

## Il bullismo scolastico e la pratica del perdono

Jessica Fenotti<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Psicoterapeuta Cognitivo-Comportamentale- Scuola di Psicoterapia Cognitiva (SPC) di Verona

### *Riassunto*

Nella pratica clinica spesso si riscontrano nelle storie di vita dei nostri pazienti delle esperienze traumatiche di bullismo. Il bullismo comporta frequentemente problemi di salute mentale e fisica, abuso di sostanze e bassi livelli di soddisfazione personale nelle vittime. Gli effetti negativi del fenomeno sulla salute mentale dei giovani sembrano perdurare nel tempo e avere un esito peggiore rispetto ad altre forme di maltrattamento. Per tale motivo diversi ricercatori hanno studiato le strategie di coping utilizzate per fronteggiare il bullismo, individuando nel perdono un'azione efficace di contrasto.

Il presente lavoro è diviso in due parti: la prima affronta gli aspetti teorici del bullismo e del ruolo del perdono connesso al tema, mentre la seconda illustra l'applicazione del perdono in psicoterapia e un'ipotesi di intervento in questa direzione nel contesto scolastico per prevenire e opporsi al bullismo.

### *Parole chiave*

### **Titolo inglese**

### *Summary*

In clinical practice, traumatic experiences of bullying are often found in the our patients's life stories. Bullying frequently involves mental and physical health problems, substance abuse and low levels of personal satisfaction in victims. The negative effects of the phenomenon on the young people's mental health seem to persist over time and have a worse outcome than other forms of maltreatment. For this reason, several researchers have studied the coping strategies used to tackle bullying, identifying in the forgiveness an effective action of contrast. The present work is divided into two parts: the first deals with the theoretical aspects of bullying and the role of forgiveness connected to the theme, while the second illustrates the application of forgiveness in psychotherapy and a hypothesis of intervention in this direction in the school context for prevent and oppose bullying.

### *Key words*

### **Definizione di bullismo scolastico**

Con il termine bullismo ci si riferisce a un sottoinsieme di comportamenti aggressivi (Olweus, 1999a). Tali comportamenti sono caratterizzati da ripetitività - la vittima viene presa di mira più

Jessica Fenotti., Il bullismo e la pratica del perdono, N. 22, 2018, pp. 59-76

Psicoterapeuti in-formazione è una rivista delle scuole di formazione APC e SPC. Sede: viale Castro Pretorio 116, Roma, tel. 06 44704193 pubblicata su [www.psicoterapeutiinformazione.it](http://www.psicoterapeutiinformazione.it)

volte - e da un abuso di potere - la vittima non può difendersi facilmente per uno o più motivi: si trova in una situazione di minoranza numerica, o è più piccola e meno forte fisicamente dell'aggressore, o meno resiliente a livello psicologico della persona o delle persone che attuano comportamenti di bullismo. Il bullo quindi si caratterizza solitamente per l'uso dell'aggressività che in alcuni casi non rivolge solo ai compagni ma anche a genitori e insegnanti. Ha una marcata impulsività e scarsa empatia nei confronti delle vittime. Secondo Olweus alla base del suo comportamento violento non vi è alcuna tendenza all'ansia o a una bassa autostima ma al contrario il bullo spesso ha una buona immagine di sé (Olweus, 1993). La letteratura sul fenomeno individua quattro forme principali di aggressione rivolte alla vittima:

- Aggressione fisica: picchiare, prendere a calci e pugni, appropriarsi di o danneggiare effetti personali;
- Aggressione verbale: deridere, prendere in giro e minacciare;
- Esclusione sociale: escludere sistematicamente dal gruppo;
- Aggressione indiretta: parlare negativamente alle spalle, diffondere false notizie o segreti personali.

Di solito, i ragazzi tendono ad esercitare il bullismo in modo diretto, mediante sfoggio della loro superiorità fisica, mentre le ragazze tendono ad utilizzare forme indirette di bullismo come l'isolamento sociale allo scopo di ridurre il numero di relazioni positive e di amicizie della vittima.

Negli ultimi anni abbiamo assistito alla nascita e alla crescita di una nuova forma di bullismo, il cyberbullismo. Come sostiene Fedeli (Fedeli, 2011) questo fenomeno consiste nell'utilizzo intenzionale, sistematico e competente degli aspetti tecnici e/o delle dimensioni sociali della rete per procurare un danno ad uno o più soggetti, che non applicano efficaci strategie di contrasto. Ciò sta ad indicare che il bullismo elettronico viene sostenuto da due fondamentali componenti: da un lato l'infrastruttura tecnologica dell'ambiente on-line, in quanto il bullo può sfruttare le potenzialità tecniche di uno strumento o dell'ambiente virtuale stesso per molestare e intimidire la vittima, dall'altro lato la comunità sociale dell'ambiente virtuale, tramite la manipolazione dei rapporti all'interno di una community on-line in modo da denigrare l'immagine sociale della vittima. Si possono individuare diverse forme di cyberbullismo suddivisibili in diverse tipologie:

- *Flaming*. Con tale termine si indicano messaggi elettronici, violenti e volgari, mirati a suscitare "battaglie" verbali online, tra due o più contendenti, che si affrontano ad "armi pari" (il potere è, infatti, bilanciato e non sempre è presente una vittima come nel tradizionale bullismo) per una durata temporale determinata dall'attività on line condivisa;

