

Giovani contro: i rapporti asimmetrici del bullismo e cyberbullismo. Attualità dell'interpretazione adleriana

ANTONIO GATTI, SILVANA LERDA, LAURA RANDO*

Summary – TEENAGERS AGAINST: ASYMMETRIC RELATIONSHIP IN BULLYING AND CYBERBULLYING. MODERNITY OF ADLERIAN INTERPRETATION. Bullying continues to gain more recognition as an important paediatric, family, psychiatric, and community health issue. Despite the variability in its definition, it is generally considered a specific type of aggression with an imbalance of power, that may take several form. The rapid growth of electronic and computer-based communication during the past decade has dramatically changed social interaction, especially among teenagers. Cyberbullying has emerged as a new form of bullying and harassment, and it has been shown to possess different ramifications from traditional school-yard bullying. This article contributes to the existing literature in relation to the definition of bullying and cyberbullying. Adlerian topics – such as inferiority complex, life style, social interest, family constellation and birth order, creative self, social school and so on – are of considerable value and usefulness for understanding bullying and cyberbullying, with particular attention to the relationship-wise asymmetry. Prevention and intervention strategies for these phenomena are suggested from the adlerian point of view.

Keywords: BULLYING, CYBERBULLYING, ADLERIAN APPROACH

I. Introduzione

Se la psicologia dello sviluppo e la psicologia sociale [168], ma anche l'antropologia culturale [99], hanno contribuito a delineare la grande rilevanza delle relazioni tra pari nel corso dello sviluppo, durante l'adolescenza l'importanza di queste relazioni assume una valenza ulteriore, grazie alla sua influenza sul benessere emotivo e sull'integrazione sociale dell'individuo, anche per le ripercussioni a lungo termine [83, 88, 96]. Relazioni tra pari positive sono, infatti, correlate a un senso di identità positivo, al senso di valore, di fiducia e di autostima, oltre che allo sviluppo di competenze affettive che metteranno in grado l'adolescente di gestire in modo ottimale relazioni sentimentali nel corso della vita [87, 88, 101].

* Alla stesura di questo contributo hanno collaborato la Dott.ssa Chiara Berselli e il Prof. Gian Giacomo Rovera.

L'identificazione con il gruppo di pari riveste un ruolo cruciale nella preadolescenza e adolescenza [134]. I pari, infatti, rappresentano modelli significativi in quanto vengono percepiti come simili e in grado così di influenzare desideri, aspirazioni, comportamenti. In adolescenza il gruppo dei pari può, quindi, costituire per i soggetti un influente regolatore e mediatore dei processi di socializzazione, con possibili funzioni sia protettive che promozionali, sia amplificatrici di rischi di pressione dinamica verso comportamenti dissociali [51, 88]. Se il lato positivo delle relazioni tra pari mette in luce la grande capacità di influenzare il benessere psicologico delle persone anche oltre l'arco temporale dell'adolescenza, anche il loro lato "oscuro" è ben documentato da fatti di cronaca riportati dai media e confermato dalle ricerche sui comportamenti devianti in adolescenza e sul fenomeno del bullismo [88]. Le caratteristiche dei comportamenti antisociali [33] apportano riflessioni sulle funzioni del bullismo in età adolescenziale, un fenomeno che pur presente anche negli anni della scuola elementare, nel corso dell'adolescenza assume valenze e forme molto diverse, in funzione dei compiti evolutivi che l'adolescente è chiamato a svolgere e dei diversi contesti di vita in cui l'identità e il senso di Sé si esplicano [88, 115]. Le conseguenze di fenomeni di bullismo possono essere drammatiche. L'essere vittima di azioni di prepotenza fisica e/o verbale o l'esclusione sociale dal gruppo, possono, infatti, avere enormi ripercussioni sull'adattamento sociale ed emotivo del bambino o dell'adolescente.

Che cosa è il bullismo, chi è il bullo? Quando possiamo parlare di vittime e di spettatori? Quali sono le cause, le motivazioni e i meccanismi che innescano tali comportamenti? Perché la vittima può arrivare al suicidio e a quale bisogno risponde la scelta di un capro espiatorio, di una vittima designata? Perché si è complici attivi o passivi del fenomeno bullismo? Questi sono tra gli interrogativi più ricorrenti nel vastissimo registro di pubblicazioni, manuali e testi narrativi presenti nell'esteso panorama di ricerche nazionali e internazionali aventi come tema il bullismo. Appare, pertanto, indispensabile approfondire le caratteristiche dei diversi tipi di ruoli e di status di pre-adolescenti e adolescenti coinvolti in queste espressioni di disagio socio-relazionale che stanno assumendo, anche in Italia, una preoccupante rilevanza quantitativa e qualitativa: siano essi bulli, vittime, soggetti che rivestono entrambi i ruoli e gli spettatori [40, 77, 78, 81]. A tal fine è opportuno considerare le caratteristiche esteriori, gli attributi di personalità e le differenze relative ai contesti e agli ambiti di provenienza [79, 80]. Questo in quanto il bullismo va inserito in un contesto sociale, culturale e relazionale allargato: da comprendere nel quadro di diversi modelli di comunicazione, di relazione, di categorizzazione [41, 86, 145, 165, 188], inter ed intraculturali [22, 23, 152, 184], ma anche tenendo conto delle sottoculture e controculture giovanili [43, 77, 79, 146, 147, 169, 187] considerando in particolare, nella nostra società, la diffusione capillare, specie tra i giovani, ma anche tra i giovanissimi, delle nuove tecnologie, che ha mutato, forse non nella sostanza (anche se le relazioni tra web,

psiche e substrato cerebrale sono attualmente oggetto di discussione nell'ambito delle Neuroscienze), ma certamente nei suoi aspetti relazionali, il fenomeno del bullismo [26, 42, 43, 88].

L'interesse per questo fenomeno, che investe più dimensioni della realtà, è storicamente legato al nome dello studioso di origine svedese Dan Olweus, professore di Psicologia dell'università di Bergen, e convenzionalmente al 1973. Poiché, proprio in questo anno, Olweus pubblica il volume *Hackkycklingar och översittare Forskning om skolmobbing* [Zimbelli e prepotenti. Ricerca sul bullismo scolastico], tradotto nelle principali lingue [130],* dove fornisce la prima definizione di bullismo: «Uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni» (131, pp. 11-12). I tre elementi costitutivi di questa definizione di bullismo (ormai riferimento "obbligato" in quasi tutti i testi), ossia a) l'intenzionalità, b) la persistenza nel tempo e c) l'asimmetria di potere tra il bullo e la vittima, hanno portato ad una svolta, ritagliando al concetto di bullismo uno specifico significato all'interno di varie tipologie comportamentali aggressive, quali il disturbo della condotta [58], il teppismo, il vandalismo, il sopruso, l'ostracismo, l'emarginazione, ecc. Alcuni anni dopo, le prime ricerche sulla realtà italiana evidenziavano la diffusione preoccupante del fenomeno tra i bambini delle scuole elementari e gli adolescenti [77]. Il fenomeno del bullismo non era quindi solo una manifestazione di violenza legata alle culture e ai sistemi di welfare iperprotettivi delle società scandinave. Infatti, si è rivelato sempre più un fenomeno pervasivo e trasversale. Tuttavia restano non pochi problemi per una definizione univoca del termine bullismo, che sia cioè unanimemente condivisa dalla comunità scientifica, ma anche al di fuori di questa, dato che il termine è diventato ormai di uso comune.

Infatti, negli ultimi tempi, si parla molto spesso di bullismo, dando per scontato che il termine, ma soprattutto il suo significato, sia conosciuto e condiviso da tutti. Ma, come spesso avviene nella comunicazione, soprattutto quando sono coinvolte questioni "scottanti", o vi è un implicito, sia convenzionale che conversazionale, difficilmente districabile [28, 29, 86, 102, 167], è abbastanza facile che ognuno abbia in mente la propria definizione del termine, e che questo generi ambiguità e difficoltà di comprensione [102]. Come, infatti, osserva Iannaccone [102], le difficoltà iniziano già a livello linguistico, dove non mancano le contraddizioni. Riferendo questo termine al contesto scolastico o a sottoculture o a controculture adolescenziali e pre-adolescenziali, viene richiamata

* Cronologicamente, a onor del vero, già nel 1972 P. P. Heinemann pubblicò un più generico volume, *Mobbing gruppvåld bland barn och vuxna* [Mobbing, prepotenza di gruppo tra i bambini e gli adulti] [91].

l'immagine classica di un individuo non solo prepotente, ma anche con una posa impropriamente spavalda, in parte marginalizzato. Inoltre le estensioni di teppismo o di vandalismo richiamano un atteggiamento di rifiuto delle regole e della convivenza collettiva. In sintesi il bullismo è comunque individuato come una forma di violenza imposta da un singolo o da un piccolo gruppo rispetto a una totalità percepita come sostanzialmente armonica. Con il termine bullismo, infatti, si focalizza l'attenzione solo su un attore del processo: il bullo, il prepotente, non riconoscendo invece la *matrice sociale* del fenomeno. E soprattutto il fatto che si è di fronte ad un fenomeno molto più esteso di disagio giovanile, che, nella nostra società complessa, si può facilmente trasformare da disagio adattivo ed evolutivo in *disagio sociale*. Generalmente, le definizioni del disagio incentrano il loro focus su due aspetti principali: quello relativo alla necessità di rispondere positivamente ai compiti evolutivi e quello relativo al bisogno di riuscire a farlo all'interno di una società cosiddetta "complessa", ma nello stesso tempo "trasparente" alla Vattimo [186], "liquida" alla Bauman [24], Post-moderna [109] o Post-umana [82], che ribadiscono in fondo, la stessa aleatorietà di valori, di verità [48] o comunque, di modalità comportamentali sufficientemente stabili e condivise. Nella stessa piattaforma si incontrano, contemporaneamente, due eventi inevitabili nella crescita sana di un ragazzo: da un lato il processo di emancipazione, cioè di diventare una persona autonoma e, dall'altro, quello di socializzazione, che significa la presenza partecipativa nella società degli adulti [79]. Il processo è difficile e il fallimento, specie se concorrono concomitanze personologiche, familiari, sociali e culturali, è dietro l'angolo. Come sottolinea Amenta (12, p. 7) «Il disagio è l'esito del fallimento derivante dall'aver ripetutamente preso atto che i mezzi e gli strumenti di cui si dispone non risultano adeguati per far fronte alle situazioni e per trovare un equilibrio tra il poter essere se stessi e, al contempo, rispondere in modo creativo alle aspettative e alle richieste che l'ambiente impone». Le identità imperfette della pre-adolescenza e dell'adolescenza rappresentano un fattore di instabilità, e quindi di rischio [114, 115, 134, 154]. Per agire sul bullismo è quindi necessario intervenire sulla totalità del fenomeno, operando su più fronti, sia individuali che socio-culturali, che vanno da situazioni di disagio a franche manifestazioni di aggressività e di violenza [102, 137, 146, 147, 148, 169]. Estremamente importante, infatti, è il *contesto culturale* in cui si vive. Secondo Olweus [131], infatti, i ragazzi che opprimono e quelli che subiscono sono il frutto di una società che tollera la sopraffazione. Il bullismo è figlio di un contesto culturale in cui viene perseguito un modello di forza e potere, in cui vige la distinzione tra vincenti e perdenti, in cui la sconfitta non è accettabile e dove vengono esaltati leader autoritari e immagini maschili e femminili di successo. I mass media, televisione, cinema, videogiochi, ci presentano modelli di violenza giovanile come espressione di forza e vitalità. In una cultura fondata sui disvalori della sopraffazione, dell'arroganza, della furbizia e della competizione, diventa naturale prevaricare il più debole [43, 50, 137, 148, 159].

Nella nostra lingua il termine “bullo” è ambiguo, in quanto porta in sé una connotazione anche positiva che ne riduce l’impatto emotivo: il sinonimo di “bellimbusto”, che troviamo tra le connotazioni del termine “bullo” nei nostri principali vocabolari, sposta l’attenzione sull’apparenza più che sulla sostanza del comportamento; l’analisi etimologica del termine, tramite la variante *bulo*, ci fa scoprire la sua origine tedesca: *buhle*, ossia l’amico intimo, il ganzo, il bellimbusto. Si tratta di un prestito linguistico risalente alle invasioni germaniche ma che, nonostante i secoli, agisce ancora sul nostro lessico e sull’idea, tuttora presente, che il bullismo sia attribuibile a ragazzi un po’ spacconi e gradassi. La difficoltà di focalizzare il fenomeno che si vuole analizzare è dovuta al fatto che il termine bullismo è un’italianizzazione del termine inglese *bullying* [102]. Ma la traduzione letterale di bullismo con *bullying* non ha tenuto conto della differenza di significato tra i due termini; nel coniare il neologismo ci si è basati solo su una somiglianza di suono, focalizzando l’attenzione sulla nostra tradizione culturale del termine “bullo” e tralasciando quegli aspetti di sopraffazione e di dominio che nel termine inglese hanno un’estensione molto più precisa ma anche più ampia. Il significato inglese del termine non denota quindi un semplice atteggiamento, come accade nella lingua italiana, quanto una specifica modalità di relazione tra uno o più soggetti forti (individui, gruppi e anche Stati), che si avvalgono della propria superiorità per danneggiare un soggetto più debole [102]. La puntuale definizione che Sharp e Smith [170] danno del bullismo è, infatti, focalizzata sugli aspetti relazionali: «È un tipo di azione che mira deliberatamente a fare del male o danneggiare; spesso è persistente, talvolta dura per settimane, mesi e persino anni ed è difficile difendersi per coloro che ne sono vittime. Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori c’è un abuso di potere e un desiderio di intimidire e dominare» (170, p. 11). Nella definizione di *bullying* è ben espressa la matrice relazionale del fenomeno, potendo così individuare con facilità le prime due caratteristiche che rendono il *bullying* differente da altre manifestazioni di aggressività o di conflitto, che sono: lo squilibrio nel rapporto di forza tra il *bully* e la vittima e l’intenzione di arrecare un danno alla persona più debole [102].

La parola usata in Scandinavia per riferirsi al bullismo è *mobbing*; essa è usata con diversi significati e connotazioni. La radice della parola originale inglese, *mob*, si riferisce ad un gruppo di persone, abitualmente esteso ed anonimo, implicato in azione di molestie [79, 94, 95, 130]. Il termine ha avuto un iniziale utilizzo in campo etologico, da parte di Konrad Lorenz, con il significato di attacco collettivo di una moltitudine di animali più deboli nei confronti di un animale più forte, e indica l’assalto dell’orda, l’accerchiamento, la pressione da parte del gruppo [107]. Il termine *mobbing* viene ora prevalentemente utilizzato per indicare le vessazioni in ambito lavorativo, o più in generale, la violenza psicologica perpetrata dal datore di lavoro o da colleghi (*mobber*) nei confronti di un lavoratore (*mobizzato*) per costringerlo alle dimissioni o comunque a uscire dall’am-

bito lavorativo. Nella lingua inglese il termine utilizzato per definire questo fenomeno è “*bullying*” ed è quello comunemente usato nella letteratura internazionale sull’argomento. Come si è detto, la mancanza di un adeguato termine italiano consiglia l’uso della terminologia inglese. Il termine bullo, infatti, non ha la stessa portata semantica: anzi, in certe denotazioni (il gradasso, il bellimbusto, il bullo di periferia) finisce per avere connotazioni diverse, in certi casi quasi positiva, o comunque innocua, venendosi a perdere il perverso rapporto di violenza tra chi la attua (sia esso un individuo che un gruppo) e chi la subisce. Nella nostra lingua il termine bullismo ha comunque finito per indicare certi comportamenti aggressivi, violenti o di marginalizzazione che si hanno nella scuola o nella pre-adolescenza e adolescenza.

Anche se il bullismo è un fenomeno complesso, possiamo distinguere, in termini esemplificativi, tra *bullismo diretto* e *bullismo indiretto* [102, 131].

a) Il “*bullismo diretto*” è caratterizzato da una relazione diretta tra vittima e bullo.

A sua volta possiamo distinguere tra:

1. Bullismo fisico. Il bullo colpisce la vittima con colpi, calci o spintoni, o la molesta sessualmente.
 2. Bullismo verbale. Il bullo prende in giro la vittima, dicendole frequentemente cose cattive e spiacevoli o chiamandola con nomi offensivi o minacciandola.
- b) Il “*bullismo indiretto*” è meno visibile di quello diretto, ma non meno pericoloso, e tende a danneggiare la vittima nelle sue relazioni con le altre persone, escludendola e isolandola soprattutto per mezzo del bullismo verbale e quindi con pettegolezzi e calunnie sul suo conto. In questo caso diventa più che mai importante l’azione del gruppo che, soprattutto nell’azione degli spettatori, permettono, rinforzano e legittimano l’azione di vessazione.

Ovviamente “fisico” e “verbale” non vanno intesi come fenomeni di diversa gravità. Se si guardano le conseguenze a medio e a lungo termine nella vittima, alcune forme di prepotenza verbale minano maggiormente lo sviluppo e l’autostima e possono risultare più gravi di una prepotenza fisica [61, 70, 79, 80].

Smith e Monks [173] sottolineano il fatto che in letteratura esista una certa sovrapposizione nelle definizioni di aggressività relazionale, indiretta e sociale. L’aggressività di tipo relazionale danneggia i coetanei e consiste nell’escludere un compagno dai giochi, nel dire alla vittima che non si farà amicizia se non obbedirà agli ordini che gli vengono imposti, nel diffondere maldicenze e dicerie. L’aggressività sociale mira a danneggiare l’autostima di un altro o il suo status sociale, o entrambi. Può assumere una forma diretta, quali il rifiuto verbale, le espressioni facciali negative, i gesti dispregiativi o le strategie di evitamento (ad esempio, spostarsi con aria disgustata dalla vittima); oppure può assumere forme indirette, quali le calunnie nei confronti di alcuni o l’esclusione delle vittime dal gruppo [88]. «L’aggressività relazionale pone l’accento sull’oggetto dell’atto aggressivo, cioè le relazioni tra i coetanei. Pertanto, l’esclusione sociale diretta -

Non puoi giocare con noi. Vattene! – è relazionale e sociale e non indiretta. Spargere dicerie è un tipo di aggressività relazionale, sociale e indiretta» (173, p. 21).

