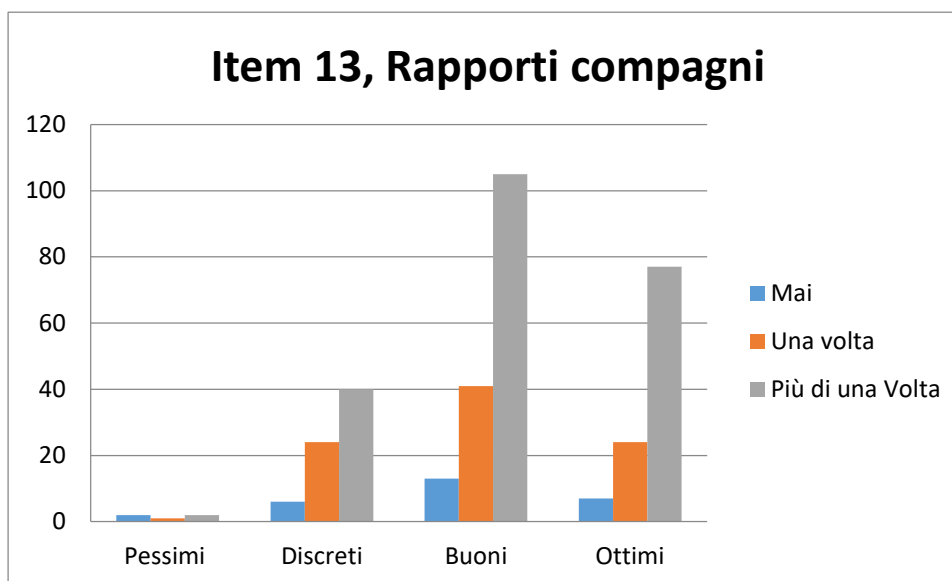


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'*item 13* ed i rapporti con la madre.

<i>item 13, mi ha prestato qualcosa Rapporti compagni</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	2	1	2
<b>Discreti</b>	6	24	40
<b>Buoni</b>	13	41	105
<b>Ottimi</b>	7	24	77

TAB. 143. ITEM 13) MI HA PRESTATO QUALCOSA / RAPPORTI CON I COMPAGNI

GRAF. 141. ITEM 13) MI HA PRESTATO QUALCOSA / RAPPORTI CON I COMPAGNI

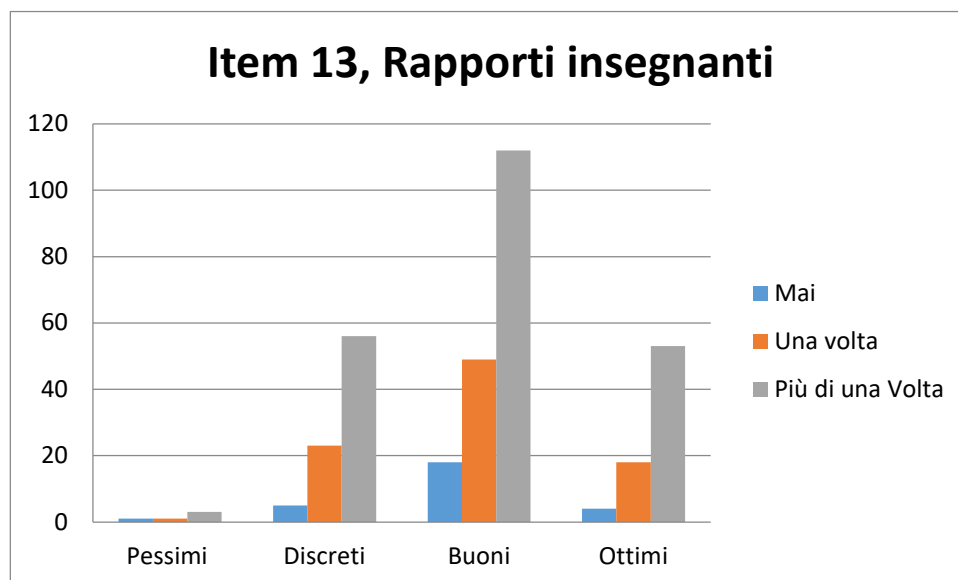


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 13 ed i rapporti con i compagni.

TAB. 144. ITEM 13) MI HA PRESTATO QUALCOSA / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

<i>item 13, mi ha prestato qualcosa</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	1	1	3
<b>Discreti</b>	5	23	56
<b>Buoni</b>	18	49	112
<b>Ottimi</b>	4	18	53

GRAF. 142. ITEM 13) MI HA PRESTATO QUALCOSA / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

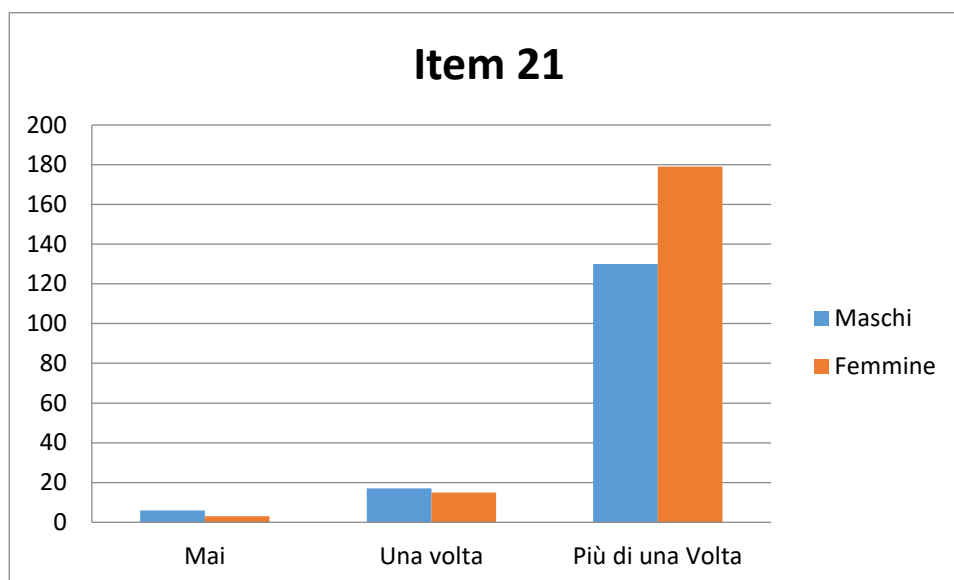


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 13 ed i rapporti con gli insegnanti.

TAB. 145. ITEM 21) MI HA SORRISO / GENERE

<i>item 21, mi ha sorriso</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Maschi</b>	6	17	130
<b>Femmine</b>	3	15	179

GRAF. 143. ITEM 21) MI HA SORRISO / GENERE

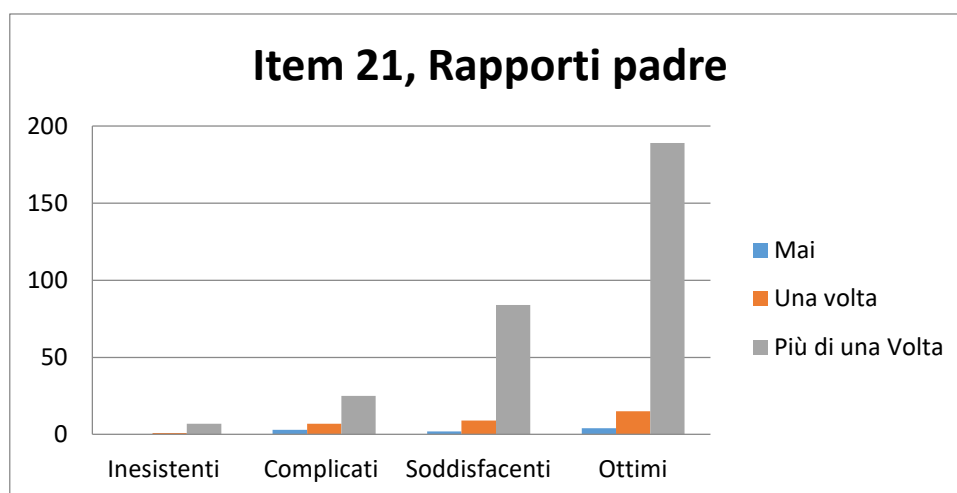


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 21 ed il genere.

TAB. 146. ITEM 21) MI HA SORRISO / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 21, mi ha sorriso</i> <i>Rapporti padre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	0	1	7
<b>Complicati</b>	3	7	25
<b>Soddisfacenti</b>	2	9	84
<b>Ottimi</b>	4	15	189

GRAF. 144. ITEM 21) MI HA SORRISO / RAPPORTI CON IL PADRE



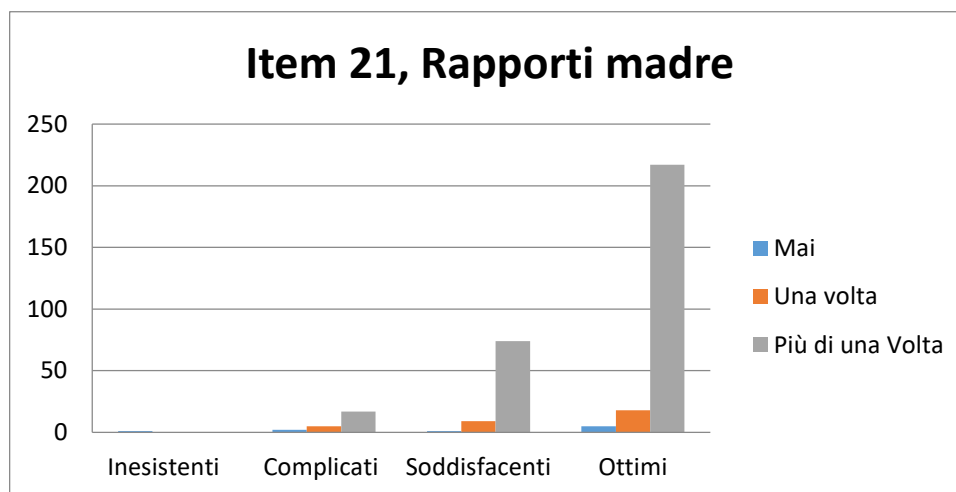
Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 21 ed i rapporti con il padre.



TAB. 147. ITEM 21) MI HA SORRISO / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 21, mi ha sorriso</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	1	0	0
<b>Complicati</b>	2	5	17
<b>Soddisfacenti</b>	1	9	74
<b>Ottimi</b>	5	18	217

GRAF. 145. ITEM 21) MI HA SORRISO / RAPPORTI CON LA MADRE



$X^2_{47,178} - p < 0,05$

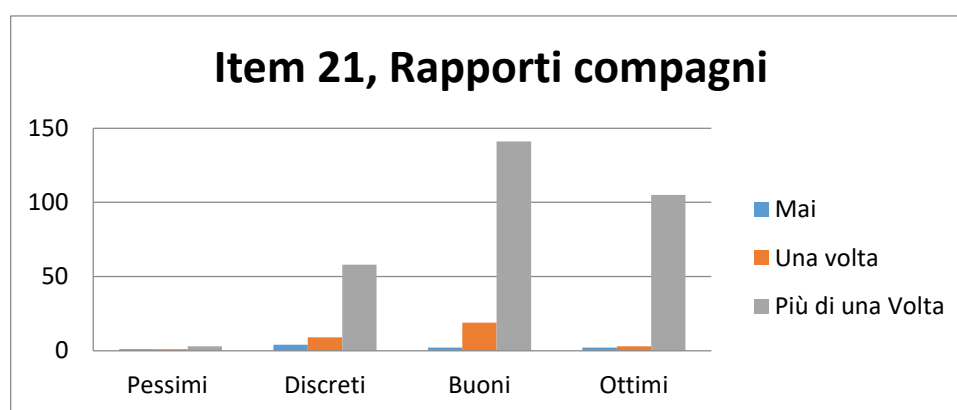
Rapporto di verosimiglianza 14,882 -  $p = 0,0212$

Nella risposta all'*item* “mi ha sorriso”, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti ottimi con la madre” e la percezione di una maggiore prosocialità (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “più di una volta” – 94,4%).

TAB. 148. *ITEM 21) MI HA SORRISO / RAPPORTI CON I COMPAGNI*

<i>item 21, mi ha sorriso</i> <i>Rapporti compagni</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	1	1	3
<b>Discreti</b>	4	9	58
<b>Buoni</b>	2	19	141
<b>Ottimi</b>	2	3	105

GRAF. 146. *ITEM 21) MI HA SORRISO / RAPPORTI CON I COMPAGNI*



$\chi^2=18,986$  -  $p=0.0042$

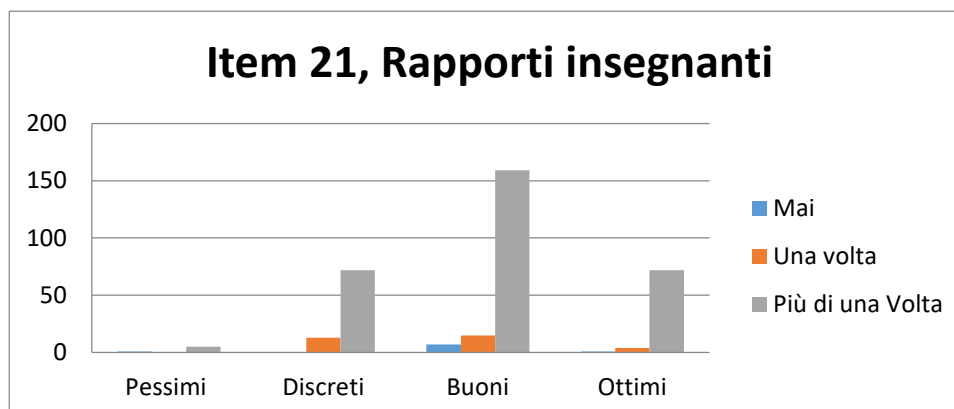
Rapporto di verosimiglianza 16,760 -  $p=0.0102$

Nella risposta all'*item* “mi ha sorriso”, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti buoni con i compagni” e la percezione di una maggiore prosocialità (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “più di una volta” – 80,1%).

TAB. 149. ITEM 21) MI HA SORRISO / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

<i>item 21, mi ha sorriso</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	1	0	5
<b>Discreti</b>	0	13	72
<b>Buoni</b>	7	15	159
<b>Ottimi</b>	1	4	72

GRAF. 147. ITEM 21) MI HA SORRISO / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI



$\chi^2 14,354 - p=0.0259$

Rapporto di verosimiglianza 14,137 -  $p=0.0281$

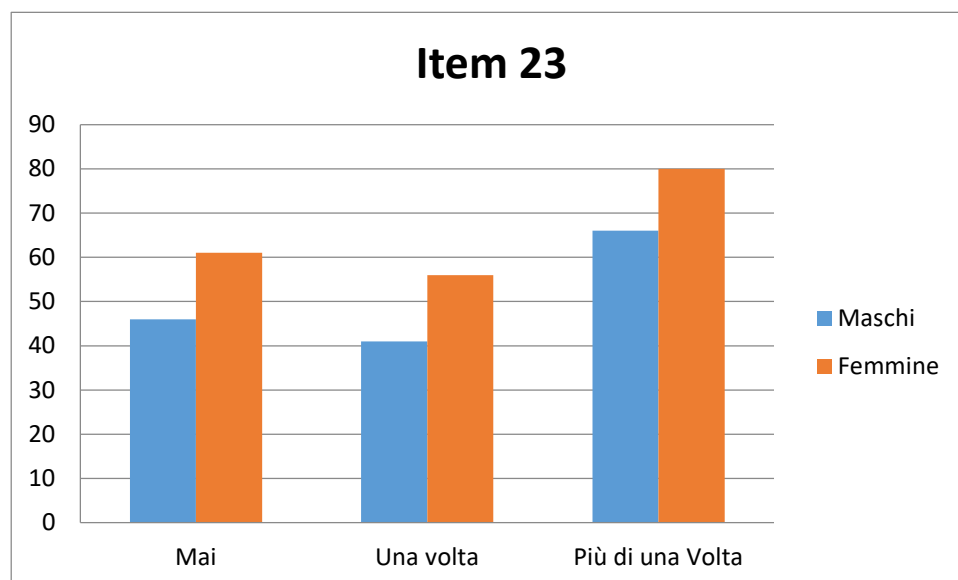
Nella risposta all'*item* “mi ha sorriso”, si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra “rapporti buoni con gli insegnanti” e la percezione di una maggiore

prosocialità (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “più di una volta” – 75,0%).

