



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

CRUDELTÀ, INTELLIGENZA E CREATIVITÀ IN ETÀ EVOLUTIVA

Claudio Longobardi
Francesca G. M. Gastaldi
Università di Torino

RESUMEN

En los últimos años ha habido un progresivo crecimiento del interés que manifiesta la investigación psicológica respecto a las acciones crueles realizadas por niños y adolescentes contra animales y personas, actos y comportamientos que se consideran síntomas de problemas de conducta (DSM-IV-TR, 2000) en edad evolutiva. La literatura científica sobre este argumento tiende a exaltar de manera casi exclusiva los aspectos negativos que se pueden encontrar en las acciones crueles que el niño realiza sobre el animal, demostrando el abandono de eventuales elementos positivos relacionados con la transición evolutiva. Por lo tanto el objetivo de este trabajo es descubrir si las acciones crueles de los niños hacia los animales se tienen que entender como simples acciones de maldad y agresividad atribuibles a la ausencia de empatía o como demostraciones de una fase evolutiva normal dirigidas a la exploración (Bowlby 1958, 1973) del ambiente o al conocimiento del mundo exterior (Piaget, 1936, 1937; Vygotskij, 1962). En concreto, el objetivo principal de este estudio es verificar la existencia de una eventual relación entre crueldad, inteligencia y creatividad. Para cumplir con los objetivos de este trabajo se ha aprobado la aplicación de los siguientes instrumentos: cuestionario realizado *ad hoc*, Test de pensamiento creativo de Torrance (1998) en la forma A, Escala de inteligencia de Weschsler para niños, revisada (1995). La muestra está formada por 140 niños de la escuela primaria ($M = 8,9$) de una ciudad del norte de Italia. Los resultados obtenidos destacan la existencia de una correlación positiva entre crueldad, inteligencia y creatividad. Por tanto, es lícito afirmar que la crueldad, concebida como la realización de comportamientos crueles hacia los animales, puede ser dictada por una inteligencia concreta que se guía por la creatividad del sujeto: cada niño construye activamente su conocimiento y, al hacerlo, descubre el ambiente, a veces a través de métodos insólitos, originales y creativos.



CRUDELTÀ, INTELLIGENZA E CREATIVITÀ IN ETÀ EVOLUTIVA

INTRODUZIONE

Nell'ambito del presente lavoro abbiamo deciso di concentrare la nostra attenzione su comportamenti nell'infanzia tanto diffusi quanto strenuamente stigmatizzati dal punto di vista educativo: gli atti di violenza diretti agli animali. Ci siamo infatti chiesti se fosse possibile offrirne una spiegazione in chiave evolutiva diversa da quella tradizionalmente accettata e trasmessa, che vede tali azioni prioritariamente secondo una prospettiva di ordine psicopatologico. Questo proprio considerando il fatto che tali comportamenti, secondo diversa entità e natura, accomunano molte esperienze di crescita, solo in minoranza definibili "devianti". Che cosa rappresentano allora per i bambini i comportamenti crudeli compiuti nei confronti degli animali? Soprattutto: in base a cosa si può definire un comportamento "crudele", distanziandolo, dal punto di vista etico, da un semplice atteggiamento disposto all'esplorazione dell'ambiente circostante? E' utile a questo proposito soffermarsi allora a considerare come alle condotte aggressive dirette agli animali sia stato tradizionalmente attribuito un ruolo sostanziale nella definizione delle condotte in età evolutiva considerate patologiche (DSM IV-TR, 2000; Rapoport, Ismond, 2002). Al tempo stesso, un'ampia letteratura è stata prodotta, soprattutto nel contesto statunitense, a dimostrare la correlazione tra i comportamenti violenti diretti agli animali attuati nel corso dell'infanzia e lo sviluppo di un quadro psicopatologico in età adulta (Achenbach, 1991; Wright, Hensley, 2003). A titolo esemplificativo, nell'ambito della revisione del manuale diagnostico DSM III (DSM III, 1987; Guaraldi, Caffo, 1986), gli atti crudeli inflitti agli animali sono stati inseriti, come ora accennato, tra i comportamenti potenzialmente caratteristici di un disturbo della condotta; nel 1994, tali comportamenti arrivano a identificarne il primo criterio diagnostico (DSM IV, 1994). La formulazione di tale indicatore è stata in seguito ribadita dalla versione riveduta del manuale (DSM IV-TR, 2000), anche sulla base degli studi che hanno portato a correlare l'attuazione di comportamenti violenti ai danni degli animali con la maturazione di disturbi psicologici di vario tipo, tra i quali la manifestazione di condotte lesive nei confronti delle altre persone (Achenbach, 1991): la violenza sugli animali sarebbe così profondamente connessa con quella agita sui propri simili, tanto da poter essere considerata quale possibile evento predittivo di futuri atteggiamenti violenti diretti verso le persone (Miller, 2001). L'atto crudele diretto a un animale assumerebbe in questo modo un duplice valore: diagnostico, da un lato, e predittivo, dall'altro. Essa potrebbe inoltre costituire un efficace indicatore dell'esistenza di situazioni di abuso o maltrattamento vissute nel contesto familiare, a loro volta possibili fattori scatenanti l'attuazione di comportamenti violenti in età adulta. Nella maggior parte (circa i due terzi) delle famiglie abusanti inoltre l'animale domestico risulta ulteriore vittima, da parte della figura parentale abusiva, di maltrattamenti inflitti allo scopo di intimidire i figli (Miller, Duncan, 2001). Negli ultimi tempi sono state avanzate ulteriori interpretazioni del fenomeno, che lo pongono in stretta relazione anche con il clima di rivalità e di violenza che connoterebbe in maniera distintiva le dinamiche societarie e culturali proprie della civiltà occidentale di inizio millennio (Robustelli, 2000): la violenza esercitata sui più deboli (e gli animali, in questo caso, rappresentano i deboli per eccellenza) si manifesterebbe in quanto reazione e risposta a un tessuto sociale permeato dall'esibizione di forza e di potere, in definitiva basato sul principio *homo homini lupus*.