Vi è, nel gruppo, un intreccio di relazioni che a porta definire la dinamica bullo-vittima in termini sistemici, con una costellazione di attori implicati in gradi diversi nel fenomeno. Si possono identificare, accanto ai ruoli di bullo, di vittima e di bullo/vittima, altri ruoli complementari all'interno del gruppo: gli assistenti (individui più passivi dei bulli, che li aiutano nelle attività, ma non le promuovono); i rinforzi (che ridono per le offese alla vittima e incoraggiano i bulli a continuare); i difensori (offrono aiuto alla vittima, confortandola o cercando attivamente di fare smettere il bullo); gli spettatori (mantengono le distanze e vogliono ignorare quanto sta avvenendo). Questi ruoli tendono a mantenersi sufficientemente stabili nel tempo [166]. Gli psicologi sociali hanno ulteriormente evidenziato dinamiche di gruppo incentrate sulla prevaricazione, sottolineando il ruolo coesivo dei comportamenti aggressivi verso membri di gruppi esterni [127].

«Reconceptualizing School Bullying as a Hybrid Problem» (54, p. 312) è un'espressione suggerita dallo studioso della Seattle University Samuel Y. Song e dal suo collega dell'Università del North Carolina Wakako Sogo, che sintetizza con efficacia le difficoltà in proposito: per loro il bullismo è innanzitutto un «hybrid framework» [54]. Ogni forma di aggressività si propone, infatti, come “fenomeno misto”, riferibile ad un'interazione dinamica di variabili biologiche, psicologiche e sociali [148, 149, 155, 185]. Il bullismo è un fenomeno complesso e multifattoriale, determinato da un insieme di variabili che interagiscono in forme e modalità diverse nelle singole situazioni e contesti sociali: di conseguenza la sua riduzione necessita di interventi articolati. Il bullismo può esprimersi in varie forme con diversa gravità, sia per quanto attiene agli specifici comportamenti sia per le sue conseguenze a medio e lungo termine. Le modificazioni dello status di bullo e vittima si ottengono e si risolvono stabilmente quando i processi di cambiamento coinvolgono pienamente le dimensioni emotive e non si limitano a cambiamenti solamente di tipo comportamentale o cognitivo non supportati da modificazioni profonde della persona [79].

II. *Il Cyberbullying*

Il bullismo elettronico (Cyberbullying) è un fenomeno descritto dalla letteratura internazionale soltanto a partire dai primi anni del 2000. Nonostante la sua novità, i ricercatori hanno notato come il bullismo virtuale sia molto diffuso ed in velocissima espansione. Il quadro di riferimento che potrebbe fornire la matrice interpretativa del fenomeno dovrebbe essere rintracciato da un lato nel cambiamento del contesto sociale e del modello di società, dall'altro nel rapporto che i

giovani intrattengono con le nuove tecnologie comunicative [140]. I giovani della “generazione digitale” sono abituati a usare computer e mouse fin dai primi anni di vita. Sono spesso più veloci degli adulti a usare video, telecomandi e tastiere. Sono istintivamente portati a maneggiare gli oggetti tecnologici e, per questo, imparano a usarli velocemente. Crescono in un mondo in cui computer e videogiochi sono parte integrante della loro esperienza. Ogni giorno, infatti, il gioco è sempre più spesso sostituito dal “videogioco”, dove la tecnologia rappresenta un’irresistibile possibilità di rispondere al “bisogno ludico” presente in ogni bambino [137]. Ora, non si nega l’importanza dell’attività ludica del bambino per la sua maturazione e il suo sviluppo emotivo [192]. Ma la diffusione sempre più pervasiva della violenza, non solo nei mass media ma anche nei videogiochi ha portato di recente a numerose e preoccupanti ricerche. Molestare i più deboli e videoregistrarli, per scatenare il contenuto sul web, fa parte del gioco e questo perverso gioco si chiama “cyberbullismo”. I docenti, così come le famiglie, sono spesso disarmati, travalicati dalla “potenza comunicativa del web”, anonima e incontrollata. Sono questi gli elementi che hanno fatto scattare l’emergenza bullismo e cyberbullismo, nonostante i dati parlassero in modo chiaro della sua presenza nella scuola ormai da anni [77, 137, 174]. Il cyberbullismo rappresenta la nuova frontiera del bullismo. Questo nuovo tipo di bullismo, attraverso i dispositivi di comunicazione tecnologica come, per esempio, la posta elettronica, la messaggistica istantanea, i blog, gli SMS, i telefoni cellulari, gli MMS e i siti web, facilita una comunicazione istantanea, diffusa, pervasiva, anonima. Con il termine di cyberbullismo si intende: “volontari e ripetuti danni inflitti attraverso l’uso del computer o di altri dispositivi elettronici” [97].

La definizione riportata, pur nella sua semplicità, contiene alcuni elementi chiave del bullismo elettronico.

- a) Volontario: il comportamento deve essere deliberato, non accidentale;
- b) Ripetuto: questo tipo di bullismo rispecchia un modello di comportamento che non è incidentalmente isolato;
- c) Danno: la vittima deve percepire che il danno è stato inflitto;
- d) Dispositivi elettronici: computer, cellulari, videofonini, giochi, ecc. Questo è ciò che differenzia il cyberbullismo dal bullismo tradizionale.

Un ulteriore aspetto di fondamentale rilevanza nella distinzione tra cyberbullismo e bullismo tradizionale è che, nel bullismo tradizionale le vittime, una volta rientrate nel proprio luogo di abitazione sono al sicuro (almeno dal bullismo diretto), in quanto la loro casa li protegge; nel fenomeno del cyberbullismo, invece, questo non avviene perché esso si genera attraverso strumenti elettronici, che permettono ai bulli di infiltrarsi nelle case delle vittime, di materializzarsi in ogni momento della loro vita, perseguilandole con messaggi, immagini, video offensivi, inviati con videofonini o pubblicati su qualche sito attraverso Internet [140, 141]. Thomas [179] ha sottolineato come il bullismo tradizionale si riferisca prin-

cialmente alle ore scolastiche, mentre nel bullismo elettronico le aggressioni continuano anche a casa e nei week-end. Inoltre, ad esempio, come accade nel caso di video offensivi divulgati su *You Tube*, la dimensione temporale dell'offesa si dilata pressoché all'infinito, poiché il video rimane a disposizione degli spettatori per un lungo periodo di tempo e prescinde dalle azioni che attivamente il bullo o il gruppo che lo supporta decidono di intraprendere (Tab. I).

Il cyberbullismo, inoltre, come anche per le tradizionali forme del bullismo, può svolgersi in maniera diretta o indiretta. Per "bullismo tecnologico diretto" si intende gli attacchi diretti, attraverso messaggi, nei confronti di bambini e adolescenti, mentre quello di tipo indiretto usa terze persone nello svolgere azioni di cyberbullismo e queste ultime si realizzano con o senza il loro consenso [100] (Tab. II).

La diffusione del cyberbullismo è estremamente allarmante, dal momento che, se un tempo il fenomeno del bullismo era circoscritto prettamente al contesto reale, specie nell'epoca dei proto-bulli, cioè nell'ambiente scolastico degli anni '70 e '80 [43], ora la vittima può essere raggiunta, attraverso la tecnologia, ovunque e in ogni momento del giorno e della notte, rendendo il fenomeno ancora più grave [137]. Non solo, ma attraverso un'azione continuativa, la sua stessa immagine "pubblica" e quindi relazionale può essere gravemente compromessa, con gravi conseguenze sulla stabilità psichica del giovane. Infatti, tanti adolescenti sono attratti dal cyberbullismo, perché è un fenomeno che permette di mantenere l'anonimato secondo la percezione del cyberbullo. L'uso delle e-mail temporali e dei soprannomi può aiutare a nascondere facilmente la propria identità. Inoltre, ci vuole, senz'altro, meno energia e molto meno coraggio nell'esprimere dei commenti umilianti allo scopo di aggredire profondamente la vittima: è molto più semplice ferire un altro quando si è nascosti dietro una tastiera o uno schermo, che con la propria voce o forza (e questa modalità può essere anche un comportamento di rivalsa mascherato della vittima, come vendetta a vessazioni subite passivamente). Questo tipo di comportamenti, messi in atto di "nascosto", fa sì che il cyberbullo non si renda conto dei danni che può provocare e che provoca nei confronti di un altro individuo (spesso un suo compagno, un amico o un coetaneo) [36, 43, 140]. È importante tener presente che ciò che lo sviluppo delle nuove tecnologie ha offerto agli adolescenti, oggi è una presunta invisibilità, cioè l'illusione di essere anonimi e invisibili. Questi aspetti fanno sì che i giovani non abbiano paura di essere rintracciati, quindi, di conseguenza, diminuisce la loro sensibilità di fronte alle diverse tipologie di violenza [60, 140]. Comunque, l'aggressione informatica, anche se è portata avanti da una persona o da un gruppo, non si esaurisce tra questi, ma tramite la rete raggiunge il gruppo più ampio, avendo così ripercussioni sia nella vita scolastica che all'interno del gruppo allargato [102]. Che l'anonimato e l'invisibilità possano favorire la violenza e l'obbedienza distruttiva erano già emersi dagli ormai classici studi di Milgram [121, 122, 123].

Per le sue caratteristiche il cyberbullismo bene si presta alle manifestazioni, per esempio, del “*Bullismo al femminile*”. Infatti, anche se in misura minore rispetto ai maschi, anche le ragazze praticano azioni di bullismo. Vi è però una modalità particolare che rende meno visibile e più subdolo il fenomeno: di solito non vi è scontro fisico (anche se non sono da escludere episodi di violenza tra ragazze), ma si distrugge l’immagine esteriore e interiore della vittima. Anche i primi studi sul fenomeno sono stati ingannati da questa mancanza di visibilità del fenomeno, focalizzando l’attenzione sulle sole prepotenze agite fisicamente, prevalentemente da maschi, tralasciando quelle relazionali, di tipo femminile. La prerogativa assegnata ai maschi di agire forme di aggressività di gruppo su una vittima ha fatto sì che il fenomeno venisse chiamato con un termine specifico, *bullying*, tradotto infelicemente con “bullismo”, facendo superare il termine originario *mobbing*, che, invece, comprende sia le prepotenze dirette che quelle indirette e verbali [102]. Tipicamente femminili sono gli atteggiamenti che si manifestano attraverso la calunnia, con maldicenze pesanti sulla vittima e che comportano, quasi sempre, un isolamento dal gruppo con una forma palese di ostracismo. La vittima, particolarmente debole, può arrivare anche ad autoescludersi in altri rapporti sociali per timore di altre reazioni ostili. La ridicolizzazione dell’aspetto fisico, del carattere e del modo di vestire della vittima, possono essere esercitate per “togliere di mezzo” una persona percepita dal gruppo come “diversa” o rivale, per la leader-bullo del gruppo. Tutto questo rafforza l’immagine che il gruppo delle ragazze ha di sé. Il carattere sociale del fenomeno del bullismo al femminile è ben definito dalla volontà del gruppo, che ha già stabilito amicizie e “gerarchie”, di evitare l’intrusione e l’inserimento di nuovi elementi [102].

Il fenomeno del cyberbullismo ha una diffusione ormai su scala mondiale e gli allarmismi da esso suscitati sono più che giustificati. La rete favorisce la partecipazione delle persone agli scambi di conoscenze e dunque alla formazione di una cyber cultura [26], il cui utilizzo non adeguato può aumentare il rischio per la salute psichica attraverso sopraffazioni on-line [88, 141]. I giovani “vivono” ormai *on-line*, in quanto è questo il loro nuovo modo di relazionarsi con gli altri; è proprio a causa di questo sviluppo così veloce e l’affluenza sempre più grande del pubblico giovanile alla rete che gli educatori devono conoscere, sempre più, questo mondo virtuale pieno di allusioni e aggressioni [132], affinché questi luoghi mediatici non diventino, per gli adulti, dei non luoghi, dei *Non-lieux* alla Marc Augé [17]. Questo nuovo modo di vivere la quotidianità è anche un modo, o “il modo” di comunicare dei giovani con il mondo degli adulti, quel mondo che non li comprende più [79, 80]. Ognuno conosce la *G.I. generation* della Seconda guerra mondiale e i *figli del baby boom* che sono arrivati in seguito. E ognuno conosce la definizione coniata per chi è nato alla fine del ventesimo secolo: una non-etichetta, come *generazione X*. Ma, la generazione successiva (...) è più ardua da definire (*Washington Post*, 06/07/08) (43, p. 98). E Coppola su *la Repubblica on-line* del 07/07/08, parla di *generazione senza nome, tutti web, mamma e iPod*. (43, p. 98).

TABELLA I. DIFFERENZE TRA BULLISMO TRADIZIONALE E CYBERBULLISMO

BULLISMO TRADIZIONALE	CYBERBULLISMO
I Bulli di solito sono studenti o compagni di classe (persone conosciute dalla vittima).	I Cyberbulli sono anonimi.
I testimoni delle azioni di prepotenza e di aggressività sono solamente i membri di un determinato ambiente (scuola, parco giochi) e restano circoscritti da uno spazio.	Il “materiale” usato dai cyberbulli può essere diffuso in tutto il mondo.
Si riscontra un certo tipo di disinibizione sollecitata dalle dinamiche di gruppo.	Qui è presente un altro tipo di disinibizione: il bullo virtuale tende a fare ciò che non avrebbe il coraggio di fare nella vita reale.
Il bullo tradizionale ha bisogno di dominare le relazioni interpersonali correlate con la visibilità, ovvero, dalla presenza reale del bullo.	Il cyberbullo si approfitta della presunta invisibilità (ogni computer lascia le “impronte” che possono essere identificate dalla polizia postale) attraverso la quale vuole ugualmente esprimere il proprio potere e dominio.
Si osserva una chiara presenza di feedback tra la vittima e il suo oppressore, alla quale non presta sufficientemente attenzione (consapevolezza cognitiva ma non emotiva).	Il bullo virtuale non vede le conseguenze delle proprie azioni, e proprio questo può ostacolare in lui la comprensione empatica della sofferenza provata dalla vittima.
Si può riscontrare piuttosto facilmente la deresponsabilizzazione, del tipo: “Non è colpa mia, stiamo scherzando”.	Nel cyberbullismo si possono rilevare anche i processi di depersonalizzazione, dove le conseguenze delle proprie azioni vanno prescritte agli avatar.
Nel bullismo tradizionale, sono solo i bulli ad eseguire i comportamenti aggressivi.	Nel bullismo virtuale, anche la vittima nella vita reale o di un basso potere sociale può diventare il cyberbullo.
Nel bullismo tradizionale il pubblico è passivo.	Nel caso di cyberbullismo gli spettatori possono essere passivi e attivi (partecipare nelle prepotenze virtuali).

Da Pisano e Saturno, 2008, Mod.

TABELLA II. MANIFESTAZIONI DEL CYBERBULLISMO

MESSAGGI DI TESTO (SMS) <i>HARASSMENT</i> <i>CYBERSTALKING</i>	INVIARE, TRAMITE SMS, INSULTI, PAROLACCE, DERISIONI, MINACCE ALLA VITTIMA.
FOTO O VIDEOCUP <i>DENIGRATION</i>	RIPRENDERE CON IL CELLULARE LE VITTIME IN SITUAZIONI IMBARAZZANTI E MODIFICARE LE FOTO O I VIDEO E METTERLE SU INTERNET O INVIARLE AD ALTRE PERSONE, IN GENERE COMPAGNI.
TELEFONATE ANONIME <i>HARASSMENT</i> <i>CYBERSTALKING</i>	EFFETTUARE IN MODO CONTINUATO TELEFONATE SILENTI O CON CONTENUTI MINACCIOSI O DI INSULTI E DERISIONI, DIURNE E NOTTURNE.
E-MAIL <i>HARASSMENT</i> <i>CYBERSTALKING</i> <i>DENIGRATION</i>	INVIARE E-MAIL CON CONTENUTI OFFENSIVI, MINACCIOSI, CON INSULTI O CON FOTO MODIFICATE. ESTENDERLE ANCHE AD ALTRE PERSONE.
INVIO DI MESSAGGI <i>DENIGRATION</i> <i>CYBERSTALKING</i>	INVIARE MESSAGGI Istantanei TRAMITE INTERNET ATTRAVERSO SOCIAL-NETWORK O SITI CREATI APPPOSITAMENTE.
PERSECUZIONI NELLE CHAT-ROOM <i>HARASSMENT</i> <i>CYBERTALKING</i>	PERSEGUIRE LE VITTIME ALL'INTERNO DELLE CHAT-ROOM.
ANNUNCI SUL WEB <i>HARASSMENT</i> <i>CYBERSTALKING</i> <i>DENIGRATION</i> <i>IMPERSONATION</i>	INSERIRE ANNUNCI SUL WEB ESTREMAMENTE IMBARAZZANTI RIGUARDANTI LA VITTIMA CON IL SUO NUMERO DI CELLULARE CAMBIANDOGLI IDENTITÀ E DIFFAMANDOLA.
FLAMING	INVIO DI MESSAGGI ELETTRONICI ALL'INTERNO DELLA RETE, VIOLENTI, VOLGARI, ALLO SCOPO DI SUSCITARE CONFLITTI VERBALI.
INGANNARE LA VITTIMA <i>TRICKY O OUTING</i> <i>DENIGRATION</i>	IL BULLO TRAMITE QUESTA STRATEGIA ENTRA IN CONTATTO CON LA PRESUNTA VITTIMA, SCAMBIANDO CON ESSA DELLE INFORMAZIONI PRIVATE E INTIME CHE POI DIFFONDE TRAMITE MEZZI ELETTRONICI COME INTERNET O SMS.
ESCLUSIONE <i>EXCLUSION</i>	L'ESCLUSIONE AVVIENE NEL MOMENTO IN CUI IL CYBERBULLO DECIDE DI ESCLUDERE INTENZIONALMENTE DAL PROPRIO GRUPPO DI AMICI, DALLA CHAT O DA UN GIOCO INTERATTIVO UN ALTRO UTENTE.
HAPPY SLAPPING	L'HAPPY SLAPPING CONSISTE IN UNA REGISTRAZIONE VIDEO DURANTE LA QUALE LA VITTIMA VIENE RIPRESA MENTRE SUBISCE DIVERSE FORME DI VIOLENZE, SIA FISICHE CHE PSICHICHE. LE REGISTRAZIONI VENGONO EFFETTUATE ALL'INSAPUTA DELLA VITTIMA CHE SE LE RITROVA POI DIFFUSE SU INTERNET.

