

Bullismo verso la disabilità: un caso limite

Tommaso Fratini

Docente a contratto di Didattica e Pedagogia Speciale rivolte ai bisogni educativi speciali presso i Percorsi Speciali Abilitanti (PAS), Università di Firenze

forum

Sommario

L'articolo affronta, dal punto di vista della Pedagogia Speciale, un caso limite e assai doloroso: quello degli atti di bullismo verso soggetti con disabilità in età evolutiva. Il fenomeno viene inquadrato dal duplice versante dei casi di bullismo indiretto e di bullismo diretto. Viene spiegato e discusso come i primi siano concepibili come casi di esclusione sociale, a partire dall'imminente realtà dei processi di marginalizzazione verso le varie popolazioni di soggetti con disabilità. I secondi, invece, rinviano a casi ancor più disturbati di vessazione, odio e invidia verso la persona disabile, pur in presenza di una menomazione e dunque di una vulnerabilità. L'articolo svolge poi ulteriori considerazioni sulla posizione dell'insegnante nel contesto scolastico di fronte a questi casi, sottolineando la centralità della strategia pedagogica dell'inclusione per combattere anche i fenomeni di bullismo contro la disabilità.

Introduzione

I casi, per fortuna rari, di gravi atti di bullismo contro soggetti disabili in età evolutiva, di cui ci giunge notizia anche attraverso la cronaca giornalistica del nostro Paese, ci interrogano sui mali e le ingiustizie della nostra società, e sulla sempiterna relazione tra disabilità e discriminazione e persecuzione sociale. La storia dell'umanità è infatti contrassegnata da atti di crudeltà, incuria, vessazione e discriminazione contro le varie popolazioni di persone con disabilità.

Che cosa può spingere, ci possiamo chiedere, ad esempio dei ragazzini in età adolescenziale a sfogare una rabbia furibonda proprio verso un compagno disabile? Che cosa può aver fatto di male un tale coetaneo perché proprio su di lui venga riversata una dinamica di aperti o malcelati odio, rabbia, crudeltà, invidia? Perché proprio un bambino o un ragazzo con disabilità,

spesso un soggetto fragile o molto vulnerabile, viene a trovarsi a essere bersaglio del piacere dell'indirizzare un'efferrata crudeltà su di lui? Forse perché con lui è più facile, dato che in molti casi può essere un soggetto debole, il più debole di tutto il gruppo? Questa spiegazione ha una sua logica e una sua plausibilità, eppure è troppo semplice perché la si possa accogliere come l'unica veritiera. Il problema è più complesso, ed è forse il caso di tentarne qui un'analisi meno semplicistica.

Disabilità ed esclusione sociale: una forma di bullismo indiretto

Il grande risalto dato al concetto di inclusione,¹ nell'approccio allo studio dei temi

¹ Sulla centralità della prospettiva dell'inclusione come cuore della ricerca e dell'intervento in Pedagogia Speciale si vedano nella letteratura più recente, tra gli

della disabilità, ci induce implicitamente a riflettere su un grave problema che affligge da sempre la popolazione dei soggetti con disabilità a qualunque età: la questione dell'esclusione sociale.

Se ci riferiamo agli studi classici sul bullismo e facciamo nostra la definizione del bullismo ormai diffusa e riconosciuta in tutto il mondo, troviamo che essa si riferisce automaticamente alla grande maggioranza dei casi di disabilità. L'esclusione sociale, infatti, quando è praticata tra soggetti coetanei in età evolutiva, viene intesa in tutti gli studi più accreditati in materia di prepotenze come un caso di *bullismo indiretto*.² Una condotta prepotente, cioè che non si esprime puramente attraverso l'abuso diretto, vale a dire fisico, come il mettere le mani addosso, la prevaricazione sul piano corporeo esplicita o anche grossolana. Si tratta invece di un meccanismo più subdolo, in virtù del quale un coetaneo viene ad esempio escluso da un gruppo di compagni o amici, attraverso atti di maldicenza a suo danno, ma più semplicemente attraverso un meccanismo di evitamento sistematico. Molto più semplicemente cioè questo coetaneo viene escluso da un rapporto di amicizia, fino a essere, nei casi estremi, considerato trasparente nell'interazione faccia a faccia, nella quale ad esempio si può perfino fare finta di non vedere quella persona, quel compagno di scuola, come se appunto fosse trasparente o meglio non esistesse neppure.

Questa forma di esclusione sociale dalle relazioni umane è stata uno dei nodi cruciali della problematica della disabilità, da sempre, in tutte le epoche storiche e in tutte le età del ciclo di vita, dall'infanzia dell'individuo alla sua adolescenza, e poi in modo crescente nell'età adulta.