**TAB. 150. ITEM 23) MI HA AIUTATO A PORTARE QUALCOSA / GENERE**

<i>item 23, mi ha aiutato a portare qualcosa</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	46	41	66
<b>Femmine</b>	61	56	80

**GRAF. 148. ITEM 23) MI HA AIUTATO A PORTARE QUALCOSA / GENERE**

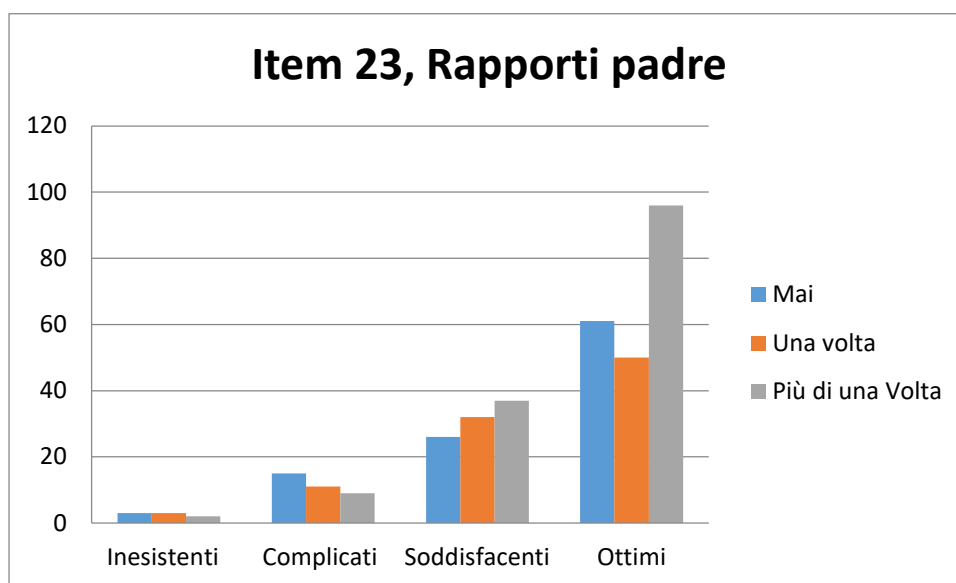


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 23 ed il genere.

TAB. 151. ITEM 23) MI HA AIUTATO A PORTARE QUALCOSA / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 23, mi ha aiutato a portare qualcosa</i> <i>Rapporti padre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	3	3	2
<b>Complicati</b>	15	11	9
<b>Soddisfacenti</b>	26	32	37
<b>Ottimi</b>	61	50	96

GRAF. 149. ITEM 23) MI HA AIUTATO A PORTARE QUALCOSA / RAPPORTI CON IL PADRE

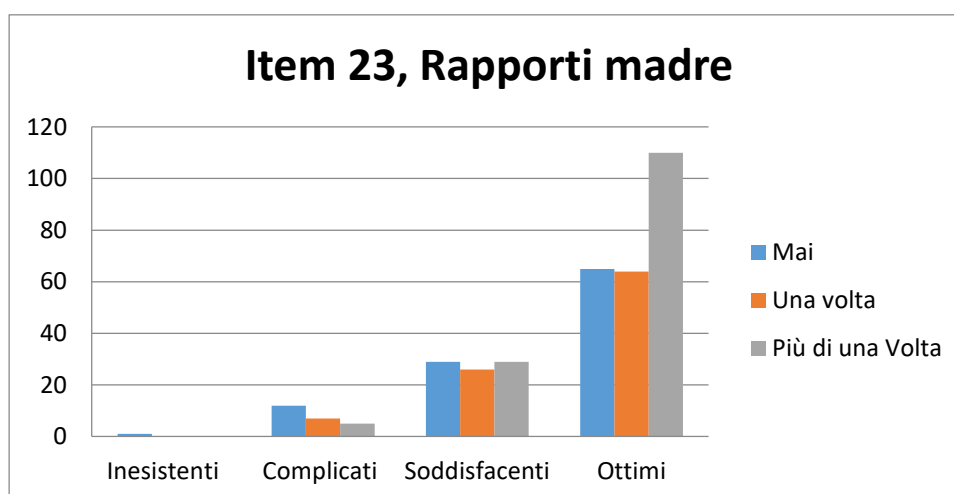


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 23 ed i rapporti con il padre.

TAB. 152. ITEM 23) MI HA AIUTATO A PORTARE QUALCOSA / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 23, mi ha aiutato a portare qualcosa</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	1	0	0
<b>Complicati</b>	12	7	5
<b>Soddisfacenti</b>	29	26	29
<b>Ottimi</b>	65	64	110

GRAF. 150. ITEM 23) MI HA AIUTATO A PORTARE QUALCOSA / RAPPORTI CON LA MADRE

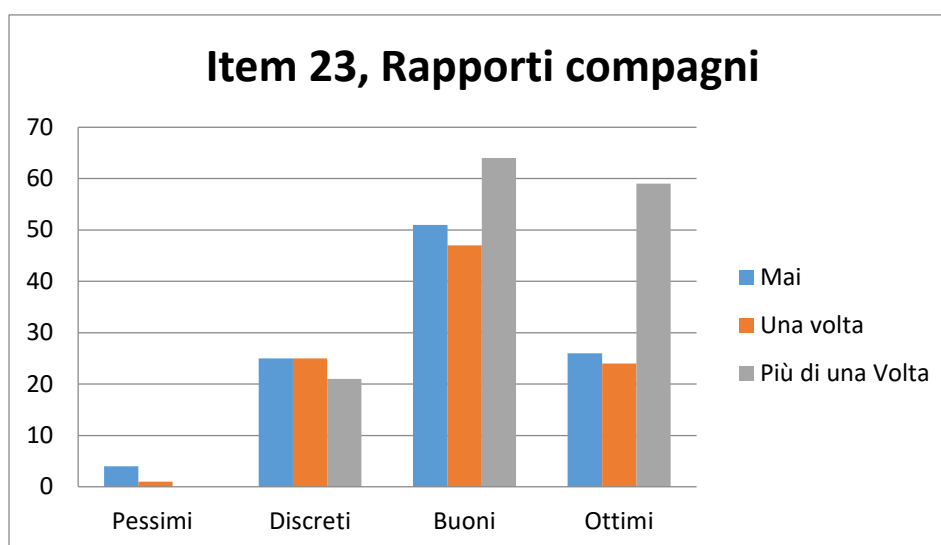


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 23 ed i rapporti con la madre.

TAB. 153. ITEM 23) MI HA AIUTATO A PORTARE QUALCOSA / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>item 23, mi ha aiutato a portare qualcosa</i> <i>Rapporti compagni</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	4	1	0
<b>Discreti</b>	25	25	21
<b>Buoni</b>	51	47	64
<b>Ottimi</b>	26	24	59

GRAF. 151. ITEM 23) MI HA AIUTATO A PORTARE QUALCOSA / RAPPORTI CON I COMPAGNI



$X^2=17,894 - p=0.0065$

Rapporto di verosimiglianza 18,754 -  $p=0.0046$

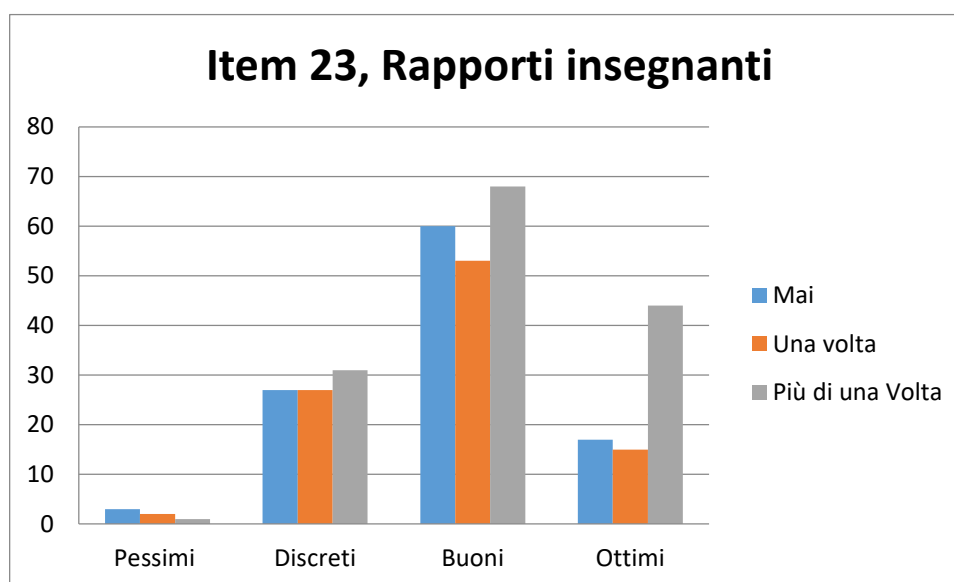
Nella risposta all'item "mi ha aiutato a portare qualcosa", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti buoni con i compagni" e la

percezione di una maggiore prosocialità (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte “più di una volta” – 85,4%).

TAB. 154. ITEM 23) MI HA AIUTATO A PORTARE QUALCOSA / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

<i>item 23, mi ha aiutato a portare qualcosa</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	3	2	1
<b>Discreti</b>	27	27	31
<b>Buoni</b>	60	53	68
<b>Ottimi</b>	17	15	44

GRAF. 152. ITEM 23) MI HA AIUTATO A PORTARE QUALCOSA / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI



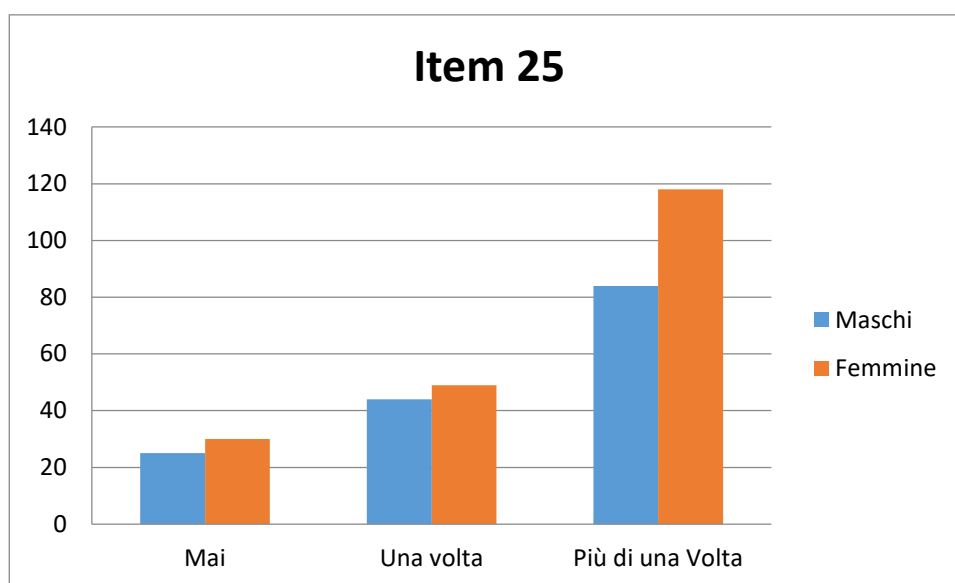


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 23 ed i rapporti con gli insegnanti.

TAB. 155. ITEM 25) MI HA AIUTATO A FARE I COMPITI / GENERE

<i>item 25, mi ha aiutato a fare i compiti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	25	44	84
<b>Femmine</b>	30	49	118

GRAF. 153. ITEM 25) MI HA AIUTATO A FARE I COMPITI / GENERE

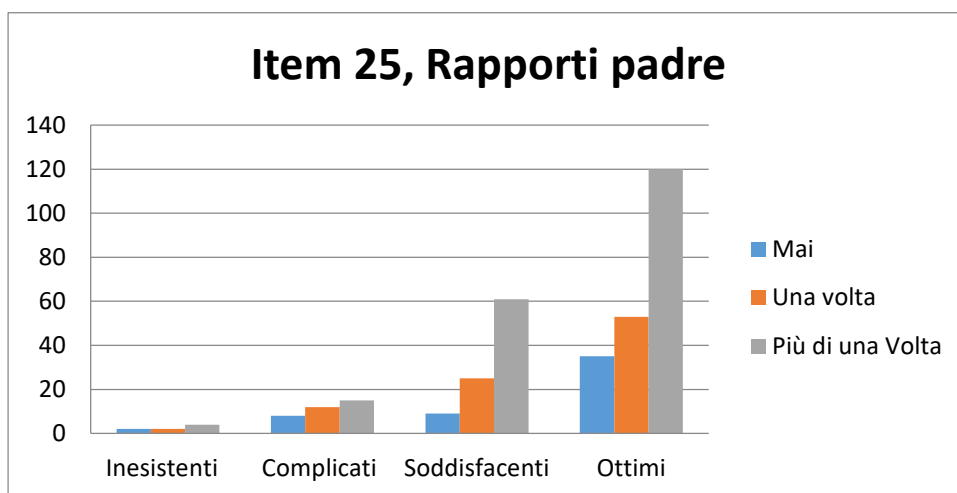


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 25 ed il genere.

TAB. 156. ITEM 25) MI HA AIUTATO A FARE I COMPITI / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 25, mi ha aiutato a fare i compiti</i> <i>Rapporti padre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	2	2	4
<b>Complicati</b>	8	12	15
<b>Soddisfacenti</b>	9	25	61
<b>Ottimi</b>	35	53	120

GRAF. 154. ITEM 25) MI HA AIUTATO A FARE I COMPITI / RAPPORTI CON IL PADRE

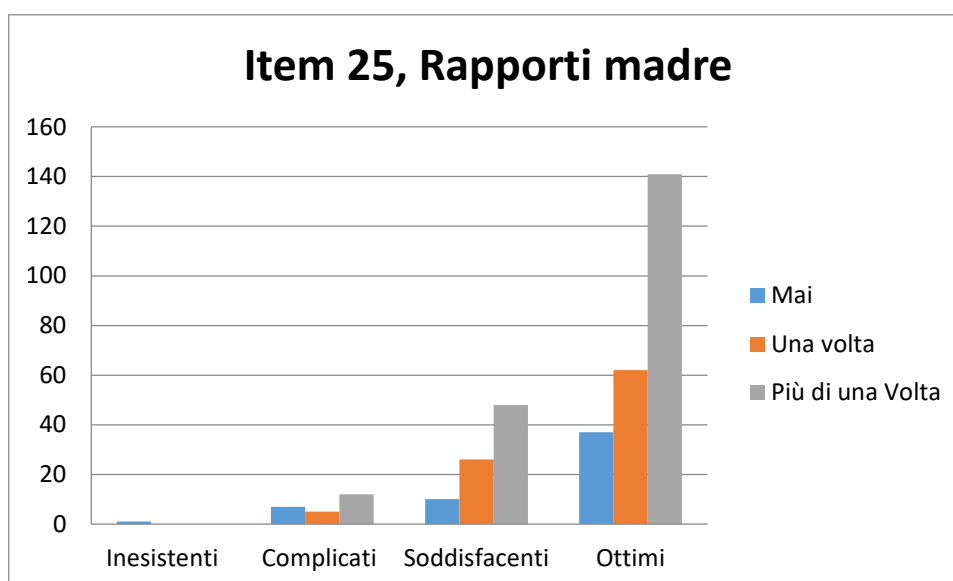


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 25 ed i rapporti con il padre.