III. *La Psicologia Individuale Comparata*

La Psicologia Individuale Comparata può essere un utile strumento di applicazione diagnostica e terapeutica di fenomeni relazionali multifattoriali come il bullismo, il quale mutuando le parole di Chiara Marocco Muttini «Nonostante l'attenzione, è però, [...] in gran parte irrisolto» (115, p. 103). Per potere comprendere concetti complessi, come il bullismo, è utile considerare nella sua completezza la dizione della Psicologia Individuale con la qualifica di «comparata», poiché il suo oggetto di studio è «una individualità psichica unica e irripetibile [...] parte di una struttura sociale composta da altre unità psichiche, come lei, uniche e irripetibili» (108, p.161). Inoltre il termine “comparata” apre a prospettive sia relazionali che interculturali, la cui attualità teorica ed operativa è innegabile, in una società multiculturale [13, 151, 159, 163].

Uno dei meriti di Adler, consiste nell'essere stato uno dei primi a rilevare all'inizio del XX secolo il ruolo preminente dell'aggressività nella genesi delle nevrosi [1]. È quindi evidente quanto le teorizzazioni della Psicologia Individuale possano essere utili nel focalizzare l'interdipendenza tra l'aggressività intrinseca alle dinamiche del fenomeno del bullismo, l'aggressività intesa da Adler quale bisogno di autoaffermazione, volontà di potenza e l'aggressività quale elemento generante lo sviluppo di qualsiasi forma di nevrosi. Quest'ultima si origina da un senso di insicurezza definito da Adler, nella sua modalità patologica, «complesso di inferiorità» [8] in riferimento alla precedente elaborazione del «senso di incompletezza» [2] di Pierre Janet. L'aggressività spinge il singolo, quale unità biopsicosocioculturale [65, 68, 165], a compensare il proprio sentimento di inferiorità secondo il principio del *dinamismo* [3]. Questo principio, a sua volta inclusivo del concetto di *movimento* [4] è essenziale nel perseguire la meta della superiorità. Le modalità comportamentali dei bulli, delle vittime o degli spettatori esprimono la struttura del loro Sé-Stile di Vita [63, 72], definito in modo ancora più significativo come “metodo per affrontare i problemi della vita” [6]. A sostegno dell'interdipendenza di cui parliamo è importante avere presente che “il bullismo è una sottocategoria del comportamento aggressivo” [11], si manifesta sia in ambito scolastico che gruppale (sia *in-group* che *out-group*) e si configura in modo sempre più diffuso come profondo disagio psico-sociale riguardante principalmente la fascia di età compresa tra i 6 e i 17 anni. Considerando le differenze culturali che determinano gli aspetti della gruppaltà, si possono ipotizzare diversi “modelli” di bullismo, nei casi in cui l'individuo e il gruppo si articolano attraverso dinamiche differenti [41, 181, 182]. In età adulta questa forma di disadattamento può sfociare in condotte antisociali, illegali e criminali [129]. In altri casi questi comportamenti possono tendere a ridursi, fino a scomparire, rendendo conto della natura multidimensionale del fenomeno. Come osserva Chiara Marocco Muttini «le età della preadolescenza (11-13 anni) e della prima adolescenza (circa 14-15 anni) sono le più instabili per lo sviluppo psicologico, in con-

comitanza con la crescita accelerata e la discrepanza tra maturità corporea e psicoaffettiva. [...]. Il rischio è che i ragazzi non escano dalla logica del pensiero infantile, che spesso confonde ancora fantasia e realtà, desiderio e possibilità» (116, p. 7). Questi aspetti di confusione tra il reale e il virtuale sarebbero anche alla base del “cyberbullismo”, che manifesta le sue caratteristiche di violenza, aggressività, prevaricazione, attraverso l’uso delle nuove tecnologie [88, 138].

Il bullismo si origina per lo più all’interno di un gruppo di coetanei, il cui ruolo è indispensabile per la insorgenza ed il consolidamento delle sue dinamiche, che peraltro passano spesso inosservate a insegnanti e genitori. Il tessuto costitutivo del fenomeno è il risultato di una “rete” in cui convergono dimensioni di interesse sociologico, psicologico, pedagogico, sino alle soglie della criminologia. Forma alterata e disfunzionale di comunicazione fisica e psicologica favorisce meccanismi di semplificazione e manipolazione della realtà rappresentata e rappresentativa, risultando per questo un fatto sommerso ed incredibilmente diffuso [75]. All’origine dello squilibrio, che porta il comportamento aggressivo degli attori coinvolti nel bullismo a manifestarsi in un possibile comportamento nevrotico/dissociale, vi è una carenza di *Gemeinschaftsgefühl*, di “sentimento sociale” [85], fondamentale, sia per comprendere e spiegare, attraverso un modello comprensivo/esplicativo [165], le dinamiche interpersonali e la qualità dei moduli di legame [71, 156, 158], ma anche la carenza di un’integrazione tra le varie istanze dell’Io [172]. Ossia all’origine vi sarebbe l’inutilità e la disfunzionalità sociale della meta di superiorità che per primo tra tutti, il bullo si propone di raggiungere. La presenza di sentimento sociale nella strutturazione dello stile di vita, andrà a caratterizzare la personalità di ciascuno in un continuum tra normalità e psicopatologia. Pertanto, quando il bullo accresce il suo «comportamento antisociale» (131, p. 34) può rientrare nella dimensione patologica. Celebre è l’affermazione adleriana, divenuta poi principio stesso della sua tecnica pedagogica: «Il sentimento sociale è il barometro della normalità» (6, p. 7). D’altra parte, la nevrosi o psichismo nevrotico per Adler è, come sintetizza Lewis Way, «un tipo di comportamento che può derivare da un sentimento di inferiorità non compensato» (191, p. 98). Per questo, possiamo ritenere la manifestazione aggressiva del bullo come l’espressione di un comportamento simil-nevrotico e, dato che il più delle volte il bullismo è un fenomeno di gruppo, potremmo altresì parlare di “contagio nevrotico aggressivo tra pari”. L’utilizzo e l’applicazione del modello concettuale adleriano può rivelarsi estremamente utile nell’analisi degli aspetti e delle dinamiche del bullismo, con particolare attenzione al tipo di sentimento di inferiorità dei principali soggetti in relazione e ai suoi movimenti compensatori [113], rispetto alla asimmetria di potere e ai meccanismi che intervengono nel compensarlo. L’accento posto dal modello della Psicologia Individuale alle situazioni psico-sociali di disagio e di disadattamento di cui soffrono sia il bullo – sia esso dominante, gregario, bullo-vittima, o bullo temporaneo [44] – che la vittima – sia essa passiva o provocatrice – e in qualche misura anche gli spettatori - indif-

ferenti o collusivi - appare, sotto il profilo psicopedagogico, di grande modernità e, considerando l'entità dei fenomeni, anche di estrema attualità. Tutti vivono, agiscono e reagiscono in un determinato «ambiente ecologico», come direbbe oggi lo psicologo dello sviluppo Urie Bronfenbrenner (37, p. 31). È sufficiente pensare alla frequenza con cui concetti ed espressioni tipiche del vocabolario della psicologia adleriana, come complesso d'inferiorità, stile di vita, sentimento sociale, costellazione familiare, bambino difficile o fanciullo problema, benché utilizzati a volte in modo improprio, sono presenti non solo nel linguaggio comune, ma anche in diverse teorizzazioni psicodinamiche, che solitamente ne desconoscono la paternità [59]. Inoltre, data l'intrinseca relazione che sussiste tra lo sviluppo del fenomeno del bullismo e il contesto scolastico, risultano significative le anticipazioni riguardanti l'ambito dell'educazione, della scuola, e in particolare lo sviluppo del bambino e dell'adolescente che troviamo diffusamente nella "trilogia" adleriana dell'educazione: "*La psicologia individuale nella scuola*" (1929), "*La psicologia dell'educazione*" (1930), "*La psicologia del bambino difficile*" (1930) [5, 6, 7, 14].

IV. Il mancato sviluppo lineare del carattere nei bulli e nelle vittime

a) Il "*temperamento nervoso*" di Alfred Adler

Riguardo alle caratteristiche di personalità (caratteriali e temperamentali) [45] dei principali attori del bullismo, può essere utile rammentare le tre domande relative alla nevrosi poste dallo stesso Adler: «Da che cosa hanno origine i fenomeni nevrotici? Perché l'individuo nevrotico ha così sviluppato il senso della personalità e cerca sempre di provare la sua superiorità? Da dove scaturisce l'irresistibile bisogno di esaltare la propria personalità?» (2, pp. 31-32). Adler afferma che ogni nevrosi implica «un tentativo culturale non realizzato» (3, p. 52) di liberazione dal sentimento di inferiorità, liberazione che nell'individuo nevrotico viene alimentata dal bisogno di conseguire una meta di superiorità che gli renda sopportabile la vita. I sociologi Claudio Baraldi e Vittorio Iervese parlano di una cultura della prevaricazione, come nel caso del bullismo, che varia dal bambino al preadolescente, poiché: «La forma culturale della prevaricazione è il fattore più rilevante nella società» (21, p. 145). L'elemento culturale considerato da Adler e la relazione che questo ha con la scelta della meta di superiorità trovano conferma nella percezione che buona parte dei bambini e soprattutto dei preadolescenti hanno dei prevaricatori e delle spinte motivazionali delle loro vessazioni. Essi, infatti, ritengono «che i prevaricatori agiscono perché *si sentono superiori* [...] alla base dell'azione offensiva non c'è semplicemente la superiorità, ma la volontà di ostentarla, di mostrarla e dimostrarla» (21, pp. 146-147). Una significativa distinzione culturale evidenzia che la maggior parte dei «preadolescenti osservano il primato della *propria superiorità* in termini di forza fisi-

ca e molti bambini quello della *propria inferiorità* in termini di età» (21, p.146). Il nevrotico, come il bullo, e spesso anche la vittima provocatrice, è fondamentalmente «incapace di adattarsi alla realtà perché, avendo presente un ideale irrealizzabile, è sempre all’erta, diffidente e preoccupato solamente di rafforzare le proprie linee di orientamento al fine di liberarsi del suo sentimento di inferiorità» (2, p. 34). Il disagio, innanzitutto psichico, del bullo si pone in forma patologica quando, come il nevrotico, non riesce ad affrontare il suo senso di inferiorità in modo responsabile, rendendolo in questo modo un complesso che «si manifesta quando un individuo deve affrontare un problema che non sa e non può risolvere in modo adeguato, ed esprime la sua convinzione di essere incapace di risolverlo» (8, p. 42). Lo smarrimento di un sé fragile e proto-identitario [154] si palesa nel bullo quando nella sua ricerca di senso e sicurezza si prefigge mete fittizie e abusa dei propri dispositivi psichici [39]. In questo modo il bullo può isolarsi rinunciando ad ambizioni realistiche, cercando invece “rifugio nella malattia” [5]. Ciò andrà a condizionare il progetto del proprio futuro, poiché «I significati non sono determinati dalle situazioni, ma siamo noi stessi a determinarci con i significati che attribuiamo alle diverse situazioni» (8, p. 12). Le manifestazioni di prevaricazione del bullo, da una parte, il senso di vulnerabilità e la paura della vittima, dall’altra, rivelano alcune delle euristiche e scorciatoie cognitive mediante cui le problematiche della realtà vengono aggirate. Potremmo dire che si cerca consciamente di poter trovare un equilibrio, quando inconsciamente si è rimosso il problema e la difficoltà nell’affrontarlo.

b) *La supercompensazione narcisistica*

La supercompensazione narcisistica è una caratteristica intrinseca del complesso di inferiorità, che si può intravedere in non pochi bulli – specificamente nel “bullo dominante” o, nel caso di Olweus, bullo “aggressivo” – la cui motivazione alla prevaricazione è «finalizzata alla comunicazione, o alla trasmissione di messaggi a se stessi e agli altri» (44, p. 27). La manifestazione della superiorità si realizza in vari modi: nella comunicazione (in entrambi i generi, maschile e femminile), che può essere fisica o verbale nel bullismo “diretto”, che “si manifesta in attacchi relativamente aperti nei confronti della vittima” [131]; può invece realizzarsi con tecniche di isolamento sociale e di diffamazione nei confronti della vittima nel bullismo “indiretto”, tipico, anche se non esclusivo del bullismo femminile, caratterizzato da una “intenzionale esclusione dal gruppo” [131]. In tempi più recenti, come si è ampiamente esposto in precedenza, si palesa pure nella forma elettronica o digitale, quindi spesso anonima del “cyberbullismo”, cui sono legate altre varianti come «*Outing estorto* [...] e *Impersonation*» [11]. L’*outing estorto* è una tecnica che il bullo usa per costringere la vittima a rivelare delle informazioni che verranno poi utilizzate a suo danno e pubblicate in rete. L’*impersonation*, o furto di identità, viene attuato dal bullo quando accede alla rete attraverso l’identità della vittima, al solo fine di screditarla e diffondere falsità al suo riguardo [79, 102, 137].

Il bullo può mostrare le caratteristiche di un Disturbo di Personalità di tipo istrionico, oppure narcisistico o ancora antisociale, poiché considera i tratti violenti, vessatori e persecutori del suo carattere come egosintonici, ossia come un “normale” tratto, non conflittuale e non conflittualizzabile, della sua personalità. Il bullo che presenta tratti narcisistici di personalità non riconosce, nella asimmetria di potere, la sua “freddezza emotiva e mancanza di interesse reciproco” [58, 91]. Da adulti, sono soliti scegliere partner deboli e sottomessi *come spesso sono i gregari*, che li ammirano e li fanno sentire importanti [90] e perfino idealizzati, vivendo un prolungato stato di immaturità adolescenziale [115]. Questa negazione dei tratti del proprio carattere come egodistonici, anomali o patologici, è la stessa che ritroviamo nelle “nevrosi sintomatiche” [47]. Il bullo «rimane nell’incoscienza e non si accorge che tali comportamenti sono focolai patologici che infettano il soggetto stesso, la famiglia e tutta la società» (47, p. 61). Per questo il bullo non agisce per modificare gli aspetti del suo carattere, non chiede sostegno e neppure avverte la necessità di un cambiamento, dato che lo ritiene in totale sintonia con la sua identità e il proprio Io.

c) *Un disturbo della relazione*

Per la comprensione del bullismo non si possono trascurare le sue connotazioni sociali e relazionali. Esso, infatti, si alimenta, cresce e si espande grazie al fermento di dinamiche specificamente interpersonali, di appartenenza o di esclusione, divenendo nella maggioranza dei casi un *fenomeno di gruppo*. Il gruppo o meglio il “branco”, gioca un ruolo imprescindibile nella costruzione di comportamenti devianti, in quanto funge da rinforzo reciproco nella deresponsabilizzazione dei suoi membri, tanto da portare alla giustificazione degli atti intimidatori e di sopraffazione fisica e psicologica.

Questi comportamenti vengono annoverati da Olweus nei “meccanismi di gruppo” tra i quali cita l’indebolimento del controllo e dell’inibizione nei confronti delle tendenze aggressive [131]. L’Autore sottolinea che il principio guida di questi comportamenti si fonda sulla ricompensa, e quindi sul rinforzo [131] per l’atto aggressivo manifestato, il che porta ad una diminuzione delle “inibizioni” nei confronti della propria aggressività [131]. Queste dinamiche relazionali, denominate meccanismi di “disimpegno morale” [18, 20] da Albert Bandura, sono alla base di un processo di cristallizzazione dei ruoli. Proprio come “*The Halo Effect*” (l’effetto alone), coniato da Edward L. Thorndike [180], secondo un meccanismo di generalizzazione immotivata del giudizio, il bullo viene mitizzato, emulato e temuto dai suoi gregari, mentre la vittima viene percepita come fattore di disturbo, dato che impersona insicurezza e debolezza. Come i membri del branco, anche i bulli considerano «l’esternazione di sentimenti una debolezza, roba da femminucce, facendo ampio uso di crudeltà verbale, di critica, atti di violenza fisica e psicologica nei confronti dei più deboli». (34, p. 26).

Al fenomeno del bullismo si può associare una condotta “di tipo alloplastico” [44], quando il bullo o la vittima provocatrice cercano di modificare l’ambiente circostante (si ricorda a questo proposito il fenomeno dello *Shooting*, di cui è emblematico il massacro della Columbine High School nel 1999), o al contrario una condotta “di tipo autoplastico” [44], quando la vittima di bullismo decide di porre fine alla sua esistenza suicidandosi. Casi di quest’ultimo tipo sono ascritti al cosiddetto “*Bullycide*” – termine coniato dai giornalisti Neill Marr e Tim Field [117] – di cui esempio drammatico fu il suicidio nel 1982 di tre ragazzi norvegesi, di età compresa tra i dieci e i quattordici anni [131], a causa di gravi e continue vessazioni. Entrambi i tipi di condotta illustrano, in termini adleriani, due differenti modi erronei di trovare una forma di equilibrio tra la realizzazione del proprio Sé creativo ed il sentimento sociale. Il bisogno del nevrotico di esaltare, anche in modo disfunzionale, il proprio sentimento di inferiorità, si esplicita, nel bullismo, in atti di violenza fisica o verbale. Ci si illude di realizzare la propria aspirazione alla superiorità tramite la vittoria riportata sulla vittima, il cui ruolo diventa quindi centrale nella sintesi stessa del fenomeno. Infatti, mentre il disturbo della condotta *configura* un disturbo del comportamento [80], dove è sufficiente l’intenzionalità di un aggressore, il bullismo si formalizza in “un disturbo della relazione” [80, 102, 170], nella quale oltre alla figura dell’aggressore è necessaria una vittima. Le dinamiche relazionali del modello classico del gruppo dei pari, in cui il rapporto tra il singolo ed il gruppo è mediato dall’aspirazione ad una meta condivisa, sono alterate dal fatto che la mediazione di questa meta viene a mancare. «La conseguenza più immediata è che il gruppo assume la funzione di “garante” dell’esistenza dei singoli soggetti: vale a dire che chi non appartiene al gruppo non esiste» (15, p. 9). Per dimostrare la reale esistenza del gruppo è essenziale la figura dell’escluso, che proprio per la sua non appartenenza viene considerato uno scarto.