- *Harassment*. Dall'inglese "molestia", consiste in messaggi scortesi, offensivi, insultanti, disturbanti, che vengono inviati ripetutamente nel tempo, attraverso E-mail, SMS, MMS, telefonate sgradite o talvolta mute;
- *Cyberstalking*. Quando l'harassment diviene particolarmente insistente ed intimidatorio e la vittima comincia a temere per la propria sicurezza fisica, il comportamento offensivo assume la denominazione di cyber-persecuzione. Ciò è maggiormente frequente nell'ambito di relazioni fortemente conflittuali con i coetanei o nel caso di rapporti sentimentali interrotti;
- *Ostracismo sociale*. Può essere perseguito in diversi modi: ignorando il soggetto negli scambi relazionali che avvengono in chat; escludendolo dalle buddy lists di siti blog o pagine personali; rifiutando i suoi messaggi o gli inviti di diventare "amici" ecc;
- *Diffusione di informazioni sociali (outing)*. Si intende con il termine "outing" una forma di cyberbullismo attraverso la quale, il cyberbullo, dopo aver "salvato" (registrazione dati) le confidenze spontanee (outing) di un coetaneo (SMS, Chat, etc.), o immagini riservate ed intime, decide, in un secondo momento, di pubblicarle su un Blog e/o diffonderle attraverso E-mail;
- *Furto d'identità (masquerade)*. Se uno studente viola l'account di qualcuno (perché ha ottenuto consensualmente la password o perché è riuscito, con appositi programmi, ad individuarla) può farsi passare per questa persona e inviare messaggi (E-mail) con l'obiettivo di dare una cattiva immagine della stessa, crearle problemi o metterla in pericolo, danneggiarne la reputazione o le amicizie;
- *Photoshopping e videoposting*. Con il termine photoshopping si indica l'utilizzo di un qualsiasi software di fotoritocco per modificare immagini e filmati riguardanti la vittima, evidenziando o creando situazioni altamente imbarazzanti; il videoposting consiste nella diffusione in rete del filmato stesso, utilizzando siti di condivisione, oppure la posta elettronica ecc;
- *Happy slapping*. Consiste nel riprendere la vittima mentre viene schiaffeggiata e percossa da più aggressori, postando poi il video in rete e diffondendolo tramite il cellulare.

### **Differenze tra il bullismo tradizionale e il cyberbullismo**

La letteratura sul fenomeno del cyberbullismo ha individuato una serie di fattori che lo contraddistinguono dal bullismo tradizionale (Fedeli, 2011):

- *L'impossibilità di fuga.* A differenza del bullismo tradizionale dove la vittima ha la possibilità di fuga e riparo nell'ambiente domestico, nel cyberbullismo la vittima può continuare a ricevere messaggi di testo o e-mail ovunque essa sia a causa dell'invasività dei mezzi informatici;
- *La presenza di osservatori.* Il cyberbullismo può raggiungere un gruppo di spettatori molto più ampio rispetto al bullismo tradizionale dove la presenza di osservatori è limitata dalla prossimità spaziale e temporale;
- *L'anonimato.* Il cyberbullismo non è un'esperienza faccia a faccia e come tale garantisce un senso di anonimato attraverso l'ambiente della rete. Di conseguenza, il cyberbullo può essere meno o del tutto inconsapevole delle conseguenze delle sue azioni. L'assenza di feedback non verbale sulla sofferenza della vittima fa venir meno la capacità di empatia e rimorso con conseguente riduzione della probabilità di intervenire in sua difesa da parte di chi osserva.

#### **Il bullismo omofobico e razzista**

Secondo Smith (2014) in alcuni casi il bullismo, più che su caratteristiche personali, trae spunto o viene giustificato dall'appartenenza della vittima a un gruppo spesso emarginato o sfavorito. Talvolta le vittime vengono offese e prese in giro, e in caso di origine etnica diversa da quella bianca sono più spesso oggetto di offese a sfondo razzista rispetto ai soggetti bianchi della stessa età e sesso (anche se non necessariamente subiscono più di frequente altre forme di bullismo). Nelle scuole secondarie, capita che i ragazzi vengano presi in giro per il loro orientamento sessuale e addirittura ridicolizzati o aggrediti fisicamente per questo motivo da compagni o insegnanti (Rivers, 1995).

#### **Il bullismo basato sulla disabilità**

I bambini con bisogni speciali hanno un rischio maggiore di subire o agire il bullismo. Questo può essere spiegato da:

- Caratteristiche particolari come la goffaggine, la balbuzie, la scarsa capacità di ascolto rendono questi bambini dei bersagli "facili";
- Nei principali contesti sociali questi soggetti sono generalmente meno integrati e non godono della protezione offerta dalle amicizie contro il bullismo;
- I soggetti con problemi comportamentali possono agire in modo aggressivo e diventare vittime prevaricatrici.

#### **I diversi ruoli degli spettatori**

Il bullismo è un fenomeno di gruppo i cui partecipanti assumono diversi ruoli sociali. Oltre alle vittime (che sono ripetutamente e continuamente molestate) e ai bulli (che esercitano il potere sulla vittima), ci sono coloro che assistono agli episodi di bullismo e prendono posizione in queste situazioni attraverso il loro comportamento. Secondo Salmivalli (1999) esistono tre tipologie di spettatori:

- *Gli assistenti*: partecipano alle azioni del bullo e lo aiutano;
- *I rinforzi*: offrono un feedback positivo al bullo, fornendogli un pubblico o incitandolo e incoraggiandolo;
- *Gli estranei*: non si schierano dalla parte di nessuno approvando così il bullo silenziosamente;
- *I difensori*: si schierano dalla parte della vittima, la confortano e cercano attivamente di interrompere l'azione del bullo.