TAB. 157. ITEM 25) MI HA AIUTATO A FARE I COMPITI / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 25, mi ha aiutato a fare i compiti</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	1	0	0
<b>Complicati</b>	7	5	12
<b>Soddisfacenti</b>	10	26	48
<b>Ottimi</b>	37	62	141

GRAF. 155. ITEM 25) MI HA AIUTATO A FARE I COMPITI / RAPPORTI CON LA MADRE

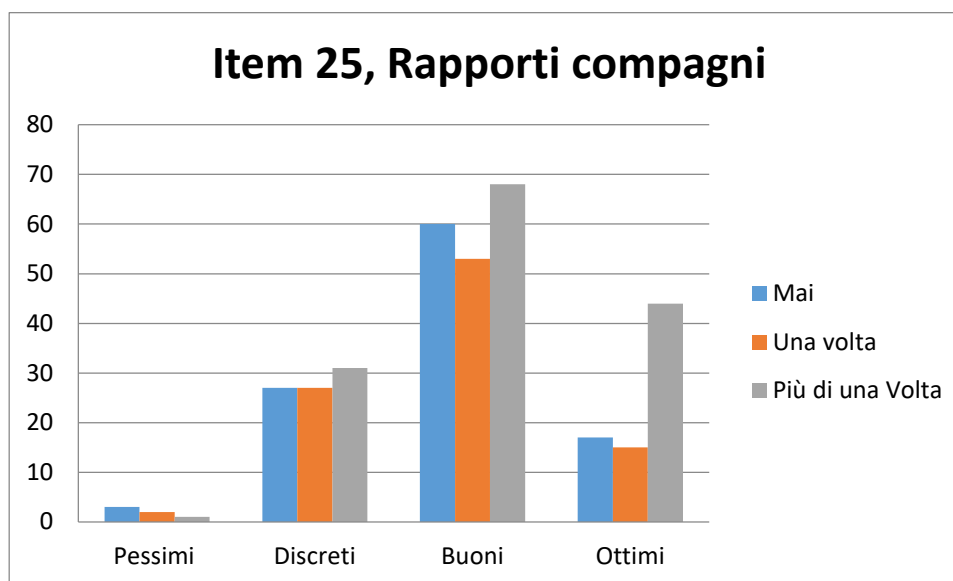


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 25 ed i rapporti con la madre.

TAB. 158. ITEM 25) MI HA AIUTATO A FARE I COMPITI / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>item 25, mi ha aiutato a fare i compiti</i> <i>Rapporti compagni</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	3	2	1
<b>Discreti</b>	27	27	31
<b>Buoni</b>	60	53	68
<b>Ottimi</b>	17	15	44

GRAF. 156. ITEM 25) MI HA AIUTATO A FARE I COMPITI / RAPPORTI CON I COMPAGNI



$X^2_{15,510} - p=0.0166$

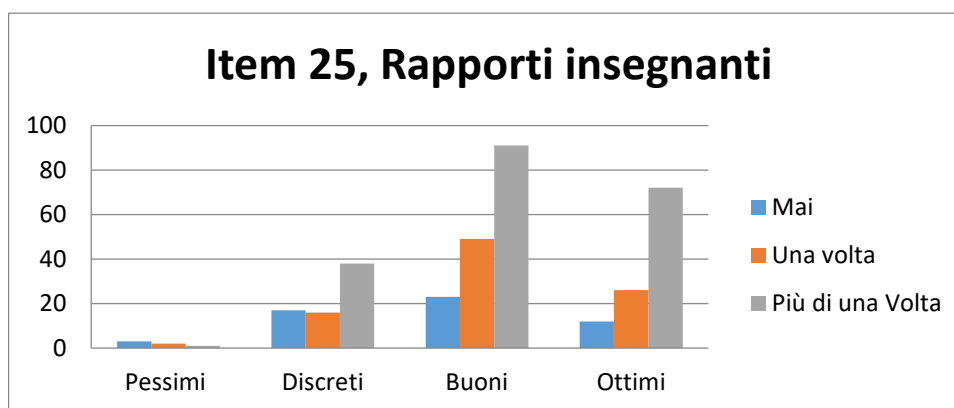
Rapporto di verosimiglianza 13,104 -  $p=0.0414$

Nella risposta all'item "mi ha aiutato a fare i compiti", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra "rapporti buoni con i compagni" e la percezione di una maggiore prosocialità (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte "più di una volta" – 80,6%).

TAB. 159. ITEM 25) MI HA AIUTATO A FARE I COMPITI / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

<i>item 25, mi ha aiutato a fare i compiti</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	3	2	1
<b>Discreti</b>	17	16	38
<b>Buoni</b>	23	49	91
<b>Ottimi</b>	12	26	72

GRAF. 157. ITEM 25) MI HA AIUTATO A FARE I COMPITI / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

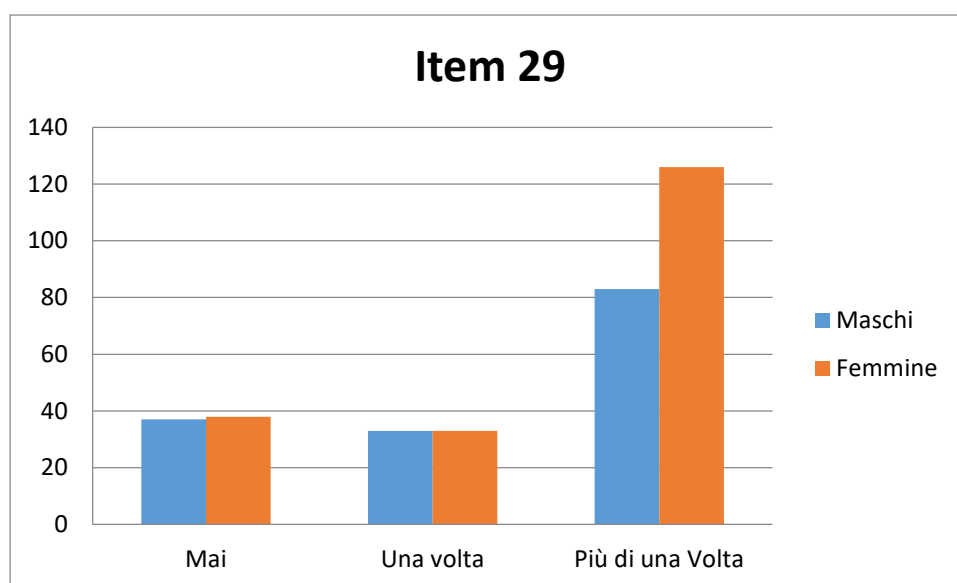


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 25 ed i rapporti con gli insegnanti.

TAB. 160. ITEM 29) MI HA DATO UN PEZZO DELLA SUA MERENDA / GENERE

<i>item 29, mi ha dato un pezzo della sua merenda</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	37	33	83
<b>Femmine</b>	38	33	126

GRAF. 158. ITEM 29) MI HA DATO UN PEZZO DELLA SUA MERENDA / GENERE

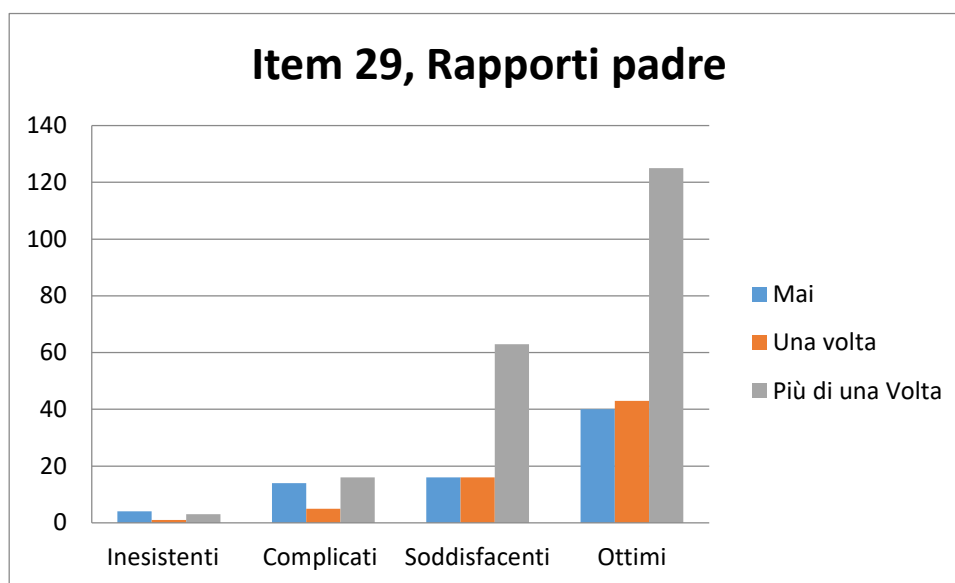


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 29 ed il genere.

TAB. 161. ITEM 29) MI HA DATO UN PEZZO DELLA SUA MERENDA / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 29, mi ha dato un pezzo della sua merenda</i> <i>Rapporti padre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
Inesistenti	4	1	3
Complicati	14	5	16
Soddisfacenti	16	16	63
Ottimi	40	43	125

GRAF. 159. ITEM 29) MI HA DATO UN PEZZO DELLA SUA MERENDA / RAPPORTI CON IL PADRE

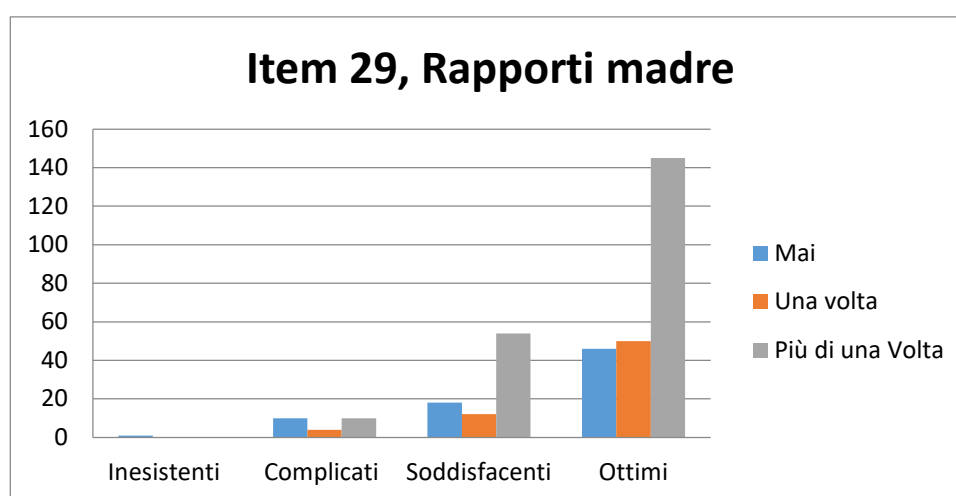


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 29 ed i rapporti con il padre.

TAB. 162. ITEM 29) MI HA DATO UN PEZZO DELLA SUA MERENDA / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 29, mi ha dato un pezzo della sua merenda</i> <i>Rapporti madre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	1	0	0
<b>Complicati</b>	10	4	10
<b>Soddisfacenti</b>	18	12	54
<b>Ottimi</b>	46	50	145

GRAF. 160. ITEM 29) MI HA DATO UN PEZZO DELLA SUA MERENDA / RAPPORTI CON LA MADRE



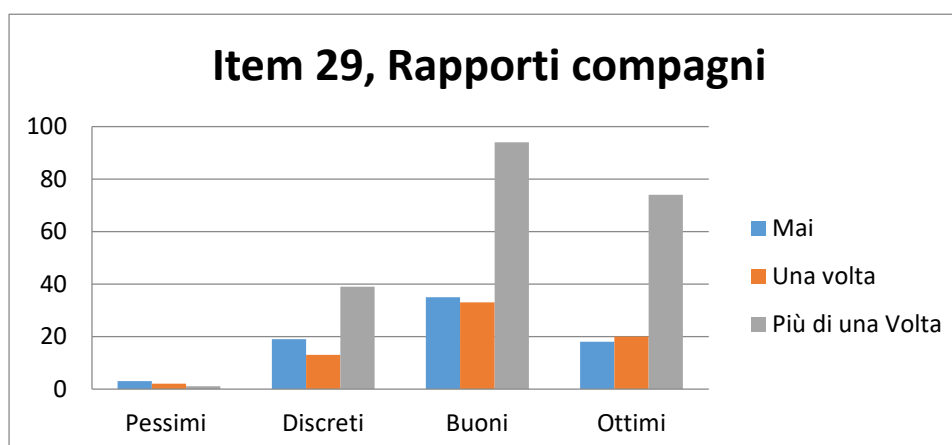
Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 29 ed i rapporti con la madre.



TAB. 163. ITEM 29) MI HA DATO UN PEZZO DELLA SUA MERENDA / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>item 29, mi ha dato un pezzo della sua merenda</i> <i>Rapporti compagni</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	3	2	1
<b>Discreti</b>	19	13	39
<b>Buoni</b>	35	33	94
<b>Ottimi</b>	18	20	74

GRAF. 161. ITEM 29) MI HA DATO UN PEZZO DELLA SUA MERENDA / RAPPORTI CON I COMPAGNI

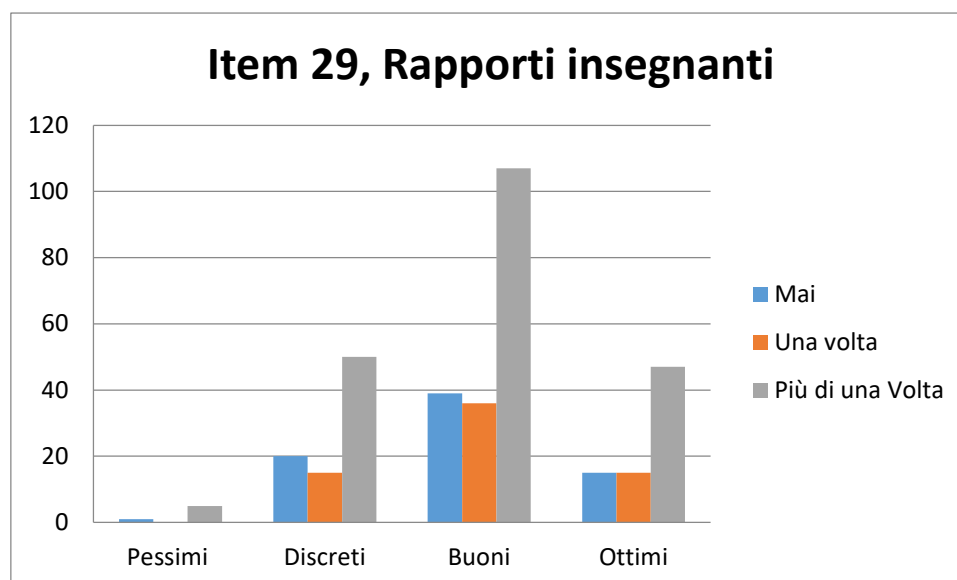


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 29 ed i rapporti con i compagni.

**TAB. 164. ITEM 29) MI HA DATO UN PEZZO DELLA SUA MERENDA / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

<i>item 29, mi ha dato un pezzo della sua merenda</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Pessimi</b>	1	0	5
<b>Discreti</b>	20	15	50
<b>Buoni</b>	39	36	107
<b>Ottimi</b>	15	15	47

**GRAF. 162. ITEM 29) MI HA DATO UN PEZZO DELLA SUA MERENDA / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI**

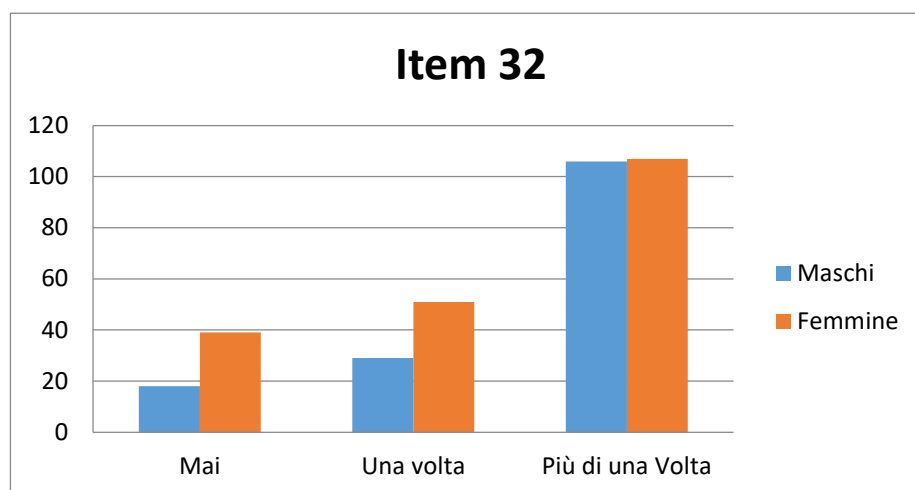


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 29 ed i rapporti con gli insegnanti.