Daniele Fedeli approfondisce ulteriormente l’aspetto relazionale, distinguendo tra un “bullismo relazionale sociale” e un “bullismo relazionale manipolativo” [70]. Nel primo caso la strategia adottata per raggiungere la propria meta di superiorità è quella di creare attorno alla vittima uno stato di isolamento, di emarginazione e di esclusione da ogni attività, limitando la sua possibilità di azione; nel secondo caso invece il ruolo attivo del bullo ha come meta quella di riuscire, mediante la sua azione manipolatoria, a logorare i rapporti più intimi della vittima con i suoi amici, allo scopo di creare nella vittima un vuoto innanzitutto emotivo oltre che relazionale. Asher e Coie, curatori del volume *Peer Rejection in Childhood* [16], descrivono in quattro fasi il percorso evolutivo di un bambino rifiutato dai suoi compagni. La *fase del precursore* è quella in cui si formano sia il modello dei comportamenti disadattivi del soggetto sia le risposte del gruppo; la seconda è la *fase emergente*, in cui il rifiuto del soggetto avviene sia attraverso strategie aggressive, sia di isolamento; la terza è la *fase di mantenimento*, in cui si rafforza e si stabilizza il modello di vittima designata e l’uso di *bias attri-*

buzionali; infine vi è la *fase delle conseguenze*, che possono essere a vari livelli di gravità, come la depressione ed il suicidio. In tutti questi casi si manifesta il forte bisogno di dominare su altri, per affermare se stessi, approfittando dello squilibrio di potere e di forza: si tratta per lo più di uno sbilancio di forza fisica nei maschi, di capacità verbale e subdolamente diffamatoria nel bullismo femminile. L'uso, anzi l'abuso di potere nell'ambito del rapporto bullo-vittima è facilmente riconducibile ad un'ipertrofia della volontà di potenza.

d) *I bulli: assenza di sentimenti pro-sociali*

La mancanza di integrazione tra le varie istanze della struttura di personalità del bullo, le sue esigenze ipertrofiche e il suo senso di superiorità rivelano situazioni di immaturità, di disadattamento, di una carenza di capacità empatica, la cui caratteristica tipica è l'assenza di sentimenti "pro sociali". In effetti, «nelle interviste ai preadolescenti, è emerso che l'ostentazione della superiorità si intreccia spesso alle caratteristiche personali dei prevaricatori, in particolare, all'invidia e alla gelosia» (21, p. 153). Possiamo ritrovare questi due sentimenti negli studi sul carattere svolti da Adler. L'invidia e la gelosia, assieme alla vanità, all'ambizione, all'avarizia e all'odio, sono inseriti da Adler nelle manifestazioni del carattere di natura aggressiva. Approfondire questi aspetti ci porta ad una comprensione/esplicativa [165] di alcuni dei meccanismi psichici spesso distintivi del bullo, della vittima e dei cosiddetti spettatori.

La *gelosia* spesso appare all'interno della costellazione familiare, quando si viene a creare una sproporzionata rivalità tra fratelli e sorelle, alla nascita del secondogenito ed in generale di altri figli [153]. La vendetta per essere stati detronizzati, la percezione di essere sminuiti si manifestano nelle espressioni più frequenti della gelosia, che Adler delinea nella "diffidenza, nella furberia, e nel continuo timore dell'umiliazione" [4]. La gelosia viene intesa da Adler come una specifica esplicazione della volontà di potenza, che comprende tra i più frequenti artifici quello di imporre agli altri le regole di comportamento, deprezzando, denigrando e screditando chi non vi si attiene. La meta è sempre privare gli altri della propria indipendenza e della capacità decisionale, nell'intento di assoggettarli e sottometterli. La gelosia è una frequente manifestazione del carattere dei bulli, soprattutto nel bullismo indiretto e femminile [75]. Il corpo, specie tra le adolescenti, è causa di confronto e gelosia verso le coetanee dal momento che l'aspetto esteriore risulta essere molto importante, nella cultura della nostra società, perché sinonimo di successo [44].

L'*invidia* è un'altra importante espressione del carattere aggressivo del prevaricatore. Essa deriva da «un senso di umiliazione e tradisce una vanità nascosta» (4, p. 187), destinata ad essere permanentemente insoddisfatta; dal significato eti-

mologico di “vedere contro”, indica la tendenza a dispiacersi del successo altrui e a godere, nel caso opposto, dell’insuccesso degli altri. Secondo il concetto di *mobbing*, la vittima avvertita come “forte”, perché brava a scuola o perché bella o ricca o supportata da una famiglia sollecita, come tale è oggetto di invidia e viene sbeffeggiata, con ribaltamento dell’asimmetria relazionale [27].

L’invidia, cui si associa «il più delle volte l’*odio*» (4, p. 188), è frequente nel bullo, in quanto espressione inclusiva sia della tendenza a volere sempre di più, sia del compiacimento e della soddisfazione che egli prova rispetto alle disgrazie altrui. Alle osservazioni di Olweus, che ritiene i bulli spesso caratterizzati da impulsività e da un forte bisogno di dominare gli altri mentre mostrano *scarsa empatia* nei confronti delle vittime [131], possiamo collegare la visione adleriana che evidenzia la mancanza di empatia quale elemento costitutivo dell’invidia. Gli invidiosi, infatti, per Adler, «non sono neppure sfiorati dall’idea di risultare simpatici agli altri e si rivelano pertanto pessimi conoscitori dei loro simili. Sono del tutto indifferenti all’ipotesi che gli altri possano preoccuparsi del loro comportamento» (4, p. 189). Inoltre, il desiderio morboso dei bulli di sembrare diversi da quello che sono e lo schierarsi continuamente dalla parte di chi ha sempre ragione è tipico del carattere vanitoso.

Troviamo questo carattere specie nel bullo gregario o passivo, che a differenza del bullo dominante o aggressivo può comprendere anche studenti insicuri e ansiosi [131]. Caratterizzati da continui dubbi sulla capacità personale di soddisfare la propria vanità e il proprio narcisismo, i bulli gregari, in quanto vanitosi, sono sopraffatti dall’ansia che li rende insicuri. Infatti, la superiorità del vanitoso scaturisce dalla “tendenza alla devalorizzazione”, di cui parla anche Adler, [4], a danno di chi diventa il suo capro espiatorio: il fine che lo contraddistingue è guadagnare la stima e l’apprezzamento degli altri, secondo una supercompensazione narcisistica. Ma è una strategia fasulla, data l’incapacità a compensare il proprio sentimento di inferiorità non con mete ispirate a ideali pro-sociali, ma attraverso istanze egocentriche o individualistiche. Ciò preclude al vanitoso una sana integrazione nella vita sociale: spesso temuto ma mai rispettato; per questo è sostanzialmente solo, legato al circolo vizioso dell’angoscia e dell’insicurezza.

Interessante è l’ulteriore tipologia del “bullo temporaneo”, introdotta da Lawson [103]: a questo bullo appartiene un’altra espressione del carattere, l’*ira*. Per Adler l’ira è, tra i “dinamismi rafforzati” [4], quello indirizzato contro gli altri, e per questo è catalogata negli «stati emotivi che tendono a separare» (4, p. 218). Lo scatto d’ira del bullo temporaneo indica una ipersensibilità ad una emozione particolare, alimentata dal suo sentimento di inferiorità. Il forte stato emotivo è dovuto al riprodursi di una situazione o evento scatenante, tale da mettere in luce, come in passato, le sue incapacità. Il bullo temporaneo diventa superbo, assai suscettibile e reattivo, quando riaffiorano le cause emotive che risvegliano in lui

il ricordo traumatico di una sconfitta. Il bullismo diventa così una manifestazione di iper-compensazione [113].

e) *Le vittime e gli spettatori*

Adler considera molti altri elementi distintivi del comportamento, alcuni dei quali sono inseriti nella categoria delle manifestazioni del carattere di natura non aggressiva, ad esempio l'isolamento, l'angoscia, la timidezza come espressione di una minore capacità di adattamento [4]. Tra queste modalità comportamentali alcune sono rapportabili alla vittima passiva e sottomessa del bullismo, ai sostenitori del bullo, ai difensori della vittima e anche agli spettatori che assistono con indifferenza nell'arena della prevaricazione. Le vittime passive sono contraddistinte, secondo Olweus, da un modello reattivo ansioso o sottomesso, associato (nel caso dei maschi) alla debolezza fisica [131] e, generalmente, sono descritte come insicure e con una bassa autostima. Pur considerando ogni caso come a se stante, l'isolamento rappresenta un elemento caratteriale comune ad alcuni tipi di vittima. Questo è un aspetto che spesso viene esasperato dai bulli, come tecnica attraverso cui provocare l'angoscia. Proprio come riportato da Olweus, le vittime insicure se attaccate facilmente reagiscono piangendo (almeno nelle prime classi) e chiudendosi in se stesse [131]. Questi soggetti sono predisposti ad essere poco espressivi e a mantenere le distanze; spesso sono perseguitati della loro stessa insicurezza e della paura di ampliare il proprio mondo relazionale per scarsa fiducia nell'altro. Essi, quindi, si pongono già nel ruolo di vittime a causa della loro vulnerabilità.

Anche nelle vittime di bullismo è dato ritrovare un sia pur recondito sentimento di superiorità. Esse, tuttavia, si precludono il raggiungimento di mete socialmente significative quando utilizzano, ad esempio, la timidezza per scansare i problemi posti dalla vita sociale. La *timidezza*, quale "problema della distanza" [3, 162], è intesa da Adler come una forma di angoscia meno pericolosa, legata alla convinzione, che nel nostro caso può caratterizzare la vittima passiva, di non poter raggiungere la meta cui aspirano, quella della superiorità. Questa bassa autostima [131] inibisce il "movimento" dell'esistenza, ostacolando la maturazione di un adeguato livello di sentimento sociale e l'espressione del Sé creativo [63, 64].

Oltre ai difensori della vittima, che perseguono una meta sociale esprimendo una compensazione positiva al loro sentimento di inferiorità, è bene accennare ad altre due tipologie di "stati emotivi che uniscono" [4], ma che possono, in forma degenerata, caratterizzare la maggioranza omertosa o reticente cui appartengono i cosiddetti spettatori. La *gioia* e la *compassione in forma degenerata* esprimono, come ricorda Adler [4], due tipi di abuso assai frequenti: in tal caso la gioia è costituita dal "piacere che nasce dal male altrui" e dal rallegrarsi di non essere

diventati la vittima designata; mentre la compassione, tipica delle persone caritatevoli, può celare il gradevole sentimento derivante dalla loro “superiorità su chi soffre” [4], avendo così la prova di non essere dei deboli o perlomeno di non apparire tali. In ogni caso, un aspetto caratterizzante tutti gli attori di questo dramma è rappresentata da una preoccupante mancanza e incapacità di immedesimazione empatica, elementi che riflettono gli aspetti funzionali o disfunzionali della memoria implicita [30, 32, 66, 69, 73, 85, 98, 112, 177, 160, 165, 190].

V. Il bullismo: lo squilibrio dello stile di vita

Uno dei fondamenti della Psicologia Individuale Comparata [3] è il carattere unitario, olistico [52, 175] della persona. Secondo tale principio la funzione dell'organo psichico e i fenomeni della vita psichica non devono essere considerati come isolati e autonomi rispetto alle diverse dimensioni dell'ambiente sociale, e anche dell'ecosistema stesso [9], poiché proprio nella risposta adattiva all'ambiente sviluppiamo il nostro stile di vita. «La finalità della vita psichica – scrive Adler – è [...] un processo di adattamento alle circostanze, che avviene creando e ricreando scopi, a loro volta condizionati da due fattori: alcune caratteristiche di base del singolo e gli stimoli proposti dall'ambiente» (4, p. 14).

A differenza della psicoanalisi freudiana classica, che privilegia lo sviluppo del singolo individuo in relazione soprattutto col proprio mondo oggettuale interno, il modello della Psicologia Individuale si rapporta dinamicamente con l'ambiente familiare, scolastico, lavorativo e le relazioni con i coetanei e con gli *Altri significativi*, che finiscono per rivestire un'indiscutibile importanza nella formazione della personalità globalmente intesa. Elemento indispensabile per tale formazione è l'equilibrio dinamico fra la volontà di potenza ed il sentimento sociale, tra le aspirazioni individuali del desiderio di superiorità e le esigenze di cooperazione con la comunità. Tale equilibrio è strettamente correlato alla realtà ambientale in cui il bambino vive, soprattutto agli schemi interpretativi e percettivi attraverso cui si rapporta con essa. Le interpretazioni che il bambino dà a queste esperienze sono i mattoni che egli usa, nelle sue specifiche modalità “creative”, per costruire le proprie attitudini verso la vita [10]. Per la comprensione unitaria della personalità degli attori del bullismo è necessario partire dall'infanzia e dall'interazione con l'ambiente familiare: già nei primi cinque anni di vita del bambino possiamo risalire alla «modalità di strutturazione del significato che egli dà alla vita» (8, p. XII). È dalla cristallizzazione dei primi ricordi, ossia il modo in cui il bambino comincia la narrazione della sua vita, che possiamo risalire, per Adler, alle modalità adattive o disadattive di reazione all'ambiente, all'elaborazione dei sentimenti di inferiorità, alle modalità di compensazione che il bullo, la vittima, il gregario e lo spettatore hanno in precedenza sviluppato per raggiungere la propria meta di superiorità, al rapporto che gli attori appena men-

zionati hanno con l'aspetto «subiettivo» [6] del sentimento sociale, inteso come attitudine ad associarsi agli altri per fini sociali. Adler ha evidenziato così la correlazione che sussiste tra le forme di disagio e di disadattamento nell'età adolescenziale e le manifestazioni nevrotiche dell'adulto, attraverso l'errata interpretazione delle proprie esperienze, che sin dall'infanzia hanno dato luogo a significati distorti e a uno stile di vita non equilibrato. Tra queste: le imperfezioni organiche, il bambino viziato e il bambino trascurato o abbandonato [8] rappresentano tre tipologie situazionali nelle quali i bambini possono attribuire un significato falsato alla vita.

a) *Imperfezioni organiche*

L'inferiorità d'organo, intesa dallo stesso Olweus [131] come debolezza psicofisica, specie nei maschi, crea un complesso d'inferiorità tale che il bambino sembra predestinato a diventare una vittima, sia essa passiva o sottomessa [164]. Il sentimento di inferiorità è uno stato della psiche, inizialmente dato dalla stessa condizione del bambino, e che induce quel movimento di sviluppo fondamentale da un *minus* verso un *plus*. È necessario un contesto sociale adeguato ed accogliente. La perdita di speranza nella cooperazione e di armonia con il sentimento sociale provoca la chiusura nel proprio mondo interiore, accentuando ulteriormente la debolezza sia intrapsichica che relazionale. Le vittime tendono spesso ad ingigantire il loro sentimento di inferiorità e la percezione che hanno di essere continuamente sminuite. Trascurando gli interessi e le attenzioni positive degli altri, si concentrano solo sui propri "insormontabili" problemi, attribuendo esagerata importanza all'ambiente da cui si sentono continuamente minacciati o derisi. Il modello reattivo-ansioso o sottomesso che caratterizza le vittime del bullismo, accentuato dai coetanei da cui si sentono compatiti, emarginati e ridicolizzati, compromette gravemente lo sviluppo di un'identità sufficientemente stabile e coesa [115].

b) *Il bambino viziato*

Il profilo del bullo è spesso confacente alla situazione del bambino viziato. Adler sostiene che questi bambini, raggiunta l'età adulta, vengono a costituire probabilmente il gruppo sociale più pericoloso. Il bambino viziato, abituato ad essere servito e accontentato senza alcun merito, associa all'appagamento d'ogni sua volontà la percezione di se stesso come persona speciale, che non deve sottostare ad alcun tipo di disciplina. Il bullo, come il bambino viziato, è «stato abituato ad aspettarsi tutto dagli altri e a non dare nulla: non ha mai imparato nessun altro modo di affrontare i problemi» (8, p. 13). Ha perso la capacità di agire in autonomia, primeggia e domina per costringere gli altri a riconoscere la sua posizione di superiorità. L'affermazione di sé dipende dalla complicità degli altri.

Anche la vittima del bullo può essere, come quest'ultimo, un bambino viziato. Questo può accadere quando la personale convinzione di essere incapace a affrontare i problemi della vita, come il tenere testa al bullo o al suo gruppo, spinge la vittima a compensare la percezione della propria debolezza dominando i membri della famiglia. Questi rappresentano un rifugio in cui nascondersi. Valida è l'ipotesi di lavoro proposta da Silvia Farina e Alberto Anglesio [62] dove la «viziatura» infantile che può essere «assoluta» o «relativa», «*nel caso specifico del bullo o della vittima*, è un rapporto affettivo di privilegio di cui si gode nell'infanzia, e che fornisce *loro* la percezione di una dimensione affettiva non riproducibile nel successivo rapporto con il sociale» (62, p. 72). Questa «viziatura» incondizionata all'interno della famiglia crea però, con la perdita del rapporto privilegiato, una distanza verso il mondo sociale e una situazione di squilibrio psichico. Il bullo, caratterizzato da una «iper-accettazione (propria del bambino viziato)» (62, p. 80), che può sfociare anche in narcisismo patologico, ricorre a meccanismi compensatori distorti. La ricerca di Farina e Anglesio, confermerebbe che il concetto adleriano della viziatura infantile è presente come fattore etiologico dello sviluppo della nevrosi o addirittura della psicosi dell'adulto [62].