#### **I diversi ruoli della vittima**

Secondo Olweus (1993) la vittima di bullismo appare di solito come una persona ansiosa e insicura, che soffre di scarsa autostima e che tende quindi ad avere un'opinione negativa di sé. Si possono rintracciare due profili diversi di vittime di bullismo:

- *La vittima sottomessa*: ha un modello reattivo di comportamento ansioso, sottomesso e associato alla debolezza fisica. Questi ragazzi fin da piccoli mostrano una scarsa capacità di affermare se stessi nel gruppo dei coetanei e in genere hanno un rapporto intimo con i genitori, in particolare con la madre che viene percepita dagli insegnanti come iperprotettiva;
- *La vittima prevaricatrice*: presenta un quadro comportamentale che è il risultato della combinazione del modello ansioso con quello aggressivo. Questi ragazzi evidenziano spesso problemi di concentrazione a scuola, si comportano in modo da provocare irritazione negli altri e talvolta vengono definiti iperattivi.

#### **I correlati del bullismo**

Diverse variabili incidono in misura diversa nella diffusione del fenomeno del bullismo. Le principali sono (Blaya, 2007):

- *Età*. I risultati degli studi concordano sul fatto che il bullismo fisico subisce una sensibile diminuzione nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria trasformandosi in una forma di aggressione più indiretta e relazionale;

- *Genere.* Il bullismo di tipo fisico è più diffuso tra i ragazzi mentre il cyberbullismo, l'esclusione sociale e il bullismo indiretto si presentano con maggiore frequenza tra le ragazze;
- *Fattori genetici e temperamentali.* La violenza fisica risulta correlare significativamente con l'impulsività, l'iperattività e col deficit di attenzione, mentre un carattere pauroso e privo delle competenze sociali necessarie per stringere amicizia rappresenta un fattore di rischio per le vittime;
- *Cultura.* Classi scolastiche composte secondo criteri etnici inducono facilmente un senso di ingiustizia e promuovono comportamenti oppositivi e scorretti. Si può dunque inferire che il fattore di rischio per l'assunzione dei comportamenti antisociali non sia tanto l'origine etnica in sé, quanto il posto riservato alle minoranze etniche nella nostra società e nelle nostre scuole;
- *Famiglia.* Gli aggressori solitamente provengono da famiglie autoritarie e punitive. L'esposizione durante la prima infanzia a mancanze di cure o ad abusi fisici o verbali da parte dei genitori, una storia di attaccamento difficile, i conflitti e l'aggressività tra i coniugi rappresentano dei fattori predisponenti significativi all'assunzione del ruolo di bullo o vittima. Inoltre, è stato dimostrato che anche l'abuso di sostanze da parte dei genitori e la depressione materna rappresentano un fattore di rischio rispetto all'assunzione di comportamenti violenti entro l'età di 11 anni. Gli stili genitoriali hanno una forte influenza sullo sviluppo del bambino. Nel contesto di una famiglia autoritaria i bambini possono crescere adottando modelli coercitivi che probabilmente riprodurranno in altri contesti con coetanei più vulnerabili. Vivere in famiglie iperprotettive invece porta più facilmente allo sviluppo di uno stile relazionale remissivo caratterizzato da passività, ansia e difficoltà a instaurare rapporti di amicizia. Ciò espone a un maggiore rischio di essere vittimizzati;
- *Società.* Abitare in un quartiere ghettizzato e degradato, dove il livello di criminalità, di spaccio e presenza di bande è elevato, ha un'influenza importante sul comportamento dei giovani. La mancanza di opportunità di costruirsi un futuro è stata infatti identificata come un rischio significativo di sviluppare comportamenti aggressivi e atti di bullismo;
- *L'ambiente scolastico.* Un contesto di apprendimento caratterizzato da un'eccessiva competitività (esistono tensioni tra gli adulti e le regole sono poco chiare) e l'insuccesso scolastico favoriscono l'insorgenza dell'aggressività e di problemi di condotta negli allievi.

### **Gli effetti del bullismo sul benessere della vittima**

Le vittime di bullismo soffrono frequentemente di problemi di salute mentale e fisica (ansia, depressione, bassa autostima, disturbi psicosomatici e somatizzazioni), abuso di sostanze e bassi livelli di soddisfazione personale (Kowalski, *et al.*, 2013). In casi estremi la vittima può incorrere in condotte suicidarie. Diversi fattori di rischio sembrano intervenire nella relazione tra bullismo e comportamenti suicidari in adolescenza: l'abuso sessuale o fisico, l'esposizione alla violenza familiare, l'uso di sigarette e marijuana, problemi di salute mentale, scappare di casa l'anno precedente la comparsa dei pensieri o dei comportamenti suicidari, stare assenti da scuola e portare un'arma a scuola. I fattori che invece risultano essere protettivi per l'insorgenza del fenomeno sono una relazione positiva con i genitori o altre figure di riferimento, la percezione di essere tenuti in considerazione dagli insegnanti e dagli amici, il successo scolastico, l'attività fisica, e la percezione di sicurezza all'interno della scuola (Borowski, Taliaferro *et al.*, 2013). Da una meta-analisi effettuata su larga scala da Hawker e Boulton (2000), risulta che la vittimizzazione è strettamente correlata alla depressione, moderatamente associata all'autostima globale e sociale, e meno associata all'ansia. Nell'interpretare questi dati intervengono dei problemi di causa-effetto, nel senso che potrebbe essere la vittimizzazione la causa di questi effetti negativi oppure al contrario proprio la depressione e la bassa autostima potrebbero predisporre il soggetto a un rischio maggiore di sopraffazione. Tuttavia, gli effetti del bullismo sulla salute mentale dei giovani sembrano perdurare nel tempo e avere un esito peggiore rispetto ad altre forme di maltrattamento. Ciò suggerisce l'importanza di intervenire in quest'ambito (Lereya, Copeland *et al.*; 2015).