È un passo in avanti da un punto di vista sociale e del riconoscimento dei diritti che adesso si cominci a guardare a questa modalità comportamentale come a una forma di discriminazione e anche a un atto di bullismo, e non come a un semplice atto di condotta sociale, che potrebbe apparirci altrimenti come del tutto accettabile quale normale o naturale.

Ci si imbatte in una persona che si conosce a malapena, e che per una serie di motivi evoca in noi l'esperienza di un vissuto di menomazione e di sofferenza che in quel momento non siamo disposti a riconoscere e a sperimentare. La reazione automatica è l'evitamento, che con il ripetersi dell'interazione può diventare sistematico. Questa purtroppo è la realtà che ancora oggi affligge molti casi di disabilità. È l'isolamento sociale a cui le persone con disabilità sono condannate, nella misura in cui incontrano sistematicamente questa modalità di condotta da parte dell'altro. Una modalità di condotta, fondata sul pregiudizio e la stigmatizzazione, che può essere intesa anche come un meccanismo di difesa verso la diversità. Una diversità che scatena nell'altro una turbolenza emotiva non facilmente tollerata e tollerabile.

Questo è tanto più vero nella società di oggi, una società narcisistica, come da più parti è stata definita (si veda, ad esempio, Lasch, 1979; Mancina, 2010). Una società nella quale sempre meno spazio è dato per i rapporti umani sinceri e autentici, e in cui quello che sembra contare maggiormente è il culto della *performance*, il piacere di apparire belli, vincenti, attraenti, trionfanti, sicuri di sé, tali da incarnare l'ideale del potere; qualcosa dal quale l'universo della disabilità per una serie di motivi può essere per principio, a priori, escluso.

Tutto questo induce una postilla sul significato stesso di inclusione sociale. È evidente in quest'ottica, ancor più, come

altri, Pavone, 2010; d'Alonzo e Caldin, 2012; Caldin, 2012; Ianes, 2014.

² Sulla distinzione tra i concetti di bullismo diretto e indiretto si veda, tra gli altri, Caravita e Gini, 2010.

l'inclusione non possa fermarsi all'obiettivo dell'inserimento e dell'adattamento sociale. Essa deve puntare invece all'emancipazione, alla liberazione di spazi per la crescita mentale, sociale ed emotiva, e sotto questa luce non può prescindere da una modificazione a livello profondo degli ambienti stessi di vita. Inclusione in questa accezione significa accettazione di ogni diversità di ciascuno, ma anche miglioramento della qualità della vita (Loiodice, 2013) all'interno di una comunità e un ambiente sociale, attraverso un miglioramento delle capacità di interazione e di relazione tra i suoi membri, che apre la strada a nuovi spazi per la partecipazione sociale, ma che ha come prerequisito un cambiamento di stato mentale dei membri di quelle stesse comunità.

Ho sostenuto in un altro mio scritto (Frattini, 2012) come questo obiettivo della piena inclusione sociale presupponga un recupero del concetto di integrazione in un senso molto pregnante: integrazione tra diverse parti di sé nella personalità del singolo, come presupposto e prerequisito di un'integrazione della diversità all'interno di un gruppo o di un consorzio sociale.

In questo senso, l'obiettivo della piena integrazione presuppone il raggiungimento dell'integrazione psichica all'interno del singolo individuo. Integrazione tra amore e odio e tra diverse parti di sé, in modo che l'odio sia contenuto dall'amore come prerequisito per l'accettazione della diversità. In questo senso ancora l'integrazione implica uno stato mentale depressivo in chiave psicoanalitica (Klein, 1957; Meltzer, 1973): l'integrazione delle parti distruttive della personalità con quelle buone, come base per il predominio dell'amore sull'odio e dell'altruismo sull'egoismo.

È quando questo stato mentale si realizza a livello sociale e interpersonale che possiamo parlare allora a pieno titolo di inclusione:

attraverso la rappresentazione di una società che accoglie le diversità perché è in grado di tollerare l'angoscia dell'esperienza dell'alterità, in virtù del diffondersi di una mentalità essenzialmente aperta e altruistica, tale da fare della vulnerabilità e della fragilità una risorsa e un valore.

Ora, se questi ci appaiono come tra i principi fondanti di una *società buona* (Rustin, 1991), non possiamo negare come per molti aspetti la nostra società vada, come già accennato, in altre direzioni. Quello che oggi sembra piuttosto dominare è la presenza di una società egoistica e anonima, dove si sta progressivamente perdendo il significato di comunità (Bauman, 2001) e di appartenenza sociale a vantaggio di un nuovo individualismo (Elliott e Lemert, 2006), dell'esasperazione della ricerca di obiettivi legati al potere, al culto del successo, al trionfo nell'immagine e nell'esibizione di sé.