I bambini viziati sono afflitti dalla paura, «giacché è per mezzo delle loro paure che possono attirare l'attenzione» (8, p. 102). Spesso accade quando la madre è iperprotettiva nei confronti del figlio, ovvero quando questa cerca «di renderlo completamente dipendente da lei e di controllarne la vita in modo che rimanga sempre legato a lei» (8, p. 100), il più delle volte ponendolo «al servizio della sua meta di superiorità personale» [8]. Altra situazione esposta da Adler è quella in cui, dopo la morte della madre è il padre a viziare i figli, che possono aggredire la matrigna perché ritenuta causa della privazione dell'attenzione del padre nei loro confronti. Infine, è opportuno accennare alla situazione in cui i figli viziati possono provare gelosia e creare contrasti in famiglia, quando i genitori sono troppo espansivi nel loro affetto reciproco, assimilando così il messaggio che «il loro spazio viene ridotto» [8]. In questi casi si può condividere con Adler l'idea che i bambini viziati sono dei bambini difficili perché non riescono ad essere mai indipendenti [8].

c) *Il bambino trascurato o abbandonato*

Al terzo tipo di situazione possiamo ascrivere gli spettatori indifferenti, bambini che mostrano una difficoltà nel comunicare con gli altri o nel sentirsi parte di un gruppo. La mancanza di empatia e di condivisione, collegabile alla loro sensazione di essere venuti al mondo già rifiutati, fa sì che ignorino il significato dell'affetto e della cooperazione. Il bambino trascurato o indesiderato rifiuta «la possibilità di conquistarsi affetto e considerazione con azioni che siano utili agli altri; sarà quindi sospettoso nei confronti degli altri ed incapace di avere fiducia in se

stesso» [8]. Lo spettatore, nella sua indifferenza e omertà non sente il bisogno di agire per e con gli altri perché li avverte come estranei. La correlazione *viziatura-esclusione*, connessa alla sfera affettiva, può essere all'origine di futuri comportamenti nevrotici. E poiché, in molti casi, gli spettatori, i bulli e le vittime condividono tale correlazione, troviamo in queste tipologie un alto rischio psicopatologico [116]. L'atteggiamento che accomuna queste tre tipologie di stili di vita nevrotici è caratterizzato dall'avversione all'ambiente e in generale dal "*misoneismo*" [2], cioè avversione per il cambiamento, per le novità. Non cambiare, significa in ogni caso, *non crescere*, restare cioè cristallizzati in modalità comportamentali immature e disfunzionali rispetto agli altri, alla possibilità di avere delle relazioni affettive mature e significative.

VI. *Il ruolo della e nella costellazione familiare*

La famiglia si configura come una costellazione all'interno della quale «il padre e la madre rappresentano il sole e la luna e i figli tante stelle più o meno grandi, più o meno brillanti, che ruotano attorno ad essi» (183, p. 64). In rapporto al ruolo ricoperto all'interno della costellazione familiare, ogni figlio tenderà a sviluppare una differente forma di adattamento funzionale e quindi di compensazione [119]. Pertanto, per la comprensione delle diverse forme di bullismo, può essere utile delineare il ruolo che il figlio, se inserito nelle diverse "posizioni" di bullo o vittima, gregario o spettatore, ha ricoperto e "interpretato" all'interno della costellazione familiare.

Merito di Adler è aver messo in luce quanto la posizione del bambino nella fratria, nonché il rapporto tra la madre e il padre e il loro stile genitoriale, incidano sulla formazione e sullo sviluppo del suo stile di vita. Essere figlio unico, secondogenito, oppure l'ultimo dei figli con molti anni di differenza rispetto agli altri fratelli o ancora essere l'unico figlio maschio tra le femmine o l'unica femmina tra i maschi, influenza in modo significativo l'atteggiamento positivo o negativo del bambino nei confronti dei problemi della vita. Nel corso delle sue esperienze personali in Europa e Nord America, Adler ha riscontrato che il numero dei bambini difficili è superiore tra i fratelli maggiori, seguiti subito dopo dagli ultimogeniti. Ha evidenziato così che sono "queste posizioni estreme a suscitare problemi estremi" [8]. Ebbene, il bullo può presentare aspetti propri del primogenito e in altri casi dell'ultimo nato. In entrambe le posizioni, infatti, si sente – secondo quel processo di autopercezione definito da Bandura "*Self-Efficacy*" [19] – l'unica stella del firmamento familiare, sulla quale convergono la cura e l'attenzione, specialmente della madre. Come primogenito, manifesta spesso la tendenza a pensare al passato, quando prima della nascita del fratellino non aveva rivali; come ultimogenito, in quanto il più piccolo in famiglia non potrà essere detronizzato da nessuno, e, proprio per questo, presenta in molti casi gli aspetti

del bambino viziato. Spesso il bullo può rientrare anche tra i bambini che Adler ritiene i “più ambiziosi fra tutti ossia i bambini pigri” [8]. La pigrizia è data dalla combinazione tra ambizione e scoraggiamento, un’ambizione talmente esasperata da risultare irrealizzabile e quindi, alla lunga, scoraggiante.

Neppure il secondogenito ha mai sofferto di detronizzazione e, al contrario del primogenito che tende a difendere la sua posizione privilegiata, è più aperto alle novità. Proiettandosi verso il futuro, spesso manifesta atteggiamenti e comportamenti di ribellione e di insoddisfazione [191]. La vittima provocatrice e il bullo-vittima appaiono coerenti con questo stile di vita: con il loro comportamento conflittuale esprimono il desiderio inappagato di scavalcare la condizione di secondarietà, mirando, per sentirsi più forti, ad assumere a loro volta il ruolo di bulli.

Il figlio unico invece, non avendo fratelli, è poco abituato al confronto e al conflitto. Gli adulti sono il suo principale modello di riferimento. Le vittime rientrano in questa categoria, come osserva Way [191], nel caso assai frequente in cui hanno genitori iperprotettivi e trasmettono al loro unico figlio il timore di non trovare nell’ambiente extrafamiliare la medesima tutela, perché ritenuto pieno di pericoli. Può essere compreso in tale categoria anche il bullo gregario, che cerca nel bullo dominante una protezione, simile se non addirittura sostitutiva a quella dei suoi familiari. Le famiglie delle vittime, attraverso uno stile educativo troppo protettivo non permettono e non favoriscono nei figli l’apprendimento di tutte quelle capacità utili per gestire in maniera autonoma i possibili conflitti che si creano normalmente nel gruppo dei pari. Non sorprende, quindi, come l’esortazione fatta alle vittime di reagire alle prepotenze dei bulli e di “farsi valere”, cadano nel vuoto, in quanto fatte ad individui con bassa autostima e profondamente “scoraggiati” [79, 160]. Le conseguenze che graveranno sulla vittima del bullismo saranno, anche nell’età adulta, di questo tipo: scarsa autostima, poca fiducia nelle proprie capacità, non percepire l’accettazione da parte delle altre persone, considerarsi individui “incapaci” [79, 103].

La famiglia è comunque un sistema in evoluzione. Nella situazione attuale, i genitori faticano più che mai a riconoscere le fasi di crescita dei propri figli. Anche perché, secondo Pietropolli Charmet [138], provengono da generazioni “allevate a Edipo” e hanno finito per “crescere i figli con Narciso”. Narciso è cresciuto in un ambiente dove le regole non sono universali, ma vengono decise famiglia per famiglia, e dove la cosa più importante è la realizzazione della propria creatività. A lui si contrappone il vecchio Edipo, figlio di un sistema educativo della colpa che viveva il contrasto continuo tra le regole morali che gli venivano imposte e le pulsioni adolescenziali (...). A casa, a scuola o in chiesa gli adulti che circondavano Edipo gli dicevano continuamente “taci e ubbidisci”. A Narciso dicono “dimmi chi sei. Balla, canta, esprimiti. Raccontami la tua storia in prima serata”. A Narciso la mamma dice “tu sei molto più importante di me e io do la mia vita

affinché tu sia te stesso” [143]. Noi, che siamo cresciuti con i sensi di colpa degli anni '70, possiamo ora lamentarci di avere dei figli fuori controllo? [43].

VII. *Prevenzione e interventi: Adler ieri e oggi.*

a) *La scuola sociale di Adler*

Le intuizioni ed il metodo di indagine di Adler fanno di lui un precursore nell'uso di strumenti operativi e utili anche nei casi di bullismo. Basti pensare alla fecondità della sua linea psicopedagogica, che ha avuto notevoli sviluppi specie negli Stati Uniti, in particolare nella Scuola di Chicago [53, 55, 56, 57, 171].

Già nei primi decenni del XX secolo, Adler riteneva essenziale rifondare l'impianto educativo, i metodi, i programmi didattici e la formazione degli insegnanti, soprattutto a causa dell'inadeguatezza dell'azione educativa contemporanea, obsoleta rispetto ai problemi psicosociali dello sviluppo del bambino. A tale proposito è il caso di ricordare che egli è stato uno dei protagonisti delle riforme dei sistemi scolastici europei a partire dal 1919, quando con l'aiuto dell'amico pedagogista Carl Furtmüller, decise di collaborare alla *Wiener Schulreform* (riforma scolastica di Vienna) sotto il governo socialdemocratico della prima repubblica austriaca. In seguito della proposta del ministro dell'educazione Otto Glöckel [191], artefice della fondazione di un nuovo sistema scolastico in Austria, a Vienna, Berlino e Monaco furono aperti, per opera di Adler, i primi centri di consultazione psicopedagogica [106]. Questi centri, precursori degli attuali consultori o centri di assistenza e di ascolto, insieme ai giardini dell'infanzia e ad altre istituzioni [5], realizzarono, nella pratica, i metodi di intervento adleriano in ambito pedagogico con lo scopo di mettere le conoscenze della psicologia moderna al servizio del sistema educativo [6]. Questa riforma, come complesso di iniziative, sperimentazioni e modifiche dei metodi pedagogici, mirava a una democratizzazione dell'organizzazione e dell'amministrazione scolastica e «richiamò l'attenzione degli esperti di tutto il mondo» (191, p. 37).

Interessante è notare che un'analogha esigenza di rispondere a lacune della scuola si è imposta a partire dagli anni Novanta, anche a seguito dell'espansione del fenomeno bullismo [77, 78, 130, 131]. Questo problema educativo e sociale ha determinato, sia a livello nazionale che internazionale, l'attuazione di riforme degli statuti scolastici e l'introduzione di norme, che rendono obbligatorie politiche di prevenzione del bullismo. Un caso di grande interesse è quello del governo del Massachusetts, che per combattere il bullismo, il 3 maggio 2010, ha approvato all'unanimità una legge detta ufficialmente «legge di Phoebe» [178], prescrivendo corsi di preparazione e riqualificazione contro ogni forma di violenza scolastica rivolti ad insegnanti e studenti*.

Adler ha lavorato per tutta la vita alla realizzazione di un'organizzazione scolastica, e quindi educativa, aperta, non repressiva e, in particolare, sensibile alle nuove esigenze sociali, culturali, psicopedagogiche. La scuola non svolge esclusivamente una funzione attiva, quella didattica e pedagogica, ma anche una funzione "passiva", una "stazione sperimentale" ove sono messi in luce i difetti acquisiti nell'educazione familiare [6]. Quale "seconda agenzia" di socializzazione la scuola deve diventare un'estensione della famiglia [8]: per Adler era fondamentale la partecipazione attiva alle dinamiche del processo educativo delle principali figure di riferimento, in primo luogo i membri della famiglia. Ribadì, con William James, la *natura sociale dell'Io*, tesi poi sviluppata da Charles H. Cooley nel concetto del "*Looking Glass Self*", o Io riflesso [46], per la quale il ruolo degli stili genitoriali nella costellazione familiare costituisce la dimensione primaria dell'educazione che il bambino riceve.

b) *La psicoterapia adleriana come educazione terapeutica*

Il terapeuta deve partire proprio dall'educazione appresa dei bambini per analizzare e intervenire nei casi di psicopatologie comportamentali come quelle rintracciabili nel bullo e nella vittima. Lo sviluppo del sentimento sociale ed il reinserimento attivo dell'individuo nella vita sociale sono la meta che Adler persegue nell'impostazione del suo trattamento terapeutico. Poiché, come già detto in precedenza, la mancanza di sentimento sociale è la base fallimentare di ogni forma di comportamento "malato" e non. Adler evidenzia con una metafora che l'atto dell'individuo è come una singola nota, che ha significato solo nel contesto di un'intera melodia, metafora dell'unità indissolubile dell'individuo. Le note isolate sono sintomi di nevrosi, ossia degli errori educativi subiti nella prima infanzia e poi reiterati nel tempo. Nessun bambino deve essere considerato inguaribile, l'errore può essere corretto, ma solo partendo dalla comprensione della melodia del suo stile di vita [171]. Per questo ogni intervento educativo deve essere "cucito" addosso al bambino, in rapporto a tutti gli ambienti sociali con i quali interagisce. È bene osservare che di solito i bambini assumono comportamenti funzionali differenti a seconda dell'ambiente cui si rapportano, sia esso familiare o extrafamiliare. Come osserva Bronfenbrenner, « tipi diversi di situazione ambien-

* Phoebe Prince è la quindicenne suicidatasi in seguito a vessazioni subite nel tragitto da casa a scuola (la South Hadley High School) da parte di due ragazzi e quattro ragazze, poi arrestati. Più volte la madre di Phoebe si era rivolta all'amministrazione scolastica per denunciare gli abusi fisici e verbali subiti dalla figlia, ma senza esito. In Italia, dal 2008, su proposta del ministro Fioroni, poi attuata dal ministro Gelmini (D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235), la scuola è obbligata ad attuare il "patto educativo di corresponsabilità" (PEC), accanto al "piano di offerta formativa" (POF), al regolamento di Istituto e allo Statuto delle studentesse e degli studenti. Il PEC, che è il più recente provvedimento del Ministero dell'Istruzione in ordine alla lotta contro il disagio scolastico, mira in particolare al coinvolgimento di studenti, famiglie e docenti nell'avversare fenomeni di tipo bullistico.

tale comportano schemi caratteristici relativamente al ruolo, all'attività e alle relazioni delle persone che ne partecipano» (37, p. 173).

A partire dal 1930 [5] Adler è tra i primi psicologi ad affrontare le tematiche riguardanti i casi di bambini difficili o «*fanciulli-problema*» (6, p. 8), espressione con la quale oggi potremmo individuare, tra i tanti problemi psicoeducazionali, anche il fenomeno del bullismo nelle sue molteplici sfaccettature. I sintomi del disadattamento, nei fanciulli-problema emergono principalmente in quelle nuove situazioni come il passaggio dall'ambiente familiare a quello scolastico, definite da Adler "test di preparazione" [6]. La psicoterapia psicodinamica adleriana, nei suoi principali stadi, può rivelare la sua validità sia a livello preventivo che terapeutico, come forma di "educazione terapeutica" [142], rispetto a manifestazioni caratteriali o di disfunzionalità relazionali. Tra questi, un posto di primo piano è occupato oggi dal dilagante fenomeno del bullismo. Rispetto a quest'ultimo, il primo stadio di un approccio psicoterapeutico, sarebbe quello della comprensione del bullo mediante il colloquio, strumento perno della terapia [89, 125]. «Questa fase può richiedere un solo incontro o alcune settimane e si basa principalmente sulla ricerca, da parte dello psicoterapeuta, della "meta nascosta" del paziente» [142]. Il secondo stadio dovrebbe comportare una presa di coscienza da parte del bullo, sia esso dominante che gregario, mediante una spiegazione non traumatica dei sintomi, dei propri processi motivazionali inconsci e dei meccanismi di compensazione, al fine di renderlo consapevole degli aspetti nevrotici latenti del proprio carattere e stile di vita. Il fine ultimo è aiutare il bullo a smontare gli errati sistemi di difesa, le distorte euristiche di accomodamento, le ipercompensazioni che il carattere nevrotico incrementa, svelando l'inutilità delle forme di illusoria sicurezza, che il più delle volte lo caratterizzano. Tuttavia, prendere coscienza delle proprie motivazioni inconscie non è sufficiente per determinare modificazioni del comportamento: il cambiamento correttivo dello stile di vita può avvenire solo se il bullo con l'aiuto del terapeuta, accetta di affrontare e di mettere in crisi il sistema delle proprie finzioni rafforzate [112, 161], comprendendo che può cambiare solo se coglie l'inutilità della propria situazione e si rende consapevole del proprio "sentimento dissociale" [105]. In questa fase, con l'aiuto del bullo, si opera una ricostruzione del processo di formazione e talvolta di sedimentazione delle scorciatoie cognitive disfunzionali, autoprodottesi per fuggire dalle responsabilità che sono implicite nel vivere e nel farsi accettare da una collettività (sia essa il gruppo dei pari o la società nella sua globalità) [4]. Nell'ultima fase della terapia il bullo dovrebbe ottenere, attraverso un lavoro di rieducazione, la graduale eliminazione degli «artifici morbosi di compenso, normalizzando così il comportamento in ogni settore» (3, p. 18). La normalizzazione del narcisismo e dell'esagerata importanza di sé, che lo contraddistingue, può essere, inizialmente, considerata dal bullo come una sconfitta cui associa una forma di scoraggiamento. In questa fase, l'intervento psicoterapeutico richiede la massima attenzione e il massimo rinforzo positivo [31, 66, 93, 133, 150, 157, 158, 160].

L'efficacia della terapia adleriana dipende dalla capacità di interpretare i codici simbolici, spesso mimetizzati sia nei comportamenti prevaricatori sia in quelli provocatori, e ha successo solo quando lo psicoterapeuta riesce, instaurando un approccio emotivo adeguato, a conquistare la fiducia rispettivamente del bullo e della vittima provocatrice. La psicoterapia adleriana è *costruita sulla base della "coppia creativa"*, che presuppone che due persone attraverso il corpo e la mente cerchino di costruire un "nuovo" incontro dialogico, una reciprocità interumana, interindividuale, fondata sulla fiducia e sulla creatività [73]. Lo strumento essenziale nell'ambito terapeutico adleriano, per il cambiamento dello stile di vita del bullo, dei gregari e della vittima, è *l'incoraggiamento*, ausilio fondamentale nel potenziamento del Sé creativo del soggetto [64, 160]. Attraverso l'incoraggiamento ogni attore del bullismo può recuperare la fiducia in sé stesso e negli altri, ritrovando la convinzione smarrita di essere capace di realizzare una meta sociale e adoperando le risorse fornite dal proprio Sé creativo senza ricorrere ad illusori artifici.