TAB. 165. ITEM 32) HA FATTO UN GIOCO CON ME / GENERE

<i>item 32, ha fatto un gioco con me</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Maschi</b>	18	29	106
<b>Femmine</b>	39	51	107

GRAF. 163. ITEM 32) HA FATTO UN GIOCO CON ME / GENERE



$\chi^2=8,362 - p<0,05$

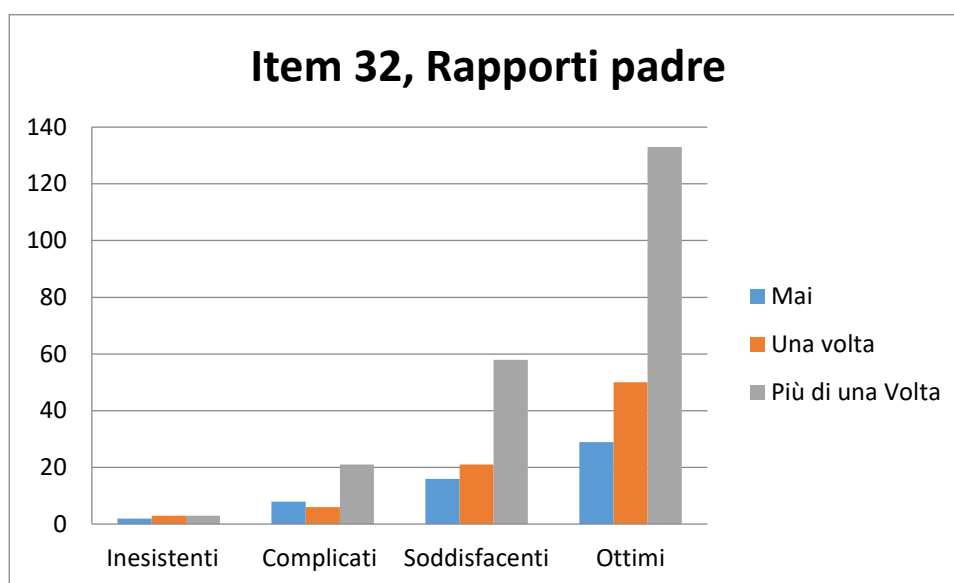
Rapporto di verosimiglianza 8,477 -  $p=0.0144$

Nella risposta all'item "ha fatto un gioco con me", si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine rispetto alla prosocialità (risposta "più di una volta" scelta più frequentemente dalle femmine – 50,2%).

TAB. 166. ITEM 32) HA FATTO UN GIOCO CON ME / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 32, ha fatto un gioco con me</i> <i>Rapporti padre</i>	<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una Volta</b>
<b>Inesistenti</b>	2	3	3
<b>Complicati</b>	8	6	21
<b>Soddisfacenti</b>	16	21	58
<b>Ottimi</b>	29	50	133

GRAF. 164. ITEM 32) HA FATTO UN GIOCO CON ME / RAPPORTI CON IL PADRE

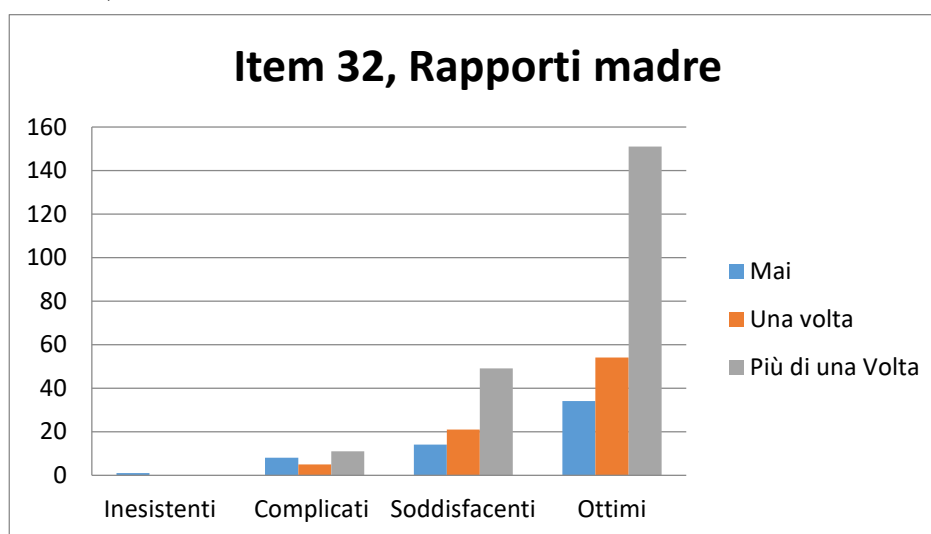


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 32 ed i rapporti con il padre.

TAB. 167. ITEM 32) HA FATTO UN GIOCO CON ME / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 32, ha fatto un gioco con me</i> <i>Rapporti madre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	1	0	0
<b>Complicati</b>	8	5	11
<b>Soddisfacenti</b>	14	21	49
<b>Ottimi</b>	34	54	151

GRAF. 165. ITEM 32) HA FATTO UN GIOCO CON ME / RAPPORTI CON LA MADRE

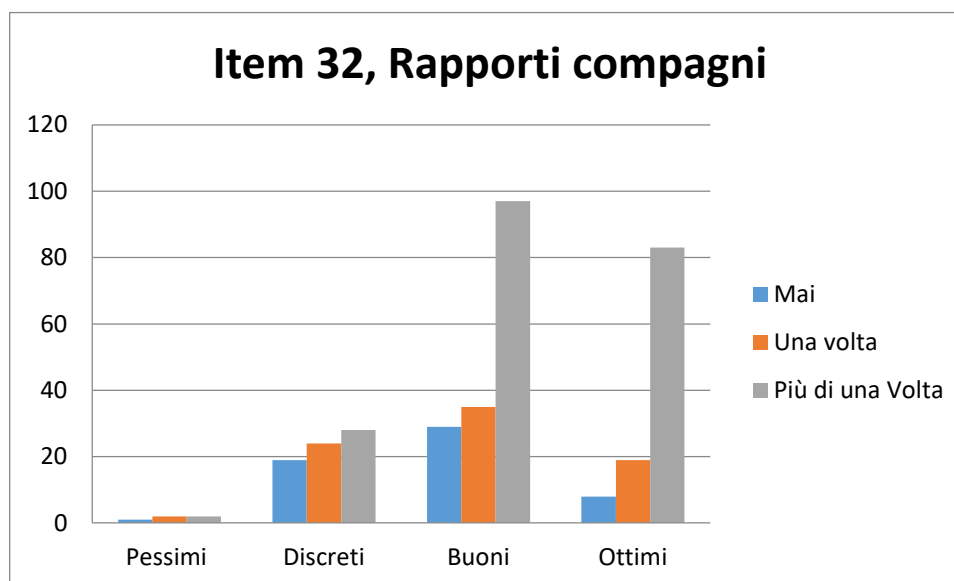


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'*item 32* ed i rapporti con la madre.

TAB. 168. ITEM 32) HA FATTO UN GIOCO CON ME / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>item 32, ha fatto un gioco con me</i> <i>Rapporti compagni</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	1	2	2
<b>Discreti</b>	19	24	28
<b>Buoni</b>	29	35	97
<b>Ottimi</b>	8	19	83

GRAF. 166. ITEM 32) HA FATTO UN GIOCO CON ME / RAPPORTI CON I COMPAGNI



$\chi^2=26,028$  -  $p=0.0002$

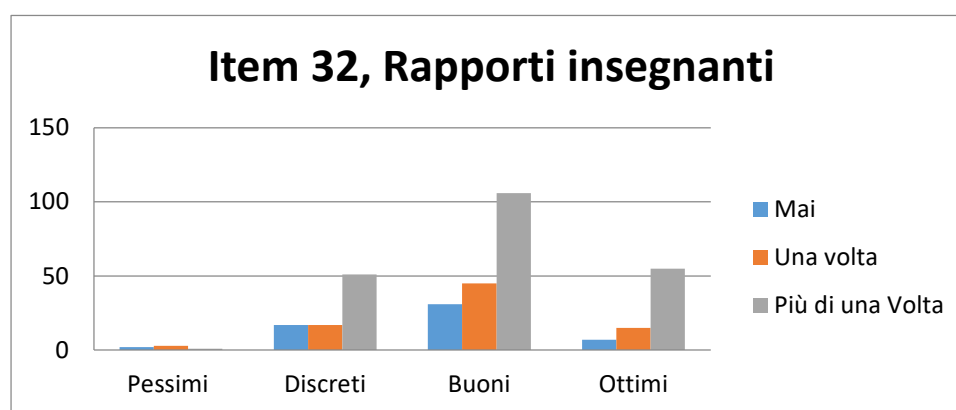
Rapporto di verosimiglianza 26,844 -  $p=0.0002$

Nella risposta all'*item* "ha fatto un gioco con me", si evidenzia una correlazione statisticamente significativa tra i rapporti con i compagni e la percezione di una maggiore prosocialità (migliori sono i rapporti, maggiore è la frequenza di risposte "più di una volta" – 85,7%).

TAB. 169. ITEM 32) HA FATTO UN GIOCO CON ME / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

<i>item 32, ha fatto un gioco con me</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	2	3	1
<b>Discreti</b>	17	17	51
<b>Buoni</b>	31	45	106
<b>Ottimi</b>	7	15	55

GRAF. 167. ITEM 32) HA FATTO UN GIOCO CON ME / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

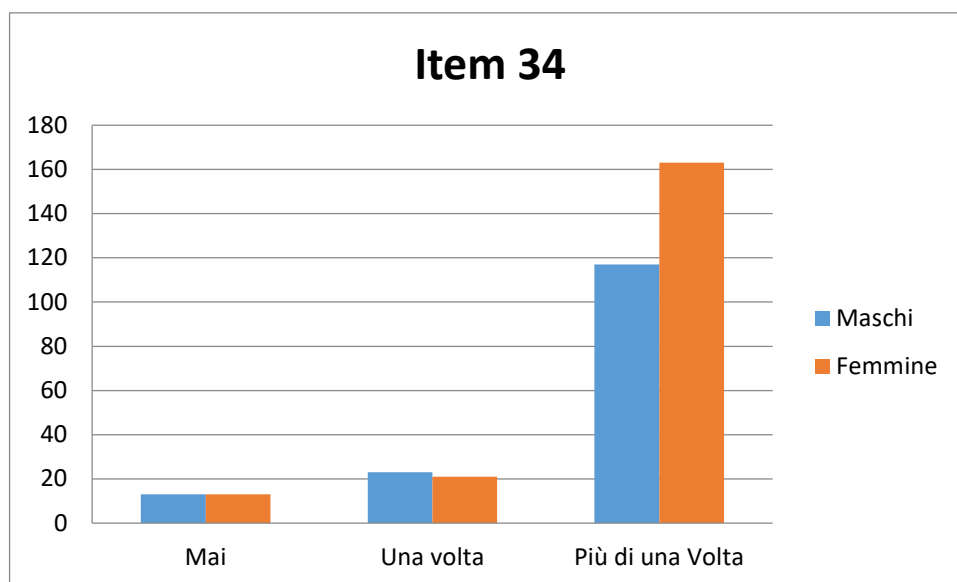


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'*item* 32 ed i rapporti con gli insegnanti.

TAB. 170. ITEM 34) HA PARLATO DI COSE CHE MI PIACCIONO / GENERE

<i>item 34, ha parlato di cose che mi piacciono</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Maschi</b>	13	23	117
<b>Femmine</b>	13	21	163

GRAF. 168. ITEM 34) HA PARLATO DI COSE CHE MI PIACCIONO / GENERE



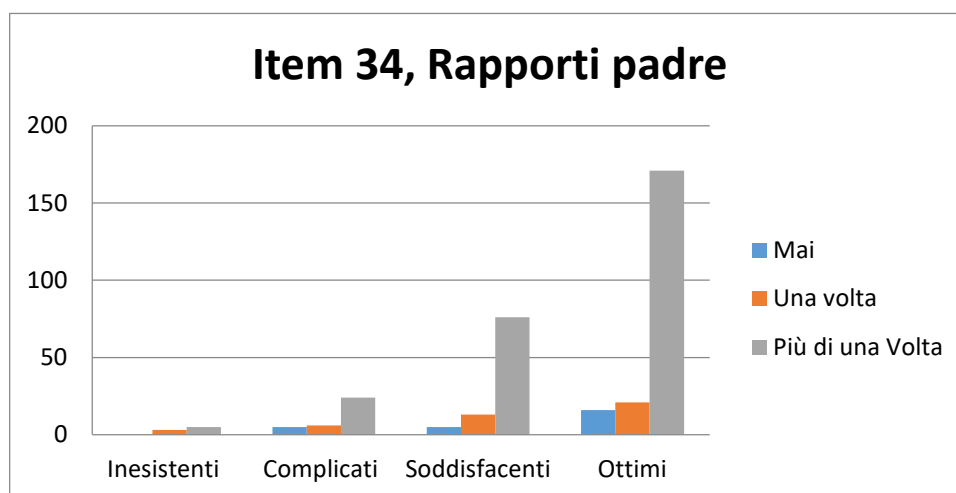
Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 34 ed il genere.



TAB. 171. ITEM 34) HA PARLATO DI COSE CHE MI PIACCIONO / RAPPORTI CON IL PADRE

<i>item 34, ha parlato di cose che mi piacciono</i> <i>Rapporti padre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	0	3	5
<b>Complicati</b>	5	6	24
<b>Soddisfacenti</b>	5	13	76
<b>Ottimi</b>	16	21	171

GRAF. 169. ITEM 34) HA PARLATO DI COSE CHE MI PIACCIONO / RAPPORTI CON IL PADRE

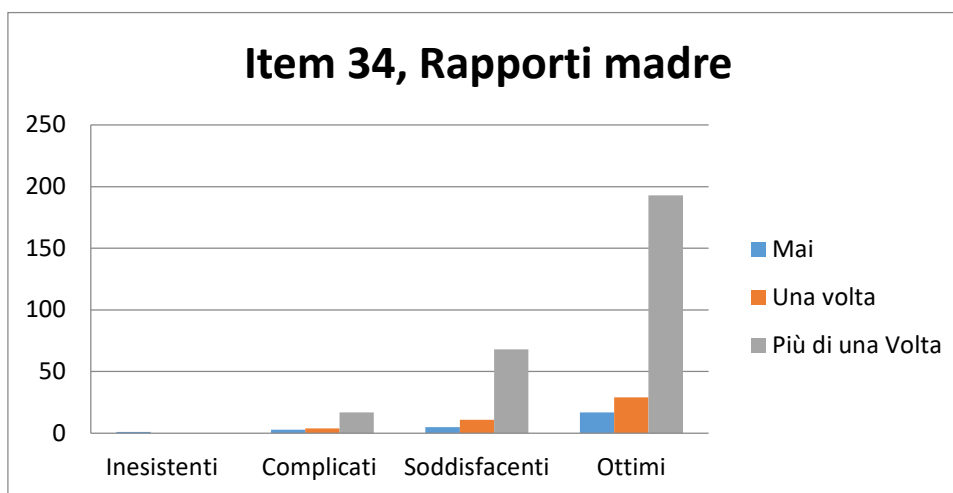


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 34 ed i rapporti con il padre.