L'atto violento, secondo quanto sinora esposto, sarebbe quindi correlato a una situazione di sofferenza psichica e, comunque, alla sperimentazione di un contesto – familiare, sociale e culturale – connotato principalmente secondo la dimensione aggressiva; il comportamento violento si caratterizzerebbe, parallelamente, per la mancanza di empatia nei confronti della situazione altrui, e soprattutto per l'assenza di preoccupazione o di condivisione della sua condizione di sofferenza. Occorre sottolineare quindi, tra le principali caratteristiche di questi atti, l'assenza del rimorso relativo



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

all'azione, solitamente non accettata dal punto di vista sociale e realizzata intenzionalmente all'esclusivo scopo di causare sofferenza o la morte dell'animale (Ascione, 1997). Tale definizione induce allora a riflettere su come la contemporanea presenza di intenzionalità e di scarsa empatia possa, da sé, connotare in quanto "crucele" un atto, una violenza diretta a un animale. Di conseguenza, non a tutti i comportamenti in grado di arrecare danno agli animali è possibile estendere l'attributo di gesto *crucele*: spesso infatti situazioni ludiche di vario genere si concludono con il ferimento – o la morte – di animali, senza però che sussistano contemporaneamente tutte le caratteristiche ora evidenziate. Nella connotazione negativa del gesto commesso ai danni dell'animale rientrano inoltre molteplici indicatori che rendono atto della complessità del comportamento in questione: in primo luogo, il livello di gravità (e di intenzionalità), la frequenza con la quale esso si è manifestato, nonché la relativa durata di ogni singolo episodio, o l'ultima azione effettuata dal bambino prima di compiere la violenza. E' necessario considerare anche il numero e le specie di animali colpiti, come l'eventuale tentativo compiuto dal soggetto di nascondere o negare il gesto commesso. Utili segnali rivelatori a tal proposito si possono riscontrare nel grado di partecipazione e di sensibilità mostrate, come nell'eventuale condivisione con il gruppo dei pari dell'atto o viceversa nell'isolamento con cui esso è stato portato a termine e, infine, nel possibile rimorso o empatia provati dal bambino (Ascione, 1997; Dadds *et al.*, 2004).

A seconda poi dell'età del soggetto, la crudeltà esercitata sull'animale può assumere intensità e significato diversi (Muscari, 2004); nel caso ad esempio di bambini molto piccoli, in età prescolare, il gesto crudele potrebbe esordire come semplice attività esplorativa, svelando un atteggiamento creativo di ricerca e di conoscenza del mondo esterno. Nel caso invece di soggetti di età maggiore, compresi nella fascia d'età definita come scolare, la prospettiva muta in relazione alla consapevolezza mostrata dal bambino per l'atto compiuto: in riferimento a tale aspetto, si assisterebbe quindi all'aumento del rischio che tali comportamenti, se intenzionalmente progettati e portati a termine, possano confluire in manifestazioni più marcatamente patologiche. Nel periodo adolescenziale, infine, il gesto crudele si presenta spesso associato a disturbi comportamentali di vario genere, con la possibilità che essi sfocino in manifestazioni apertamente devianti e antisociali: al crescere dell'età segue allora, nell'ambito di particolari contesti familiari e formativi, un incremento della complessità dell'atto crudele e del potenziale rischio di trasformazione di tale gesto da atto conoscitivo a puro atto sadico e deviante, possibile predittore quindi dell'insorgere di disturbi della condotta (Loeber, 1990). La manifestazione di atti crudeli inoltre non riguarderebbe in maniera equa entrambi i generi: la maggior parte dei soggetti crudeli sarebbe infatti costituita da maschi (Dadds *et al.*, 2004). Alcuni studi in particolare (Ascione, 1997, 1999, 2001; Ascione, Thompson, Black, 1997) hanno inoltre inserito tra i possibili fattori scatenanti motivazioni quali la curiosità di manipolare parti del mondo esterno, l'imitazione, il desiderio inconscio di colpire se stessi, e la stessa necessità di offrire una forma di rinforzo alla manifestazione di un comportamento crudele. Tra gli aspetti in grado di spiegare la propensione (o, viceversa, l'inibizione) ad agire con violenza nei riguardi di animali vi è sicuramente la carenza di empatia nei loro confronti (Miller, 2001; Pagani, 1999, 2001). Si sbaglierebbe però a considerare il comportamento crudele unicamente in termini negativi, come manifestazione di una mancanza di fondo (in questo caso, della capacità empatica del soggetto): per promuovere un corretto approccio che renda ragione della complessità del tema, è necessario allora operare un confronto anche con la prospettiva disciplinare che considera la teoria della mente maturata da ogni bambino nel corso dello sviluppo come il principale paradigma interpretativo con il quale ci si avvicina alla conoscenza dell'altro. Problema centrale è in questo caso evidenziare come i bambini arrivino a «comprendere che essi stessi e gli altri posseggono un'entità quale la mente e che gli stati mentali guidano l'azione umana» (Baron-Cohen, 1991, in Camaioni, 1995, p. 5); la domanda che guida pertanto la riflessione scientifica riguarda