#### **Le strategie di coping per contrastare il bullismo**

Il successo delle strategie di coping adottate dalla vittima varia ed è dipendente dall'età e dal genere. Le vittime, in particolare i ragazzi, generalmente non raccontano le esperienze di bullismo ai propri familiari o agli insegnanti (Hunter, Boyle, 2004). Uno studio che ha coinvolto 406 alunni di età compresa tra i 13 e i 16 anni ha individuato cinque strategie di coping: confidarsi con qualcuno, ignorare gli insulti, evitare i bulli e farsi nuovi amici (Smith, Talamelli *et al.*, 2004). La strategia che si è rivelata più efficace per contrastare il bullismo è confidarsi con qualcuno. A distanza di due anni chi aveva smesso di essere vittima aveva più frequentemente parlato con qualcuno (67%) rispetto a chi era rimasto vittima (46%) o lo era diventato (41%). Raccontare agli insegnanti la propria esperienza di bullismo può essere un'utile strategia se il personale docente è in grado di dare ai ragazzi una risposta coerente ed efficace. Essa rimane comunque una strategia meno percorribile soprattutto per le vittime di cyberbullismo (Hunter, Boyle, 2004), che sembrano ricercare maggiore supporto dagli amici e dalla famiglia (Zhou, Tang *et al.*, 2013).

#### **Gli interventi in ambito scolastico**

Dato che è relativamente più facile lavorare nelle scuole che intervenire su questioni più ampie a livello sociale e familiare, gli interventi in ambito scolastico sono diventati lo strumento più utilizzato per ridurre il bullismo a scuola. Le azioni per ridurre il bullismo nelle scuole possono essere suddivise in strategie proattive, il supporto tra pari e strategie reattive.

- Le strategie proattive includono una politica scolastica sul bullismo, la supervisione durante l'intervallo e nell'orario mensa, la predisposizione di spazi più adeguati e attrezzati per la ricreazione e il lavoro curriculare in classe (sensibilizzazione e sviluppo dell'empatia tramite la letteratura, la drammatizzazione e i giochi di ruolo).
- L'intervento di supporto tra pari prevede che un gruppo di bambini e ragazzi all'interno della scuola vengono formati per diventare supporters ovvero compagni che possono esprimere vicinanza alle persone che soffrono di problemi di bullismo all'interno della comunità scolastica. Lo sviluppo delle capacità empatiche e di ascolto attraverso un training specifico favorisce, anche in ragazzi molto giovani, l'acquisizione di competenze sociali che possono essere messe al servizio di altri compagni. La ricerca ha evidenziato che per le vittime è più difficile cercare aiuto negli adulti per paura della vendetta del bullo, mentre sembra più semplice aprirsi a compagni che possano ascoltare e dare loro sostegno per affrontare il problema in modo efficace (Smith, Talamelli *et al.*, 2004).
- Le strategie reattive vengono adottate per affrontare gli episodi di bullismo una volta che si sono verificati. Esse includono "sanzioni" punitive per il bullo, l'applicazione del concetto di giustizia riparativa e gli approcci non punitivi. Le sanzioni includono i rimproveri verbali del dirigente scolastico, i colloqui con i genitori, la sospensione dalla scuola, l'attuazione di misure disciplinari. Per giustizia riparativa si intendono invece quegli interventi volti a far riconoscere al prevaricatore i suoi comportamenti negativi e a fargli compiere un'azione riparativa. Infine, gli approcci non punitivi consistono in gruppi di supporto, detti anche metodo Pikas, che hanno lo scopo di incoraggiare il bullo a cambiare atteggiamento, senza attribuirgli colpe o responsabilità dirette (Smith *et al.*, 2007).

### **Il ruolo del perdono nel bullismo**

Il perdono può essere definito come una strategia di coping utilizzata in risposta a un danno interpersonale che riduce la ruminazione rabbiosa, il risentimento e le motivazioni di vendetta a favore della riconciliazione tra il colpevole e la persona offesa (Ahmed, Braithwaite, 2006). Al contrario, il rancore si può definire come una reazione di stress a un'offesa percepita, ovvero a



un'azione che si ritiene ingiusta e immorale, che coinvolge una vasta gamma di emozioni negative: la rabbia, l'odio, l'ostilità, il risentimento, l'amarezza, la paura e l'ansia (Berry, Whorthington *et al.*, 2001).

In letteratura si possono individuare cinque stadi costitutivi del processo del perdono, inteso come processo di adattamento (coping) a un'offesa (Strelan, Covic, 2006):

- Il sentirsi feriti e arrabbiati;
- Lo sperimentare, a livello affettivo e cognitivo, delle conseguenze negative (per esempio, la ruminazione mentale, l'ansia o la tristezza, la minore autostima che l'offesa comporta);
- Il realizzare che le strategie fino al momento adottate per far fronte all'offesa ricevuta non funzionano;
- La decisione di perdonare o di considerare il perdono come un'alternativa percorribile ;
- Il provare empatia o comprensione per l'offensore.

Il perdono rappresenta una strategia di risoluzione dei conflitti utilizzata all'interno di programmi anti-bullismo di successo che si basano sull'applicazione del concetto di giustizia riparativa (Soutter, MecKenzie, 2000). Nonostante la relazione tra bullismo, perdono e psicopatologia non sia ancora chiara, alcuni studi hanno cercato di comprenderne il legame evidenziando come il perdono rappresenti un'utile strategia di coping per ridurre la rabbia e l'aggressività delle vittime (Watson *et al.*, 2005; Quintana-Orts, Rey, 2018). La pratica del perdono nelle relazioni intime sembra comportare un cambiamento motivazionale positivo verso la riconciliazione e la cooperazione, e una riduzione dell'evitamento e della vendetta nei confronti della persona che ha commesso il danno (McCullough *et al.*, 1997). Tuttavia, negli adolescenti la risposta alla vittimizzazione in termini di perdono, evitamento e vendetta dipende dal tipo di danno percepito: la motivazione al perdono è più bassa tra le vittime di reati penali rispetto a chi è vittima di ostracismo sociale o bullismo; l'evitamento è invece tipicamente utilizzato dalle vittime di violenza sessuale (Gerlsma, Lugtmeyer, 2016). In generale, si può affermare che il perdono tra i giovani aumenta l'*empowerment* personale, il senso di autoefficacia e favorisce la riduzione della rabbia esperita facilitando l'accesso a meccanismi di coping più funzionali per fronteggiare il bullismo (Craig *et al.*, 2008). Il perdono implica inoltre empatia per l'aggressore impedendo alle vittime di auto-attribuirsi la colpa e aumentando i loro livelli di autostima percepita nelle situazioni di bullismo (Noll, 2008).