Molti degli attori del bullismo mancano di *assertività*, ossia, per dirla in termini adleriani, non riescono ad esprimere il proprio "Sé creativo". Essere assertivi non vuol dire essere persone perfette, invincibili, che non sbagliano mai, bensì persone che sono in grado di riconoscere i propri limiti e le proprie risorse, vivendo nel rispetto di se stessi e degli altri. «La natura dell'assertività sta nella capacità di affermare se stessi. [...] Il recupero della propria libertà passa attraverso la ricerca della propria unicità, attraverso l'accettazione di sé, per affermarsi per ciò che si è, abbandonando l'idea che il nostro agire debba rispecchiarsi nell'approvazione degli altri» (126, p. 27). L'essere assertivo comprende dei prerequisiti, quali "la consapevolezza di se stessi, l'autostima, l'essere autonomo; vivere la logica del desiderio; il sentimento del potere a somma variabile" [126]. Quest'ultimo prerequisito denota una personalità che "percepisce l'affermazione di sé non come un furto o un atto di sopraffazione, ma come un legittimo riconoscimento, che chiunque altro nelle stesse condizioni ritiene che debba essergli meritatamente attribuito" [126]. Una delle conseguenze della mancanza di assertività – grazie alla quale le reazioni ansiose ed aggressive diminuiscono – è l'insufficiente integrazione del bullo e della vittima nella società. Oggi si ritiene che le carenze emotive ed empatiche possano essere corrette con lo strumento pedagogico dei programmi di «*alfabetizzazione emotiva*», come scrive Goleman [92], dal momento che un'emozione è essenzialmente una relazione [92] e quindi può essere educata. Già Adler in sostanza insisteva sull'educabilità dell'emozione, sottolineando che «gli esseri umani vivono nel regno dei significati» (8, p. 3). Ed è proprio dalla decodificazione di questi che il terapeuta, i genitori e gli insegnanti devono partire per elaborare una strategia di intervento. I programmi di alfabetizzazione emotiva dovrebbero essere introdotti quale strumento per insegnare ai bambini a relazionarsi, senza aver timore di esprimere le proprie emozioni. Il bullo, il più delle volte manchevole di un alfabeto emotivo, sostituisce ad uno stile comunicativo di carattere affettivo uno stile aggressivo, litigioso e prevaricatore.

«Il sentimento sociale in direzione autentica può essere definito lineare, in direzione nevrotica, conflittuale» (105, p. 29). Parimenti nella stessa vittima non poche volte si denota, come già rilevava Ada Fonzi, precursore degli studi sul bullismo in Italia, la presenza di «reali difficoltà in alcune competenze sociali» (77, p. 47). Tra queste carenze psicosociali, particolarmente significativa è la *scarsa capacità di cogliere le emozioni proprie e altrui* (grave situazione difettuale della “capacità” di provare empatia che, guarda caso, finisce per condividere con il bullo), così che la vittima non sa farvi fronte tempestivamente, misconoscendo le intenzioni del suo “persecutore”. Inoltre spesso rimuove o quanto meno non denuncia le prevaricazioni subite, poiché prevale la paura di essere rifiutata dal gruppo. In qualche modo la vittima cerca di nascondere la propria disistima ed il senso di inferiorità, chiudendosi nel proprio fragile io, nello scoraggiamento e nella diffidenza verso gli altri. Sia il bullo che la vittima esprimono nel loro *analfabetismo emotivo*, nella loro incapacità di *mentalizzazione* [76], anomia e scollamento tra le proprie aspettative e la realtà sociale.

c) Considerazioni adleriane in altri approcci

L'utilità e la validità terapeutica e speculativa della Psicologia Individuale Comparata si riscontra in diversi modelli di intervento, applicati in vari contesti psicopedagogici e psicoterapeutici, e quindi anche nelle situazioni di bullismo. Considerando che nella preadolescenza si generano maggiori tipologie relazionali devianti e patologiche [115, 116], i primi approcci di intervento dovrebbero riguardare le relazioni gruppalì in ambito scolastico.

Per recuperare il valore delle norme, con l'integrazione cooperativa e lo sviluppo del sentimento sociale, un valido approccio terapeutico è rappresentato dal *Peer Education*, finalizzato a riattivare il sentimento di partecipazione all'interno del gruppo-classe, e dal *Shared Concern Method* (SCM) o metodo dell'interesse condiviso, elaborato da Anatol Pikas [139] docente dell'università di Uppsala. Entrambi i metodi educativi sono incentrati sul colloquio e su una serie articolata di incontri, il cui scopo, proprio come suggerito dalla terapia adleriana, si concretizza nella presa di coscienza, nel nostro caso da parte dei bulli e dei suoi gregari, della gravità delle loro vessazioni. Poiché prendere coscienza non è però sufficiente, come già Adler puntualizzava, questi metodi prevedono una modificazione comportamentale, acquisita tramite un'inversione di ruoli, in cui i bulli e i loro gregari devono difendere i ragazzi designati come capri espiatori o potenziali vittime. Del resto è «l'assunzione pubblica di un compito che avrà un effetto in quanto tende a modificare l'immagine di sé» (38, p.108). Pikas prevede l'introduzione graduale del *Shared Concern Method* nelle scuole, dove gli insegnanti dovrebbero attenersi ad un “copione” [75] da utilizzare durante lo svolgimento dei colloqui individuali con ogni membro del gruppo dei bulli, senza mai adottare un'attribuzione di colpa.

Nel *Role Playing*, introdotto nel 1934 dallo psicologo Jacob Levi Moreno [124], e in seguito nello psicodramma, si può coinvolgere il bullo, con il sostegno di terapeuti, in una “recita”, in cui la sceneggiatura riproduce una reale situazione conflittuale vissuta dal soggetto. È in questa fase della terapia che si invertono i ruoli. Il bullo recita la parte dell’antagonista, ossia della vittima, provando a comprenderne le emozioni. Insieme al metodo di Picas, quello del *No Blame Approach* (approccio senza accusa), ideato da Barbara Maines e George Robinson [111], che prevede anche il coinvolgimento degli spettatori, è uno dei «modelli di lavoro cooperativo in classe» (75, pp.186-190) più collaudati. La meta comune in questi approcci è il far nascere nel bullo il senso di responsabilità e di consapevolezza verso la vittima, attraverso lo sviluppo dell’empatia, ossia della comprensione dell’alfabeto emotivo di quest’ultima. L’*empatia analitica* è indispensabile all’interno di una relazione terapeutica in quanto, secondo Franco Maiullari, può essere intesa come “*rispecchiamento incoraggiante*” [112]. A ben vedere, tale meta è la stessa della scuola sociale. In termini adleriani, queste strategie si polarizzano sulla normalizzazione delle anomalie comportamentali, mirando allo sviluppo dell’interesse per l’altro che sostituisce la mera competizione.

La centralità degli stili genitoriali e della costellazione familiare, già focalizzata nella tecnica di intervento adleriana è stata oggetto di ricerca da parte di molti studiosi, che ne hanno così testimoniato l’attualità. Come sostenuto dalla psicologa americana Diane Baumrind [25], uno dei maggiori esperti di genitorialità, il processo di autoregolazione e il graduale raggiungimento dell’autonomia sono parte integrante di un’interazione adattiva tra le richieste dei genitori e quelle del bambino. In questo tipo di intervento si distinguono due assi ortogonali, costituiti dalla richiesta di disciplina (permissività vs severità) e dal sostegno affettivo (affetto vs ostilità). Nell’attuale realtà familiare, quest’ultimo asse, inclusivo del mantenimento dell’affetto, prevale sulle restrizioni degli eccessi e sul rispetto delle norme [115]. La tesi della Baumrind è che in questa interazione le modalità comportamentali dei bambini sono legate a tre stili genitoriali (*Parenting Styles*): autorevole, autoritario e permissivo; a questi, in seguito, Maccoby e Martin [110] hanno aggiunto quello trascurante-negligente. Il tipo di stile adottato dai genitori incide a tal punto, da favorire o al contrario ostacolare il bambino nel raggiungimento dell’autonomia del Sé creativo e quindi dell’autoregolazione. Questi stili genitoriali si basano su due specifici aspetti della relazione genitori-figli: il grado di risposta del genitore ai bisogni del figlio e l’aspettativa da parte dei genitori di avere un figlio dotato di un comportamento responsabile e maturo. Il termine “autoregolazione” usato dalla Baumrind ci ricorda che già negli scritti adleriani vengono illustrati gli aspetti costruttivi e quelli più critici dei “modelli di autogoverno” e “della coeducazione” [6].

L’intuizione adleriana, per cui le relazioni disturbate tra i fratelli, tra i genitori, e tra i figli e le figure parentali, costituiscono la fonte primaria delle anomalie com-

portamentali da disadattamento, è stata ripresa in tempi recenti con l'introduzione del "genogramma". Ideato nel 1979 dallo psichiatra americano Murray Bowen [35] nel contesto della "Family Systems Theory", poi successivamente sviluppato nella teoria e nella terapia da Monica McGoldrick e Randy Gerson [120]: è stato utilizzato sia nella diagnosi sia nell'intervento clinico, in quanto illustra in forma grafica i differenti tipi di relazioni familiari, affettive, sociali, nonché i percorsi ereditari e l'incidenza psicologica che quelle relazioni hanno sull'educazione e sullo sviluppo del bambino. Il genogramma, impiegato in multiformi ambiti di studio e soprattutto nella terapia familiare, permette di tratteggiare la storia clinica della costellazione familiare, avvalendosi anche dei racconti dei suoi membri. Le relazioni trigenerazionali sono il principale contesto di riferimento per la comprensione del disagio psichico e della rete emotivo-affettiva in cui si è cresciuti. L'utilità di questo strumento è evidente nello studio delle relazioni interne alla costellazione familiare che stanno alla base della "dissocialità" [105], quella stessa dissocialità largamente presente, come già detto, negli attori dei fenomeni di bullismo.

Nella sua teoria Bowen considera la famiglia come un'unità emozionale, i cui membri sono emotivamente interdipendenti: le tensioni positive o negative legate alla differente intensità di questa interdipendenza possono generare delle alterazioni comportamentali e dei disagi relazionali. In definitiva, il genogramma è una sorta di criterio di misurazione qualitativa e quantitativa di tali interdipendenze, che troviamo anche nei soggetti coinvolti nel bullismo. In esso è possibile in molti casi rintracciare la presenza di alcuni concetti adleriani, quali quelli di costellazione familiare, complesso di inferiorità, ricerca di mete egocentriche, assenza del sentimento sociale, reazione frustrata da una rivalità affettiva tra fratelli ("complesso di Caino" in psicoanalisi). Di grande interesse è lo schema del triangolo, con cui Bowen descrive un sistema relazionale di tre persone: vi può essere sia una distribuzione sana di tensione che un sovraccarico della stessa, come nel caso della preferenza della madre verso uno dei due figli. Ritroviamo un esempio di questo schema nella descrizione di un caso proposto da Adler (6, p. 41-42): un ragazzo di tredici anni si era "creato" il difetto della balbuzie, perché considerava ingiusta la madre per la sua preferenza del fratello minore. Questo bambino litigava sempre con i bambini più piccoli di lui, sui quali trasferiva la sua frustrazione affettiva. Inoltre lo stesso bambino fino all'età di otto anni aveva sofferto di enuresi, «sintomo che si riscontra, per lo più, soltanto nei bambini che sono stati prima viziati e coccolati» (6, p. 42) e successivamente spodestati. L'enuresi ha lo scopo di richiamare l'attenzione della madre e di manifestarle il proprio costante bisogno di dipendenza.

Anche altri concetti introdotti da Bowen nella teoria sistemica della famiglia trovano riscontro negli assunti della Psicologia Individuale Comparata. La differenziazione del sé (*Differentiation of Self*) corrisponde al grado di autonomia di cui

parla Adler, fondamentale nello sviluppo del sentimento sociale e di uno stile di vita che porti alla realizzazione dei tre grandi problemi [6], dove il Sé creativo è libero di esprimersi e la meta prefigurata è sociale. I soggetti che hanno una scarsa differenziazione del sé sono fortemente dipendenti dall'approvazione e dalla continua ricerca di consenso da parte degli altri, caratteristica tipica del profilo del bambino viziato o del primogenito descritto da Adler. Proprio come il bullo ha bisogno dell'approvazione da parte dei gregari, così il gregario per essere accettato deve legittimare il narcisismo del bullo. Al contrario chi ha una forte differenziazione del sé, accetta le realistiche dipendenze sviluppando il sentimento sociale ed una sana unità dei tratti di personalità, senza subire passivamente le pressioni del gruppo.

Altro importante concetto è il *Sibling*, che Bowen mutua dallo psicologo austriaco Walter Toman, il titolo della cui opera, *Family Constellation* [183] è un'ulteriore indicazione di come Adler avesse percorso studi relativi all'incidenza psicologica dell'ordine di nascita. Mentre Toman concentra i propri studi su ben undici posizioni di ordine di nascita, Kevin Leman [104] ritiene che, oltre all'influenza della posizione gerarchica tra fratelli, per favorire una migliore analisi della costellazione familiare, è necessario considerare nove fattori. Alcuni dei quali sono la spaziatura, ossia il numero di anni che separa la nascita dei vari fratelli, la morte di un fratello, l'adozione, la posizione nell'ordine di nascita di ciascuno dei genitori e la cosiddetta famiglia allargata. Riguardo a quest'ultimo fattore, bisogna precisare che Adler è vissuto nel periodo in cui il paradigma dominante della costellazione familiare era quello della famiglia nucleare. Nell'applicazione della terapia adleriana si deve perciò prendere atto di ulteriori variabili oggi presenti nella multiforme realtà attuale, considerando nuove tipologie di famiglia: la famiglia estesa, la famiglia di fatto, la famiglia monogenitoriale, ecc. Un esempio di tale complessità è dato dalla famiglia allargata, dove possono esserci due primogeniti, ciascuno avuto dai singoli partner nella loro precedente unione.

d) *Gli insegnanti*

Fermo restando il peso cronologicamente primario della famiglia, per Adler il progetto di intervento sulle modalità educative errate deve partire dalle scuole. «Per quanto la componente emozionale del disadattamento comporta soluzioni che spettano solo in parte agli insegnanti» (136, p.21), l'incoraggiamento e la fiducia che questi infondono contribuisce al raggiungimento, in molti casi, da parte degli attori del bullismo, dell'equilibrio tra realizzazione del proprio Sé creativo, della propria meta di superiorità e il sentimento sociale. Nel progetto di intervento di Adler, bisognava partire da corsi di formazione per gli insegnanti e organizzare in giorni prestabiliti, riunioni tra questi ultimi, i genitori ed il bambino. Durante queste riunioni tenute nei "Consultori psicologici" o di orientamento presso le scuole [6], gli insegnanti illustravano specifici casi di bambini diffi-

cili, quali potrebbero essere appunto gli attori di episodi di bullismo. Dopo di che aveva inizio una discussione in cui si formulavano domande sulle possibili cause, sullo sviluppo psicologico e sulla situazione familiare del bambino-problema, elaborando quindi proposte di intervento. In una successiva riunione erano convocati sia il fanciullo che la madre o, in sua mancanza, il parente più prossimo. Si discuteva dapprima con la madre, ma solo «dopo che si è stabilito in che modo la si può influenzare» (6, p. 104); la madre, dopo aver ascoltato le spiegazioni fornite dallo psicologo sul comportamento scorretto del bambino, poteva esporre la sua lettura della situazione. Il più delle volte la madre apprezzava l'interessamento dello psicologo e dell'insegnante; quando però questo non avveniva, per superare la resistenza del genitore, lo psicologo o l'insegnante esponevano casi analoghi di bambini e reazioni analoghe dei genitori. Trovata un'intesa sul metodo, aveva inizio un colloquio con il bambino che non veniva accusato né ritenuto colpevole, dato che Adler, come molti esperti oggi, considerava negativo il trattamento di tipo punitivo. A questo riguardo è esemplificativa l'opera di Oskar Spiel [6], direttore a Vienna di una celebre scuola sperimentale di matrice adleriana, il cui titolo è di per sé significativo: *"Discipline Without Punishment"* [176]. Infatti, secondo l'importante insegnamento di psicologia dell'educazione di Adler, bisogna considerare l'incapacità di far fronte ai problemi della vita sociale come un errore e mai come una colpa.

VIII. *Considerazioni Conclusive*

In un equilibrio instabile, la ricerca di senso abita nelle relazioni che ognuno ha con il proprio Sé creativo e in quelle che istaura con "l'altro generalizzato", contribuendo alla costruzione della propria identità fluida e mai definitivamente strutturata [9]. Il fine di un percorso di "crescita", la meta condivisa dal bullo, dalla vittima e dagli spettatori, è il raggiungimento di uno pseudo equilibrio, prodotto dalla ricerca costante tra sentimento di inferiorità e la "sete" di senso che si cerca di compensare attraverso un'aspirazione alla supremazia (distorta in volontà di potenza). «Tutto nell'uomo, chiede di essere salvato, chiede, cioè, di essere fornito di senso» (49, p. 3). Il problema è che lo Stile di vita può congelarsi in mete fittizie, rigide e disfunzionali. Oggi nel fenomeno del bullismo possiamo leggere attraverso le pagine degli studi di Adler e di tutti gli autori di psicopedagogia clinica post-adleriani e negli sviluppi contemporanei della Psicologia Individuale [135, 156], che il problema della ricerca di senso, del "significato della vita" [8, 9], in alcuni casi travalica e rompe il sottile confine tra i comportamenti "sani" e quelli devianti e patologici. Un confine incerto in certe fasi di sviluppo, sia per chi lo vive che per chi lo osserva. Ma se il disagio giovanile è parte di un processo naturale, non necessariamente deve manifestarsi con comportamenti problematici come il bullismo o fenomeni ad esso correlati [79]. Concetto cardine diventa allora il Sentimento Sociale, la cui carenza è costante in

tutti gli attori del fenomeno “bullismo”. Sentimento Sociale come momento non solo relazionale, ma anche di integrazione intrapsichica [63]; come momento di recupero della propria autostima e di *assertività*, cioè consapevolezza della propria posizione e ruolo sociale. La normalità, ossia ciò che risponde alle norme considerate uniformi a uno stile di vita “sano”, non sempre è ciò cui il soggetto mira. Il bullo nel suo ruolo di capo, di accentratore del potere non vuole essere “normale” secondo criteri percepiti come imposti, ma avere una propria identità, con cui cercare di trovare un proprio equilibrio senza crucciarsi che sia conforme a regole “determinate”. La vittima spesso non cerca conforto e sostegno nelle regole della società “sana” per affrontare le vessazioni e i torti subiti, ma cerca un proprio equilibrio distorto e spesso difficile da comprendere, per esempio nella depressione, come forzata e improbabile convivenza con le proprie angosce e paure. Gli spettatori credono di essere in equilibrio con le regole della realtà sociale “sana”, con il mondo interno ed esterno al proprio Sé, semplicemente non agendo contro, nè in favore. Invero il non agire spesso è una finzione dietro di cui si cela un atteggiamento di inadeguatezza, che per taluni può giungere ad una forma di “collaborazionismo”.