CRUDELTÀ, INTELLIGENZA E CREATIVITÀ IN ETÀ EVOLUTIVA

la natura dei processi attivati al fine di maturare la «conoscenza del mondo psicologico» (Camaioni, Di Blasio, 2002, p. 108) proprio e altrui. In altri termini, ci si chiede come il bambino «arriva a comprendere se stesso e gli altri, a capire le motivazioni, i desideri, le intenzioni e le credenze che permeano la sua esperienza di vita» (*ibid.*), considerando il fatto che il mondo psichico degli umani segue canoni ben diversi rispetto alle leggi proprie del mondo fisico degli oggetti. Tale approccio attribuisce ai bambini ancora in età prescolare una *teoria della mente*, ovvero un insieme di conoscenze riguardanti le modalità di funzionamento del mondo psicologico proprio degli esseri umani. E' possibile a questo proposito identificare un percorso evolutivo attraverso il quale ogni bambino matura e potenzia la propria conoscenza circa l'esistenza e il funzionamento della mente – propria e altrui – (Baron-Cohen, 1995). Non solo: è possibile individuare in tale progresso il graduale superamento della prospettiva egocentrica (Piaget, 1936, 1937) che tipicamente caratterizza i primi anni dell'infanzia. Se l'interazione con gli esseri umani può essere considerata anche alla luce delle rappresentazioni mentali maturate dal bambino rispetto alle modalità del funzionamento della mente (propria ed altrui), ne può conseguire che l'interazione stessa con gli esseri viventi (e, quindi, gli eventuali aspetti problematici a questa correlati) possa trovare un'ulteriore via d'interpretazione nel quadro di tale approccio scientifico.

Risulterebbe comunque parziale la riflessione ora maturata se non si accogliessero parallelamente gli spunti derivanti da un ulteriore orientamento disciplinare: la prospettiva dell'attaccamento. Il possibile legame tra il gesto crudele e l'esperienza di attaccamento vissuta nella prima infanzia, o meglio, tra questa e l'interpretazione data al comportamento in questione, risiede proprio nel fatto che l'attaccamento sperimentato nel primissimo periodo di vita incide sensibilmente sulle capacità esplorative in seguito sviluppate. Bowlby (Bowlby, 1958) evidenziò infatti come un sicuro legame di attaccamento fosse alla base di una serena predisposizione all'attività esplorativa: il bambino utilizzava infatti il *caregiver* al pari di una base sicura dalla quale muovere al fine di compiere le proprie esperienze di scoperta del mondo circostante. Un attaccamento sicuro avrebbe perciò consentito al bambino anche l'acquisizione di abilità cognitive e sociali sempre nuove. All'attivazione del comportamento esplorativo corrisponderebbe, secondo Bowlby (Bowlby, 1973; Ainsworth, Wittig, 1969), la disattivazione del sistema di attaccamento con la figura del *caregiver*: l'attitudine all'esplorazione risulta quindi influenzata dalla disponibilità affettiva alla quale il *caregiver* ha ispirato il legame. L'esplorazione che il bambino sarà in grado di effettuare nell'ambiente circostante sarà cioè conseguente alla stabilità e alla disponibilità del *caregiver*; al medesimo tempo, un ruolo importante nello sviluppo delle capacità esplorative sarà rivestito dallo stesso ambiente, che incentiverà con maggiore o minore forza a seconda dei casi le esperienze conoscitive che il bambino vi sperimenterà (*ibid.*; Fonagy, 2001).