TAB. 172. ITEM 34) HA PARLATO DI COSE CHE MI PIACCIONO / RAPPORTI CON LA MADRE

<i>item 34, ha parlato di cose che mi piacciono</i> <i>Rapporti madre</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Inesistenti</b>	1	0	0
<b>Complicati</b>	3	4	17
<b>Soddisfacenti</b>	5	11	68
<b>Ottimi</b>	17	29	193

GRAF. 170. ITEM 34) HA PARLATO DI COSE CHE MI PIACCIONO / RAPPORTI CON LA MADRE

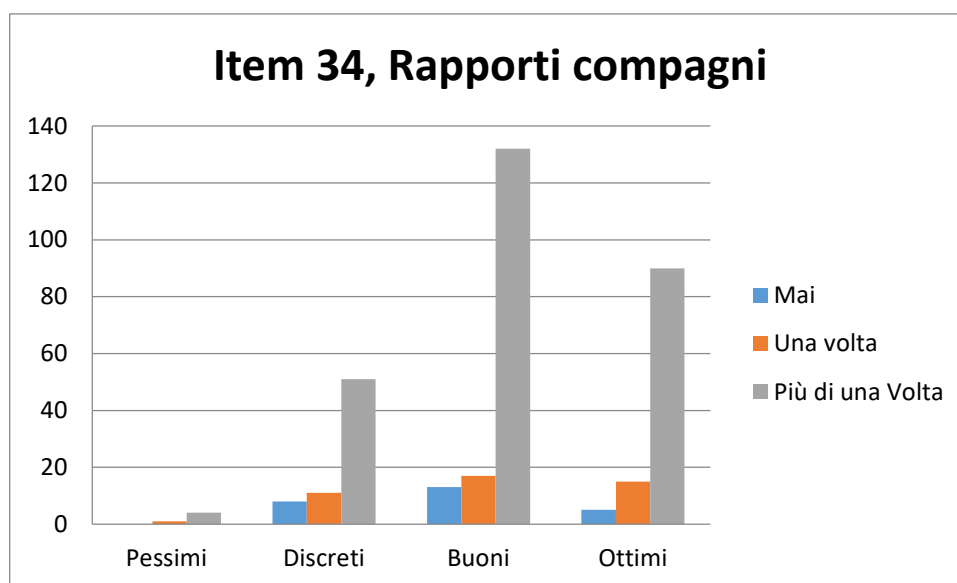


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'*item 34* ed i rapporti con la madre.

TAB. 173. ITEM 34) HA PARLATO DI COSE CHE MI PIACCIONO / RAPPORTI CON I COMPAGNI

<i>item 34, ha parlato di cose che mi piacciono</i> <i>Rapporti compagni</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	0	1	4
<b>Discreti</b>	8	11	51
<b>Buoni</b>	13	17	132
<b>Ottimi</b>	5	15	90

GRAF. 171. ITEM 34) HA PARLATO DI COSE CHE MI PIACCIONO / RAPPORTI CON I COMPAGNI

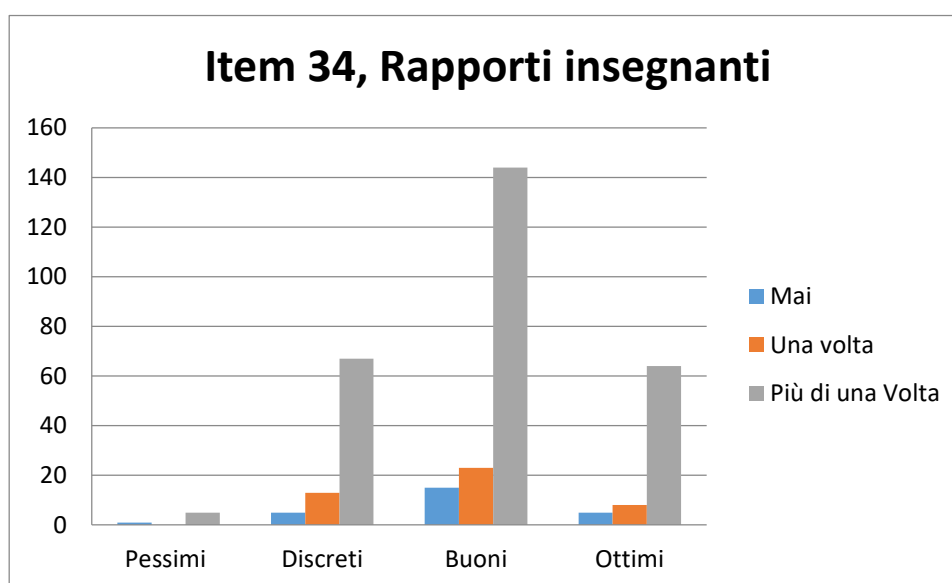


Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 34 ed i rapporti con i compagni.

TAB. 174. ITEM 34) HA PARLATO DI COSE CHE MI PIACCONO / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI

<i>item 34, ha parlato di cose che mi piacciono</i> <i>Rapporti insegnanti</i>	Mai	Una volta	Più di una Volta
<b>Pessimi</b>	1	0	5
<b>Discreti</b>	5	13	67
<b>Buoni</b>	15	23	144
<b>Ottimi</b>	5	8	64

GRAF. 172. ITEM 34) HA PARLATO DI COSE CHE MI PIACCONO / RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI



Non emerge alcuna correlazione significativa tra l'item 34 ed i rapporti con gli insegnanti.

## 4. RISULTATI TERZO QUESTIONARIO

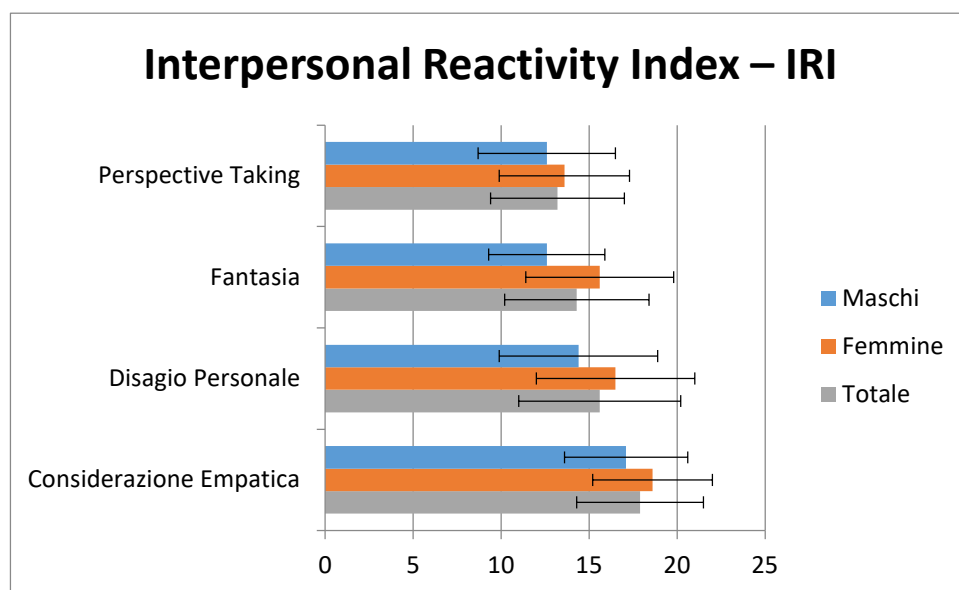
### *Interpersonal Reactivity Index – IRI*

TAB. 175. INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX - IRI

	<b>Totale campione</b> <b>M ± SD (range)</b>	<b>Femmine</b>	<b>Maschi</b>
<b>Considerazione Empatica</b>	17.9 ± 3.6 (2 – 25)	18.6 ± 3.4*	17.1 ± 3.5
<b>Disagio Personale</b>	15.6 ± 4.6 (6 – 31)	16.5 ± 4.5*	14.4 ± 4.5
<b>Fantasia</b>	14.3 ± 4.1 (3 – 23)	15.6 ± 4.2*	12.6 ± 3.3
<b>Perspective Taking</b>	13.2 ± 3.8 (6 – 22)	13.6 ± 3.7**	12.6 ± 3.9

\* p<0,05; \*\*p<0,01 - Il test non parametrico di Wilcoxon/Kruskal-Wallis mostra una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine (medie più alte per le femmine).

GRAF. 173. INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX - IRI



L'IRI comprende molteplici dimensioni di empatia, piuttosto che la valutazione globale dell'empatia. Così, ogni sottoscala dovrebbe essere esaminata separatamente nelle analisi.

Lo strumento non viene fornito con una serie di norme né ha punteggi *cut-off*. Esso è destinato ad essere utilizzato come misura continua di dimensioni di empatia in popolazioni normali, piuttosto che come misura categorica ("alta empatia" vs "bassa empatia").

Analizzando i risultati ottenuti all'IRI rispetto ai rapporti con i genitori, con i compagni e con gli insegnanti attraverso il test non parametrico di Wilcoxon/Kruskal-Wallis, emergono delle relazioni statisticamente significative.

In particolare, per ciò che riguarda il *Perspective Taking* (PT) ed i rapporti con il padre ( $\chi^2$  11,03 -  $p < 0,05$ ), con punteggi in media inferiori quando i rapporti col padre sono definiti "complicati"; dunque è possibile sostenere che più complicati sono i rapporti con il padre. Minore risulta la capacità di cambiare prospettiva; il PT mostra inoltre una relazione rispetto ai rapporti con gli insegnanti ( $\chi^2$  11,66 -  $p < 0,05$ ), i punteggi risultano essere in media inferiori quando i rapporti con gli insegnanti sono definiti "pessimi", a

migliori rapporti con gli insegnanti corrisponde un aumento della media dei punteggi ottenuti al PT.

Inoltre, la sottoscala Disagio Personale (DP) mostra delle relazioni significative con i rapporti col padre ( $\chi^2$  9,56 -  $p < 0,05$ ), con punteggi in media superiori quando i rapporti col padre sono definiti “complicati”; il DP mostra inoltre una relazione rispetto ai rapporti con i compagni ( $\chi^2$  8,34 -  $p < 0,05$ ), con punteggi in media inferiori quando i rapporti coi compagni sono definiti “ottimi”.

In generale, si può affermare che, relativamente al campione oggetto di indagine, si evidenzia una differenza statisticamente significativa tra maschi e femmine rispetto alle diverse dimensioni dell’empatia: le femmine mostrano punteggi più elevati in tutte le aree empatiche.

Ciò che accomuna le due categorie, maschi/femmine è che, a prescindere dal genere, l’area del *Perspective Taking* (assunzione di prospettiva) risente della qualità dei rapporti col padre e con gli insegnanti: peggiori sono i rapporti, più bassi sono i punteggi in questa sottoscala; mentre ad un migliore rapporto con gli insegnanti, corrisponde un aumento della media dei punteggi ottenuti in questa sottoscala.

L’area del Disagio Personale, mostra delle correlazione con i rapporti col padre e con il rapporto con i compagni: per cui peggiori sono i rapporti col padre, più alto è il livello di Disagio Personale percepito; migliori sono i rapporti con i compagni, più bassa è la media dei punteggi al DP.

## CAPITOLO VI: DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

### 6.1. Discussione DEI RISULTATI

Il campione è stato selezionato all'interno delle prime (176 studenti) e delle quinte classi (174 studenti) di ogni Istituto. La totalità del campione, 350 studenti, di cui 197 femmine (56.3%) e 153 maschi (43.7%), è di nazionalità italiana e risiede nella città di Trapani (Sicilia). L'età media del campione è di 16.4 anni (una media di 16.6 per le femmine ed una media di 16.3 per i maschi), e rientra in un *range* fra i 13 ed i 24 anni con una DS (deviazione standard) pari a 2.3 per le femmine e di 2.1 per i maschi, laddove la maggioranza del campione si concentra tra 14 ed i 24 anni.

All'interno del campione, il numero di fratelli varia da 0 a 4, con una percentuale prevalente di compresa tra 1 e 2 fratelli; la grande maggioranza degli intervistati (86.3%) vive con entrambi i genitori, la cui età è compresa, per la maggioranza, in un range tra i 41 ed i 56 anni; la quasi totalità dei genitori (il 99.4% dei padri ed il 98.9% delle madri) è di nazionalità italiana; la maggiore percentuale dei genitori (49.2%) possiede il diploma di Scuola Media Secondaria, ed è impiegato (33.1%) o disoccupato (43.8%). Gli intervistati sono distribuiti pressochè equamente nei diversi contesti di residenza-centro (in numero leggermente inferiore), periferia e zona residenziale; la maggioranza del campione (55.7%) abita in un appartamento in condominio, mentre il 36.0% in una casa singola e soltanto l'8.3% in una villa.

In generale, molti degli studenti intervistati si percepiscono come persone degne di fiducia, disponibili verso gli altri e dotate di *humor*.

Quando l'area sociale e relazionale è esperita in maniera soddisfacente, i rapporti fra pari vengono percepiti, dall'adolescente, come riferimenti importanti e come preziose fonti di supporto al momento del bisogno; cosicchè, nelle situazioni più pregnanti, tende a permanere il rispetto per i ruoli paritari, la ricerca del dialogo e della comprensione nelle situazioni critiche, la tendenza ad intervenire, a trovare soluzioni o a fermare le situazioni di conflitto.

La percezione che gli studenti hanno di sé stessi rispetto al rendimento scolastico ed all'applicazione dei doveri scolastici, sembra essere abbastanza rispondente alla realtà



e nonostante, in questo caso, i risultati non siano eccellenti (il 40% del campione si colloca nella fascia intermedia), gli studenti riferiscono una buona percezione di stima da parte dei propri genitori e dei propri insegnanti nei loro confronti. Nel contesto familiare, in generale, ritengono che non siano necessarie posizioni di potere da parte dei membri del nucleo, ma prediligono il confronto ed il dialogo.

Riguardo alla concezione degli adolescenti sui legami di coppia, essi ritengono che nessuna circostanza può giustificare un comportamento violento contro le donne (nemmeno la gelosia) e che, in ogni caso, esso non rappresenta una modalità adeguata attraverso cui un uomo può farsi rispettare, per quanto ritengono (in maggior misura i maschi) che a volte può essere necessario che un uomo si sappia imporre. Anche nel caso di un tradimento o di lite con il/la proprio/a partner, gli intervistati propendono per la soluzione del dialogo.

L'aspetto emotivo indagato riguarda l'espressione dei sentimenti e delle emozioni dinanzi a situazioni significative. In riferimento a questo aspetto, gli studenti riferiscono una certa reticenza o difficoltà ad esprimere i propri sentimenti agli altri.

Dinanzi alle punizioni, il sentimento provato più spesso, è quello del rimorso, tanto più presente, quanto migliore è il rapporto con gli adulti di riferimento; mentre se il rapporto con i genitori o con gli insegnanti non appare buono, sono più frequenti i sentimenti di ribellione o di vendetta.

Nello specifico, l'esperienza dinanzi alle punizioni, sembra variare in relazione al genere. La ricerca evidenzia che, mentre le femmine sembrano non subire punizioni, i maschi tendono maggiormente a subirle da parte degli adulti ed a vivere, nonché ad esprimere, il proprio malessere in termini di disperazione.

Riguardo alle relazioni interpersonali, i risultati della ricerca rilevano, in generale, un livello soddisfacente della qualità delle relazioni che gli intervistati intrattengono con i compagni, i genitori e gli insegnanti. Queste relazioni vengono percepite buone e soddisfacenti sia nel contesto scolastico che in quello familiare.

In riferimento al rapporto con i pari, il ruolo dell'adolescente all'interno del gruppo è molto più attivo e partecipativo, se il clima relazionale è da lui stesso percepito positivamente. Quanto più il clima è negativo, tanto più si riscontrano atteggiamenti aggressivi, sia da parte dei maschi (ruolo di "capo"), che da parte delle femmine (ruolo di chi si oppone alle decisioni).

In generale, gli intervistati vivono il rapporto con i compagni in modo abbastanza sereno e armonioso, sentono di avere un ruolo attivo all'interno della classe e non riferiscono di essere stati vittime né tantomeno aggressori in episodi di violenza particolarmente violenti.

Migliore è la percezione dei rapporti, tanto più l'adolescente sente di volere partecipare ed intervenire nelle situazioni che gli prospettano dinanzi. Il vissuto emotivo emerge con maggiore chiarezza quando la qualità della relazione è significativa, ed esso fa sì che egli senta maggiormente la spinta propulsiva a dare un proprio contributo alla situazione, al fine di un risanamento di eventuali conflitti, attraverso la ricerca del dialogo e del rispetto reciproco.

Dall'indagine delle *correlazioni* tra i fattori socio-relazionali ed il bullismo (fisico, indiretto, verbale, prosocialità), emerge che il gruppo degli intervistati si dimostra sensibile alle variabili relative al bullismo.

In particolare si evidenziano delle correlazioni significative tra i vissuti di vittima e la qualità delle relazioni che intercorrono col proprio ambiente relazionale. La percezione dell'aggressività fisica varia in relazione al genere, in quanto i maschi tendono a percepire maggiormente un'aggressività nei loro confronti rispetto alle femmine. Tale dato appare correlato significativamente con i rapporti con la madre e con i compagni, per cui, migliori sono tali rapporti, minore risulta essere la percezione di aggressività fisica nei propri confronti.