Controverso e assai dibattuto è il tema che riguarda il concetto di “normalità” ,legato a quello di “salute mentale”. La stessa definizione di salute mentale come “totale benessere logico e spirituale di un individuo” [47], proposta dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (O.M.S.), risulta incompleta e poco utile “sul piano operativo” [47]. Così come la “normalità”, intesa come “assenza di disturbi”, risulta relativa. C’è sempre *un di più di vita* a cui tendere [67, 128]. Come afferma Vittorio Craia «la normalità non è evidentemente salute: nel senso che non è uno “stato di benessere completo, fisico mentale e sociale”» (47, p. 30). In questo contesto, possiamo solo problematizzare un’idea di “normalità” come adattamento o come conformismo. Ma questo non ci aiuta a comprendere le “anormalità” relazionali e neppure le (iper)compensazioni del fenomeno bullismo. «L’addestramento a certi ruoli, [...] entrano a far parte delle finzioni coscienti dello stile di vita» (189, p. 52). In realtà, sia nel prevaricatore che nella vittima vivono contraddizioni di ruolo e di senso. E’ il caso del «persecutore suo malgrado [...], o del persecutore con il senso di colpa [...] *oppure* la vittima con speranza di revisione *che aspira al passaggio al ruolo di persecutore, o ancora alle vittime compiaciute*» (189, pp. 54-56). Nello studio delle differenti forme di “nevrosi”, Adler mette in evidenza che bisogna concentrarsi non sui sintomi ma sulla personalità irripetibile che si nasconde dietro i sintomi: questi ultimi sono solo la risposta fittizia del corpo o della psiche ad un disadattamento funzionale, individuale e sociale, che compensa negativamente il sentimento di inferiorità. Del resto, il corpo comunica attraverso il linguaggio che gli è più congeniale, anche culturalmente [2], attraverso lo stile di vita, ovvero l’atteggiamento con cui il soggetto *si muove* per raggiungere la sua meta. Queste sono alcune riflessioni non conclusive ma aperte al dibattito interdisciplinare circa il percorso e la

meta che i soggetti si propongono di raggiungere. Il modo con cui il bullo, la vittima sottomessa o gli spettatori considerano la loro meta di superiorità riflette il rapporto che essi hanno con il proprio Sé creativo, le modalità con cui vivono la dimensione affettiva nell'ambito della costellazione familiare, della scuola e nell'interazione con gli altri. La Psicologia Individuale Comparata ci aiuta a individuare molti dei "luoghi comuni", credenze che si considerano certezze, in cui troppo spesso ci si imbatte. L'importanza riconosciuta all'unità della personalità ci fa capire che è fondamentale problematizzare i *movimenti* di identità ancora imperfette, o piuttosto sul significato che esse hanno per l'individuo e per il suo ambiente sociale immediato (o più allargato nel caso del cyberbullismo), per poter comprendere e intervenire nei casi di patologie o di disadattamento comportamentale di bambini-problema o nelle situazioni di crisi di preadolescenti e adolescenti. L'urgente applicazione di terapie di prevenzione e intervento ci pone davanti al bisogno di ripensare al recupero dei processi di socializzazione e alle "agenzie" (famiglia, scuola, ecosistema socio-culturale) che se ne fanno portatrici. L'incoraggiamento come «ritmo condiviso» [74] può essere la chiave di lettura di un linguaggio psicosociale, pedagogico e relazionale; al contempo partenza, viaggio e meta per il ripensamento e il recupero della formazione e funzione dei ruoli che possano portare il giovane, "l'adulto di domani" a prender coscienza dell'equilibrio, ma anche dei limiti per il suo raggiungimento, nel dare un senso alla propria vita. La "dimensione della spiritualità" nell'accezione di Adler è più che mai attuale. Ciò porterà a realizzare il proprio stile di vita sotto l'egida del sentimento sociale e quindi a favorire delle soluzioni appropriate rispetto ai tre grandi problemi dell'esistenza: la vita sociale, il lavoro, l'amore (che appaiono non assolti e talora decisamente illegali in tali comportamenti dissociati).

Bibliografia

1. ADLER, A. (1908), Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose, *Fortschritte der Medizin*, 26: 577- 584.
2. ADLER, A. (1912), *Über der nervösen Charakter*; tr. it. *Il temperamento nervoso*, Newton Compton, Roma 1971.
3. ADLER, A. (1920), *Praxis und Theorie der Individual-Psychologie*, tr. it. *Prassi e teoria della psicologia individuale*. Newton Compton, Roma 1975.
4. ADLER, A. (1927), *Menschenkenntnis*, tr. it. *Psicologia individuale e conoscenza dell'uomo*, Newton Compton, Roma 1975.
5. ADLER, A. (1929), *Individualpsychologie in der Schule; Vorlesungen für Lehrer und Erzieher*; tr. it. *La Psicologia Individuale nella scuola*, Newton Compton, Roma 1979.
6. ADLER, A. (1930), *The Education of Children*, tr. it. *Psicologia dell'educazione*, Newton Compton, Roma 1975.
7. ADLER, A. (1930), *Die Technik der Individualpsychologie: Die Seele der schwererziehbaren Schulkinder*, tr. it. *Psicologia del bambino difficile*, Newton Compton, Roma 1976.
8. ADLER, A. (1931), *What Life Should Mean to You*, tr. it. *Cosa la vita dovrebbe significare per voi*, Newton Compton, Roma 1994.
9. ADLER, A. (1933), *Der Sinn des Lebens*, tr. it. *Il senso della vita*, Newton Compton, Roma 1997.
10. ADLER, A. (1935), Introduction n. 1, Vol. 1, *International Journal at Individual Psychology*, tr. it. I concetti fondamentali della psicologia individuale, *Riv. Psicol. Indiv.*, 33: 5-9 (1993).
11. ALEANDRI, G. (2008), *Giovani senza paura. Analisi socio-pedagogica del fenomeno bullismo*, Armando, Roma.
12. AMENTA, G. (2004), *Gestire il disagio a scuola*, Editrice La Scuola, Brescia.
13. ANOLLI, L. (2011), *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Raffaello Cortina, Milano.
14. ANSBACHER, H. L., ANSBACHER, R. R. (1956), *The Individual Psychology of Alfred Adler*, tr. it. *La psicologia individuale di Alfred Adler*, Martinelli, Firenze 1997.
15. ARENA, A. (2010), Gruppo e identità: una lettura possibile del bullismo, Istituto "Vittorio Bachelet", *Convegno Interclubs Uno sguardo sul bullismo. Riflessioni e prospettive*, Roma 6 maggio 2010 (Acta).
16. ASHER, S. R., COIE, J. D. (1990), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne.
17. AUGÉ, M. (1992), *Non-lieux*, tr. it. *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 1993.
18. BANDURA, A. (1990), Mechanism of Moral Disengagement, in REICH, W. (a cura di), *Origins of Terrorism: Psychologies, Ideologies, Theologies, States of Mind*, Cambridge University Press, Cambridge (pp. 161-191).
19. BANDURA, A. (1995), *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press, Cambridge.
20. BANDURA, A. (1999), Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities, *Personality and Social Psychology Review, Special Issue on Evil and Violence*, 3: 193-209.
21. BARALDI, C., IERVESE, V. (2003), *Come nasce la prevaricazione. Una ricerca nella scuola dell'obbligo*, Donzelli, Roma.

22. BARTOCCI, G. (2003), Introduzione all'edizione italiana, in TSENG, W. S., *Handbook of Cultural Psychiatry* (2001), tr. it. *Manuale di Psichiatria Culturale*, CIC, Roma 2003.
23. BARTOCCI, G., ROVERA, G. G. (2011), Separation, and Conception of the World: A Synergism between Individual Psychology and Transcultural Psychiatry, *XXV International Congress of Individual Psychology «Separation, Trauma, Development»*, Vienna (Acta).
24. BAUMAN, Z. (2005), *Liquid Life*, tr. it. *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2006.
25. BAUMRIND, D. (1966), Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, 37, 4: 887-907.
26. BERLINCIONI, V., BRUNO, D. (a cura di, 2012), Irretiti o liberati? Positività e criticità delle connessioni tra web e psiche, *Quaderni de Gli Argonauti*, 24, CIS, Milano.
27. BERTELLONI, S. (2010), *Adolescentologia. Percorsi medici e socio-educativi*, Tecniche Nuove, Milano.
28. BIANCHI, C. (2003), *Pragmatica del linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
29. BIANCHI, C. (2009), *Pragmatica cognitiva*, Laterza, Roma-Bari.
30. BIANCONI, A. (2010), Finzione e contro-atteggiamento, *Riv. Psicol. Indiv.*, 68: 7-27.
31. BIANCONI, A., FASSINA, S. (2009), Le strategie dell'incoraggiamento nella psicoterapia con i disturbi borderline e narcisistici di personalità, *Riv. Psicol. Indiv.*, 66: 5-19.
32. BOELLA, L. (2006), *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano.
33. BONINO, S., CATTELINO, E. (2000), L'adolescenza tra opportunità e rischio, in CAPRARA, G. V., FONZI, A. (a cura di), *L'età sospesa*, Giunti, Firenze.
34. BORELLA, M. V. (2007), *Comunicazione a misura di bambino. Come creare relazioni più facili e costruttive*, Franco Angeli, Milano.
35. BOWEN, M. (1979), *Dalla famiglia all'individuo. La differenziazione del sé nel sistema familiare*, Astrolabio, Roma.
36. BREQUET, T. (2007), *Cyberbullying*, Rosen, New York.
37. BRONFENBRENNER, U. (1979), *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature And Design*, tr. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.
38. BUCCOLIERO, E., MAGGI, M. (2005), *Bullismo, bullismi: le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti di intervento*, Franco Angeli, Milano.
39. CANZANO, C. (2006), Aggressività e volontà di potenza. Ipotesi e confronti con la teoria di Antonio Damasio su emozioni e sentimenti, *Riv. Psicol. Indiv.*, 59: 57-68.
40. CAPRARA, G. V., FONZI, A. (a cura di, 2000), *L'età sospesa*, Giunti, Firenze.
41. CARNAGHI, A., ARCURI, L. (2007), *Parole e categorie. La cognizione sociale nei contesti intergruppo*, Raffaello Cortina, Milano.
42. CARR, N. (2010), *The Shallows. What the Internet is Doing to Our Brains*, tr. it. *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*, Raffaello Cortina, Milano 2011.
43. CENTORRINO, M. (2008), *Bulli, pupe e videofonini*, Bonanno Editore, Acireale – Roma.
44. CIVITA, A. (2007), *Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio tra devianza e disagio minorile*, Franco Angeli, Milano.
45. CLONINGER, C. R., SVRAKIC, D. M., PRYZBECK, T. R. (1993), A Psychobiological Model of Temperament and Character, *Arch. Gen. Psychiatry*, 50: 975-990.
46. COOLEY, C. H. (1902), *Human Nature and the Social Order*, Charles Scribner's Sons,

New York.

47. CRAIA, V. (1999), *Le nevrosi caratteriali universali. Paranoia quotidiana e aspetti caratteriali psicopatologici dell'uomo*, Armando, Roma.
48. DAVIDSON, D. (1984), *Inquiries into Truth and Interpretation*, tr. it. *Verità e interpretazione*, Raffaello Cortina, Milano 1994.
49. D'AGOSTINO, F. (2000), *Filosofia del diritto*, Giappichelli, Torino.
50. D'AMICO, C. (2003), Violenza in classe, imputate scuola e TV. Il bullismo tra gli studenti, *Il Delfino*, 3: 51-53.
51. DE LEO, G., MALAGOLI TOGLIATTI, M. (2000), Il rischio della delinquenza e la sua prevenzione, in CAPRARA, G. V., FONZI, A. (a cura di), *L'età sospesa*, Giunti, Firenze.
52. DELL'UTRI, M. (a cura di, 2002), *Olismo*, Quodlibet, Macerata.
53. DINKMEYER, D., DREIKURS, R. (1963), *Encouraging Children to Learn: the Encouragement Process*, tr. it. *Il processo di incoraggiamento*, Giunti Barbera, Firenze 1974.
54. DOLL, B., PFOHL, W., YOON, J. (2010), *Handbook of Youth Prevention Science*, Routledge, New York- London.
55. DREIKURS, R., SOLTZ, V. (1964), *Children: the Challenge*, Hawthorn Book Inc., New York.
56. DREIKURS, R., CASSEL, P. (1972), *Discipline without Tears*, tr. it. *Disciplina senza lacrime*, Ferro, Milano 1976.
57. DREIKURS FERGUSON, E. (1996), *Adlerian Theory: an Introduction*, Adler School of Professional Psychology, Chicago.
58. DSM-IV-TR (2000), *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders*, tr. it. *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano 2001.
59. ELLEMBERGER, H. F. (1970), *The Discovery of Unconscious*, tr. it. *La scoperta dell'inconscio*, Bollati Boringhieri, Torino 1976.
60. EVANGELISTI, D. (2009), *Bulli non si nasce*, in «<http://evangelistidavid.blogspot.com/2008/02/bulli- non- si- nasce.html>» (2.05.2009).
61. FACCHINETTI, O. (2007), *Bulli. Guida operativa per genitori, insegnanti e ragazzi per prevenire e combattere il bullismo*, Eurilink, Roma.
62. FARINA, S., ANGLÉSIO, A. (1988), Il bambino viziato, *Riv. Psicol. Indiv.*, 28-29: 71-83.
63. FASSINO, S. (1988), Sentimento sociale e Sé creativo: il gruppo e l'individuo, *Individual Psychology Dossier – I*, SAIGA Edizioni, Torino, pp. 61-91.
64. FASSINO, S. (1998), Lo Stile di Vita e il Sé creativo, in SANFILIPPO, B. (a cura di), *Itinerari adleriani. La psicologia del profondo incontra la vita sociale*, Angeli, Milano, 4: 53-72.
65. FASSINO, S. (2002), *Verso una nuova identità dello psichiatra*, C.S.E., Torino.
66. FASSINO, S. (2009), Empatia e strategie dell'incoraggiamento nel processo di cambiamento, *Riv. Psicol. Indiv.*, 66: 49-63.
67. FASSINO, S., LEOMBRUNI, P., ROVERA, G. G. (a cura di, 2000), *La Qualità della Vita. Percorsi psicologici, biomedici e transculturali*, C.S.E., Torino.
68. FASSINO, S., ABBATE DAGA, G., LEOMBRUNI, P. (2007), *Manuale di Psichiatria Biopsicosociale*, C.S.E., Torino.
69. FASSINO, S., PANERO, M. (2012), Dal linguaggio degli organi di Adler alla nuova medicina di per sé psicosomatica, *Riv. Psicol. Indiv.*, 71: 5-34.

70. FEDELI, D. (2007), *Il bullismo oltre. Vol. I. Dai miti alla realtà: la comprensione del fenomeno*, Vannini Editrice, Gussago.
71. FERRERO, A. (2004), Moduli di legame e qualità della relazione terapeutica, in ROVERA, G. G., DELSEDIME, N., FASSINO, S., PONZIANI, U. (a cura di), *La ricerca in Psicologia Individuale. Contributi teorici, metodologici e pratici*, C.S.E., Torino.
72. FERRERO, A. (2009), *Psicoterapia psicodinamica adleriana (APP): un trattamento possibile nei dipartimenti di salute mentale*, Centro Studi e Ricerche in Psichiatria, Torino.
73. FERRIGNO, G. (2008), Editoriale. La relazione empatica adleriana e la ricomposizione dell'interindividualità, *Riv. Psicol. Indiv.*, 63: 3-13.
74. FERRIGNO, G. (2009), La risonanza emozionale e il "ritmo" dell'incoraggiamento, *Riv. Psicol. Indiv.*, 66: 81-91.
75. FILIPPI, A. (2007), *Il bullismo scolastico*, Uni Service, Trento.
76. FONAGY, P., TARGET, M. (1997), Attachment and Reflective Function: Their Role in Self-Organizations, tr. it. Attaccamento e funzione riflessiva; il loro ruolo nell'organizzazione del Sé, in LINGIARDI, V., AMMANNITI, M. (a cura di), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
77. FONZI, A. (a cura di, 1997), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Giunti, Firenze.
78. FONZI, A. (1999), *Il gioco crudele: studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, Firenze.
79. FORMELLA, Z., RICCI, A. (a cura di, 2010), *Il disagio adolescenziale. Tra aggressività, bullismo e cyberbullismo*, LAS, Roma.
80. FORMELLA, Z., RICCI, A. (2011), *Bullismo e dintorni*, Franco Angeli, Milano.
81. FOSSATI, A. (2012), Il Bullismo: una prospettiva basata sulle differenze individuali, *Congresso I giovani e le nuove patologie psichiatriche*, Balmuccia, 12 ottobre 2012 (from speck).
82. FUKUYAMA, F. (2002), *Our Posthuman Future*, Farrar, Straus & Giroux, New York.
83. FULCHERI, M. (a cura di, 2005), *Le attuali frontiere della Psicologia Clinica*, C.S.E., Torino.
84. GALLESE, V. (2006), Corpo vivo, simulazione incarnate e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica, in CAPPUCCIO, M. (a cura di), *Neurofenomenologia*, Mondadori, Milano.
85. GAMBARINI, C., JORIO, C. (2006), Il Bullismo. Verso uno Stile di vita dissociale, *XIX Congresso Nazionale S.I.P.I.*, Milano, (Acta).
86. GASPARINI, C., GATTI, A. (2012), La Lingua dell'Altro. Aspetti di Psicodinamica Culturale Adleriana, *Riv. Psicol. Indiv.*, 72: 41-92.
87. GAVAZZI, S. M., ANDERSON, S. A., SABATELLI, R. M. (1993), Family Differentiation, Peer Differentiation, and Adolescent Adjustment in a Clinical Sample, *Journal of Adolescent Research*, 8: 205-224.
88. GENTA, M. L., BRIGHI, A., GUARINI, A (a cura di, 2009), *Bullismo elettronico. Fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*, Carocci, Roma.
89. GILLIÉRON, E., (1994), *Le premier entretien en psychothérapie*, tr. it. *Il primo colloquio in psicoterapia*, Borla, Roma 2007.
90. GIUSTI, E., BIANCHI, E. (2010), *Devianze e violenze. Valutazioni e trattamenti della psicopatia e della antisocialità*, Sovera, Roma.
91. GIUSTI, E., RAPANÀ, L. (2011), *Narcisismo. Valutazione pluralistica e trattamento clinico integrato del Disturbo Narcisistico di personalità*, Sovera, Roma.