Alla luce di queste considerazioni diventa allora possibile ipotizzare una nuova linea interpretativa del problema *crudeltà*: il significato del gesto crudele non sarebbe infatti unicamente esplorabile secondo le dimensioni della carenza di capacità empatiche e del comportamento socialmente deviante o psicopatologico. O meglio: queste chiavi interpretative, da sole, non renderebbero pienamente conto, a nostro avviso, della reale complessità del problema. Accanto a una forma di crudeltà che si potrebbe definire *teleopatetica*, ovvero tesa in modo deliberato e intenzionale alla procura di uno stato di sofferenza in un animale, è lecito attestare l'esistenza di una forma di crudeltà non intenzionalmente finalizzata ad arrecare danno a un altro essere vivente. Una forma di atto crudele imputabile allora non tanto all'intenzionalità sadica dell'autore, quanto al suo desiderio (e bisogno) di scoperta e di manipolazione dell'ambiente: un bisogno che trarrebbe origine quindi, secondo quanto affermato nell'ambito della prospettiva dell'attaccamento, non da una forma di



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

sofferenza psichica elaborata nella scarica aggressiva dell'atto crudele. Al contrario, esso deriverebbe proprio dalla sicurezza del legame instaurato nella primissima infanzia con il *caregiver*: il gesto crudele troverebbe quindi un diverso scopo e, parallelamente, un diversa finalità. L'atto violento, alla luce di questa prospettiva, potrebbe infatti essere interpretato nella sua valenza conoscitiva, come gesto derivante da una crudeltà, per così dire, *epistemica*.

METODOLOGIA

Considerate tali premesse, ci siamo chiesti quale possibile interpretazione alternativa potesse offrirsi alla spiegazione del fenomeno: abbiamo cioè ipotizzato che atti tradizionalmente intesi come violenti – diretti agli animali – fossero dovuti non tanto (o: non solo) alla manifestazione di comportamenti sadici messi in campo dal bambino, ma a un'attività di serena esplorazione dell'ambiente circostante. In altre parole, abbiamo ipotizzato che alla base del gesto crudele vi fosse una spiegazione di ordine conoscitivo; che, in sostanza, la sola interpretazione in chiave psicopatologica non rendesse atto della complessità del fenomeno, e che anzi quest'ultimo fosse manifestazione di un desiderio di scoperta e di sperimentazione diretto all'ambiente. In modo particolare, abbiamo inteso verificare la presenza di un eventuale legame tra la manifestazione di comportamenti crudeli diretti agli animali e caratteristiche della personalità quali intelligenza e creatività; ci siamo cioè chiesti se bambini più "crudeli" potessero, al tempo stesso, essere caratterizzati da maggiori livelli di intelligenza e di creatività. A tale proposito ci siamo posti così lo scopo di confrontare i livelli di intelligenza e di creatività riscontrati nei bambini che compiono atti crudeli con quelli riportati dai bambini che invece non compiono tali atti: scopo principale è stato dunque quello di verificare se nel gruppo sperimentale fossero effettivamente rilevabili livelli di intelligenza e di creatività superiori rispetto a quelli registrati per il gruppo di controllo. L'indagine ha coinvolto un totale di 60 bambini, reperiti nell'ambito di tre circoli didattici della provincia cuneese (Nord-Italia) e selezionati a partire da un collettivo di 140 soggetti sulla base delle risposte da questi fornite a un questionario elaborato appositamente. Tale questionario, creato all'interno del nostro gruppo di ricerca, ha mirato a verificare in prima battuta quali fossero le caratteristiche fondamentali delle interazioni che il soggetto avrebbe posto in atto con diversi tipi di animali; dei 60 soggetti (età anagrafica: range: 7-11, media: 9.5; ds: 1.2) così selezionati, il gruppo sperimentale è risultato composto da 30 bambini, di cui 17 maschi, 13 femmine (età anagrafica: range: 7 – 11, media: 9.6, ds: 1.2); il gruppo di controllo ha compreso, di 30 soggetti, 15 di genere maschile e 15 di genere femminile, (età anagrafica: range di 7 – 11 anni, media: 9.3, ds: 1.3). Al fine di valutare le caratteristiche legate al livello di intelligenza dei soggetti coinvolti è stata utilizzata la scala WISC, nella versione riveduta (Weschler, 2006); per quanto riguarda la valutazione della creatività è stato invece somministrato il test di Torrance (Torrance, 1989). Gruppo sperimentale e gruppo di controllo sono stati così sottoposti alle medesime prove.

Risultati

I punteggi rilevati a partire dalla somministrazione della WISC-R si concentrano, per il gruppo sperimentale, su valori medi di 89.6 (QI Verbale), 96.5 (QI performance) e 93.0 (QI totale); nel gruppo di controllo tali punteggi assumono invece, rispettivamente, i valori di 87.8, 91.6 e 89.7, come si può dedurre sinteticamente dalla tabella n.1.



CRUDELTÀ, INTELLIGENZA E CREATIVITÀ IN ETÀ EVOLUTIVA

Tab. n. 1

		QI Verbale	QI Performance	QI Totale
Gruppo sperimentale	Media	89.6	96.5	93.0
	Deviazione std.	6.5	6.9	6.1
	Range	80.0-105.0	85.0-115.0	85.0-110.0
Gruppo di controllo	Media	87.8	91.6	89.7
	Deviazione std.	4.8	6.6	4.6
	Range	80.5-95.0	80.0-105.0	82.5-100.0