È questo tipo di società peraltro che comincia a diffondersi prevalentemente a partire dall'adolescenza, e che sembra segnare per certi versi l'obiettivo di una *mutazione antropologica* (Pasolini, 1976; Recalcati, 2011) dell'adolescenza stessa: da età della ribellione, della ricerca di sé, della crisi di identità, al mito di una giovinezza da procrastinare all'infinito, in cui esaltare al massimo grado i propri attributi narcisistici, attraverso il piacere di essere ammirati, inducendo negli altri l'esperienza dell'umiliazione e dell'invidia.

È in quest'ottica che sembra porsi la ragione anche per un incremento di fenomeni di bullismo in età evolutiva. Il bullismo, tra le definizioni che gli possiamo dare, ha anche quella di incarnare l'espressione dei fenomeni non solo di abuso ma anche di umiliazione tra pari in età evolutiva. Il diffondersi del bullismo, in questo senso, sembra fondersi e calzare a pennello con la presenza di una società narcisistica, che legittima tanto l'egoismo e l'affermazione ipertrofica del

Sé, quanto l'umiliazione degli altri a fini di esaltazione del proprio potere. Alle radici di questi sentimenti si trova come asse portante il sentimento dell'invidia: invidia essenzialmente per l'oggetto buono (Klein, 1957) e per il desiderio genuino; invidia per un altro in grado di incarnare ancora questi sentimenti, nonostante la vulnerabilità e la fragilità.

Ci appare dunque più chiaro come mai tra i bambini e gli adolescenti di oggi vi sia l'esistenza crescente di casi di bullismo indiretto; quel tipo di bullismo che si esprime essenzialmente nell'emarginazione dell'altro, di colui che è evitato e nel profondo temuto perché evoca il sentimento della fragilità, e non esprime l'arroganza del potere. Non vi è solo la questione della ricerca del successo, della volontà di apparire belli, vincenti, trionfanti, ma a livello profondo un ruolo essenziale è giocato anche dall'invidia alla base del meccanismo dell'esclusione. L'invidia per colui che è percepito in modo ambivalente, come se da un lato non possedesse niente in quanto disabile e inferiore ai normodotati, ma che in verità dall'altro è avvertito possedere ancora qualcosa di prezioso: la bontà d'animo e la presenza di sentimenti buoni, che attivano nel bullo potenziale l'esperienza di un vissuto di esclusione intollerabile, per qualcosa che è percepito essere stato come ucciso o annullato dentro di sé.

Bullismo diretto e aggressività proattiva e reattiva verso allievi con disabilità nella scuola

Se la dinamica dei casi di bullismo indiretto ci risulta dunque ora più comprensibile, tuttavia più complessa da spiegare appare la dinamica del bullismo e della prepotenza di tipo *diretto*.

Tornando alla domanda iniziale, per quale motivo ad esempio un adolescente maschio

normodotato dovrebbe sviluppare un odio e un'invidia verso un coetaneo con disabilità, a tal punto da non limitarsi a escluderlo da un rapporto di amicizia, ma invece da compiere atti di violenza e di abuso fisico su di lui?

Si sostiene qui che in questo contesto almeno due condizioni cliniche diverse vadano individuate e differenziate. Un caso è quello del bullismo per così dire *reattivo*, un altro, ancor più grave, è quello del bullismo *proattivo*.

Andando per ordine in questa disamina, dobbiamo premettere che si è diffusa da almeno alcuni anni la distinzione tra aggressività reattiva e proattiva anche negli studi sul bullismo (Dodge e Coie, 1987; Coie et al., 1991; Fedeli, 2007). Nel primo caso rientrebbero quelle condizioni di aggressività che scaturiscono da una reazione a uno stimolo esterno e da un'incapacità di tollerare una frustrazione. Nel secondo caso avremo invece quelle condizioni più disturbate di aggressività per così dire «a freddo» o «machiavelliche» (Christie e Geiss, 1970; Sutton e Keogh, 2000), nelle quali l'abuso si caratterizza per una quota più significativa di intenzionalità, che sfocia nel desiderio esplicito di fare del male, di umiliare e fare soffrire.