La stessa differenza di genere si riscontra nella percezione dell'aggressività indiretta da parte dei pari rispetto ad essi; le femmine tendono a percepirsi in minor misura oggetto di questo tipo di aggressività, persistendo, sia per i maschi che per le femmine, lo stesso tipo di correlazione della precedente aggressività fisica, ovvero, migliori sono i rapporti che rientrano nella propria sfera relazionale, minore è la percezione, da parte degli intervistati, dell'aggressività indiretta nei propri riguardi.

In riferimento all'aggressività verbale, le femmine riferiscono un maggior numero di episodi loro diretti quando percepite "diverse" dal resto del gruppo. In generale, quindi, sia per i maschi che per le femmine, tale indice diminuisce quanto migliori sono i rapporti con padre, madre, compagni ed insegnanti.

In riferimento all'indice di prosocialità, esso appare maggiormente pregnante nella popolazione femminile, più che in quella maschile e sembra risentire, in maniera consistente, della qualità del rapporto con i compagni.

Per quanto concerne le competenze empatiche, esse sono state analizzate attraverso quattro indici, che prendevano in esame la Considerazione Empatica (CE), il Disagio Personale (DP), Fantasia (FS), il *Perspective Taking* (PT). Gli intervistati hanno riportato, al questionario, punteggi che rientrano nella media della popolazione generale, evidenziando correlazione positive tra la buona qualità dei rapporti con gli insegnanti e la capacità di assumere la prospettiva dell'altro, ovvero il riuscire a mettere temporaneamente da parte il proprio punto di vista per considerare quello di qualcun altro.

Sia la sottoscala del *Perspective Taking* che quella del Disagio Personale, sembrano inoltre risentire della qualità dei rapporti col padre, per cui tali indici peggiorano quanto più complicata ed insoddisfacente risulta essere tale relazione.

I risultati della nostra ricerca emergono, nella loro evidenza, se riprendiamo alcuni dei concetti cardine che hanno guidato la nostra analisi lungo il suo percorso.

Tutti noi sviluppiamo la base delle nostre capacità empatiche nella famiglia di origine, nella relazione con gli adulti significativa. Le neuroscienze (Gallese, 2007) e l'*infant research* (Stern *et al.*, 2000) hanno ampiamente dimostrato che è insita in noi la capacità di intuire i movimenti inenzionali dell'altro e, quindi, le rispettive emozioni.

Daniel Stern rileva come la capacità intersoggettiva del bambino, si sviluppa all'interno dei luoghi relazionali primari, ovvero nella relazione col padre e con la madre, isole intersoggettive all'interno delle quali il bambino esperisce l'intimità relazionale “*su cui poggia il senso di sicurezza personale, la flessibilità nell'accettare la novità, la spontaneità di contatto, in breve la capacità di essere intimi e l'adattamento creativo all'ambiente*” (Spagnuolo Lobb, 2011, pag. 185). Il bambino impara a conoscere il desiderio dell'adulto significativo e, su questo, costruisce il suo modo di stare al mondo, imparando a prendersi cura del proprio ambiente e/o ad affidarsi ad esso. La sofferenza nasce nel momento in cui, i tentativi del bambino di agire sul proprio ambiente e di adattarsi ad esso, vengono disattesi, mortificati o non riconosciuti nel loro significato e nel loro valore, per cui si perde il senso di sé, il proprio orientamento (Spagnuolo Lobb, 2011), la capacità di assumere la prospettiva dell'altro e si verifica un incremento del livello di disagio personale e relazionale dell'individuo.

Insito in tale complessità processuale, è bene considerare anche l'esperienza del conflitto come ingrediente necessario attraverso cui sperimentare la differenziazione e l'alterità. Guardare il conflitto intergenerazionale come movimento che imprime vitalità

alle relazioni, significa non negarlo o sopprimerlo con l'autorità, ma piuttosto assumerlo, a partire da un riconoscimento dell'altro nella sua alterità, come energia creativa, motore di trasformazione che genera il nuovo e che dà avvio a processi evolutivi e di crescita individuale e collettiva (Recalcati, 2011). I fenomeni di violenza cui oggi assistiamo, sembrano essere il frutto di conflitti negati, non riconosciuti, e che si traducono in violenza cieca, distruzione, rottura e degenerazione dei legami.

Un processo relazionale sano e nutriente sa rispettare l'esigenza di affermazione e di individuazione del proprio sé e, con essa, lo sviluppo delle competenze empatiche, attraverso la costituzione di legami familiari saldi che consentano, da un lato, l'identificazione con i modelli di riferimento, l'appartenenza e il radicamento alla famiglia, al gruppo, alla comunità, e dall'altro, la differenziazione, l'allontanamento e l'autonomia per sperimentare il nuovo che c'è nella propria singolarità e soggettività (Recalcati, 2011).

Dove c'è il riconoscimento dell'alterità, può esserci formazione della personalità e crescita, non omogeneità, ma differenza, non assoggettamento, ma filiazione.

## **6.2. LIMITI DELLA RICERCA**

La presente ricerca rappresenta più un punto di partenza che un punto di arrivo, in quanto non è possibile asserire con assoluta certezza una correlazione tra gli stereotipi socio-culturali e l'aumento esponenziale degli episodi di violenza di genere cui, nostro malgrado, assistiamo. Riteniamo infatti che i condizionamenti socio-culturali rappresentano solo una parte, ovvero uno dei molteplici fattori capaci di influenzare ed incentivare la violenza come modalità relazionale. Le dinamiche che possono dare contezza adeguata del fenomeno, posseggono un alto livello di complessità, che non è stato possibile trattare nella sua interezza all'interno del presente lavoro.

In particolare, ci riferiamo a fattori quali la relativa esiguità del campione di riferimento, sia in termini di fascia di età, che in termini di limitazione topografica.

L'età degli intervistati, compresa in un *range* significativo tra i 13 ed i 20 anni, ha consentito la raccolta di dati inerenti la fase evolutiva corrispondente ovvero l'adolescenza, lasciando fuori tutti quei dati relativi ad altre fasce significative della popolazione.

Altro limite considerevole della ricerca è stata la limitazione geografica dell'indagine, che si è concentrata all'interno di una singola città della Sicilia occidentale, con la conseguenza di limitare fortemente le possibilità di reperire informazioni da un campione sufficientemente rappresentativo, dal punto di vista dell'ampiezza territoriale e delle dinamiche dei comportamenti propri della violenza di genere intrafamiliare o, in qualche modo, comuni alle relazioni intime.

Ciò ha reso impossibile osservare ed analizzare nello specifico e da vicino casi, soggetti - sia persecutori che vittime - e situazioni realmente connesse con dinamiche violente, impedendo la rilevazione di eventuali correlazioni significative tra i comportamenti persecutori ed i processi di vittimizzazione *tout court*.

Tali aspetti del fenomeno, sono stati indagati piuttosto trasversalmente, ed hanno condotto all'analisi di variabili che rappresentano piuttosto il substrato del fenomeno della violenza, come gli aspetti emotivi, relazionali e socio-culturali.

I risultati dell'indagine hanno seguito una direzione tale per cui possiamo asserire che il nucleo centrale della ricerca ha rilevato, in misura considerevole, dati relativi alle espressioni di prosocialità, più che di aggressività, facendoci propendere piuttosto per l'ipotesi di una correlazione significativa tra una migliore qualità delle relazioni interpersonali ed un minore rischio di attualizzazione di dinamiche di abusi e di soprusi.

### **6.3. PROSPETTIVE DI LAVORO FUTURE**

A partire da queste considerazioni che, per onestà intellettuale, prendiamo in debita considerazione, possiamo affermare che il contributo della ricerca consiste nell'accresciuta consapevolezza e convinzione della necessità di dedicare maggiore attenzione e considerazione a quei fattori che generano e sostengono il comportamento abusante e/o violento. I dati emersi impongono una rilevante presa di coscienza di ciò che permette il perdurare di tali fenomeni e, conseguentemente, ciò dirige la nostra attenzione verso tutte quelle variabili che, inversamente, li possono indebolire e scardinare.

Prospettive di indagini future offerte dal presente studio, infatti, sono quelle che evidenziano la possibilità e la necessità di ampliare, attraverso un'ulteriore indagine, le diverse prospettive del fenomeno al fine di avvicinarsi sempre più alla conoscenza dei nessi di causa-effetto, ed alle loro implicazioni sul fenomeno in oggetto.

Un modo per ampliare l'indagine potrebbe essere quello di considerare un *target* di dimensioni più ampie di quello della popolazione presa in esame, limitato all'età adolescenziale e ad una specifica area geografica.

Il *target* in questione potrebbe essere arricchito ed integrato con un'indagine da svolgersi prendendo in esame anche la popolazione adulta e, possibilmente, la terza età. Potrebbe rivelarsi interessante, infatti, un'analisi dei cambiamenti socio-culturali e relazionali in termini intergenerazionali, che potrebbero fornire nuove e stimolanti chiavi di lettura per l'elaborazione di innovative ed efficaci metodologie di intervento.

Nello specifico, la proposta derivante dalla presente ricerca, mette in evidenza l'importanza di elaborare ed educare le nuove generazioni a nuovi linguaggi relazionali, capaci di proporsi come adeguati canali e modalità di espressione delle emozioni, siano esse positive o negative, dei propri vissuti di riconoscimento, così come quelli di frustrazione, del proprio senso di accettazione e della propria capacità di empatia, oltreché di comprensione e di compassione.

Potrebbe essere interessante, inoltre, verificare le eventuali variazioni delle dimensioni indagate, a seguito di interventi psico-socio-pedagogici centrati sull'acquisizione di competenze comunicative e relazionali come processo di "alfabetizzazione emotiva", finalizzato a calibrare un modello di intervento specifico da applicare ai gruppi sociali al fine di intensificare e sostanziare il mondo relazionale dell'individuo.

## **6.4. CONCLUSIONI FINALI**

Questa ricerca è stata scritta con l'intento di fornire un contributo empirico allo studio della violenza di genere, e chiarire le possibili correlazioni tra questa e le criticità derivanti dal clima relazionale in cui la società oggi si trova immersa. Il presupposto concettuale del lavoro ha preso spunto dai contributi teorici di alcuni dei maggiori esponenti del pensiero psico-sociale (Bauman, 2002, 2006, 2014; Beck, 1999; Bruner, 1992; Galimberti e Scabini, 1986; Spagnuolo Lobb, 2011) odierno, assumendo l'ottica che da questi ci veniva offerta. In particolare, si è partiti dall'assunto in base al quale, oggi, il sistema relazionale è pesantemente compromesso dalla difficoltà, sempre maggiore, dell'individuo, a dare sostanza e significazione al contatto con i propri simili,

questi ultimi percepiti spesso come ostacolo alla realizzazione di sé, piuttosto che come parte di un campo relazionale all'interno del quale potere accrescere e sviluppare le proprie qualità e le proprie risorse. La percezione di un campo relazionale come esperienza di privazione, più che come fonte di nutrimento e di arricchimento, porta l'individuo a disumanizzare sempre più di frequente le relazioni all'interno delle quali egli è coinvolto, sprofondando progressivamente in uno stato di desensibilizzazione emotiva che se, da un lato, lo vuole preservare dal coinvolgimento e dall'impegno che implica lo stare in relazione, dall'altro lo porta ad inaridire il proprio modo di stare al mondo.

Prendendo spunto da queste premesse, si è proceduto, quindi, all'approfondimento degli aspetti, a nostro parere più pregnanti, che possono influenzare e favorire il permanere di un tale stato di cose. Nello specifico, l'analisi delle modalità di pensiero, la percezione delle esperienze relazionali, i vissuti ed i pregiudizi, le competenze empatiche così come esperiti dall'adolescente oggi, hanno rappresentato il nucleo centrale dell'indagine empirica i cui risultati ci hanno consentito di confermare in parte, anche se non del tutto, la nostra ipotesi iniziale ovvero la possibile correlazione tra i suddetti fattori e la manifestazione di emozioni e vissuti attraverso il comportamento aggressivo, prepotente e violento. Tali variabili sono state messe in correlazione con i dati relativi alla qualità dei rapporti tra gli intervistati ed i loro genitori / compagni / insegnanti, dati che hanno evidenziato una più che buona qualità relazionale dell'ambiente di appartenenza.

Perfettamente in linea con tali risultati, gli strumenti utilizzati all'interno dell'indagine hanno consentito di evidenziare dati descrittivi tali per cui possiamo affermare che non emerge alcuna tendenza, significativamente rilevante, ad utilizzare la violenza come modalità relazionale, in un contesto sociale che presenta le caratteristiche di quello descritto nella presente ricerca, ovvero un contesto poggiato su un substrato socio-culturale all'interno del quale l'adolescente faccia prevalentemente esperienza di relazioni positive e supportive che, nella maggioranza dei casi, non vengono quindi vissute in maniera persecutoria, svalutante o abusante.

Volendo analizzare più in dettaglio tale aspetto, si è riscontrata una tendenza a tollerare meno le frustrazioni derivanti dalle punizioni subite, con conseguenti comportamenti di ribellione o di vendetta, nei casi in cui il rapporto con la figura paterna si è rivelato essere inesistente o complicato e, più in generale, il comportamento scolastico

sembra risentire fortemente della qualità delle relazioni con gli adulti, in particolare dei rapporti con padre / madre /insegnanti.

Uno dei dati maggiormente significativo da un punto di vista statistico, è stato quello emerso in relazione alla differenza di genere. In questo scenario, i dati raccolti, evidenziano elementi caratterizzanti l'universo maschile e quello femminile che, a tratti, sembrano rivolgersi a strategie comportamentali diverse e a diversi ambiti valoriali.

In termini di ruoli all'interno del gruppo dei pari, sembra i maschi tendano a sottolineare maggiormente l'importanza del ruolo del *leader*, mentre le femmine sembrano affidarsi maggiormente alla propria capacità di opporsi alle decisioni degli altri. Queste due variabili emergono con maggiore evidenza quando il rapporto con i pari non risulta essere soddisfacente, mentre emergono comportamenti maggiormente propositivi e collaborativi quanto più i rapporti con i pari vengono percepiti nutrienti; in quest'ultimo caso i ragazzi sembrano anche più pronti e motivati ad intervenire in situazioni di conflitto al fine di placarlo o risolverlo.

Il dato relativo al livello di una maggiore o minore autostima, data dalla percezione che gli intervistati hanno di se stessi, sembra risentire della qualità dei rapporti in generale ovvero, con il padre e la madre, con il gruppo dei pari e con gli insegnanti: l'autostima è migliore se tali rapporti sono maggiormente significativi. In riferimento agli stereotipi riguardanti la figura maschile, i due sessi hanno mostrato di essere concordi sulla necessità che l'uomo si sappia imporre, a volte, all'interno della relazione; mentre è diversa la ricerca delle qualità che l'uomo dovrebbe avere: le ragazze ricercano qualità maggiormente affettive, i ragazzi caratteristiche che fanno riferimento alla forza ed alla virilità.

In riferimento agli stereotipi riguardanti la figura femminile, la popolazione maschile ha mostrato una maggiore presenza di stereotipi riguardanti la donna che, se provocante, è più a rischio di subire violenza sessuale, mentre la popolazione femminile ha rilevato la non correlazione tra l'essere provocanti ed il rischio di subire tale tipo di violenza. Le qualità maggiormente ricercate in una donna, da parte dei maschi, riguardano l'aspetto estetico e l'affettuosità, mentre sembra che le femmine ricerchino maggiormente qualità quali la forza e l'ambizione.

I dati rilevano la presenza di alcune variabili particolarmente legate al genere. Esse riguardano il modo di reagire davanti ai problemi, la presenza di una maggiore o minore



espressività e condivisione dei propri sentimenti e l'uso delle proprie competenze empatiche, in particolar modo per quel che concerne l'indice di prosocialità.

In riferimento al primo punto, emerge una differenza sostanziale nei porsì dinanzi alle situazioni problematiche: laddove i maschi presentano una modalità più solipsistica, ripiegando verso l'uso di alcol o droga, le femmine tendono a rivolgersi verso l'esterno, ricercando lo sfogo verso gli altri. In generale, la capacità di *problem solving* è maggiore se il rapporto col padre e con gli insegnanti è più soddisfacente; in particolare, la tendenza a risolvere le situazioni attraverso il confronto ed il dialogo sembra essere più presente se il rapporto con i compagni e con gli insegnanti è migliore.