La valutazione delle prove figurali e verbali relative al Test di Torrance è stata effettuata in relazione, nell'uno e nell'altro caso, a diverse categorie. In particolar modo, sono state valutate, per le prime, le caratteristiche riguardanti la fluidità, la flessibilità, l'originalità e l'elaborazione; per le seconde, sono state invece prese in considerazione fluidità, flessibilità e originalità. Nel gruppo sperimentale la media dei punti T riguardanti la serie figurale è data dai punteggi 51.9, in riferimento alla fluidità, 49.9 per quanto riguarda la flessibilità, 62.1 (originalità) e 54.9 (per l'elaborazione); nel gruppo di controllo tali punteggi assumono rispettivamente i valori 48.8, 52.1, 53.5, 52.3. In riferimento invece alla media derivante dai punteggi della serie verbale, in riferimento al gruppo sperimentale essa risulta pari a 41.4 (fluidità), 55.6 (flessibilità), 51.3 (originalità); nel gruppo di controllo sono stati riscontrati invece valori, rispettivamente, pari a 40.4, 48.7, 46.5. Efficace sintesi è offerta a questo proposito dalla tabella (tabella n. 2) seguente:

Tab. n. 2

		punti T figurale fluidità	punti T figurale flessibilità	punti T figurale originalità	punti T figurale elaborazione	punti T verbale fluidità	punti T verbale flessibilità	punti T verbale originalità
Gruppo sperimentale	Media	51.9	49.9	62.1	54.9	41.4	55.6	51.3
	Dev. std.	12.2	11.6	12.9	16.9	7.1	10.6	6.7
	Range	35.0- 73.0	30.0-82.0	35.0-90.0	26.0-96.0	33.0- 61.0	35.0-80.0	40.0-64.0
Gruppo di controllo	Media	48.8	52.1	53.5	52.3	40.4	48.7	46.5
	Dev. std.	7.8	9.5	9.6	12.5	7.1	9.3	4.8
	Range	37.0- 60.0	30.0-77.0	38.0-81.0	32.0-83.0	34.0- 69.0	34.0-71.0	39.0-55.0

Un confronto maggiormente efficace tra le due distribuzioni, relativamente ai valori emersi in riferimento ai punteggi T, può essere reso dai seguenti grafici (grafico n. 1 e n. 2), che efficacemente sintetizzano le informazioni relative alle serie figurali e verbali:



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Grafico n. 1

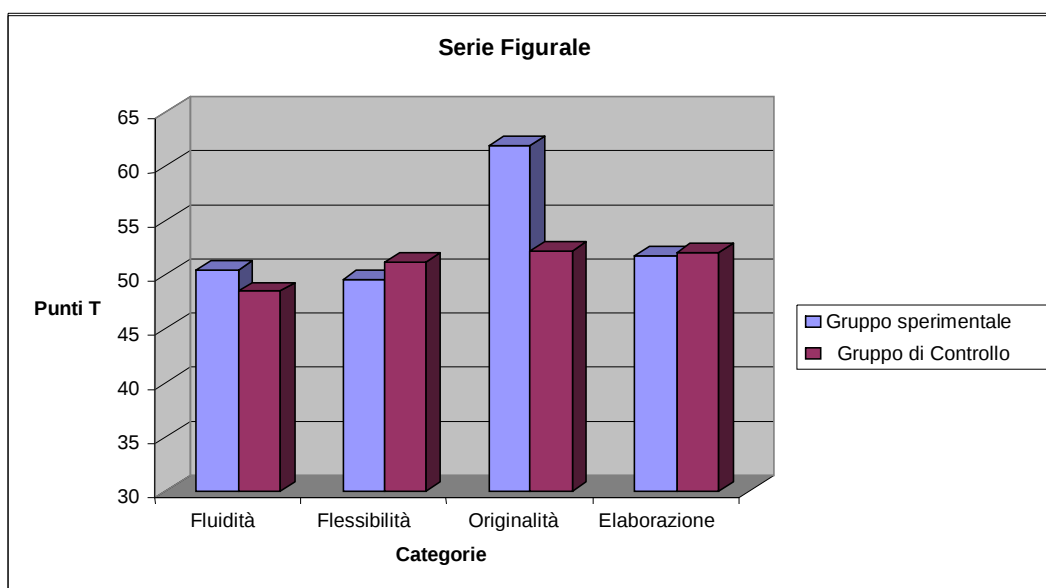
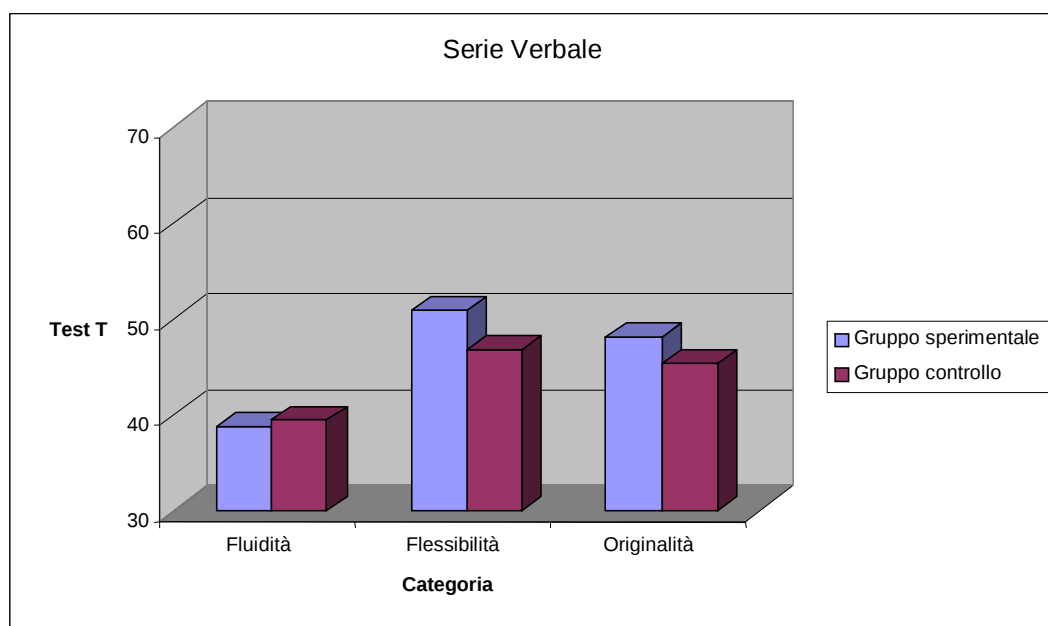