La distinzione tra i due tipi di aggressività da un certo punto di vista è più apparente che reale, dato che sempre l'aggressività è in qualche modo reattiva. Ciò che funge da elemento di distinzione è la natura dello stimolo elicitante, se esterno e legato a una componente rintracciabile nell'ambiente, a livello di comportamento dell'altro, oppure più interno e legato a una percezione ancor più distorta del soggetto; ciò che costituisce il caso alla radice di un vero e proprio attacco invidioso, che nell'originaria definizione di M. Klein (1957), come accennato, è per principio rivolto verso un oggetto percepito come buono.

Ora, ci sono i presupposti per sostenere come molti casi di bullismo verso la disabilità

scaturiscano da condizioni di aggressività di tipo reattivo. La ragione può essere spiegata in questi termini. Un bambino o un ragazzino, che di per sé nel profondo stanno abbastanza o molto male a livello emotivo, difficilmente tollerano troppo a lungo il contatto ravvicinato con un coetaneo disabile. L'esperienza del contatto con la disabilità si presta a elicitare nel soggetto normodotato quote modiche di angoscia. La persona con disabilità, per quanto lo si possa negare, è spesso sofferente, scatena nell'altro un vissuto di angoscia a diversi livelli, fino a quelli più elevati. L'esperienza ad esempio dell'entrare in contatto con la deformità fisica, o la trascuratezza di un soggetto solo parzialmente autonomo nell'igiene personale, può esacerbare queste angosce, scatenando un meccanismo di difesa automatico basato sul disgusto. Un disgusto increscioso, foriero di sensi di colpa, che preme per la sua negazione attraverso l'allontanamento e l'evitamento. Inoltre nel contatto con la disabilità si pone con forza la questione della dipendenza. Le angosce a livello profondo che caratterizzano spesso l'esperienza della disabilità, l'im maturità sul piano sociale, affettivo e cognitivo inducono la persona con disabilità, specie con deficit cognitivo, a sviluppare massicce ansie di separazione. Tutto ciò si traduce nell'esperienza di vissuto di una relazione avvinghiante, di un rapporto di tipo simbiotico che la persona con disabilità può instaurare nell'attaccamento verso un oggetto amato, percepito come presenza salvifica.

Per l'altro il vivere questa esperienza, di un oggetto fragile, bisognoso e sofferente, che formula una richiesta di aiuto in modo così profondo, forse innaturale e avvinghiante, esprimendo una scarsa separatezza tra il Sé e l'oggetto, può essere angosciante e poco o mal tollerata. Se per l'appunto questa esperienza capita a un coetaneo in età evolutiva normodotato, incline al comportamento

aggressivo e nel profondo a sua volta molto vulnerabile emotivamente, ciò può tradursi in un vissuto di angoscia ancora maggiore, che può scatenare in modo più o meno automatico una risposta di rigetto, di rifiuto, di chiusura e di espulsione.

In certi casi questo tipo di esperienza, per entrambi molto penosa, sia per il soggetto con disabilità che per il compagno nel ruolo di tutore, può essere da quest'ultimo abbastanza *mentalizzata* (Fonagy e Target, 2001), cioè mentalmente rappresentata e riconosciuta, con il risultato semplicemente di un movimento di chiusura e di un rifiuto all'interno del rapporto; una sorta di tirarsi indietro. Ma tale esperienza di rifiuto nella presa in carico, se la domanda di contenimento affettivo non è ben mentalizzata, può partorire non un'interruzione nel rapporto, quanto piuttosto una risposta più violenta e aggressiva e il costituirsi di un legame perverso, che farà sì che il soggetto normodotato non rinunci alla relazione, ma la perverta con la fantasia inconscia di vendicarsi dell'altro, del compagno con disabilità, facendo espiare a lui, con gli interessi, il proprio vissuto di inadeguatezza e di angoscia nella presa in carico.

È questa la spiegazione di un caso di bullismo verso un coetaneo con disabilità derivante da una risposta di rappresaglia nel soggetto normodotato, di fonte a un'aggressività reattiva non riconosciuta, mal tollerata e non contenuta in se stessi, senza agire.

Ancora più grave è il caso di un bullismo per così dire «a freddo», di un ragazzino normodotato nei confronti di un coetaneo con disabilità, che rende conto di una forma di aggressività proattiva invece che reattiva. Qui assistiamo allo sviluppo, all'agito e alla scarica di un grado di aggressività e di malevolenza ancora maggiore. Lo studio del razzismo da sempre ci induce a riflettere sul ruolo dell'invidia per la diversità, ma anche per l'oggetto buono, alla radice del deside-

rio di umiliare tale oggetto della propria invidia, anche in condizioni di fragilità. Il razzismo in quest'ottica può essere inteso come una particolare reazione di rigetto di fronte all'alterità, che sfocia nel desiderio di umiliare e di punire l'oggetto che alla radice è riconosciuto come responsabile di averla scatenata (Thanopoulos, 1995; Fratini, 2012).