### **Gli effetti positivi del perdono**

L'atto del perdono determina nella vittima un maggior benessere fisico e psicologico indipendentemente dall'oggettiva gravità dell'offesa. Chi è incline al perdono ha una pressione arteriosa più bassa, un sistema immunitario ed endocrino più forte e in generale una sintomatologia fisica più contenuta; riferisce minori livelli di stanchezza, stress, solitudine e depressione, una migliore qualità del sonno e un minor utilizzo di farmaci, ha abitudini di vita più salutari; è di umore più positivo, è più ottimista, e si dice più soddisfatto di sé e della propria vita in generale (Bono *et al.*, 2008). Todorov (2009) ha riscontrato che i giovani adulti con una tendenza a perdonare più elevata sperimentano un livello di sofferenza emotiva inferiore quando riflettono su esperienze passate di bullismo. Ciò suggerisce che il perdono sembra evocare risposte emotive meno intense e una maggiore percezione di controllo favorendo un ricordo dell'offesa diverso rispetto a quello avuto in origine. Al contrario, la letteratura ha evidenziato come il rancore può far sperimentare diverse emozioni negative tra cui la rabbia, il risentimento, la paura, l'ansia e l'odio (Berry, Worthington *et al.*, 2001).

La maggior parte degli studi si è concentrata sugli effetti positivi del perdono sulla salute psicofisica delle vittime, ma il processo offre dei benefici anche per gli offensori a cui viene data la possibilità di riporre fiducia e speranza nella relazione, aumentando di conseguenza la probabilità che essi assumano un atteggiamento di maggiore responsabilità nei confronti della vittima (Ahmed, Braithwaite, 2006). Gli effetti prosociali del perdono trascendono inoltre la diade vittima-offensore, estendendosi ad altre relazioni. La vittima che perdona è infatti facilitata nel decentrarsi cognitivamente, nello spostare la propria attenzione da sé agli altri, nel percepire un maggiore senso di unità con loro, nel passare da uno stato mentale competitivo a uno stato mentale cooperativo (Van Lange, Holland, 2005).

### **Credenze e scopi del perdono**

Secondo Miceli (1992) il perdono presuppone che il "perdonatore" creda di essere vittima di un torto, cioè di un danno che gli è stato inflitto responsabilmente da un altro agente. In altre parole, per credere di aver subito un torto, la vittima (*V*) deve: (a) percepire il danno, ovvero la compromissione di qualche suo scopo (dalla cui importanza dipende la gravità del danno stesso) e (b) ritenerne responsabile un altro agente "aggressore"; ciò significa che *V* crede che l'aggressore aveva lo scopo di danneggiarlo, o quantomeno aveva il potere di evitare il danno ma non aveva lo scopo di evitarlo. Inoltre, affinché un danno inflitto responsabilmente sia percepito come un torto è necessario introdurre un paio di restrizioni: (c) *V* non deve credere che il danno sia per l'aggressore

un mezzo per qualche scopo o interesse di *V* stesso; e (d) *V* non deve credere che il danno sia una punizione (e che tale punizione sia proporzionata al proprio torto).

Secondo il modello intrapsichico del perdono proposto da Miceli e Castelfranchi (2013), l'azione di perdonare comporta il superamento del risentimento e del desiderio di vendetta da parte della vittima (*V*) ed è motivata dalla scelta di cancellare il debito del colpevole (*C*), scelta che a sua volta è motivata dagli scopi di non soffrire per l'offesa e di non far soffrire *C* a causa dell'offesa. L'atto mentale del perdono può avere dunque luogo indipendentemente da comportamenti esteriori, in quanto mantiene la sua natura prosociale e interpersonale. Anche se *V* non manifesta a *C* (o ad altri) il suo perdono, la natura sociale di quest'ultimo è data dalla disposizione mentale di *V*, cioè dalla motivazione di non far soffrire *C* a causa dell'offesa. Lo scopo implicito nel perdono non solo favorisce una varietà di comportamenti prosociali ma è anche di per sé garanzia dell'assenza di disposizioni ostili verso il colpevole. L'assenza di ostilità, se motivata da tale scopo, è in primo luogo un atteggiamento sociale e in secondo luogo una sorta di "stadio zero" della prosocialità. Il colpevole, a sua volta, può reagire al perdono in due modi:

- Può rifiutare il perdono di *V*. Il rifiuto può dipendere dal mancato riconoscimento del torto ed essere accompagnato dal risentimento verso *V* che con il suo perdono gli sta attribuendo una colpa. In questo caso il mancato riconoscimento del torto può essere motivato da esigenze autodifensive. Tuttavia il rifiuto può essere anche guidato dal riconoscimento in toto della propria colpa e dall'assunzione di non meritare il perdono. Infatti *C* può non accettare il perdono di *V* perché considera il proprio torto assolutamente "imperdonabile" o perché crede di dover ancora "espiare" la propria colpa per essere degno di perdono. In altri termini *C* non riesce a perdonare se stesso per il torto commesso;
- Può accettare il perdono di *V*. L'accettazione dipenderà dal riconoscimento del torto commesso e dall'assunzione di meritare il perdono. Quest'ultima assunzione può anche essere favorita dall'offerta di perdono da parte di *V*; oppure implica che *C* abbia già perdonato se stesso.