Grafico n. 2



I successivi grafici (nn. 3, 4, 5, 6) evidenziano invece la rappresentazione sintetica delle principali caratteristiche delle due distribuzioni, relative al QI rilevato grazie alla WISC-R e ai punteggi emersi dalla somministrazione del test di Torrance: sono in questo modo sintetizzati visivamente i valori inoltre relativi alla mediana e alla differenza interquartilica rilevati nei due distinti gruppi.



CRUDELTÀ, INTELLIGENZA E CREATIVITÀ IN ETÀ EVOLUTIVA

Grafico n. 3: QI Gr. di Controllo

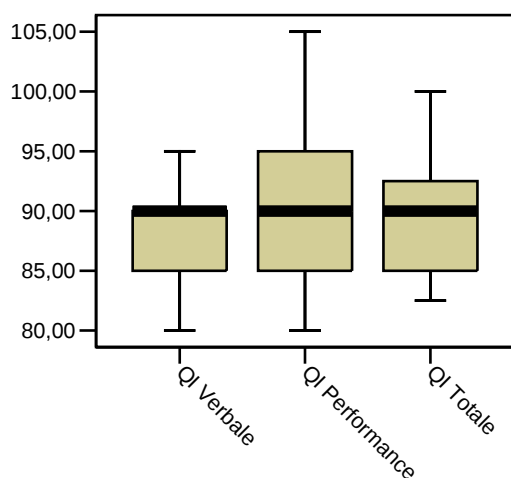


Grafico n. 4: QI Gr. Sperimentale

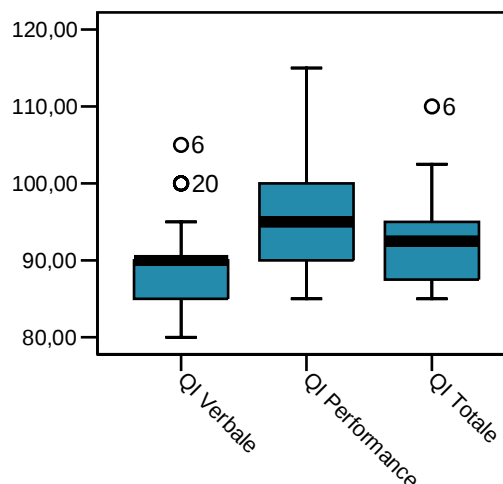


Grafico n. 5: Punteggi T Gr. di Controllo

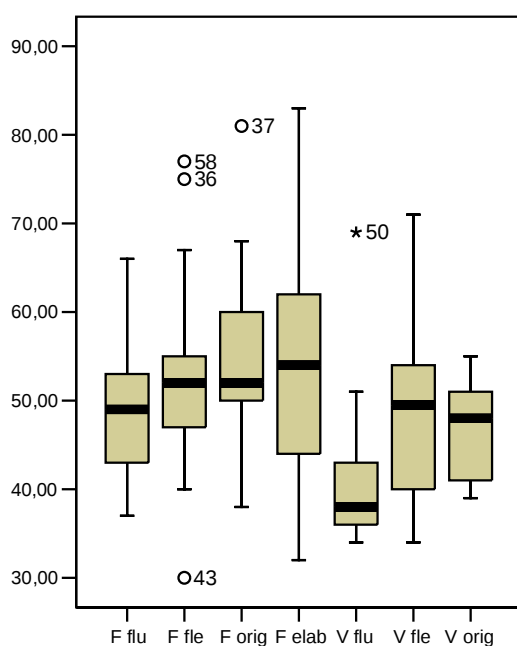
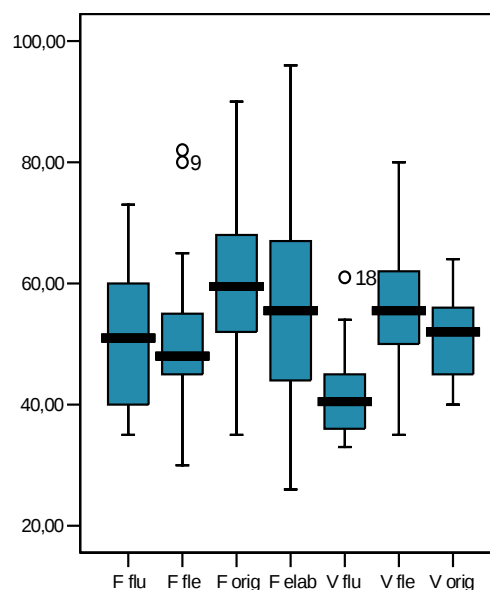