Orbene, questo vissuto di stampo razzista può esistere anche in soggetti più giovani, nel cuore dell'età evolutiva; anche nei bambini e soprattutto negli adolescenti. Ecco, come prima accennato, che un coetaneo con disabilità può trovarsi a essere oggetto di atti di efferata crudeltà, che hanno alla radice non solo e non tanto l'intolleranza verso la diversità e l'alterità, quanto il piacere di umiliare e sottomettere un soggetto fragile, il quale, proprio per la sua condizione di profonda vulnerabilità, evoca nel bullo l'esperienza di un dolore intollerabile. Il dolore per una parte di sé buona che il bullo percepisce avere in qualche modo ucciso e nullificato dentro di sé.

È in questo modo che si arriva a spiegare il caso paradossale dell'invidia verso un soggetto con disabilità. Un soggetto che, proprio perché è percepito come non avere niente, ha in verità conservato dentro di sé quanto vi può essere di più prezioso: la capacità di amare. Il tentativo di fare lui del male, di umiliarlo, di maltrattarlo, non è altro che un modo di vendicarsi per l'esperienza, che il bullo inconsciamente percepisce, di avere perduto questo oggetto buono dentro di sé. È il bullo che si sente nel profondo un menomato, nella sua capacità di amare, e proiettando questo vissuto di menomazione su un soggetto per principio menomato, come può essere un coetaneo disabile, realizza una rivale vendicativa.

In circostanze estreme si può arrivare a quei casi che nella letteratura specialistica sulla prevaricazione, in rapporto al concetto di disimpegno morale, sono stati definiti

come casi di *deumanizzazione* della vittima (Bandura, 1991). Ecco che l'oggetto delle proprie vessazioni non viene percepito più essere una persona. Esso è piuttosto trattato come un *punchball*, come un fantoccio, uno spauracchio, uno zimbello. Un pupazzo, non un essere umano, alla stregua di un gatto o di un topo, su cui si può riversare qualsiasi cattiveria, perché tanto — così si è portati a sostenere — non è umano e, non avendo in certi casi neppure la forza di chiedere aiuto, non potrà raccontare a nessuno la propria esperienza di abuso e di violenza subita.

Sembra paradossale ma tutto ciò somiglia alla violenza a cui spesso sono sottoposti i bambini, fin dalla più tenera età, già prima dell'avvento del linguaggio. Un genitore, ad esempio un padre di famiglia, si trova a nutrire improvvisamente un odio furibondo verso suo figlio, un bambino molto piccolo, perché la sua fragilità e implicita bontà, la sua umanità lo mettono a contatto con la vita, con un intollerabile vissuto del genitore di avere ucciso gli aspetti buoni di sé, e per questo deve essere maltrattato, come ucciso a sua volta, per essere messo a tacere. Spesso questo bambino, se molto piccolo, non sarà nelle condizioni di conservare memoria di quanto ha subito. Più semplicemente ne recherà i segni nella propria condizione psichica, attraverso la messa in atto di difese patologiche nei confronti di un dolore precoce, che egli probabilmente non potrà mai neppure fino in fondo pensare e rimembrare, serbandone vera memoria.

Come si sentono infatti, ci possiamo chiedere, il bambino o l'adolescente con disabilità a essere vittima di atti di bullismo? Si tratta, possiamo ipotizzare, di un'esperienza alquanto traumatica, che lede alla radice importanti aspetti dell'identità personale. Il fragile senso di identità, che spesso caratterizza i bambini e gli adolescenti con disabilità, preme per lo sviluppo di una certa dipendenza nei confronti

del gruppo. Il bambino o l'adolescente con disabilità hanno costitutivamente bisogno di sentirsi amati, e per questo possono essere molto dipendenti dai propri amici, dal gruppo dei propri coetanei, da chiunque nei confronti del quale sviluppino un legame di attaccamento.

Il grave problema ulteriore è che non sempre il soggetto con disabilità, come del resto ogni altro soggetto, specie in età evolutiva, può avere la forza di ribellarsi alle angherie che subisce, così come non sempre egli ha la forza di distinguere e di separare fino in fondo il bene dal male, ma anzi tenderà a fare confusione tra i due aspetti.