### **Gli interventi orientati al perdono in psicoterapia**

I due principali interventi specifici sul perdono sono stati messi a punto da Enright e Human Development Study Group (1991) e da Worthington (2001).

#### *Il modello di Robert Enright e Human Development Study Group*

Il modello di trattamento di Enright prevede 20 passi raggruppati in quattro fasi distinte:

- Fase di consapevolezza: si tratta di riconoscere l'offesa e la sofferenza a essa collegata e raggiungere la consapevolezza di come l'ingiustizia e il danno conseguente abbiano compromesso la propria esistenza. Venire a contatto con la sofferenza motiva la persona al cambiamento e l'aiuta a rendersi conto di come i modi utilizzati per gestire l'impatto dell'offesa si siano rivelati inefficaci. La persona inizia a prendere in considerazione il perdono per uscire dalla propria sofferenza emotiva;
- Fase decisionale. Si decide consapevolmente di perdonare e dunque di intraprendere il percorso del perdono. Il soggetto inizia a valutare gli svantaggi derivati dalla scelta di non perdonare e i possibili benefici che il perdono apporterebbe. In questa fase è importante chiarire cosa sia e cosa non sia il perdono. Decidere è l'inizio di un percorso e di un'elaborazione che richiede tempo;
- Fase operativa. Si invita la persona a guardare l'offensore da una prospettiva più empatica, considerando il contesto dell'offesa, senza scusarlo ma semplicemente tenendo conto della sua vulnerabilità e delle motivazioni che possono aver guidato il suo comportamento. In questa fase inizia a insorgere una valutazione meno negativa dell'offensore. La vittima inizia a considerarlo come qualcosa di più che solo il torto commesso. La rabbia diminuisce. La comprensione è sul piano razionale, non vi è ancora il desiderio di perdonare, né sentimenti positivi nei suoi confronti. Solitamente il cambiamento cognitivo si presenta prima del cambiamento emotivo;
- Fase di approfondimento. La comprensione conquistata nella fase precedente può determinare una serie di riflessioni nella persona ferita, come quella relativa di aver a propria volta avuto bisogno del perdono altrui nel passato. Si approfondisce il significato del perdono e le sue conseguenze. Si può iniziare a individuare un significato nella sofferenza, sentendosi più in connessione con gli altri, si sperimenta la significativa diminuzione delle emozioni negative, si scopre il senso profondo di ciò che è accaduto, fino a coltivare cognizioni ed emozioni benevole nei confronti dell'offensore.

#### *Il modello di Everett Worthington*

Worthington (2001) propone un intervento a cinque passi denominato *REACH*, in cui ogni lettera rappresenta l'iniziale di ciascun passo. Nel primo punto la persona ricorda la ferita subita e i sentimenti ad essa associati (R=*Recall The Hurt*). Successivamente si lavora sull'assunzione di prospettiva e sulle motivazioni che possono aver portato l'offensore ad agire in quel modo

(E=*Empathy*). In corrispondenza del terzo punto i partecipanti iniziano a prendere in considerazione l'idea che si possa offrire il perdono come regalo all'offensore, e a ricordarsi quando si è stati a propria volta beneficiati dal perdono altrui (*Altruistic Gift*). Nell'ultima fase (C=*Commit to Forgive*), le persone prendono l'impegno a perdonare, a mantenere la prospettiva che hanno raggiunto ma anche ad approfondirla, nella consapevolezza che il processo del perdono richiede tempo per essere elaborato, accettando la possibilità che riemergano sentimenti negativi nel corso del processo. Anche in questo caso l'esito atteso è una modificazione di pensieri, emozioni e azioni nei confronti dell'offensore nella direzione della benevolenza e della compassione (H=*Hold Onto Forgiveness*).

#### *L'imagery Rescripting applicata ad episodi di bullismo*

L'*Imagery Rescripting* è una tecnica che si basa sull'assunto secondo cui le immagini mentali hanno un forte impatto a livello emotivo e rappresentano uno strumento psicoterapeutico utile per ridurre il *distress* associato a memorie negative legate ad esperienze critiche infantili. Le memorie sono informative rispetto alla percezione di sé per cui la loro rielaborazione non modifica tanto gli scopi connessi al ricordo, quanto le informazioni di sé connesse. L'obiettivo degli esercizi immaginativi consiste dunque nel costruire nuovi pattern emozionali e nel riscrivere le memorie autobiografiche in linea con i propri bisogni insoddisfatti. Nello specifico, il modello dell'*Imagery with Rescripting* (Arntz, Weertman, 1999) prevede tre fasi:

- Nella prima fase si chiede al paziente di chiudere gli occhi e di immaginare l'esperienza dell'infanzia nel modo più vivido possibile. Il metodo non si basa sull'estinzione ma sull'elaborazione di nuove informazioni legate al significato che l'evento ha per sé e per gli altri. Per questa ragione non è necessaria un'esposizione prolungata e non è richiesto al paziente di immaginare e raccontare l'intera esperienza traumatica.
- Nella seconda fase si chiede al paziente di immaginare con gli occhi chiusi la scena da adulto, come se fosse uno spettatore, sia per comprendere cosa pensa, prova e gli piacerebbe fare, sia per intervenire e fare ciò che ritiene sia giusto.
- Nella terza fase si chiede al paziente di assumere di nuovo il ruolo di sé bambino e di visualizzare la scena con gli interventi introdotti dall'adulto, esprimendo ciò che significano per lui e chiedendo all'adulto tutto ciò di cui ha bisogno.