Grafico n. 6: Punteggi T Gr. Sperimentale



DISCUSSIONE DEI RISULTATI E CONCLUSIONI

Come si può dedurre dai dati ora esposti, i livelli medi dei punteggi relativi a intelligenza e creatività sono solitamente maggiori nell'ambito del gruppo sperimentale: in particolar modo si può sottolineare come si registri uno scarto di 4.9 punti in riferimento al QI di performance e di 3.3 punti relativamente al QI totale. Dal confronto tra i grafici n. 3, 4, 5, 6 si osserva inoltre proprio come la distribuzione dei dati relativi alla variabile "QI di performance" assuma maggiore variabilità nel gruppo



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

sperimentale, soprattutto in riferimento alla posizione del valore mediano (rispetto alla distribuzione “QI verbale” e “QI totale” e all’ampiezza del range). Per quanto riguarda invece i risultati emersi dalla somministrazione del test di Torrance, sono sostanzialmente da sottolineare alcune osservazioni: sebbene, nel complesso, non si rimarchi una netta superiorità dei punteggi riportati dal gruppo sperimentale (i punteggi medi tendono a concentrarsi sui medesimi valori, con lievissime oscillazioni a seconda dei casi, per le categorie relative alla fluidità, flessibilità ed elaborazione in riferimento alla serie di prove detta “figurale”; per la serie verbale si registra lo stesso fenomeno in riferimento alla categoria “fluidità”), la categoria “originalità”, in entrambe le distribuzioni di punteggi, e la voce “flessibilità” nella serie verbale sono caratterizzate da punteggi medi maggiori nel caso del gruppo sperimentale (tab. n. 2, grafici n. 1 e n. 2). In particolar modo, la distribuzione della variabile “originalità”, per quanto riguarda la serie figurale, è caratterizzata (tab. n. 2, grafico n. 5 e n. 6) nel gruppo sperimentale da un range più ampio (con valore massimo di 9 punti superiore) e da un valore mediano maggiore rispetto a quelli rilevati nel gruppo di controllo (grafici n. 5 e n. 6). Analogamente, per la serie verbale (“flessibilità”), si può osservare una distribuzione caratterizzata da valori medi e mediani più elevati per il gruppo sperimentale; in misura minore, la stessa cosa dicasi a proposito della categoria “originalità”.

La nostra ipotesi di partenza pare dunque trovare maggiore proprio laddove si richieda al bambino di confrontarsi autonomamente e in maniera originale con la realtà a lui posta dinanzi: si osservano infatti scarti maggiori proprio in riferimento a variabili quali il QI di Performance, o a categorie come l’originalità e la flessibilità delle risposte fornite. Si tratta per il momento di risultati puramente indicativi, che lasciano aperte sicuramente alcune domande di fondo: intanto, inducono a interrogarci sul perché scarti maggiori non siano stati rilevati a proposito del QI verbale. Non solo: sostanzialmente aperta resta la questione relativa al perché, riguardo ai punti T relativi alla serie figurale, proprio la voce relativa all’originalità (e non, a titolo esemplificativo, quelle relative alla flessibilità, alla fluidità o all’elaborazione) conosca uno scarto maggiore in riferimento a un confronto tra i due gruppi. Una possibile (e, a questo momento, del tutto ipotetica) interpretazione potrebbe vedere al centro proprio l’attività manipolatoria esperita attraverso l’interazione con elementi dell’ambiente circostante, tra questi comprendendo anche piccoli animali: il bambino che sperimenterebbe tali forme di interazione in modo sostanzialmente libero (leggasi: sostanzialmente non inibito da condizionamenti di tipo socio-culturale) potrebbe quindi giocare maggiori risorse, caratterizzate da originalità e da creatività, nel rapporto costante con la realtà – biologica, fisica e contestuale – nella quale si trova immerso.