92. GOLEMAN, D. (1995), *Emotional Intelligence*, tr. it. *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.
93. GRANDI, L. G. (2009), Incoraggiare in psicoterapia, *Riv. Psicol. Indiv.*, 66: 93-96.
94. HEINEMANN, P. P. (1972), *Mobbing gruppvåld bland barn och vuxna*, [Mobbing. Prepotenza di gruppo tra I bambini e gli adulti], Natur och Kultur, Stockholm.
95. HEINEMANN, P. P. (1973), *Mobbing. Gruppevold blant barn og vokane*, Gyldedal, Oslo.
96. HIGHTOWER, E. (1990), Adolescent Interpersonal and Familial Precursors of Positive Mental Health at Mindlife, *Journal of Youth & Adolescence*, 29: 129-156.
97. HINDUJA, S., PATCHIN, J. (2009), *Bullying beyond the Schoolyard*, Corwin, California.
98. KOHUT, H. (1978), *The Search for the Self*, tr. it. *La ricerca del Sé*, Boringhieri, Torino 1982.
99. KOTTAK, C. P. (2011), *Cultural Anthropology, Appreciating Cultural Diversity, Fourteenth Edition*, tr. it. *Antropologia culturale, Seconda edizione*, McGraw-Hill, Milano 2012.
100. KOWALSKI, R., LIMBER, S., AGASTON, P. (2008), *Cyber Bullying. Bullying in the Digital Age*, Blackwell, Malden.
101. KUPERSMIDT, J. B., COIE, J. D. (1990), Preadolescent Peer Status, Aggression, and School Adjustment as Predictors of Externalizing Problems in Adolescence, *Child Development*, 61: 1350-1363.
102. IANNACCONE, N. (a cura di, 2009), *Stop al Cyberbullismo*, edizioni La Meridiana, Molfetta (BA).
103. LAWSON, S. (1994), *Helping Children Cope with Bullying*, tr. it. *Il bullismo. Suggestioni utili per i genitori e gli insegnanti*, Editori Riuniti, Roma 2001.
104. LEMAN, K. (2009), *The Birth Order Book: Why you Are the Way you Are*, Revell, Michigan.
105. LERDA, S., GENTILE, E., ZULLO, G., MUNNO, D. (2008), Il "sentimento dissociale": aspetti teorico-clinici e interventi terapeutici, *Riv. Psicol. Indiv.*, 63: 27-39.
106. LÉVY, A., MACKENTHUN, G. (2002), *Gestalten um Alfred Adler: Pioniere der Individualpsychologie*, Königshausen & Neumann, Würzburg.
107. LORENZ, K. (1963), *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*, tr. it. *Il cosiddetto male*, Il Saggiatore, Milano 1969.
108. LORENZETTI, L. M. (1995), *Psicologia e personalità*, Franco Angeli, Milano.
109. LYOTARD, J-F. (1979), *La condition postmoderne*, tr. it. *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981.
110. MACCOBY, E., MARTIN, J. (1983), Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction, in HETHERINGTON, E. M., MUSSEN, P. H. (a cura di), *Handbook of Child Psychology, Vol. 4, Socialization, Personality, and Social Development*, Wiley, New York (pp. 1-101).
111. MAINES, B., ROBINSON, G. (1992), *No Blame Approach: A Support Group Method for Dealing with Bullying*, Lucky Duck, Bristol.
112. MAIULLARI, F. (2011), Per un'analisi empatica. Tra finzione e incoraggiamento, *Riv. Psicol. Indiv.*, 70: 35-76.
113. MAIULLARI, F. (2013), *L'inferiorità e la compensazione. Principi di analisi adleriana per il terzo millennio*, Mimesis, Milano-Udine.

114. MARCIA, J. E. (1980), Identity in Adolescence, in ADELSON, J. (a cura di), *Handbook of Adolescent Psychology*, Wiley, New York.
115. MAROCCO MUTTINI, C. (2011), Bullismo e ricerca d'identità in preadolescenza, *Riv. Psicol. Indiv.*, 70: 103-110.
116. MAROCCO MUTTINI, C., MARCHISIO, C. M. (2009), Rischi di evoluzione patologica in prima adolescenza, *Riv. Psicol. Indiv.*, 65: 7-16.
117. MARR, N., FIELD, T. (2001), *Bullycide: Death at Playtime. An Expose of Child Suicide Caused by Bullying*, Success Unlimited, Oxfordshire.
118. MASCETTI, A. (2009), Incoraggiamento e stile di vita, *Riv. Psicol. Indiv.*, 66: 97-104.
119. MASCETTI, A., ZIGHETTI, M. (a cura di, 1992), La Costellazione familiare, *Atti del V Congresso Nazionale S.I.P.I.*, Stresa (No) 1992.
120. MCGOLDRICK, M., GERSON, R. (1985), *Genograms in Family Assessment*, Norton, New York-London.
121. MILGRAM, S. (1956), Group Pressure and Reaction Against a Person, *J. Abnorm. Psychol.*, 15: 115-129.
122. MILGRAM, S. (1963), Behavioral Study of Obedience, *J. Abnorm. Psychol.*, 67: 371-378.
123. MILGRAM, S. (1968), Some Conditions of Obedience and Disobedience to Authority, *Int. J. Psychiatry*, 6 (4): 259-276.
124. MORENO, J. L. (1987), *The Essential Moreno: Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity*, Springer Publishing Company Inc., New York.
125. MUNNO, D., LERDA, S., ZULLO, G. (2009), Interventi d'incoraggiamento nella psicologia clinica di liaison, *Riv. Psicol. Indiv.*, 66: 123-129.
126. NANETTI, F. (2002), *La forza di ritrovarsi. Assertività ed emozioni*, Pendragon, Bologna.
127. NESDALE, D. (2007), Peer Groups and Children's School Bullying: Scapegoating and other Group Processes, *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 4: 388-392.
128. NIETZSCHE, F. (1892), *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen*, tr. it. *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, Adelphi, Milano 1968.
129. O'DONNELL, I., KIMMETT, E. (1998), *Bullying in Prisons*, Centre for Criminological Research, University of Oxford, Oxford.
130. OLWEUS, D. (1973), *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing*, tr. it. *L'aggressività nella scuola*, Bulzoni, Roma 1983.
131. OLWEUS, D. (1986), *Mobbning i skolan-vad vi vet och vad vi kan göra*, tr. it. *Bullismo a scuola: ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze 1996.
132. OZENDA, M., BISSOLOTTI, L. (2012), *Sicuri in rete. Guida per genitori e insegnanti all'uso consapevole di Internet e dei social network*, Hoepli, Milano.
133. PAGANI, P. L. (2009), Comunicazione e incoraggiamento, *Riv. Psicol. Indiv.*, 66: 131-137.
134. PALMONARI, A., POMBENI, M. L., KIRGHLER, E. (1990), Adolescents and their Peer-group: a Study on the Significance of Peers, Social Categorization Processes, and Coping with Developmental Tasks, *Social Behaviour*, 5: 33-48.
135. PARENTI, F. (1983), *La Psicologia Individuale dopo Adler*, Astrolabio, Roma.
136. PARENTI, F., PAGANI, P. L. (1973), Problemi d'integrazione dei superdotati, *Riv. Psicol. Indiv.*, 1: 1-21.

137. PETRONE, L., TROIANO, M. (2008), *Dalla violenza virtuale alle nuove forme di bullismo*, Edizioni Magi, Roma.
138. PIETROPOLLI CHARMET, G. (2008), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari.
139. PIKAS, A. (1975). *Sa stoppar vi mobbning! Rapport fran en antimobbningsgrupps arbet*, [Così fermiamo il bullismo! Rapporto dal lavoro di un gruppo anti-bullismo], Prisma, Stockholm.
140. PILARSKA, A. (2010), Il Cyberbullying, in FORMELLA, Z., RICCI, A. (a cura di), *Il disagio adolescenziale. Tra aggressività, bullismo e cyberbullismo*, LAS, Roma.
141. PISANO, L., SATURNO, M. E. (2008), Le prepotenze che non terminano mai, *Psicologia Contemporanea*, 210: 40-45.
142. RANIERI, F. (2004), *Psicoanalisi. Dalle origini ai giorni nostri*, Alpha Test, Milano.
143. ROMANI, M. (2008), Se i genitori allevati a Edipo crescono i figli con Narciso, *Il Venerdì di Repubblica*, 22/08/08.
144. ROMANO, V. (2010), *Giovani e devianza: l'alfabetizzazione emotiva*, Uni Service, Trento.
145. ROSCH, E. (1978), Principles of Categorization, in ROSCH, E., LLOYD, B (a cura di), *Cognition and Categorization*, Erlbaum, Hillsdale, N.J.
146. ROVERA, G. G. (1968), Personalità di base e dissocialità minorile, *Atti III Congr. Naz. Di Neuropsich. Inf.*, Milano, 12-13 Ottobre.
147. ROVERA, G. G. (1971), Considerazioni critiche su taluni aspetti della dissocialità minorile nel distretto di Torino, *Atti IV Congr. Naz. di Neuropsich. Inf.*, Genova, 9-10-11 Maggio.
148. ROVERA, G. G. (1979), Sulla psicodinamica dell'aggressività e della violenza, in VILLA, R. (a cura di), *La violenza interpretata*, Il Mulino, Bologna.
149. ROVERA, G. G. (1979), Il sistema aperto della Individual Psicologia, *Quad. Riv. Psicol. Indiv.*, 4, Cortina, Torino.
150. ROVERA, G. G. (1983), Transmotivazione: proposte per una strategia dell'incoraggiamento, *Riv. Psicol. Indiv.*, 17-18: 28-50.
151. ROVERA, G. G. (1988), La psicologia individuale: concetti fondamentali, *Individual Psychology Dossier-I*, SAIGA Edizioni, Torino.
152. ROVERA, G. G. (1990), Problemi transculturali in psicopatologia, in BARTOCCI, G. (a cura di), *Psicopatologia, cultura e pensiero magico*, Liguori, Napoli.
153. ROVERA, G. G. (1992), La costellazione familiare tra individuo e società, in MASCETTI, A., ZIGHETTI, M. (a cura di), *La Costellazione familiare*, *Atti del V Congresso Nazionale S.I.P.I.*, Stresa (No) 1992: 9-17.
154. ROVERA, G. G. (1994), Formazione del Sé e patologia borderline, *Atque*, 4: 127-140.
155. ROVERA, G. G. (1996), La "Hybris" del paziente borderline, in ROVERA, G. G. (a cura di), *Il paziente borderline. Aspetti clinici, psicopatologici e terapeutici*, C.S.E., Torino: 3-26.
156. ROVERA, G. G. (a cura di, 1999), *Tradizione e cambiamento. Prospettive in Psicologia Individuale*, C.S.E., Torino.
157. ROVERA, G. G. (2004), Iatrogenia e malpratica in psicoterapia, *Riv. Psicol. Indiv.*, 55: 7-50.
158. ROVERA, G. G. (2004), Il modello adleriano nelle relazioni d'aiuto, *Riv. Psicol. Indiv.*, 56: 9-14.

159. ROVERA, G. G. (2004), I significati dei valori nella “psychotherapy-cult”, *Psichiatria Oggi*, VI: 11-14.
160. ROVERA, G. G. (2009), Le strategie dell’incoraggiamento, *Riv. Psicol. Indiv.*, 66: 131-137.
161. ROVERA, G. G. (2010), Peripezie della finzione, *Riv. Psicol. Indiv.*, 68: 129-171.
162. ROVERA, G. G., GATTI, A. (1984), Il problema della distanza nella comunicazione terapeutica non verbale, *Rass. Ig. Ment.*, VI, 3-4: 29-50.
163. ROVERA, G. G., GATTI, A. (1986), Individual-Psicologia e ricerca transculturale in psichiatria, *Riv. Psicol. Indiv.*, 24-25: 15-37.
164. ROVERA, G. G., SABBATINI, F. (a cura di, 1995), *L’handicap nella scuola secondaria superiore*, Omega, Torino.
165. ROVERA, G. G., GATTI, A. (2012), Linguaggio e Comprensione Esplicitiva, *Riv. Psicol. Indiv.*, 71: 87-128.
166. SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJORKQVIST, K., ÖSTERMAN, K., KAUKIAINEN, A. (1996), Bullying as a Group Process: Participant Roles and their Relations to Social Status within the Group, *Aggressive Behaviour*, 22: 1-15.
167. SBISÀ, M. (2007), *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Laterza, Roma-Bari.
168. SCABINI, E. (a cura di, 1982), *Psicologia sociale*, Boringhieri, Torino.
169. SCATOLERO, D. (1979), Problemi della delinquenza minorile e della violenza giovanile, in VILLA, R. (a cura di), *La violenza interpretata*, Il Mulino, Bologna.
170. SHARPS, S., SMITH, P. K. (1994), *Tackling Bullying in your School. A Practical Handbook for Teachers*, tr. it. *Bulli e prepotenti nella scuola*, Erickson, Trento 1995.
171. SHULMAN, B. H., MOSAK, H. H. (1990-1995), *Manual for Life Style Assessment*, tr. it. *Manuale per l’analisi dello stile di vita*, Angeli, Milano 2008.
172. SIEGEL, D. J. (1999), *The Developing Mind*, tr. it. *La mente relazionale*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
173. SMITH, P. K., MONKS, C. (2002), Le relazioni tra bambini coinvolti nei problemi del bullismo a scuola, in GENTA, M. L. (a cura di), *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*, Carocci, Roma.
174. SMITH, C. A., IRELAND, T. O., THORNBERRY, T. P. (2005), Adolescent Maltreatment and its Impact on Young Adult Antisocial Behavior, *Child Abuse and Neglect*, 29.
175. SMUTS, J. (1926), *Holism and Evolution*, McMillian, London.
176. SPIEL, O. (1962), *Discipline Without Punishment. Account of a School in Action*, Faber and Faber, London.
177. STERN, D. N. (2004), *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*, tr. it. *Il momento presente*, Raffaello Cortina, Milano 2011.
178. THIO, A., TAYLOR, J. D. (2011), *Social Problems*, Jones & Bartlett Publishers, London.
179. THOMAS, S. P. (2006), The Phenomenon of Cyberbullying, *Issues in Mental Health Nursing*, 27: 1015-1016.
180. THORNDIKE, E. L. (1920), A Constant Error on Psychological Rating, *Journal of Applied Psychology* 4: 25-29.
181. TOBIN, J. J., WU, D. Y. H., DAVIDSON, D. H. (1989), *Preschool in Three Cultures*, tr. it. *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
182. TOBIN, J. J. HSUEH, Y., KARASAWA, M. (2009), *Preschool in Three Cultures*

Revisited: China, Japan, and the United States, tr. it. *Infanzia in tre culture. Vent'anni dopo*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

183. TOMAN, W. (1961), *Family Constellation*, Springer Publishing, New York.

184. TSENG, W-S (2001), *Handbook of Cultural Psychiatry*, tr. it. *Manuale di Psichiatria Culturale*, CIC, Roma 2003.

185. VARRIALE, C. (2006), Socio-costruttivismo e modello psicologico adleriano: significative somiglianze, *Riv. Psicol. Indiv.*, 59: 69-84.

186. VATTIMO, G. (1989), *La società trasparente*, Garzanti, Milano.

187. VILLA, R. (a cura di, 1979), *La violenza interpretata*, Il Mulino, Bologna.

188. VIOLI, P. (1997), *Significato ed esperienza*, Bompiani, Milano.

189. ZAVALLONI, D., IANNI, D. (1988), I ruoli del persecutore e della vittima, *Riv. Psicol. Indiv.*, 28-29: 50-57.

190. WALLIN, D. J. (2007), *Attachment in Psychotherapy*, tr. it. *Psicoterapia e teorie dell'attaccamento*, Il Mulino, Bologna 2009.

191. WAY, L. (1956), *Alfred Adler: An Introduction to his Psychology*, tr. It. *Introduzione ad Alfred Adler*, Editrice Universitaria Firenze, Firenze 1963.

192. WINNICOTT, D. W. (1971), *Playing and Reality*, tr. it. *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1988.

Antonio Gatti
Via Germanasca 19
I-10138 Torino
E-mail: gatti55@alice.it

Silvana Lerda
Corso Massimo D'Azeglio 108
I-10126 Torino
E-mail: silpsich@virgilio.it

Laura Rando
Facoltà di Scienze Sociali,
Università "G. D'Annunzio" Chieti-Pescara.
Viale Abruzzo, 217
I-66100 Chieti Scalo (CH)
E-mail: laura.rando@live.it