Egli sarà così portato a pensare che il coetaneo nei confronti del quale ha maturato un legame e un rapporto di attaccamento debba essere necessariamente buono, e non potrà accettare che invece questi nutra in verità sentimenti malevoli nei suoi confronti. In questo modo vi è il rischio ulteriore che la rabbia, che il bambino o l'adolescente con disabilità maturano come conseguenza del trauma inerente all'abuso subito, ancor più sia rivolta contro se stesso. Il soggetto, in altre parole, non può tollerare che il compagno da cui subisce un atto di prepotenza sia cattivo, e sarà portato invece a ritenere di essere cattivo a propria volta, meritando l'abuso che gli viene inflitto. Egli può avere un tale bisogno di far parte di un gruppo di coetanei da accettare masochisticamente un ruolo molto passivo, pur di non esserne escluso. Ecco che egli potrà accettare di recitare la parte del *clown*, del buffone, della macchietta del gruppo, pur di non rimanere solo e isolato.

Non dissimile è la dinamica interna vissuta da quei bambini o adolescenti con disabilità che hanno un deficit cognitivo. Il soggetto arriva comunque a capire inconsciamente la natura di una dinamica in atto e a soffrirne enormemente. Il fatto che poi la possa negare con varie manovre difensive

non significa che, quantomeno in una parte di sé, non ne sia consapevole. Il pregiudizio che vuole il soggetto con disabilità cognitiva incapace di capire è in realtà dai fatti apertamente sfatato. Il fatto che un soggetto possa avere più difficoltà a mentalizzare quello che sente non significa che ciò che sente non sia reale, o che non possa essere in altro modo, a livello meno rappresentato nella mente, colto e compreso.

A conclusione, in queste pagine, nel tentare di tracciare il profilo della dinamica patologica tra bullo e vittima nei casi in cui quest'ultima sia un soggetto con disabilità, si è insistito sulla natura intelligibile di tale atto di crudeltà, quale espressione di sentimenti alquanto malevoli. Da questa analisi emerge in verità come l'esperienza della disabilità abbia in sé un bene alquanto prezioso da salvaguardare: il vissuto della fragilità, della dipendenza, dell'amore e del bisogno di un legame emotivo profondo con altre persone. Sono valori incontestabili, al cuore dell'umanità di ciascuno di noi, e che in individui per conto disturbati, spesso per l'incapacità di elaborare traumi subiti e un altrettanto dolore precoce, possono scatenare moti intollerabili di disgusto, aggressività e perfino aperto odio e malcelata invidia e avidità.

Il ruolo dell'educazione e degli interventi inclusivi nelle scuole nella prevenzione e nella lotta al bullismo

Nel combattere e nel prevenire atti e condotte di un genere così disturbato e aberrante, come quelli di bullismo contro la disabilità, un ruolo molto importante spetta proprio all'educazione. Educazione che va praticata fin dai livelli più bassi di scolarità e che presuppone la consapevolezza come motore alla radice dell'intervento.

Mettiamo per un attimo meglio a fuoco la natura di entrambi questi aspetti.

Anzitutto, l'educazione va attuata alla radice, a monte del problema, in rapporto alla prevenzione, laddove quando una dinamica di bullismo in gioco ha già preso corpo, in specie nell'adolescenza, è molto più difficile intervenire. È molto più difficile perché gli aspetti malevoli nella personalità del bullo possono essere più strutturati. È molto più difficile perché lo stesso soggetto con disabilità può non disporre a quel punto di mezzi adeguati a difendersi per proprio conto, avendo già interiorizzato il vissuto di tante precedenti umiliazioni. L'educazione dunque va promossa ed esercitata alla radice, per prevenire adeguatamente il fenomeno delle prepotenze, e ciò in molteplici modi differenti, attraverso l'azione ma soprattutto, a monte, attraverso la comprensione.

Qui entriamo nel secondo nodo assolutamente cruciale. L'educazione e la prevenzione possono agire solo in un contesto caratterizzato alla base dalla comprensione. Non è sufficiente in questa luce sostenere che un gesto non debba ripetersi, o non essere più commesso perché è aberrante. Bisogna sapere spiegare in un certo modo anche il perché; il che presuppone una capacità di comprensione delle dinamiche alla radice non semplice e non scontata, che non si ferma al lato comportamentale del fenomeno.

Ciò significa tentare di capire le esigenze della vittima, ma anche la motivazione del bullo, che in certi casi può affondare le proprie radici recondite in altrettante violenze subite, ora messe di nuovo in atto come a ruoli invertiti. Significa riconoscere che le relazioni di amicizia sono complesse, fin dai livelli più precoci dell'età evolutiva, laddove il bullismo in quest'ottica può essere concepito, essenzialmente, come nient'altro che il modo con cui i bambini e gli adolescenti si sbarazzano di un loro dolore psichico inducendo

sofferenza in altri; facendo cioè espiare ad altri le conseguenze della loro rabbia, invidia, frustrazione, inducendo nei loro coetanei l'esperienza dell'abuso e dell'umiliazione.