Il secondo punto riguarda la gestione dei sentimenti e delle emozioni. Tale competenza sembra essere più spiccata nelle femmine che tendono ad una maggiore condivisione relazionale dei propri stati d'animo e ad utilizzare un dialogo maggiormente caratterizzato da toni affettivi e da un linguaggio centrato sull'emotività.

Tale dato è in linea con il terzo punto. I dati hanno registrato, all'interno della popolazione femminile più che in quella maschile, un maggior livello di prosocialità in termini di frasi affettuose, apprezzamenti, gesti gentili, generosità, disponibilità, cooperatività, dialogo.

Altra ipotesi confermata dalla ricerca è quella che intendeva verificare l'esistenza di una correlazione statisticamente significativa tra la percezione della violenza, il livello di empatia ed i vissuti emotivi degli adolescenti, da un lato, e la qualità dei rapporti tra questi ed i loro contesti di riferimento (genitori, compagni e insegnanti) dall'altro, correlazione che ha mostrato come ad una migliore qualità dei rapporti corrispondono più adeguate competenze relazionali. In particolare, maggiormente evidenti appaiono i risultati relativi a due sottoscale: la *capacità di assumere la prospettiva dell'altro* (valutare le situazioni da prospettive diverse o tenere conto di un pensiero diverso dal proprio), capacità che sembra risentire molto del clima relazionale percepito all'interno del rapporto con la figura paterna e con gli insegnanti; e la *scala del disagio personale* (stato d'animo in situazioni di emergenza o dense emotivamente), anche questa particolarmente sensibile alla qualità dei rapporti col padre e con i compagni.

Il panorama evocato in questo lavoro evidenzia un dato importante ovvero l'incidenza del sistema socio-relazionale familiare e scolastico e della funzione socio-educativa che le due agenzie ricoprono nella prevenzione del disagio, sia esso causa o effetto, dei comportamenti aggressivi.

Da più parti (Bauman, 2002; Beck, 1999; Bruner, 1992) emerge la riflessione in base alla quale, di fronte alla società della globalizzazione sembra perdersi il “senso” della scuola e della famiglia, come luoghi deputati alla trasmissione della conoscenza (da una generazione all’altra) e alla formazione delle persone e dei cittadini.

Partiamo da un guardare la scuola come una realtà che rischia di apparire un sistema vuoto e inconsistente avente solo il compito di contenere i ragazzi e di fare passare loro il tempo della crescita, possibilmente senza incidenti o danni. A dispetto di queste prospettive così negative e demoralizzanti, a livello sociale emerge sempre più l’esigenza che la scuola si sposti, da un piano puramente cultural, luogo di incontro con i saperi del mondo, ad un piano simbolico-esistenziale ovvero luogo di incontro tra persone, spazio di reciprocità e di comunicazione. Più che l’acquisizione di saperi, sembra che sia piuttosto la reciproca disponibilità alla comunicazione quel valore aggiunto da ricercare e promuovere: dinanzi alle nuove preoccupazioni e insicurezze, diventa infatti prioritario “stare insieme”, potere poggiare i propri piedi su una società “civile” responsabile che fatica sempre più a definirsi con regole chiare e condivise, motivo per cui chiede alla scuola, in maniera sempre più pressante, di rafforzare la propria funzione regolativa e normativa, attraverso il richiamo alla responsabilità, ai comportamenti, al profilo educativo, al progetto di vita, alla persona.

In questo scenario, ciò che più conta sembra essere l’acquisizione di “life skills” (abilità per la vita) (Marmocchi et al., 2004), in una scuola che interagisca di più con i mondi vitali degli allievi, adolescenti che diventano protagonisti nella misura in cui li si guarda con l’attenzione che richiedono, in quanto soggetti sensibili, alla ricerca di modelli e di valori di riferimento con cui identificarsi (Burgio, 2012). L’opportunità di confrontarsi con modelli che manifestano competenze empatiche, accettazione della diversità, educazione al dialogo e al rispetto delle differenze, tutto questo può favorire l’apprendimento e/o il potenziamento delle medesime competenze nei ragazzi, predisponendo il loro comportamento a modalità meno aggressive e a dinamiche relazionali che vanno nella direzione della prosocialità.

Laddove accade che la pluralità (dei saperi, degli allievi, degli insegnanti) venga vissuta come elemento di rischio e di minaccia, gli adulti hanno bisogno di essere aiutati a riscoprire la pluralità come condizione positiva e necessaria per “educare”, per promuovere intelligenza sociale. La classe può diventare la metafora della costruzione sociale della conoscenza (Zoletto, 2007). L’infelice espressione secondo cui la scuola e

la società formano il “capitale umano”, è ormai anacronistica: questa dotazione non basta più alla società, perché occorre incrementare la dotazione di capitale sociale, cioè la capacità di “fare comunità” (quindi di mettersi in relazione positiva) di un individuo, di una comunità, di un territorio. Una realtà sociale “competitiva” è oggi caratterizzata da inclusione, solidarietà, partecipazione responsabile, costruzione di una qualità sociale della vita e la scuola, come “spazio pubblico”, è la prima agenzia educativa (dopo la famiglia) investita di questo nuovo mandato, primo luogo sociale deputato alla formazione di menti rispettose ed etiche, oltre che disciplinate (dai saperi), sintetiche e creative (Gardner, 2007). I fattori valoriali sembrano nuovamente prendere il sopravvento sulla funzione di trasmissione culturale.

Al fine di promuovere nuovi linguaggi e nuove relazioni, oggi servono un ambiente di apprendimento, una dimensione sociale, un contesto facilitante, servono chiavi di lettura, reti, mappe; è necessario scendere in profondità e andare alla sostanza dei fenomeni (Castoldi, 2009).

Parlare di conteso di apprendimento, non significa solo conoscenza teorica e trasmissione di saperi, ma piuttosto riuscire a trasformare gli oggetti di conoscenza in oggetti di apprendimento, significa sapersi muovere sulla linea sottile tra conoscenze organizzate (dei grandi) ed esperienza quotidiana (dei ragazzi), provando a chiedersi in che modo le conoscenze proposte a scuola possono servire ai ragazzi nei contesti di vita reale; significa provare a costruire un ambiente di apprendimento in cui si possa diventare competenti insieme, un gruppo positivo, orientato a prodotti culturali che rendono visibili adolescenti e ragazzi.

Occorrerebbe aiutare i ragazzi a sentire che le regole possono essere utili e funzionali al raggiungimento di obiettivi tangibili, a sentire che la classe può diventare una comunità di arricchimento e di apprendimento, che si struttura come un gruppo cooperativo, animato da modelli di riferimento forti e positivi, che assicurino la tenuta del clima della classe, il lavoro collaborativo, l’educazione al pensiero ipotetico-deduttivo, previsionale, immaginativo, oltre che argomentativo.

Progettare un ambiente “educativo” di apprendimento vuol dire costruire uno scenario scolastico positivo, di fiducia, di recupero della comunicazione, di sostegno all’impegno, alla fatica (Maggiolini, 1997; Aceti, Pochintesta, 2001).

Tutto questo diventa necessario nella misura in cui si riflette sulla fragilità dei ragazzi, figli dell’insicurezza, bisognosi di protezione, immersi nei riti del consumismo e

dei social network. Ragazzi spesso tristi, con nuove patologie dell'anima, colpiti da potenziale riduzione del lessico e delle emozioni. Occorre farli vivere a scuola, aiutarli ad andare oltre la loro quotidiana passività di spettatori televisivi. Una scuola "viva" fa "vivere" tutte le trame della relazione, necessarie per crescere (incontri, scontri, ferite, successi...).

Sicuramente la cura è ascolto, accompagnamento, attenzione, tenerezza, empatia, disponibilità, ma significa anche occuparsi della conoscenza, dell'imparare a ragionare insieme utilizzando il contributo di tutti, stimolando capacità critiche e creative, sviluppando competenze linguistiche nel confronto dialogico e rimettendo in gioco le risorse cognitive ed emozionali.

Possiamo quindi concludere dicendo che, tenuto conto dei limiti empirici e contestuali della presente ricerca, i risultati suggeriti dalla stessa propendono per un alto investimento nell'educazione socio-educativa attraverso interventi capillari e concreti nelle scuole, in famiglia, nella società in toto. L'alternativa sembrerebbe essere il rimanere ancorati a sistemi e a punti di riferimento aridi che anziché promuovere lo sviluppo e la crescita, la limiterebbero considerevolmente, atrofizzando quelli che dovrebbero essere i canali privilegiati da percorrere per potenziare e valorizzare le risorse già presenti nelle nuove generazioni.

## REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

- Aceti, E. e Pochintesta, C. (2001). *Adolescenti a scuola. L'insegnante-tutor come risorsa*. Roma: Città Nuova.
- Adler, A., (1930). *Die Seele des Schwererziehbaren Schulkindes*, tr. It. *Psicologia del bambino difficile* 1973. Roma: Newton Compton.
- Ammaniti, M. e Gallese, V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Aristotele (1979). *Etica nicomachea*. Milano: Rusconi.
- Balestro, P. (1976). *Introduzione all'antropoanalisi*, Milano: Bompiani.
- Baron-Cohen, S. (2012). *La scienza del male. L'empatia e le origini della crudeltà*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bateson, G. (2001). *La pianificazione sociale e il concetto di deutero-apprendimento*, in Id. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2002). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman, Z. (2006). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*. Roma: Laterza.
- Bauman, Z. (2013). *Le sorgenti del male*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2014). *Il demone della paura*. Roma: Gius. Laterza & Figli.
- Beebe, B., Jaffe, J., e Lechmann, F.M. (1992). A diadic system view of communication, in N.J. Skolnick, S.C. Warshaw (a cura di), *Relational perspectives in psychoanalysis*. Hillsdale: The Analytic Press.
- Benasayag, M. e Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*, tr. It. Milano: Feltrinelli.
- Bertin, G.M. (1981). *Disordine esistenziale e istanza della ragione*. Bologna: Cappelli.
- Bettineschi, P. (2012). *Intenzionalità e riconoscimento. Scritti di etica e antropologia trascendentale*. Salerno: Orthotes (Collana Ethica).
- Binswanger, L. (1973). *Essere nel mondo* (tr. it.). Roma: Astrolabio.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Burgio, G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Cascio, A.R. (2011) (lezione didattica). *La Teoria del Sé*. Intervento presso l'Istituto di Psicoterapia della Gestalt HCC Italy. Sede di Palermo.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cavaleri, P.A. (2003). *La profondità della superficie. Percorsi introduttivi alla Psicoterapia della Gestalt*. Milano: FrancoAngeli.

- Cavaleri, P.A. (2007). *Vivere con l'altro: per una cultura della relazione*. Roma: Città Nuova.
- Cavaleri, P.A. (2009/3). *L'autorealizzazione nella società post-moderna* in Nuova Umanità XXXI. Roma: Città Nuova.
- Cavaleri, P.A. (lezione didattica) (2011). *Dal campo al confine di contatto. Contributo per una riconsiderazione del confine di contatto in Psicoterapia della Gestalt*. Palermo: Istituto di Psicoterapia della Gestalt HCC Italy.
- Cavalli, A. (a cura di) (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia*. Bologna: Il Mulino.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalogo of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Darwin, C. (1959). *L'origine delle specie*. Torino: Ed. Scientifiche Einaudi di P. Boringhieri.
- Darwin, C. (1872). *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*. Tr.It. Roma: Newton Compton. 2009.
- Dubar, C. (2000). *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Fonagy, P. e Target, M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Milano: Raffaello Cortina.
- Francesetti, G. (2005). *Attacchi di panico e postmodernità. La psicoterapia della Gestalt fra clinica e società*. Milano: Franco Angeli.
- Freeman, W.J. (2000). *Come pensa il cervello*, Torino: Einaudi.
- Freud, S. (1978). *Il disagio della civiltà*. Torino: Boringhieri.
- Gallese, V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di psicoanalisi*, (LIII(1), 197-208.
- Gallese, V. (2001). The Shared Manifold Hypothesis: From Mirror Neurons to Empathy. *Journal of Consciousness Studies*, 8, 33-50.
- Gallese, V. e Goldman, A. (1998). Mirror Neurons and the Simulation Theory of Mind-reading. *Trends, Cognitive Sciences*, 12, 493-501.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Gilbert, P. e Leahy, R.L. (a cura di) (2007). *La relazione terapeutica in terapia cognitivo-comportamentale*. Ed. It. La Mela C., Marsigli N. e Melli G. (a cura di) (2009). Firenze: Eclipsi.
- Giusti, E. e Locatelli, M. (2007). *Empatia integrata. Analisi umanistica del comportamento*. Roma: Sovera.

- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Hazlitt, W. (2004). *Il piacere dell'odio*. Roma: Fazi.
- Hume, D. (2001). *Trattato sulla natura umana*, a cura di P. Guglielmoni. Milano: Bompiani.
- Kruskal, W.H. e Wallis, W.A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47, 583–621.
- Lee, R.G. (2009). *Il linguaggio segreto dell'intimità. Un modello gestaltico per liberare il potere nascosto nelle relazioni di coppia*. Milano: FrancoAngeli.
- Lewin, K. (2011). *Teoria dinamica della personalità*. Firenze: Giunti.
- Kohut, H. (1980). *La guarigione del Sè*, tr. it. Torino: Boringhieri.
- Marini, F. e Mameli, C. (2004). *Bullismo e adolescenza*. Roma: Carocci.
- Manghi, S. (2014). *L'altro uomo. Violenza sulle donne e condizione maschile*. Rimini: Pazzini Ed.
- Magaraggia, S. e Cherubini, D. (2013). *Uomini contro le donne? Le radici della violenza maschile*. Novara: De Agostini Scuola SpA.
- Maggiolini, A. (1997). *Counseling a scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., e Zannini, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psicosociali e affettive secl'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.
- Passuello, M.G. e Longo, V. (2011). *A scuola di genere. Esperienze di prevenzione della violenza di genere realizzate nelle scuole superiori*. Milano: Franco Angeli.
- Perls, F. (1995). *L'Io, la Fame, l'Aggressività. L'opera di uno psicoanalista eretico che vide in anticipo i limiti fondamentali dell'opera di Freud*. Milano: Franco Angeli.
- Perls, F., Hefferline, R.F., e Goodman, P. (1997). *Teoria e pratica della Terapia della Gestalt*. Roma: Astrolabio.
- Piaget, J. (1989). *Studi sociologici*. Milano: Franco Angeli.
- Postman, N. (1983). *La scomparsa dell'infanzia*, tr. it. Roma: Armando.
- Pulcini, E. (2001). *L'individuo senza passioni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre. La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G. e Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai*. Milano: Raffaello Cortina.
- Salonia, G. (1999). Dialogare nel tempo della frammentazione. In F. Armetta, M. Naro (a cura di), *Impense adlaboravit*. Palermo: Pontificia Facoltà Teologica di Sicilia.
- Salonia, G. (2001). Disagio psichico e risorse relazionali. *Quaderni di Gestalt*, 32/33, 13-22.
- Salonia, G. (2004). *Sulla felicità e dintorni*. Ragusa: Argo.

- Salonia, G. (2005). Cambiamenti sociali e disagi psichici. Gli attacchi di panico nella postmodernità. In Francesetti G. (a cura di). *Attacchi di panico e postmodernità. La psicoterapia della Gestalt fra clinica e società*. Milano: Franco Angeli.
- Sharp, S. e Smith, P. (1994). *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers*. London: Routledge. Tr. it. Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative. Trento: Erickson, 1995).
- Spagnuolo Lobb, M. (2009a). Sentirsi a casa in terra straniera. *La Sicilia* (rubrica "Vivere").
- Spagnuolo Lobb, M. (2009b). La psicoterapia della Gestalt in Italia, tra figure e sfondi. *Quaderni di gestalt*, n. 1, 5-8.
- Spagnuolo Lobb, M. (2011). *Il now for next in psicoterapia. La psicoterapia della Gestalt raccontata nella società post-moderna*. Milano: FrancoAngeli.
- Stern, D., Bruschiweiler-Stern, N., Harrison, A., Lyons-Ruth, K., Morgan, A., Nahum, J., Sander, L., e Tronick, E. (2000). "Lo sviluppo come metafora della relazione". *Quaderni di gestalt*, XVII(30-31), 6-21.
- Stern, D. (1987). *Il mondo interpersonale del bambino*, tr. it. Torino: Bollati Boringhieri.
- Surrey, J.L., Kaplan, A.G., e Jordan, J.V. (1990). *Empathy revisited*, in *Work in progress*. Wellesley: Stone Center,
- Zoletto, D. (2000). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics*, 1, 80-83.
- Winn, M. (1983). *Bambini senza infanzia*, tr.it. Roma: Armando.