L'intera sessione viene registrata per fare in modo che il paziente la riascolti a casa.

Tab.1 Il modello dell'Imagery Rescripting

1. Paziente = bambino	Visualizzare una scena infantile
2. Paziente = adulto	Rescription: rivisualizzare la scena da adulto e intervenire
3. Paziente = bambino	Rescription: rivisualizzare nel ruolo di sé bambino la scena con gli interventi introdotti dall'adulto e chiedergli di intervenire ulteriormente

In una recente ricerca, Hayley Watson (2015) ha confrontato tra loro diversi tipi di intervento di *rescripting* per capire quale potesse essere quello più indicato e portatore di un maggiore benessere individuale nelle vittime di episodi di bullismo. In particolare, su un vasto campione di studenti universitari è stata applicata la tecnica di immaginazione con l'obiettivo di riscrivere l'episodio di bullismo pregresso scegliendo tra i seguenti tipi di intervento: la vendetta rispetto al bullo o ai bulli, il perdono e l'“evitamento” (evitare del tutto il contatto con l'aggressore).

I risultati dello studio hanno evidenziato che chi nell'immaginazione interveniva con un atto di perdono o evitava il contatto con l'aggressore mostrava un'immediata riduzione delle emozioni negative rispetto a chi, invece, interveniva vendicandosi. In particolare, perdonare implicava una risposta iniziale di stress (osservabile anche tramite un aumento della conduttanza cutanea), ma nel lungo termine favoriva migliori risposte di fronteggiamento sul piano emotivo e cognitivo. Al contrario, chi era intervenuto sull'evento con un comportamento di vendetta riportava maggiore malessere e un decremento nei livelli di autostima.

Il perdono dovrebbe comportare un ricordo dell'offesa diverso da quello avuto in origine, che susciti emozioni meno intense e dolorose e riesca a far emergere gli eventuali risvolti positivi derivanti dall'aver saputo fronteggiare e superare l'esperienza traumatica (Paleari e Perlucci, 2013). Partendo da questo presupposto *l'Imagery with Rescripting* applicata ad episodi di bullismo attuali o passati si presta a favorire tale processo portando a un maggiore *insight* e a una migliore risoluzione in termini cognitivi ed emotivi del ricordo dell'esperienza.

### **Una proposta di intervento orientato al perdono in ambito scolastico**

L'applicazione del perdono per contrastare il fenomeno del bullismo scolastico è ancora poco indagata. Una proposta di intervento in questa direzione potrebbe prevedere l'utilizzo del metodo di prevenzione del bullismo messo a punto da Olweus (1999), con l'aggiunta di componenti specifiche

orientate al perdono (Enright, Fitzgibbons, 2000). Nello specifico, il metodo di Olweus prevede quattro fasi:

- Fase 1: Condividere delle esperienze personali di bullismo all'interno del gruppo classe. Si dividono i partecipanti in coppie o piccoli gruppi e si chiede loro di condividere le situazioni in cui hanno interpretato il ruolo del bullo, dello spettatore o del difensore. Tale strategia aiuta le vittime a sentirsi meno isolate e in generale i partecipanti a diventare più consapevoli del fenomeno del bullismo, imparando a distinguerne le diverse forme e a riconoscerne precocemente i segnali;
- Fase 2: Sostituire le strategie dell'evitamento e dell'aggressione con risposte più funzionali. Secondo Olweus la strategia più efficace da utilizzare all'interno della comunità scolastica consiste nel dire fermamente e inequivocabilmente "no" ai bulli. A tal fine i partecipanti, attraverso delle simulate, si esercitano a praticare questa abilità in diverse situazioni in cui si manifesta il fenomeno del bullismo tenendo presente che, se il comportamento del bullo diventa fisicamente aggressivo, è necessario raggiungere un luogo sicuro e segnalare agli adulti l'accaduto;
- Fase 3: Insegnare tecniche di autogestione e gestione della rabbia a studenti e personale scolastico. Attraverso l'educazione razionale-emotiva i partecipanti apprendono l' "ABC" delle emozioni, in particolare il collegamento tra pensieri ed emozioni, per favorire reazioni emotive equilibrate e funzionali in risposta al bullismo. È proprio in questa fase di consapevolezza che la persona può iniziare a prendere in considerazione il perdono, proprio come via d'uscita della propria sofferenza emotiva.
- Fase 4: Addestrare gli studenti e il personale scolastico a un atteggiamento più empatico. A tal fine si incoraggiano gli studenti ad ampliare il proprio vocabolario emotivo, a esaminare i diversi punti di vista sul fenomeno del bullismo attraverso i giochi di ruolo e ad esprimere il proprio dispiacere facendo qualcosa di positivo per gli altri. In questa fase la vittima, lavorando sul perdono, può iniziare a comprendere la prospettiva del bullo ovvero le ragioni che possono averlo portato a comportarsi in quel modo. La comprensione, a sua volta, può comportare una serie di riflessioni da parte della persona ferita che possono tradursi in cognizioni ed emozioni benevole nei confronti dell'offensore. Per facilitare questo processo, si riflette sul significato del perdono e sulle sue conseguenze positive, rievocando le situazioni in cui i partecipanti hanno avuto bisogno del perdono altrui.

Come si può inferire dalla descrizione delle diverse fasi è necessario coinvolgere sia studenti che insegnanti per favorire l'apprendimento e la generalizzazione della pratica del perdono creando un clima di maggiore tolleranza e rispetto all'interno dell'ambiente scolastico e del gruppo classe.