Non c'è spazio qui per affrontare compiutamente e in modo approfondito il tema del ruolo dell'insegnante in questa dinamica. Alcune brevi osservazioni tuttavia possono essere svolte.

Il ruolo dell'adulto, a maggior ragione, emerge come fondamentale a monte nel gestire la natura di queste dinamiche. Egli ha il compito di intervenire con prontezza, mantenendo uno sguardo di osservazione e di comprensione verso il dolore della vittima, prima di tutto, ma anche verso le difficoltà, spesso massicciamente negate, del bullo stesso.

Questa visione presuppone a sua volta un lavoro mentale precedente, che faccia sì che l'adulto, *in primis* l'insegnante nel contesto scolastico, possa contenere l'aggressività dei propri allievi perché è in grado di contenere la propria.

Se l'adulto viceversa reca con sé un disagio scarsamente mentalizzato, se l'insegnante è inibito nella comprensione a causa di un eccesso di meccanismi di proiezione dentro di sé; se egli, vale a dire, tenderà a proiettare il proprio stress e la propria frustrazione nel proprio lavoro, sotto forma di porzioni più o meno modiche di aggressività nei confronti dei propri allievi, minore sarà poi la propria capacità di intervenire, quando una dinamica di aggressività degli allievi coetanei, tra di loro, prende corpo sotto ai propri occhi.

L'agire prontamente, ma soprattutto il riconoscere dentro di sé la natura di una dinamica ingiusta e vessatoria degli allievi tra di loro, presuppone il fatto che l'insegnante per primo nutra buoni sentimenti, e sappia in qualche modo svolgere un lavoro mentale per contenere la propria aggressività. Altrimenti avremo il caso di un adulto incompetente ad agire prontamente, o ancor peggio quello di

un insegnante che in modo malcelato incoraggerà la dinamica di violenza tra i propri allievi, come conseguenza di un'aggressività alla base non contenuta, ma accentuata da quella propria nei confronti degli allievi.

Queste considerazioni ci inducono inevitabilmente a cogliere in una luce più critica, ma potenzialmente ancor più a valorizzare le politiche e gli interventi di inclusione.

Se l'inclusione infatti si configura a tutti gli effetti come il contrario dell'esclusione sociale, e se un fine intrinseco agli atti di prepotenza è quello di escludere un soggetto, come un alunno di scuola, da un gruppo e da un contesto di rapporti di amicizia in età evolutiva, ne deriva che ai processi di inclusione nella scuola venga attribuita un'importanza ancor più rilevante anche nella lotta al bullismo. In altre parole, se il bullismo in quanto fautore di esclusione sociale è uno dei fattori più negativi che si oppongono all'inclusione sociale nel contesto scolastico e nei gruppi di amicizia tra coetanei in età evolutiva, al tempo stesso è proprio la strategia dell'inclusione un basilare elemento su cui puntare per combattere anche il bullismo.

In questa luce l'inclusione viene sempre di più a essere concepita come un costrutto complesso e multifattoriale, in grado di annettere e di connettere diversi elementi e fattori che insieme rendono conto del miglioramento della qualità della vita nei contesti, *in primis* quello scolastico. L'inclusione diventa perciò un processo sempre più dinamico, volto a favorire cambiamento sociale, a partire da un salto di livello di mentalità. Essa, vale a dire, viene paradossalmente a opporsi al significato del mero adattamento sociale, per favorire invece una lotta a quei fattori che minano alla radice l'integrazione e il cambiamento sociale dei contesti di vita e degli ambienti sociali e comunitari, nella direzione della solidarietà, dell'accoglienza della diversità, delle capacità e delle possibilità di interazione

e di condivisione sociale e affettiva, da parte di tutti e di ciascuno.

Le politiche e gli interventi di inclusione possono avere un cruciale ruolo diretto e indiretto anche nel combattere il bullismo, a patto che il loro significato venga colto nel loro autentico valore. Ciò significa, oggi più che mai, fare propria una posizione che nella società sembra sempre più di *resistenza* (Mantegazza, 2003; Contini, 2009; Ulivieri, 2012), di lotta a quelle patologie sociali diffuse, in particolare nell'adolescenza, che sotto l'egida dell'edonismo e del narcisismo patologico incoraggiano il culto di essere ammirati, e l'esclusione sociale di coloro che sembrano non possedere i requisiti per esserlo, ma soprattutto si oppongono a questa logica. Ecco che proprio la diffusione di una patologia sociale come il bullismo che, in modo spesso sotterraneo e indipendente dalla volontà e dallo sguardo degli adulti, mette in verità in luce il profondo disagio delle giovani generazioni, nel rapporto dei coetanei tra di loro, viene a essere un importante termometro, spia e regolatore del malessere dei contesti di vita, ma anche del funzionamento dei dispositivi stessi e delle politiche d'inclusione.