BIBLIOGRAFIA

- Achenbach, T. M. (1991), *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*, Burlington, VT, University of Vermont Department of Psychiatry
- Ainsworth, M., Wittig, B.A. (1969), Attachment and the exploratory behaviour of one-year-olds in a strange situation, in Foss, B. M. (Ed.), *Determinants of infant behaviour*, Vol. 4, pp. 113-136, London, Methuen
- American Psychiatric Association (1987), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 3d ed. Revised, Washington, DC, American Psychiatric Association
- American Psychiatric Association (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed, Washington, DC, American Psychiatric Association



CRUDELTÀ, INTELLIGENZA E CREATIVITÀ IN ETÀ EVOLUTIVA

- American Psychiatric Association (2000), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th ed., Text Revision, Washington, DC, American Psychiatric Association
- Ascione, F. R. (1997), Humane Education Research: Evaluating Efforts To Encourage Children's Kindness and Caring Toward Animals, in *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(1), pp. 57-77 Washington, DC, Heldref Publications
- Ascione, F. R. (1999), The abuse of animals and human interpersonal violence: Making the connection, in Ascione, F. R., Arkow P. (Eds.), *Child abuse, domestic violence, and animal abuse: Linking the circles of compassion for prevention and intervention* (pp. 50-61), West Lafayette, IN, Ourdue University Press
- Ascione, F. R. (2001), Animal abuse and youth violence, in *Juvenile Justice Bulletin* (Sept. 2001), USA, US, Dept. of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention
- Ascione, F. R., Thompson, T. M., Black, T. (1997), Childhood cruelty to animals: Assessing cruelty dimensions and motivations, in *Anthrozoos*, 10, pp. 170-197, International Society for Anthrozoology, London, UK, Berg
- Baron-Cohen, S. (1991), I precursori della teoria della mente: comprendere l'attenzione negli altri, in Camaioni (1995), *La teoria della mente*, Bari, Laterza
- Baron-Cohen, S. (1995), *Mindblindness*, Cambridge, UK, MIT Press, ed. it. (1997), *L'autismo e la lettura della mente*, Roma, Astrolabio
- Bowlby, J. (1958), The nature of the child's tie to his mother, in *International Journal of Psychoanalysis*, 39, pp. 350-373, US, Blackwell
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol. 2: Separation*. New York: Basic Books. Tr. It. *Attaccamento e perdita. Vol. 2: La separazione dalla madre*. Torino, Boringhieri, 1975
- Camaioni, L., Di Blasio, P. (2002), *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino
- Dadds, M., et al. (2004), Measurement of cruelty in children: the cruelty of animals inventory, in *Journal of Abnormal Child Psychology*, p. 321-334, Australia, Plenum publishing corporation
- Fonagy, P. (2001), *Psicanalisi e teoria dell'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina
- Guaraldi, G.P., Caffo E., (1986), a cura di, *Il DSM-III in età evolutiva. Diagnosi e classificazione dei disturbi psichici nell'infanzia e nell'adolescenza*, Milano, Masson
- Kellert, S., Felthous, A. (1985), Childhood cruelty toward animals among criminals and non-criminals, in *Human Relations*, vol.38, n. 12, pp. 1113-1129, London, UK, Sage
- Loeber, R. (1990), Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency, in *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41, Oxford, UK, Elsevier Ltd.
- Miller, C. (2001), Childhood animal cruelty and interpersonal violence, in *Clinical Psychology Review*, Oxford, UK, Elsevier Ltd.
- Miller, C., Duncan, A. (2001), *The impact of an abusive family context on childhood animal cruelty and adult violence*, USA, Pacific University
- Muscari, M. (2004), Juvenile animal abuse: practice and policy implications for PNPs, in *Journal Of Paediatric Health Care*, Oxford, UK, Elsevier Ltd.
- Pagani, C. (1999), Bambini che maltrattano gli animali, in *Psicologia contemporanea*, Firenze, Giunti Barbera
- Pagani, C. (2001), The cross-cultural significance of empathy as an instrument to prevent aggression, in Ramirez and Richardson (Eds.), *Cross-cultural Approaches to Aggression and Reconciliation*, pp. 191-201, Huntington, N.Y., NovaScience
- Piaget, J. (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, tr. it. (1968), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- Piaget, J. (1937), *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, tr. it. (1973), *La costruzione del reale nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia
- Robustelli, F. (2000), Psicología della diversità, in Pirani (Ed.), *L'abbaglio dell'occidente*, pp. 189-198, Roma, Bulzoni
- Rapoport, J. L., Ismond, D. R. (1996), *Training guide for diagnosis of childhood disorders*, by arrangement with Brunner/Mazel, Inc. and Mark Paterson, ed. it. a c. di Caretti, Dazzi, Rossi, trad. it. (2002), Fele, Scarsi (a c. di), Milano, Masson
- Flynn, C. P. (2000), Woman's Best Friend. Pet Abuse and the Role of Companion Animals in the Lives of Battered Women, in *Violence Against Women*, Vol. 6, No. 2, pp. 162-177, London, UK, Sage
- Torrance, E. P. (1998), *The Torrance tests of creative thinking norms – technical manual figural (streamlined) forms A & B*, Bensenville, IL, Scholastic Testing Service
- Vygotskij, L. S., (1962), *Thought and language*, Cambridge, UK, Mass, MIT Press., (ed. or. 1934), tr. it. (1966), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbera
- Wechsler, D. (1949), *Manual for the Wechsler intelligence Scale for children*, New York, NY, The Psychological Corporation

Fecha de recepción 1 Marzo 2008

Fecha de admisión 12 Marzo 2008