## **APPENDICE**



## Parte anagrafica

Soggetto n. ....

Istituto ..... Classe

.....

1. Età \_\_\_\_\_

2. Sesso:      maschio                    femmina

3. Nazionalità            italiana                    straniera

4. Nazionalità dei tuoi genitori

Padre        italiana                    straniera

Madre        italiana                    Straniera

5. Quanti fratelli/sorelle hai?

1    2    3    4 o più

**2. Con chi vivi?**

Con entrambi i miei genitori (e fratelli/sorelle)

solo con uno dei miei genitori      madre e nuova famiglia

padre e nuova famiglia                con altri parenti (nonni, zii, altro)

**3. Quanti anni ha tuo padre?** \_\_\_\_\_

**4. Quanti anni ha tua madre?** \_\_\_\_\_

**5. Titolo di studio dei genitori:**

a. Padre:    Elementari    Medie inferiori    Diploma    Laurea

Madre:    Elementari    Medie inferiori    Diploma    Laurea

**6. Qual è l'occupazione dei tuoi genitori:**

1. Padre:

Disoccupato    Operaio/artigiano            Commerciante

Impiegato    Libero professionista    Militare/forze dell'ordine

2. Madre:

- Disoccupata  Operaia/artigiana  Commerciante  
 Impiegata  Libera professionista  Militare/forze dell'ordine

**7. Come sono i rapporti con tuo padre? (Segna una sola risposta)**

- Ottimi  Soddisfacenti  Complicati  Inesistenti

**8. Come sono i rapporti con tua madre? (Segna una sola risposta)**

- Ottimi  Soddisfacenti  Complicati  Inesistenti

**10. Dove vivi?**

- In appartamento  in una casa singola  in una villa

**11. Dove si trova la tua casa?**

- In centro  in periferia  in una zona residenziale

**13. I miei rapporti con i compagni sono:**

- ottimi  buoni  discreti  pessimi

**14. I miei rapporti con gli insegnanti sono:**

- ottimi  buoni  discreti  pessimi

## Questionario n. 1

*Metti una crocetta sulle alternative di risposta, facendo attenzione alle indicazioni tra parentesi sul numero di risposte che puoi dare ad ogni domanda.*

**1. Quali sono (o sono state) le tue reazioni alle punizioni?** (Puoi segnare un massimo di due risposte)

- Disperazione       Rimorso       Indifferenza  Sofferenza  
 Rancore       Ribellione       Vendetta       Mai avute punizioni

**2. Qual è il tuo attuale rendimento scolastico?** (Segna una sola risposta)

- Insufficiente  Mediocre       Sufficiente       Buono  
 Ottimo

**3. Ti applichi nei doveri scolastici?** (Segna una sola risposta)

- Molto poco       Poco       Abbastanza       Molto  
 Moltissimo

**4. Quale valutazione dai al tuo comportamento scolastico?** (Segna una sola risposta)

- Pessimo       Scarso       Meglio       Buono       Ottimo

**5. I tuoi genitori cosa pensano del tuo rendimento e della tua applicazione degli studi?** (Segna una sola risposta)

- Non se ne preoccupano       Sono assillanti       Sono preoccupati  
 Sono insoddisfatti       Sono soddisfatti

**6. In generale quali sono i tuoi rapporti con gli insegnanti?** (Segna una sola risposta)

- Pessimi     Scarsi     Normali     Buoni      
Ottimi

**7. Nel gruppo dei tuoi compagni che ruolo hai?** (Puoi segnare un massimo di due risposte)

- Del capo     Di chi si oppone alle decisioni  
 Di chi ha sempre proposte da fare     Di chi assume incarichi difficili  
 Di chi partecipa attivamente     Di chi è in accordo con gli altri  
 Di chi lascia fare agli altri     Di chi sfrutta le situazioni  
 Di chi non partecipa

**8. Hai mai avuto contrasti violenti con i tuoi compagni?** (Segna una sola risposta)

- Continuamente     Molto spesso     Ogni tanto  
 Raramente     Mai

**9. Quando hai un problema, con chi ti confidi?:** (Puoi segnare un massimo di due risposte)

- Con nessuno/lo tengo per me     Con un insegnante  
 Con un/a amico/a     Con il mio ragazzo/a  
 Con i miei genitori  
 Con uno dei genitori (quale?) \_\_\_\_\_  
 Con altri componenti della famiglia

**10. In una famiglia il "capo" deve essere:** (segna una sola risposta)

- Il padre     La madre     Chi lavora e guadagna

- Non c'è bisogno di nessun capo

**11. Se alcuni tuoi compagni litigano, tu come ti comporti?** (Segna una sola risposta)

- Mi getto nella mischia       Mi Schiero con i miei amici/che  
 Cerco di farli smettere       Guardo come va a finire  
 Mi allontanano perché non mi riguarda

**12. Sei d'accordo con questa affermazione: "è facile per me esprimere i miei sentimenti"**

- Sì       No       A volte

**13. Nella relazione con i tuoi compagni/e ti definiresti come colui/colei:** (segna al massimo una sola risposta)

- A cui viene data la colpa       Si arrabbia facilmente  
 È preso in giro       È disponibile       Di cui ci si può fidare  
 Scherza sempre

**14. Le donne certe volte si meritano degli schiaffi:** (segna una sola risposta)

- Sì       Qualche volta       No

**15. Sei d'accordo con la seguente affermazione: "Le donne serie non vengono violentate"** (segna una sola risposta)

- Sì       A volte capita       No

**16. Se scopri che la tua o il tuo partner ti ha tradito, vorresti:** (segna una sola risposta)

- Picchiarlo/a       Insultarlo/a

- Provocargli una sofferenza  Parlare per cercare di capire
- Fuggire  Isolarsi da tutti

**17. Quale tra queste circostanze può giustificare un comportamento violento verso una donna?** (Segna una sola risposta)

- Quando chi lo commette sotto l'effetto di alcol o droga
- Quando la donna tradisce l'uomo
- Quando la donna provoca l'uomo
- Quando l'uomo è preoccupato nervoso
- Nessuna circostanza

**18. Gli uomini devono ricorrere alla violenza per farsi valere?** (Segna una sola risposta)

- Sì  A volte capita  No

**19. In caso di lite con la tua ragazza/o come ti comporteresti?** (Segna una sola risposta)

- Sto male  Cerco di evitare il litigio  Cerco di risolvere dialogando
- Aggredisco verbalmente  Reagisco con violenza

**20. Un uomo deve sempre sapersi imporre?** (Segna una sola risposta)

- Sì  Qualche volta  No

**21. Quali donne sono più a rischio di subire violenza sessuale?** (Segna una sola risposta)

- Le più giovani  Le più belle e attraenti
- Le donne provocanti  Tutte le donne in generale



**22. Un uomo deve essere:** (puoi segnare un massimo di due risposte)

- Forte  Ambizioso  Sensibile  Bello  Ricco  
 Affettuoso  Sensuale  Timido  Geloso  
 Ribelle  Che piace alle donne

**23. Se qualcuno nella tua classe fa il prepotente, tu come ti comporti?** (segna una sola risposta)

- Lo/a evito  Lo/a lascio fare  Lo/a faccio ragionare  
 Ci divento amico/a  Lo/a contrasto aggredendolo/a

**24. La gelosia può giustificare un qualche comportamento violento?** (Segna una sola risposta)

- Sì  Qualche volta  No

**25. In una coppia, secondo te, è normale che si venga alle mani?** (Segna una sola risposta)

- Sì  A volte può capitare  No

**26. Una donna deve essere:** (puoi segnare un massimo di due risposte)

- Forte  Ambiziosa  Sensibile  Bella  Ricca  
 Affettuosa  Sensuale  Timida  Gelosa  
 Ribelle  Che piace agli uomini

**27. Nei momenti particolarmente difficili:** (poi segnare un massimo di una risposta)

- Affronto il problema  Mi chiudo in me stesso

- Bevo qualcosa di alcolico e/o mi faccio una canna
- Mi sfogo con chi mi è vicino       Ho l'impulso di spaccare tutto
- Cerco di distrarmi divertendomi

**28. Cosa pensano di lei tuoi genitori?** (Segna una sola risposta)

- Che sono sereno/a e senza problemi
- Che non do eccessivi problemi       Che ho comportamenti strani
- Che sono intrattabile e aggressivo/a
- Che sono irrecuperabile

**29. Se un'amica di confidarsi di aver subito violenza che cosa le consiglieresti?**

(Segna una sola risposta)

- Di tacere e tenere tutto per sè
- Di parlarne al sacerdote o all'insegnante di religione
- Di rivolgersi a un'associazione per i diritti delle donne
- Di presentarsi a un consultorio
- Di sporgere subito denuncia alla polizia
- Di parlarne con il padre
- Di parlarne con la madre

**30. Ritieni che i ragazzi possono subire molestie sessuali?** (Segna una sola risposta)

- Sì       No

## Questionario n. 2

Durante gli ultimi mesi a scuola, un altro compagno (di classe o scuola)....

(segna un solo punteggio tra 0, 1 e 2)

<b>Mai</b>	<b>Una volta</b>	<b>Più di una volta</b>
0	1	2

1. mi ha insultato/a .....0.....1.....2
2. mi ha detto qualcosa di bello .....0.....1.....2
3. mi ha detto brutte cose sulla mia famiglia .....0.....1.....2
4. ha cercato di dare un calcio.....0.....1.....2
5. è stato/a molto gentile con me .....0.....1.....2
6. è stato/a scortese perché io sono diverso/a .....0.....1.....2
7. mi ha fatto un regalo .....0.....1.....2
8. mi ha detto che mi avrebbero picchiato.....0.....1.....2
9. mi ha dato dei soldi .....0.....1.....2
  
10. ha cercato di farsi dare dei soldi da me.....0.....1.....2
11. ha cercato di spaventarmi.....0.....1.....2
12. mi ha fatto una domanda stupida .....0.....1.....2
13. mi ha prestato qualcosa .....0.....1.....2
14. mi ha fatto smettere di giocare.....0.....1.....2
15. è stato/a scortese per una cosa che ho fatto.....0.....1.....2
16. ha parlato di vestiti con me .....0.....1.....2
17. mi ha raccontato una barzelletta .....0.....1.....2
18. mi ha raccontato una bugia .....0.....1.....2
19. ha messo un gruppo contro di me .....0.....1.....2

20. voleva che facessi male ad altre persone .....0.....1.....2
21. mi ha sorriso.....0.....1.....2
22. ha cercato di mettermi nei guai .....0.....1.....2
23. mi ha aiutato a portare qualcosa.....0.....1.....2
24. ha cercato di farmi male.....0.....1.....2
25. mi ha aiutato a fare i compiti .....0.....1.....2
26. mi ha fatto fare qualcosa che non volevo.....0.....1.....2
27. ha parlato con me di programmi televisivi .....0.....1.....2
28. mi ha portato via delle cose .....0.....1.....2
29. mi ha dato un pezzo della sua merenda .....0.....1.....2
30. è stato maleducato riguardo al colore della mia pelle 0.....1.....2
31. mi ha urlato .....0.....1.....2
32. ha fatto un gioco con me .....0.....1.....2
33. ha cercato di farmi inciampare.....0.....1.....2
34. ha parlato di cose che mi piacciono .....0.....1.....2
35. ha riso di me in modo orribile.....0.....1.....2
36. ha detto che avrebbe fatto la spia su di me .....0.....1.....2
37. cercato di rompere una delle mie cose.....0.....1.....2
38. ha detto una bugia su di me.....0.....1.....2
39. ha cercato di picchiarmi .....0.....1.....2

### Questionario n. 3

Leggi le seguenti affermazioni e segna con una crocetta la valutazione che senti più vicina a ciò che ti accade realmente.

Mai vero	Raramente vero	Qualche volta vero	Spesso vero	Sempre vero
<b>MV</b>	<b>RV</b>	<b>QVV</b>	<b>SV</b>	<b>V</b>

1. Sogno a occhi aperti e fantastico con una certa regolarità sulle cose che potrebbero accadermi (F).  
 MV     RV                       QV                       SV                       SV
2. Provo spesso sentimenti di tenerezza e di preoccupazione per le persone meno fortunate di me (C).  
 MV     RV                       QV                       SV                       SV
3. A volte trovo difficile vedere le cose dal punto di vista di un'altra persona (C).  
 MV     RV                       QV                       SV                       SV
4. A volte mi sento molto dispiaciuto per le altre persone che hanno problemi (C).  
 MV     RV                       QV                       SV                       SV
5. Resto veramente coinvolto dagli stati d'animo dei protagonisti di un racconto (F).  
 MV     RV                       QV                       SV                       SV
6. In situazioni di emergenza mi sento apprensivo e a disagio (D).  
 MV     RV                       QV                       SV                       SV
7. Riesco solitamente ad esser obiettivo quando guardo un film o una rappresentazione teatrale e raramente mi lascio coinvolgere del tutto (F).  
 MV     RV                       QV                       SV                       SV

8. In caso di disaccordo, cerco di tener conto del punto di vista di ognuno prima di prendere una decisione (P).

MV    RV                       QV             SV             SV

9. Quando vedo qualcuno che viene sfruttato provo sentimenti di protezione nei suoi confronti (C).

MV    RV                       QV             SV             SV

10. A volte mi sento indifeso quando mi trovo in situazioni emotivamente molto coinvolgenti (D).

MV    RV                       QV             SV             SV

11. A volte cerco di comprendere meglio i miei amici immaginando come le cose appaiano dalla loro prospettiva (P).

MV    RV                       QV             SV             SV

12. Mi accade raramente di essere molto coinvolto da un buon libro o da un bel film (F).

MV    RV                       QV             SV             SV

13. Quando vedo qualcuno farsi male tendo a restare calmo (D).

MV    RV                       QV             SV             SV

14. Le sventure delle altre persone a volte non mi turbano molto (C).

MV    RV                       QV             SV             SV

15. Se sono sicuro di avere ragione riguardo a qualcosa non spreco molto tempo ad ascoltare le argomentazioni degli altri (P).

MV    RV                       QV             SV             SV

16. Dopo aver visto una rappresentazione teatrale o un film mi sono sentito come se io fossi uno dei protagonisti (F).

MV    RV                       QV             SV             SV

17. Trovarmi in situazioni che provocano tensione emotiva mi spaventa (D).

MV    RV                       QV             SV             SV

18. Quando vedo qualcuno che viene trattato ingiustamente talvolta mi capita di non provare molta piet  per lui (C).

MV    RV                       QV             SV             SV

19. Sono di solito piuttosto efficiente nel far fronte alle situazioni di emergenza (D).

MV    RV                       QV             SV             SV

20. Le cose che accadono mi colpiscono molto spesso (C).

MV    RV                       QV             SV             SV

21. Credo che esistano due opposti aspetti in ogni vicenda e cerco di prenderli in considerazione entrambi (P).

MV    RV                       QV             SV             SV

22. Potrei descrivermi come una persona dal cuore piuttosto tenero (C).

MV    RV                       QV             SV             SV

23. Quando guardo un film riesco molto facilmente a mettermi nei panni di un personaggio principale (F).

MV    RV                       QV             SV             SV

24. Tendo a perdere il controllo in casi di emergenza (D).

MV    RV                       QV             SV             SV

25. Quando sono in contrasto con qualcuno di solito cerco di mettermi nei suoi panni per un attimo (P).

MV    RV                       QV             SV             SV

26. Quando leggo una storia o un racconto interessante immagino come mi sentirei se gli avvenimenti della storia stessero accadendo a me (F).

MV    RV                       QV             SV             SV

27. Quando vedo qualcuno che ha urgente bisogno di aiuto in una situazione di emergenza crollo (D).

MV    RV    QV    SV    SV

28. Prima di criticare qualcuno cerco di immaginare cosa proverei se fossi al suo posto (D).

MV    RV    QV    SV    SV