Bibliografia

- Bandura A. (1991), *Social cognitive theory of moral thought and action*. In W.M. Kurtines e J.L. Gewirtz (a cura di), *Handbook of moral behavior and development. Theory, research and applications*, vol. 1, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Bauman Z. (2001), *Community. Seeking safety in an insecure world*, Cambridge, Polity, ed. it. *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Buccoliero E. (2010), *Bullismo e disabilità*, «Minori Giustizia», vol. 3, pp. 119-125.
- Caldin R. (2012), *Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled*, «Pedagogia Oggi», pp. 11-25.
- Caravita S. e Gini G. (2010), *L'(im)moralità del bullismo*, Milano, Unicopli.

- Christie R. e Geiss F.L. (1970), *Studies in Machiavellism*, London, Academic Press.
- Coie J.D., Dodge K.A., Terry R. e Wright V. (1991), *The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys play groups*, «Child Development», vol. 62, pp. 812-826.
- Contini M.G. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, Clueb.
- d'Alonzo L. e Caldin R. (2012), *Questioni, sfide, prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientifica*, Napoli, Liguori.
- Dodge K.A. e Coie J.D. (1987), *Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups*, «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 53, pp. 1146-1158.
- Elliott A. e Lemert C. (2006), *The new individualism. The emotional costs of globalization*, London, Routledge, ed. it. *Il nuovo individualismo. I costi emozionali della globalizzazione*, Torino, Einaudi.
- Fedeli D. (2007), *Il bullismo oltre. Vol. 1. Dai miti alla realtà. La comprensione del fenomeno*, Brescia, Vannini.
- Fonagy P. e Target M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Raffaello Cortina.
- Fratini T. (2012), *Esclusione, emarginazione, integrazione sociale. Nuove prospettive pedagogiche*, Pisa, ETS.
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Klein M. (1957), *Envy and gratitude*, London, Hogarth Press, ed. it. *Invidia e gratitudine*, Firenze, Martinelli, 1969.
- Lasch C. (1979), *The culture of narcissism. American life in an age of diminishing expectations*, New York, Norton, ed. it. *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani, 1981.
- Loiodice I. (2013), *Inclusione sociale*, «Pedagogia Oggi», vol. 1, pp. 209-219.
- Mancia M. (2010), *Narcisismo*, Torino, Boringhieri.
- Mantegazza R. (2003), *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Troina (EN), Città aperta.
- Meltzer D. (1973), *Sexual states of minds*, Perthshire, Clunie, ed. it. *Stati sessuali della mente*, Roma, Armando, 1975.
- Pasolini P.P. (1976), *Lettere luterane*, Torino, Einaudi.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori.
- Recalcatti M. (2011), *Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressia e disagio della giovinezza*, Trento, Erickson.
- Rustin M. (1991), *The good society and the inner world*, London, Verso, ed. it. *La società buona e il mondo interno: Psicoanalisi, politica, cultura*, Roma, Borla, 1994.
- Sutton J. e Keogh E. (2000), *Social competition in school: Relationships with bullying, machiavellianism and personality*, «British Journal of Educational Psychology», vol. 70, pp. 443-456.
- Thanopoulos S. (1995), *Il razzismo e la questione della reazione di rigetto di fronte alla diversità*, «Psiche», vol. III, n. 1, pp. 74-85.
- Ulivieri S. (2012), *Resistere, resistere, resistere!*. In S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria*, Pisa, ETS, pp. 9-12.

Abstract

The article discusses an extreme and very painful case regarding special education: bullying against disabled children and adolescents. We look at the phenomenon from both sides in cases of indirect and direct bullying. The first case of indirect bullying can be seen as a case of social exclusion, starting from the immanent reality of marginalisation processes towards various populations of disabled individuals. The second case is even more disturbing, as the bully harasses and exhibits hate and envy towards the disabled individual, despite the presence of an impairment and therefore a vulnerability. The article also addresses further considerations on the position of the teacher in the school context in confronting these cases, emphasising the centrality of the pedagogical strategy of inclusion to fight even the phenomenon of bullying against disability.