### Bibliografia

- Arntz, A., Weertman, A. (1999). Treatment of childhood memories: theory and practice. *Behavioral Research and Therapy* ; 37, 771-740
- Ahmed, E., & Braithwaite, J. B. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: Three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues*, 62, 347–370.
- Berry, J. W., Worthington, E. L., Jr., Parrott, L., O'Connor, L. E., & Wade, N. G. (2001). Dispositional forgivingness: Development and construct validity of the transgression narrative test of forgivingness (TNTF). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1277-1290.
- Blaya, C. (2007). Il bullismo nella scuola: prevalenza, fattori di rischio e interventi. In Cittadini in crescita. *Rivista del centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*, 1, 12-28.
- Bono, G., McCullough, M.E., Root L.M (2008). Forgiveness, feeling connected to others and well-being: Two longitudinal study". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 182-195.
- Borowsky, I.W, Taliaferro, L.A, McMorris, B.J (2013). Suicidal thinking and behavior among youth involved in verbal and social bullying: risk and protective factors. *The Journal of Adolescent Health*, 53 (1 suppl): S4-12.
- Craig, S. L., Tucker, E. W., & Wagner, E. F. (2008). Empowering lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: Lessons learned from a safe schools summit. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 20, 237–252.
- Egan, L., & Todorov, N. (2009). Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: Theoretical and Empirical Discussion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 198-222.
- Enright R., Human Development Study Groups (1991). The moral development of forgiveness. In *Handbook of moral behavior and development*. Chapter: The moral development of forgiveness, Publisher: Erlbaum, Editors: William M. Kurtines, Jacob L. Gewirtz, pp.123-151.
- Fedeli D. (2011). Il cyber bullismo. In D. Fedeli (ed.), *Il bambino digitale* (pp. 39-59). Roma: Carocci.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441–455.
- Gerlsma, C., & Lugtmeijer, V. (2016). Offense type as determinant of revenge and forgiveness after victimization: Adolescents' responses to injustice and aggression. *Journal of School Violence*, 1-12.
- Hunter, S. C. & Boyle, J. M. E. (2004). Appraisal and coping strategy use of victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83–107.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073–1137.



- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2, 524–531.
- Mancini, F., Barcaccia, B. (a cura di) (2013). *Teoria e clinica del perdono*. Raffaello Cortina Editore.
- McCullough, M. E., Worthington, E. L., & Rachal, K. C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 321-336.
- Miceli, M. (1992). How to make someone feel guilty: Strategies of guilt inducement and their goals. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 22, 251-276.
- Miceli, M., Castelfranchi, C. (2013). Perdono come remissione del debito. In F. Mancini & B. Barcaccia (a cura di) (2013). *Teoria e clinica del perdono*. Raffaello Cortina Editore.
- Noll, L. D. (2008). Attribution processes in traumatized Latino children. *Dissertation Abstracts International: Section B. The Sciences and Engineering*, 68, 6325–6564.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7–27). New York, NY: Routledge.
- Paleari F.G., Pelucchi S. (2013). La ricerca psicosociale sul perdono interpersonale tra un passato recente e possibili sviluppi futuri. In F. Mancini & B. Barcaccia (a cura di) (2013). *Teoria e clinica del perdono*. Raffaello Cortina Editore.
- Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2018). Forgiveness and cyberbullying in adolescence: Does willingness to forgive help minimize the risk of becoming a cyberbully? *Computers in Human Behavior*, 81, 209-214.
- Rivers, I. (1995) Mental health issues among young lesbians and gay men bullied in school. *Health and Social Care in the Community*, 3, 380–383.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for Interventions. *Journal of Adolescence* 1999, 22, 453-459.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565–581.
- Smith, P.K., Howard, S., Thompson, F. (2007). A survey of use of the Support Group Method in England, and some evaluation from schools and Local Authorities, *Pastoral Care in Education*, 25, 4-13.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying: Its Nature & Prevention Strategies*. Sage Publications.
- Soutter, A., & McKenzie, A. (2000). The use and effects of anti-bullying and anti-harassment policies Australian schools. *School Psychology International*, 21, 96–105.
- Strelan, P., Covic, T. (2006). A review of forgiveness process models and a coping framework to guide future research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 10, 1059-1085.
- Van Lange, P.A.M., Rusbult, C.E., Drigotas S.M., Arriaga, X.B., Withcher, B.S., Cox, C.L. (1997). Willingness to sacrifice in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1373-1395.
- Watson, H., Rapee, R., & Todorov, N. (2015) Imagery rescripting of revenge, avoidance, and forgiveness for past bullying experiences in young adults. *Cognitive Behaviour Therapy*, 45, 73-89.

- Watson, H., Rapee, R., & Todorov, N. (2015). Forgiveness reduces anger in a school bullying context. *Journal of Interpersonal Violence*, *1*, 1-16.
- Worthington, E. L., & J. R. (2001). *Five steps to forgiveness: The art and science of forgiving*. New York: Crown Publishers
- Zhou, Z., Tang, H., Tian, Y., Wei, H., Zhang, F., & Morrison, C. M. (2013). Cyberbullying and its risk factors among Chinese high school students. *School Psychology International*, *34*, 630–647.

**Jessica Fenotti, Psicologa-Psicoterapeuta, Brescia**  
**Specializzata in psicoterapia cognitiva SPC Verona, training Mancini e Prunetti**

e-mail: [jessica.fenotti@outlook.com](mailto:jessica.fenotti@outlook.com)

*Per comunicare con l'autore potete scrivere alla mail personale, se fornita, o a quella della rivista:*  
[psicoterapeutiinformazione@apc.it](mailto:psicoterapeutiinformazione@apc.it)

Psicoterapeuti in-formazione è una rivista delle scuole di formazione APC (Associazione di Psicologia Cognitiva) e SPC (Scuola di Psicoterapia Cognitiva). Sede: viale Castro Pretorio 116, Roma, tel. 06 44704193 pubblicata su [www.psicoterapeutiinformazione.it](http://www.psicoterapeutiinformazione.it)